

Vernetzung
Bildung

Entwicklung
Antirassismus
Demokratie

politische Bildung
Kompetenzen

Informelles
Gerechtigkeit

Weißsein
Schule

Erkennen

Hrsg:
Hannah Gritschke
Christiane Metzner
Bernd Overwien

Interkulturalität

Bewerten

Kompetenzerwerb im globalen Wandel

rechte
Menschen-

(Fair-)Handeln

Resilienz

Migration
Nachhaltigkeit

Freiwilligendienste
Engagement
Lernen

kassel
university




press

ERKENNEN
BEWERTEN
(FAIR-)HANDELN

Kompetenzerwerb im globalen Wandel

Hrsg.:
Hannah Gritschke
Christiane Metzner
Bernd Overwien

kassel
university 
press

Hannah Gritschke, Christiane Metzner,
Bernd Overwien (Hrsg.)

Erkennen, Bewerten, (Fair-)Handeln
Kompetenzerwerb im globalen Wandel

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN print: 978-3-89958-744-9

ISBN online: 978-3-89958-745-6

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-7458>

2011, kassel university press GmbH, Kassel

www.upress.uni-kassel.de

Redaktion: Hannah Gritschke, Christiane Metzner,
Bernd Overwien

Satz und Gestaltung: Anne-Kathrin Walter

Druck und Verarbeitung: Unidruckerei der Universität Kassel

Wir danken der Hans-Böckler-Stiftung (HBS)
für ihre finanzielle Unterstützung
bei der Veröffentlichung dieses Bandes.

Hans **Böckler**
Stiftung 

Fakten für eine faire Arbeitswelt.

INHALT

Kompetenzentwicklung im und für den globalen Wandel –
Anschlüsse an deutsche Diskussionen. Eine Einleitung
**Hannah Gritschke, Christiane Metzner,
Bernd Overwien** 8

KOMPETENZENTWICKLUNG UND LERNEN IN DER VERNETZTEN WELT

Kompetenzmodelle im Lernbereich Globale Entwicklung –
Bildung für nachhaltige Entwicklung
Bernd Overwien 24

Kompetenzentwicklung in vernetzten Kontexten –
Herausforderungen für die Bildungspolitik
Anja C. Wagner 50

ERKENNEN: KOMPETENZENTWICKLUNG DURCH BESONDERE LERNANLÄSSE

Zwangsmigration, Altruismus und Resilienz –
Gesunden durch das Gesunden anderer
Francisca Schnake 72

Informelle Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und
Lehrern im Kontext von Schule und Migration –
eine theoretische Annäherung
Daniele Hollick 92

Die Bedeutung einer Menschenrechtsperspektive für die kommunale Personalqualifizierung im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse Steffen Kircher	114
Globales Lernen aus weißseinskritischer Perspektive Sonja Becker	135
Nachhaltige Ernährung – eine Kompetenzzumutung im Alltag? Theoretische Überlegungen aus soziologischer Perspektive Eva Koch	156
Die Rolle der Botanischen Gärten im Kontext von Biodiversi- tät und Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Globalem Lernen Marina Hethke	176

BEWERTEN: KOMPETENZENTWICKLUNG IN SICH VERNETZENDEN SCHULEN

Nachhaltigkeit und Schulentwicklung Diana Grundmann	200
Nichtregierungsorganisationen und Schulen: Kooperationspartner für lebensweltbezogene Lerninhalte Rebekka Bendig	227
»PW-Leistungskurs ist kein Allheilmittel« – Überlegungen zur Performativität politischer Bildung am Beispiel eines Leistungskurses Politikwissenschaften Thomas Guthmann	244

HANDELN: KOMPETENZENTWICKLUNG IM ENGAGEMENT

Demokratie als Nebenprodukt? Kompetenzerwerb durch Engagement in Nonprofit-Organisationen Christiane Metzner	264
Lernen im politischen Engagement im Übergang vom freiwilligen zum beruflichen Engagement Rasmus Grobe	295
Motive für den Kompetenzerwerb im Freiwilligendienst <i>weltwärts</i> Hannah Gritschke	318
Globales Lernen im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst <i>weltwärts</i> Katharina Schleich	343
 Doktorandinnengruppe inforsch!	 368
 Über die Autorinnen	 370

KOMPETENZENTWICKLUNG IM UND FÜR DEN GLOBALEN WANDEL – ANSCHLÜSSE AN DEUTSCHE DISKUSSIONEN. EINE EINLEITUNG*¹

Schon Anfang der sechziger Jahre stellte der Didaktiker Wolfgang Hilligen zeitdiagnostisch fest, dass

die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen (Hilligen 1961, S.62)

wesentliche Kennzeichen der Gegenwart seien. Mit dieser Erkenntnis war er seiner Zeit weit voraus. Im Mainstream der politischen Bildung scheint er damit bis heute kaum angekommen, wurden doch globale Fragen nur randständig bearbeitet und erst in jüngerer Zeit an Diskussionen der politischen Bildung angebunden (vgl. Negt 2002, Overwien 2010). Diesbezügliche Initiativen kommen interessanterweise neuerdings auch aus der politischen Steuerungsebene, wenn etwa die KMK und das BMZ einen »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung« vorlegen. Darin werden Kompetenzen umrissen, deren Erwerb dazu dienen soll, globale Entwicklungsprozesse und die sich verändernde Welt in Zeiten der Globalisierung besser zu verstehen. Der Erwerb entsprechender Kompetenzen soll Einzelne dazu befähigen, besser mit den daraus entstehenden Anforderungen umgehen und sich in die gesellschaftliche Diskussion einbringen zu können. Der Orientierungsrahmen bezieht sich auf das normative Konzept der Nachhaltigkeit (vgl. Michelsen/Overwien 2008) und schließt mit seinen Kompetenzbereichen Erkennen, Bewerten und Handeln an die von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen an (OECD 2005). Von dieser Seite wird betont, dass Menschen künftig besser in der Lage sein sollen, Medien und Mittel der Kommunikation anzuwenden, in heterogenen Gruppen zu interagieren und autonomer zu handeln. Hierauf beziehen sich die Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens (KMK/BMZ 2007, S. 73). Für die

* Zur besseren Verständlichkeit und Lesbarkeit wird in diesem Sammelband von einer einseitig männlichen Schreibweise Abstand genommen. Geschlechtsneutrale oder weibliche konnotierte Schreibweisen werden vorrangig verwendet.

politische Bildung bedeutet dies, dass es insbesondere auch um die Fähigkeit zur Verantwortungsübernahme, Fragen der Teilhabe an politischen Prozessen und normative Fragen geht. Damit sind wesentliche Elemente von Bildung verbunden. Der Orientierungsrahmen bezieht die entwickelten Kernkompetenzen, die mit Fachkompetenzen verbunden werden, ausdrücklich auch auf politische Bildung. Sie unterliegen hier einem umfassenden Bildungsbegriff (KMK/BMZ 2007, S. 134 f).

Die Trias Erkennen, Bewerten, Handeln wird im Orientierungsrahmen als klassische Struktur von Bildungsprozessen bezeichnet. In etwas anderer Form existiert sie seit den fünfziger Jahren in der politischen Bildung als Dreischritt »Sehen, Beurteilen, Handeln«. Das dahinter stehende Konzept ist durch eine Abkehr von der klassischen Staatsbürgerkunde gekennzeichnet und stammt vom bereits erwähnten Wolfgang Hilligen. Dessen Methodenkonzept geht von einer Verstärkung des selbstständigen Handelns von Schülern innerhalb ihrer Lernprozesse aus. Auch das gewünschte (spätere) politische Handeln ist Teil des Horizonts (vgl. Goll 2005, S. 180ff). Der Orientierungsrahmen verwendet »Erkennen« anstatt »Sehen« und ist insofern präziser, als »Sehen« sowohl zufällig, als auch selektiv stattfinden kann. »Bewerten« hingegen besitzt eine deutlichere Akzentuierung, verglichen mit »Beurteilen« (vgl. Goll 2005, S. 183). Es ist offenbar nicht nur ein relativ distanziertes Urteil auf der Grundlage von Bewertung und Kritik gewünscht, sondern ein begründetes Werturteil, hier im Rahmen nachhaltiger Entwicklung. Der Begriff des Handelns zielt auf verschiedenen Ebenen des Privaten, des Beruflichen und der Zivilgesellschaft. Der Titel des hier vorliegenden Buches nimmt diese Trias auf, weil es innerhalb der beschriebenen und analysierten Lernprozesse um diese Ebenen geht. Der Einschub »fair« deutet auf die häufig übersehene mangelnde Gerechtigkeit innerhalb der Gesellschaften der Industrieländer, besonders aber auf die Disparitäten zwischen Nord und Süd, zwischen Industrieländern, »Schwellenländern« und »Entwicklungsländern« hin, die im Rahmen eines globalen Lernens mit reflektiert werden müssen.

Die zunehmende Komplexität von Arbeits- und Lebenswelt erfordert vielfältige Kompetenzen, die mehr sind als Wissen. Was ist Wissen, wenn es nicht angewendet wird? Wo bleibt Gelerntes, wenn es nicht eingesetzt und kritisch verhandelt werden kann? Dies sind zwar alte Fragen, sie werden aber in einer sich global verändernden Welt neu diskutiert. Das Bildungssystem insgesamt befindet sich in der Gefahr, in einer allzu marktförmigen Gestaltung von Inhalt und Form, gute Teile des emanzipatorischen, aus der Aufklärung kommenden Bildungsgehalts aufzugeben.

Mündigkeit als wesentliches Element umfassender Bildung ist bis heute fundamentales Ziel von Bildung. Sei sie nun institutionell verankert oder handle es sich um Selbstbildung, dient Bildung der Entfaltung der Fähigkeit des Menschen, sich seine materielle und soziale Umwelt zu erschließen und seine Rolle darin zu finden. Bildung beinhaltet dabei das Versprechen, diese Fähigkeiten und dieses Verständnis zunehmend zu vertiefen. Der Bildungsbegriff kann kaum neutral sein. Unterschiedlich verteilte Möglichkeiten zur Bildung innerhalb sozialer Differenz führen vom Bildungsbegriff zur Gerechtigkeitsdebatte (Vogel 2008, S.125).

Bildung in der Tradition der Aufklärung ist ein aktiver Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess des Individuums mit seiner Umwelt, bei dem es Subjekt im Bildungsprozess ist (vgl. auch BMFSJF 2005). Der Grad dieser Subjekthaftigkeit ist aber, abhängig von sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Freiheitsgraden, nicht bei allen Menschen gleich, die Vermehrung entsprechender Möglichkeiten soll aber Ziel von Bildung sein. Auch wenn man Bildung aus einer subjektbezogenen Perspektive betrachtet, muss die Frage gestellt werden, in welchem Rahmen sich ein aktives Aneignungshandeln bewegt und wie es unterstützt werden kann. Bildung ist dabei kein Instrument der Belehrung und Verbreitung von Herrschaftswissen. Die Subjekte sollen befähigt werden und sich selbst befähigen, sich in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen zu bewegen. Da Bildung sich im umfassenden Sinne auf Persönlichkeitsentwicklung bezieht, darf sich die Perspektive auch nicht auf berufliche Verwertbarkeitsüberlegungen verengen. Bildung ist gleichzeitig eine gesellschaftliche Aufgabe, da nur die Gesellschaft als Ganzes dafür sorgen kann, dass Disparitäten des Bildungszugangs abgebaut werden. Aus der individuellen wie gesellschaftlichen Perspektive heraus bestätigt sich auch die Notwendigkeit politischer Bildung mit dem Ziel, jungen Menschen und Erwachsenen den Weg hin zu mehr politischer Mündigkeit, Partizipation und sozialer Verantwortung zu ebnet.

Dabei sind allerdings immer wieder Ambivalenzen auszumachen. Auf der inhaltlichen Ebene ist es notwendig und wünschenswert, sich bei den Möglichkeiten der Gestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft, auch mit den vorherrschenden marktwirtschaftlichen Modellen intensiv auseinanderzusetzen. Gleichzeitig muss es aber auch darum gehen, Wissensbestände und Kompetenzen zu erwerben, die geeignet sind, die bestehenden Herrschafts- und Lebensverhältnisse in Frage zu stellen. So kann es auch in der Auseinandersetzung mit Globalisierung und ihren Auswirkungen nicht darum gehen, Menschen lediglich in affirmativer Weise »fit« für die globale

Marktwirtschaft zu machen. Auch die nicht zu übersehenden Risiken neoklassisch/neoliberal geprägter Marktwirtschaft müssen thematisiert werden.

Kompetenzen aus unterschiedlichen Feldern, angebunden an domänen-spezifisches Wissen fügen sich zu Bildung zusammen. Der Aufbau von Kompetenzen innerhalb komplexer Bildungsprozesse ist ein Ergebnis von Lernen, gleich ob es nun in formalen, nonformalen oder informellen Bildungskontexten stattfindet (vgl. Nieke 2008, S. 209). Dieses Lernen findet nicht immer systematisch statt, ist aber eingebunden in soziale Verhältnisse bzw. beruht auf Aktivitäten der Lernenden. Das Ergebnis solcher Lernprozesse kann man mit dem Begriff der Kompetenz bezeichnen, die innerhalb von Bildungsprozessen erworben werden. Der ursprünglich in Deutschland diskutierte Kompetenzbegriff differenzierte nach Sachkompetenz, sozialer Kompetenz und Selbstkompetenz (Roth 1971). Diese drei Bereiche von Kompetenzen beziehen sich auf kohärente Formationen von Können. Bei Kompetenzen kommen verschiedenen Orte und Quellen der Aneignung zusammen. Die Autorinnen des vorliegenden Bandes interessieren sich dabei besonders für die Schnittstellen zwischen informellem und formalem Lernen. Sie widmen sich außerdem der Frage, wie Menschen – eingebettet in politische Kontexte und eine vielschichtig geprägte und vernetzte Welt, damit verbundene Kompetenzen entwickelt haben bzw. weiter entwickeln können. Es geht dabei darum, dass es möglich wird, zum einen ihr (Alltags-) Leben selbst bestimmt zu bewältigen und zum anderen politische, soziale, ökologische und ökonomische sowie (inter-)kulturelle Aushandlungsprozesse mit zu bestimmen und mit zu gestalten.

Dabei ist es den Autorinnen wichtig, den emanzipatorischen Gehalt eines Kompetenzerwerbs für eine Kultur der Nachhaltigkeit und damit des solidarischen Zusammenlebens in globaler Perspektive herauszuarbeiten. Die vorliegenden Artikel zeichnen sich durch eine Vielfalt an thematischen Zugängen aus: Beleuchtet werden die Aushandlungsprozesse und das damit verbundene Lernen für Individuum und Gesellschaft in Bezug auf sozialwissenschaftliche Diskurse und aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Blickrichtungen auf den Kompetenzerwerb unterscheiden sich in Bezug auf politische Voraussetzungen und Konsequenzen, den Zugang zu Lernmöglichkeiten, die Lernorte, den Grad der Einbindung in Bildungsinstitutionen und die hinter dem Kompetenzerwerb liegenden gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Interessen. Lernen geschieht an sehr unterschiedlichen Orten. Nicht nur Schule und Lohnarbeit, sondern auch Non-Profit-Organisationen, bürgerschaftliches Engagement, Freiwilligendienste und der Alltag sind relevante Orte des Lernens.

Damit schließen wir an den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung der KMK und des BMZ an, der Aussagen zu Kompetenzen liefert, die Schülerinnen und Schüler in einer sich globalisierenden Welt erwerben sollen (vgl. KMK/BMZ 2007, S. 69):

Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
 - Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und
 - Mitverantwortung im globalen Rahmen
- (KMK/BMZ 2007, S. 69).

Es liegt auf der Hand, dass Schule allein den entsprechenden Kompetenzerwerb nicht leisten können. Wenn es etwa um Handlungskompetenzen zur Konfliktlösung, um Ambiguitätstoleranz, um Innovationsbereitschaft und auch die Fähigkeit zur Partizipation, also zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse geht, kommen auch andere Orte des Lernens und der Erfahrung ins Spiel.

Der vorliegende Band behandelt diese Herausforderung aus verschiedenen Blickwinkeln und möchte einen Beitrag leisten, die mannigfaltigen Kontexte, in denen Lernen in Handeln mündet, zu untersuchen. »Erkennen – Bewerten – (Fair-) Handeln? Kompetenzerwerb im globalen Wandel« versucht, die Lücke zwischen einem rein schulzentrierten Verständnis von Lernen und jenen Lernsettings, die über Schule hinausgehen, zu schließen und Brücken hin zum alltäglichen und allgegenwärtigen Globalen Lernen zu schlagen.

Die Autorinnen bieten aus vielerlei Blickwinkel Lösungsmöglichkeiten und Interpretationsmuster für Kompetenzentwicklung im Sinne einer politischen Bildung an. Sie betrachten, wie Lernende in ganz unterschiedlichen Kontexten stark gemacht werden können, was ihnen hilft, sich den Kompetenz-Erfordernissen einer immer schneller sich wandelnden globalen Umwelt zu stellen, diese zu handhaben und aktive Akteure der eigenen Geschichte zu werden.

Die nachfolgenden Abschnitte führen in die Grundlinien dieser vier Kapitel ein und fassen die Ergebnisse der verschiedenen Beiträge knapp zusammen.

Das erste Kapitel hat Einführungscharakter. Hier werden wichtige theoretische Ausgangspunkte skizziert und kritisch diskutiert.

Der Beitrag von **Bernd Overwien** widmet sich der Kompetenzdiskussion im Zusammenhang mit BNE und globaler Entwicklung. Dabei geht es zunächst um die Frage, warum ein Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzentwicklung im Bildungsbereich erfolgt. Dann werden die Anforderungen an Kompetenzen angesichts von Globalisierung an den Zielen nachhaltiger Entwicklung entfaltet. Schließlich geht es um notwendige Öffnungen im Bildungssystem.

Anja C. Wagner beschreibt Kompetenzentwicklung in vernetzten Kontexten und problematisiert die stark unterschiedlich ausgeprägten Netzkompetenzen der Nutzer. Obwohl eine digitale Netzwerkkompetenz der Individuen wie der Gesamtgesellschaft als sozio-technologische wie sozio-kulturelle Basis erforderlich ist, um die dynamischen Potentiale des global vernetzten Lebens nutzen zu können, bringen nicht alle Menschen die erforderliche Kompetenz mit, um sich in dieser rotierenden Welt zu behaupten oder diese gar selbst bestimmt mit zu gestalten. Anja C. Wagner fragt unter dieser Voraussetzung danach, wie ein Individuum in den verschiedenen Informations-, Produktions- und Distributionskanälen gestaltend eingreifen kann und wie demnach eine individuelle Kompetenz für vernetzte Kontexte aufgebaut werden kann, um Menschen einen Einstieg in die aktive Auseinandersetzung mit der Netzwerkgesellschaft zu ermöglichen.

Kapitel zwei befasst sich mit der Kompetenzentwicklung an wenig beachteten Lernorten und stellt drei Beispiele aus Lebenswelten vor, innerhalb derer Kompetenzerwerb bisher kaum erkannt wurde.

Francisca Schnake betrachtet aus der Perspektive der Resilienzforschung wie Zwangsmigrantenkinder und -jugendliche unter gewissen sozialen Bedingungen Resilienzprozesse und pro-sozialen Verhalten entwickeln können. Es wird auf dem Mechanismus des Altruismus als eine Ressource der eigenen und gesellschaftlichen Gesundheit und auf die Kinder und Jugendlichen als potentielle Agenten für eine Steigerung der Lebensqualität in der Gemeinschaft, in der sie leben, fokussiert. Ferner wird untersucht, wie die soziale Ressource des Altruismus, die zur nachhaltigen Verbesserung des sozialen Zusammenlebens im Zeichen von weltweiter Solidarität beitragen kann.

An informelle Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Migration und Schule nähert sich **Daniele Hollick** in ihrem Artikel, indem sie von Konzepten interkultureller Pädagogik als Handlungsorientierungen im Umgang mit soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität bei Schülerinnen und Schülern ausgeht. Anschließend wird vor diesem Hintergrund Kompetenzentwicklung auf informelle Lernprozesse von Lehrerinnen und Lehrern erweitert dargestellt und als individuelle Aufgabe diskutiert. In ihren Schlussfolgerungen benennt Daniele Hollick Potentiale für mögliche informelle Lerngelegenheiten unter dem Aspekt Migration in der schulischen Alltagspraxis.

Sonja Becker beleuchtet das Konzept Globalen Lernens vor dem Hintergrund aktueller Diskussionen, um eine mögliche Integration von Ansätzen der Critical Whiteness Studies. Letztere machen auf rassistische Praxen aufmerksam, indem sie die lange Tradition der Auseinandersetzung von »Schwarzen« und »People of Color« mit *weißsein* im wissenschaftlichen Kontext diskutieren. Der Beitrag widmet sich deshalb einer kritischen Beleuchtung der Potentiale dieser Ansätze. Welche Konsequenzen zeichnen sich z.B. für die im Rahmen Globalen Lernens diskutierte Handlungskompetenz ab? Zur Klärung dieser und ähnlicher Fragen werden auch Ergebnisse von drei teilnehmenden Beobachtungen präsentiert, die bei einem Förderprogramm für Schulaustausche durchgeführt wurden. Auf dieser Grundlage identifiziert die Autorin Kriterien, Aufgaben und offene Fragen, die sich aus einer *weißseinskritisch* modifizierten Praxis für das Globale Lernen ergeben.

Steffen Kircher beschäftigt sich mit der Bedeutung einer Menschenrechtsperspektive für die kommunale Personalqualifizierung am Beispiel der in Deutschland stattfindenden interkulturellen Öffnungsprozesse. Ausgangspunkt ist hierbei eine kritische Auseinandersetzung mit bisherigen Bildungsmaßnahmen und Öffnungskonzepten. Er fragt danach, ob eine an den Menschenrechten ausgerichtete interkulturelle Öffnungsstrategie und der damit verbundenen Personalqualifizierung nicht wesentlich fundierter und einwanderungsgerechter wäre.

Die globalen Verflechtungen unserer Zeit spiegeln sich auch in dem wider, was wir essen. In den Supermärkten sind Lebensmittel aus aller Welt verfügbar, die unter den verschiedensten Bedingungen produziert wurden. Der Artikel von **Eva Koch** leistet einen soziologischen Beitrag zum Verständnis von informeller Kompetenzentwicklung im Alltag am Beispiel Ernährung. Dabei wird deutlich, dass diejenigen, die sich heute im Sinne der

Nachhaltigkeit ernähren möchten, neben den praktischen Fähigkeiten, die mit Ernährung zusammenhängen, auch Wissen über die Auswirkungen von Ernährung auf Ökologie, Ökonomie, Soziales und Gesundheit benötigen.

Durchgängig wird in den einzelnen Beiträgen die Ebene des Individuums in einen Zusammenhang mit den Orten und Quellen der Aneignung von spezifischen Kompetenzen gesetzt. Besonders interessant ist dabei, welche bisher wenig diskutierte Faktoren Mitwirkung und Mitgestalten beeinflussen.

Das dritte Kapitel *Bewerten* widmet sich der Diskussion der neuen Rolle von Kompetenzentwicklung in der Schule und stellt mehrere innovative Praxisbeispiele von schulischen Kooperationen vor. Dabei setzt sich in den letzten Jahren zumindest in erziehungswissenschaftlichen Diskursen die Erkenntnis mehr und mehr durch, dass globale Fragen und die Nachhaltigkeitsperspektive eine größere Rolle spielen muss. Zu diesem Prozess wird hier beigetragen.

Welchen Beitrag Kooperationen zwischen Nichtregierungsorganisationen und Schulen für die Vermittlung von Themen des Globalen Lernens leisten können, führt der Artikel von **Rebekka Bendig** am Beispiel des Lerngegenstandes Kinderrechte aus (und erweitert damit die bereits im vorhergehenden Kapitel von Steffen Kircher eröffnete Perspektive auf Menschenrechtsbildung). Ausgehend von den Herausforderungen, die eine globalisierte Welt an verantwortlich handelnde Bürgerinnen stellt, beschreibt die Autorin Anforderungen an eine Bildung, die junge Menschen befähigt, entsprechende Kompetenzen auszubilden. Sich seiner eigenen Rechte bewusst werden, diese in den Zusammenhang mit globalen Kinderrechten zu stellen und schließlich Handlungsoptionen zu entwickeln zählt zu diesen Bildungsaufgaben. Die Autorin beschreibt die Dimensionen handlungsorientierten Lernens am Lerngegenstand Kinderrechte und zeigt den konkreten Lebensweltbezug auf, der durch Kooperationen unter bestimmten Voraussetzungen ermöglicht werden kann.

Marina Hethke analysiert in ihrem Beitrag die Profilbildung von Botanischen Gärten als Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Bevölkerung im Schlüsselthema Biodiversität. Die 95 deutschen Botanischen Gärten kultivieren etwa 1/5 aller weltweit beschriebenen höheren Pflanzenarten. Ihre Pflanzensammlungen und ihre jahrzehntelange Erfahrung als (Umwelt-) Bildungspartner machen sie zu besonders attraktiven außerschulischen und informellen Lernorten rund um die pflanzliche Vielfalt. Die Autorin stellt die thematischen und politischen Bezüge der Botanischen Gärten zu den Bildungskonzepten Globales Lernen/Bildung für Nachhaltige Entwicklung

dar. Sie bearbeitet die Frage, welchen Beitrag die Gärten bereits leisten können, aber auch, welche Veränderungen der bestehenden Angebote zur Anpassung an neue Konzepte notwendig sind, um eine Qualitätsentwicklung in Botanischen Gärten zu erreichen.

Diana Grundmann widmet sich in ihrem Artikel dem Thema Nachhaltigkeit und Schulentwicklung. Ausgehend von der Frage, wie die Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Schule legitimiert werden kann, stellt sie dar, inwiefern BNE die Schulentwicklung vor neue Herausforderungen stellt. Die Autorin argumentiert, dass BNE Veränderungen in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung von Schulen erforderlich macht. Auf der Grundlage von Qualitätskonzepten und Evaluationsergebnissen zeigt Diana Grundmann, wie Nachhaltigkeit eine zentrale Orientierung der Schulentwicklung werden kann.

Die Schul-Perspektive wird von einer anderen Seite beleuchtet durch **Thomas Guthmann**, der mit seinem Artikel an der Feststellung ansetzt, dass ein Großteil der Bildungsprozesse und die daraus entstehenden politischen Einstellungen außerhalb formaler pädagogischer Beziehungen stattfinden. In seinem Beitrag stellt er, unter Einbeziehung von Lernprozessen an informellen Orten, Überlegungen zu grundlegenden Bedingungen politischer Bildung an, und schlägt vor, das Kulturelle insgesamt als Ort der politischen Bildung und das Pädagogische als performative Praxis zu betrachten.

Im abschließenden Kapitel *Handeln* widmen sich vier Beiträge der Kompetenzentwicklung im Engagement / in Freiwilligendiensten / unter dem Dach von Nichtregierungsorganisationen (NGOs).

Christiane Metzner diskutiert die vielschichtigen Dilemmata, die sich für Non-Profit-Organisationen durch den an sie herangetragenen Zwang zur Wirtschaftlichkeit ergeben. Mehr und mehr wird freiwilliges Engagement mit zusätzlichen Erwartungen aufgeladen. Der häufig geforderte oder geförderte Erwerb demokratischer Kompetenzen ist jedoch nicht automatisches Nebenprodukt jeglichen Engagements, sondern bedarf spezifischer Voraussetzungen. Ziel des Beitrags ist es, die zwiespältige Beziehung zwischen demokratiefördernden Ambitionen und ökonomischer Logik praktischen Engagements aufzuzeigen und einen genauen Blick auf die Kompetenzen, die durch ein Engagement erworben werden (können) oder auch bereits Voraussetzung für Engagement sind, zu werfen.

Rasmus Grobe beschreibt korrespondierend zu dem vorangegangenen Blick auf die Engagierten das weitere Lernen im politischen Engagement im Übergang vom freiwilligen zum beruflichen Engagement. Er zeigt auf, dass es zwischen ehrenamtlichen und hauptamtlichen Engagement oftmals Kontinuitäten gibt, so dass im ehrenamtlichen Engagement erworbene Kompetenzen gleichzeitig berufsqualifizierend sein können. So ist politisches Engagement in NGOs einerseits ehrenamtliches Engagement, andererseits für viele Menschen aber auch Beruf. In seinem Beitrag fächert Rasmus Grobe die verschiedenen, teils noch jungen sozialwissenschaftlichen Forschungsfelder zu sozialen Bewegungen und freiwilligem Engagement in NGOs auf und geht der Frage nach, wodurch Qualifizierung und Kompetenzerwerb im Engagement unterstützt wird.

Hannah Gritschke und **Katharina Schleich** widmen sich den Lernpotenzialen des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes weltwärts. Ausgehend von qualitativen Interviews, die Hannah Gritschke mit Freiwilligen des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) vor deren Ausreise nach Benin geführt hat, arbeitet sie exemplarisch heraus, mit welchen Motivationen und Lernwünschen Freiwillige ihren Freiwilligendienst beginnen. Katharina Schleich arbeitet ebenfalls auf der Grundlage qualitativer Interviews mit *weltwärts*-Freiwilligen in Nicaragua deren Erfahrungen und darauf aufbauenden Einstellungen heraus. Angesichts des von *weltwärts* angestrebten Globalen Lernens der Freiwilligen, fragen die Autorinnen danach, in welchen Feldern die jungen Erwachsenen während ihres einjährigen Aufenthalts in einem Land des globalen Südens Kompetenzen erwerben oder erproben können, die es ihnen ermöglichen nicht nur eine globalisierte Welt mitzugestalten, sondern – als Voraussetzung dafür – auch selbst bestimmt ihre individuelle Lebensgestaltung anzugehen.

Dieses Buch versucht, bestimmte Diskussionsstränge kreativ zu verknüpfen und durch die Vielfalt der in diesem Band vorgetragenen Einschätzungen und Perspektiven die weitere/breitere Debatte zu inspirieren.

Wann folgt das Handeln aus dem Lernen, welche Rahmenbedingungen und Weichenstellungen benötigt die klassische Forderung der politischen Bildung nach aktiven Bürgerinnen und Bürgern? Welchen Stresssituationen ist das Lernen in besonderen, zum Teil auch ganz neu entdeckten Kontexten ausgesetzt und wie kann Gutes Altes in neue Situationen übertragen werden?

Dieses Buch eröffnet aktuelle Fragestellungen, soll Hinweise zu einer verbesserten Praxis liefern und verknüpft diese mit innovativen theoretischen Perspektiven. Der Sammelband soll dadurch Inspirationen für alle diejenigen liefern, die zum Wandel von Kompetenzerwerb in gesellschaftlichen Umbrüchen arbeiten und forschen.

Die thematische Klammer erstreckt sich von vieldiskutierten und zum Teil wohlerforschten Bereichen wie Lernen in Kindheit und Jugend über unerwartete Lernsettings wie Behörden, Küchen und Exilsituationen bis hin zum neuen Feld des Lernen im Engagement und Freiwilligendienst.

Dabei werden etablierte und aktuelle Diskussionen aufgegriffen und in erkenntnisreiche Zusammenhänge gesetzt.

LITERATUR

BMFSFJ (Hrsg.) (2005): *Zwölfter Kinder und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. – Zwölfter Kinder- und Jugendbericht – Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.* Bonn

GOLL, THOMAS: »Sehen-Beurteilen-Handeln« – ein aktuelles Unterrichtsdesign?« In: Weißeno, Georg (Hrsg.): *Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung.* Wiesbaden 2005, S. 180–194

HILLIGEN, WOLFGANG (1961): »Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung«. In: *Gesellschaft-Staat-Erziehung, Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Bildung*, S. 33–359, hier nach Hilligen, Wolfgang (1976): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts II.* Schriften 1950–1975, Opladen

KMK/ BMZ (2007): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.* Bonn

MICHELSSEN, GERD; OVERWIEN, BERND: »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch.* Wiesbaden: VS-Verlag 2008, S. 299–307

NEGT, OSKAR (2002): *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche.* Göttingen 2. Auflg.

NIEKE, WOLFGANG (2008): Kompetenzen. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch.* Wiesbaden: VS-Verlag 2008, S. 205–212

OECD (Eds.) (2002): *DeSeCo Strategy Paper – An Overarching Frame of Reference for a Coherent Assessment and Research Program on Key Competencies.* Siehe: <http://www.eaea.org/GA/11g.doc> [21.12.2010]

OVERWIEN, BERND (2010): »Globalisierung und nachhaltige Entwicklung in der politischen Bildung«. In: *Kursiv, Journal für politische Bildung*, Heft 2, 12–24

ROTH, HEINRICH: *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover 1971

VOGEL, PETER (2008): »Bildung, Lernen, Erziehung, Sozialisation«. In: Otto, Hans-Uwe; Coelen, Thomas (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag 2008, S. 118–127

KOMPETENZENTWICKLUNG UND LERNEN IN DER VERNETZTEN WELT

KOMPETENZMODELLE IM LERNBEREICH GLOBALE ENTWICKLUNG – BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Bernd Overwien

Immer wieder wird in der zeitgenössischen wissenschaftlichen Literatur darauf verwiesen, dass das Lernen und Lehren in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft mit hohen Komplexitätsgraden und Unwägbarkeiten verbunden ist. Vielfach wird als Antwort auf die aufzubauende Fähigkeit des selbst organisierten individuellen, wie arbeitsbezogenen Lernens verwiesen. Eine neue Lernkultur, die eine »Bewältigung von wachsender Dynamik und Komplexität angesichts einer immer ungewisser werdenden Zukunft« ermöglichen helfen soll, müsse zur Aneignung von »Core Competencies« führen, wie etwa der Fähigkeit zum vernetzten Denken, zum selbstorganisierten Lernen oder Aneignung mehr sozial-kommunikativer Kompetenzen (Erpenbeck/von Rosenstiel 2003: XXXIF). Bei Überlegungen zu den Gründen wird, nicht nur aus der Perspektive der Wirtschaftsverbände, immer wieder auf Entwicklungen hin zur »Informations- und Wissensgesellschaft« hingewiesen und auf die Folgen von Globalisierungsprozessen (vgl. Overwien 2010). Globalisierung als nach wie vor und wohl auch zwangsläufig unscharfer Begriff erfasst u. a. auch Phänomene wie eine zunehmend weltweite Organisation von sog. Wertschöpfungsketten. Arbeitsprozesse werden stärker als je zuvor transnational organisiert, was auch bedeutet, dass Arbeitsmärkte räumlich entgrenzt werden (vgl. Baethge et al. 2004: 23). Es liegt auf der Hand, dass sich damit Herausforderungen an die Kompetenzen der Beschäftigten verbinden. Gleichzeitig beschränken sich die weltweiten Veränderungen nicht auf die Arbeitswelt. Die Grenzen zur Lebenswelt verschwimmen teils, die Arbeitswelt setzt sich bei vielen Beschäftigten – insbesondere höher qualifizierter Tätigkeiten – Stück für Stück in die Lebenswelt hinein fort. Auf der anderen Seite steigt die Bedeutung eines Kompetenzerwerbs außerhalb der Arbeit – etwa im Ehrenamt – für berufliche Tätigkeiten (vgl. Baethge et al. 2004: 91f).

Als eine der Konsequenzen aus den PISA-Untersuchungen, auch durch die OECD mit angeregt, wurde und wird in Deutschland über die Einführung von schulischen Bildungsstandards diskutiert, die sich an domänenspezifischen Kompetenzen orientieren (vgl. Klieme u.a.: 2003). Zwar gibt es nach wie vor sowohl innerhalb der schulischen Bildung und noch mehr in der

außerschulischen Bildung eine erhebliche Skepsis dem Kompetenzkonzept gegenüber, dessen Umsetzung in der schulischen Bildung hat aber längst begonnen und spiegelt sich schon in einer ganzen Reihe neuer Lehrpläne oder Kerncurricula. Skepsis bzw. Kritik macht sich häufig an Argumenten fest, die eine Abkehr vom Bildungsbegriff und eine Hinwendung zur Outcome-Steuerung im Bildungsbereich als Zeichen für eine Ökonomisierung von Bildung interpretieren (vgl. Radtke 2003). Kritikerinnen verweisen oft auch auf den ökonomischen Interessenshintergrund und die Arbeit der OECD. Bekanntlich ist hier eine wichtige Organisation angesprochen, deren Aktivitäten massiven Einfluss auf deutsche bildungspolitische Prozesse hat. Innerhalb der OECD wurden vor einigen Jahren sogenannte Schlüsselkompetenzen für ein zukunftsfähiges Handeln in der Welt formuliert. Hier wird ausdrücklich davon ausgegangen, dass es bei der Bewältigung von Anforderungen in einer sich globalisierenden Welt um kritisches Denken und einen holistischen Bildungsansatz gehen muss. Vor allem drei Schlüsselkompetenzen stehen im Mittelpunkt der Betrachtungen. Es geht dabei um

- ... die Kompetenz erfolgreich selbstständig handeln zu können,
- die Kompetenz mit den Instrumenten der Kommunikation und des Wissens souverän umgehen zu können,
- die Kompetenz in sozial heterogenen Gruppen erfolgreich handeln zu können. (DEELSA/OECD 2002: 11).

Die OECD ist noch vor Jahren dafür kritisiert worden, dass ihr Blick auf Kompetenzen durch enge Scheuklappen auf sehr nützlichkeitsbezogene und enge Vorstellungen von Humankapital begrenzt war. Hier hat sich offenbar einiges verändert. Immerhin ist das von der OECD vorgelegte Modell der Schlüsselkompetenzen durch normative Grundlagen wie etwa die Menschenrechte und ein demokratisches Wertesystem mit bestimmt und den Zielen nachhaltiger Entwicklung verpflichtet (DEELSA/OECD 2002: 11). Gleichwohl entsteht der Eindruck eines immer noch relativ funktionalen und instrumentellen Begriffs vom Lernen. Zur Gestaltung des Lebens innerhalb der Zivilgesellschaft wird nicht viel substanziiell Sichtbares beigetragen. Deshalb wird in einem Papier der Heinrich-Böll-Stiftung vorgeschlagen, die Schlüsselkompetenzen der OECD durch Fähigkeiten des verantwortlichen Handelns in der Zivilgesellschaft zu ergänzen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2004: 18; Detjen 2005: 87).

Der deutschen Diskussion um Bildungsstandards auch im Fachunterricht liegt der ebenfalls aus dem OECD-Kontext stammende, eher kognitionspsychologisch geprägte Kompetenzbegriff von Weinert zugrunde. Kompetenzen bezeichnen darin

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können (Weinert 2001: 27).

Auch im Bereich der Fachdidaktiken wird mit dieser Definition gearbeitet, wobei aber je ein fachlicher Kompetenzbegriff auf dieser Grundlage existiert, der sich auf die Domäne, als Ausdruck der Basiskonzepte oder Leitideen des Faches, bezieht. Im Bereich der politischen Bildung geht es etwa um das Ziel politischer Mündigkeit, die sich über politische Urteils- und Handlungsfähigkeit und über methodische Fähigkeiten realisiert (vgl. GPJE 2004).

Am aus der OECD kommenden Konzept von Weinert schließen auch die beiden hier vorzustellenden Kompetenzkonzepte des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung und das der Bildung für nachhaltige Entwicklung an.

Erwähnt werden muss allerdings auch, dass sowohl im Bereich der beruflichen Bildung als auch in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung dieses Bild von Kompetenzen keineswegs allgemein akzeptiert wird. So ist in der Erwachsenenbildung das Konzept von Negt verbreitet. Hier geht es um die grundsätzliche Kompetenz mit gesellschaftlichen Zusammenhängen umzugehen, um »Identitätskompetenz/Interkulturelle Kompetenz«, »Technologische Kompetenz«, »Gerechtigkeitskompetenz«, »Ökologische Kompetenz«, »Historische Kompetenz« und »Ökonomische Kompetenz« als Schlüsselkompetenzen in einer Welt der Umbrüche (vgl. Negt 2002, Zeuner 2007: 41). Die berufliche Handlungskompetenz hingegen ist ein im Feld der beruflichen Bildung und auch in großen Teilen der Weiterbildung akzeptiertes Konzept, das aus Fach-, Human- und Sozialkompetenz besteht und zu beruflicher Handlungskompetenz führt. Innerhalb der beruflichen Bildung wird das Nebeneinander des auf Weinert zurückgehenden Konzepts und des der beruflichen Handlungskompetenz durchaus als problematisch gesehen (vgl. Sloane/Dilger 2005).

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion um Kompetenz ist keineswegs so neu, wie es die Nach-PISA-Diskussion erscheinen lässt. In seiner pädagogischen Anthropologie schließt Roth (1971), nicht unbeeinflusst von den gesellschaftlichen Umbrüchen der endsechziger Jahre an einen aufgeklärten Bildungsbegriff an und akzentuiert Mündigkeit als wesentliche Kategorie von Bildungsprozessen:

Nur die Beachtung und Förderung aller die menschliche Persönlichkeit konstituierenden und aller die mündige Entscheidung des Menschen tragenden Kräfte und Fähigkeiten bürgen einigermaßen dafür, dass die menschliche Person und ihre Handlungen in Richtung Reife, Mündigkeit, Produktivität usw. entwickelt werden (Roth 1971: 176).

Der Autor betont die Rolle von Bildungsbemühungen hin zu »Kritik- und Verantwortungsfähigkeit« (und Produktivität), diskutiert die Wechselwirkungen zwischen Bedürfnisbefriedigung, sozialisatorischen Einflüssen und einer Erziehung, innerhalb derer er die Kräfte und Leistungen des Einzelnen bei der Erreichung dieser Fähigkeiten betont. Hier zeigt sich ein neues, emanzipatorischeres Verständnis des Erziehungsbegriffs (vgl. Roth 1971: 176ff). Wenn Roth von Fähigkeiten und Kompetenzen spricht, kennzeichnet er einen emanzipatorisch konnotierten, breiten Kompetenzbegriff im Sinne einer umfassenden Handlungsfähigkeit (vgl. Klieme/Hartig 2007: 20). In kritischer Auseinandersetzung mit dem Erziehungsziel Reife kommt er zu dem Schluss, dass diese nur vollständig verstanden werde, wenn sie mit Mündigkeit verbunden werden könne,

... ausgelegt als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben. 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. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als 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 also ebenfalls zuständig sein zu können. (Roth 1971: 180, Hervorhebung im Original, Gliederung zur besseren Übersicht).

Der Autor betont darüber hinaus besonders, dass Selbstkompetenz nicht ohne Sach- und Sozialkompetenz denkbar sei und es bei den Zielsetzungen darum gehen müsse, hohe Leistungskriterien anzusetzen, wobei »Produktivität und Kritikfähigkeit« Maßstäbe sind, die vor allem die kognitive Seite von Mündigkeit ausmachen. Dazu kommt, so wird betont, die »emotional-affektive Seite der Mündigkeit« (Roth 1971: 180f).

»Moralische Mündigkeit«, verstanden als dynamischer Begriff, wird als »Schlüsselproblem für mündiges Handeln überhaupt« gesehen. »Moralisch mündige Handlungsfähigkeit als Selbstbestimmung« sei nur gegeben, wenn Handelnde über Sachverstand, Sachkompetenz, soziale Einsichtsfähigkeit und Sozialkompetenz verfügten. Ohne diese Voraussetzungen könne von »Selbstbestimmung« nicht gesprochen werden. Der Weg dahin führe über einen langen Weg kognitiven wie sozialen Lernens (vgl. Roth 1971: 388-389). Dabei lohnt ein Blick auf das Verständnis von Lehren und Lernen, das Roth unter Hinweis auf damals neuere Erkenntnisse der Lernpsychologie zusammenfasst und seinem Kompetenzbegriff zugrunde legt:

Alles Lehren, das uns nur konditioniert, dressiert uns auf einen einzelnen Stimulus und macht uns unfrei. Ein Lehren und Lernen, das uns aus einem adressierten Stimulus-Response-Zwang befreit, eröffnet Spontaneität. Wenn Lehren eine ganze Situation ins Blickfeld rückt, Problem lösendes Verhalten aktualisiert, die Antizipation neuer Lösungsmöglichkeiten provoziert, macht es uns frei für kritische Kreativität (Roth 1971: 397).

Diese Stellungnahme sollte auch als Warnung für diejenigen verstanden werden, die im Rahmen neuerer Diskussionen um Kompetenzen und Bildungsstandards ein allzu enges und technizistisches Verständnis von Lernergebnissen pflegen. In der Praxis des Messens und Beurteilens besteht durchaus die Gefahr, in Kleinteiligkeit und Unverbundenheit zu landen, wenn auch die Tendenz hin zu schulischen Kerncurricula als ein Gegensteuern begriffen werden kann. Das Konzept von Roth wird heute meist sehr verkürzt wahrgenommen. Dabei könnte der von ihm skizzierte Weg hin zu Mündigkeit die aktuelle Diskussion wesentlich befruchten.

GLOBALISIERUNG UND NACHHALTIGKEIT ALS HERAUSFORDERUNG FÜR BILDUNGSPROZESSE

Die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft und dem Ziel von Mündigkeit und Selbstbestimmung (im Kantschen Sinne) sollten dazu führen, dass aktuelle Fragen des Wandels der Arbeitsgesellschaft, Veränderungen der Mediennutzung und des gesamten Sektors von Information und Kommunikation im Bildungsbereich wissenschaftlich angemessen bearbeitet werden. Dies geschieht in vielfältiger Weise, erstaunlich aber ist der eher zögerliche Umgang mit dem Themen- und Arbeitsfeld globaler Fragen, das erst in letzter Zeit im Mainstream der Erziehungswissenschaft anzukommen scheint. Auch das Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) erscheint hier nach wie vor nicht seiner gesellschaftspolitischen Bedeutung gemäß verankert.

In sozialwissenschaftlichen Diskursen wird seit langem das Phänomen der Globalisierung thematisiert. Dabei handelt es sich vordergründig um einen Prozess der Vertiefung und Ausweitung gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Die damit verbundenen Prozesse sind nicht grundlegend neu. Ökonomische Verflechtungen lassen sich bis in Zeiten der asiatisch-europäischen Seidenstraße zurückverfolgen oder sind am atlantischen Dreieckshandel zu beobachten (Galeano 2001). Seit der Zeit der Entstehung der großen politisch-ökonomischen Denktraditionen des 19. Jahrhunderts (beispielsweise David Ricardo) werden die Folgen grenzüberschreitender Arbeitsteilung diskutiert (Scherrer 2007: 18ff). Dennoch aber liegt heute eine andere Qualität in der internationalen Verbindung von Ökonomien und Gesellschaften vor, die Anthony Giddens wie folgt kennzeichnet. Es handelt sich um eine

... Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernte Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse an einem Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich an einem viele Kilometer entfernten Ort abspielen und umgekehrt... (Giddens 1995: 85).

Globalisierung betrifft heute fast alle Lebensbereiche. Auf der einen Seite hat der technische Fortschritt mit seinen vielfältigen Wirkungen ein weltweit verteiltes Arbeiten in vielen Bereichen erst möglich gemacht. Auf der anderen Seite hat eine Politik der politischen und wirtschaftlichen Deregulierung durchaus ambivalent zu sehende Freiräume eröffnet und politische Handlungsrahmen verändert (vgl. Woyke 2007: 76f). Dabei sollte nicht vergessen werden, dass der Zutritt zu Märkten nach wie vor nicht

gleich verteilt möglich ist. Politische Entscheidungen der Industrieländer wie etwa die Subventionspolitik in den USA und Europa, mit dramatischen Folgen etwa für afrikanische Bauern trüben den allzu optimistischen Blick auf Globalisierungsprozesse durchaus (vgl. u. a. Raupp 2008).

Globalisierung kennzeichnet die Intensivierung globaler Verflechtungen in Ökonomie, Ökologie, in den Arbeitsbeziehungen, verbunden mit sozialen Fragen weltweit und im Bereich der kulturellen Begegnung. Globalisierung ist dadurch gekennzeichnet, dass auch lokale oder regionale anthropogene Handlungen weltweite Auswirkungen haben. Globalisierung als Begriff kennzeichnet das

... Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, der transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft (Beck 1997: 44).

All das führt zu erheblichen Veränderungen der nationalen politischen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Beck 2002: 9ff). Für Regierungen, für internationale tätige Unternehmen, aber auch für Gewerkschaften und Arbeitnehmervertretungen erwachsen neue Herausforderungen bezogen auf internationale Regulierungssysteme. Insbesondere bei Unternehmen sollten sich Fragen ethisch vertretbaren Handelns stellen, das sich an der Einhaltung der Menschenrechte orientiert.

Der Globalisierungsprozess ordnet die Verhältnisse zwischen der individuellen Lebenswelt, der Arbeitswelt und politische Entwicklungen neu (vgl. dazu Angiletta 2002: 47ff). Der politisch eingriffsfähige und eingreifende Bürger wird sich stärker als je zuvor mit einem weltweiten Prozess des Ineinandergreifens ökonomischer, politischer und sozialer Realitäten und Aktivitäten auseinandersetzen müssen. Dies geschieht vor dem Hintergrund auch interkultureller Diversität.

Für die in berufsförmiger Arbeit und in zivilgesellschaftlichen Prozessen aktiven Menschen ergeben sich mit der Globalisierung gewaltige Komplexitätsprobleme, auf inhaltlicher wie struktureller Ebene. Hieraus ergibt sich eine Reihe von Anforderungen an das Bildungssystem. Viele davon werden im Rahmen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung seit langer Zeit aufgegriffen und bearbeitet (vgl. Overwien 2000, De Haan/Seitz 2001, Seitz 2002, Scheunflug 2003 Steffens/Weiß 2004,

Seitz 2009). Gerade auch in der politischen Bildung, deren Bezugsdisziplin zumindest Globalisierungsfragen seit langem bearbeitet und in deren Praxis Globales Lernen verbreitet ist, sind entsprechende Publikationen allerdings bisher eher vergleichsweise selten (Overwien/Rathenow 2009, Brunold 2004, Lösch 2007).

Unübersehbar erscheint die Notwendigkeit, auch die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung mit in bildungspolitische Betrachtungen aufzunehmen. Beschlüsse und grundsätzliche Abkommen verschiedener Weltorganisationen – etwa der UN oder der UNESCO – weisen den Weg hin zu notwendigen integrierten und integrierenden Bildungsansätzen. Ein Beschluss des Deutschen Bundestags aus dem Jahre 2004 zur UN-Weltdekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nimmt diese Entwicklungen auf:

... es ([kommt]) darauf an, im Sinne eines umfassenden Nachhaltigkeitsbegriffs die Interdependenz von Ökologie, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit und sozialer Gerechtigkeit zu verdeutlichen. Bildung muss auf vernetztes, interkulturelles Lernen abzielen... ([und auf ein]) ... Bewusstsein für die globalen Auswirkungen des eigenen Handelns... (Deutscher Bundestag 2004)

Politische und wissenschaftliche Diskussionen seit den 1990er Jahren greifen zunehmend Problemstellungen von nicht-nachhaltigen Entwicklungen, der Globalisierung und des Konzeptes der nachhaltigen Entwicklung auf. Im deutschen Sprachgebrauch hat sich spätestens seit der Konferenz für Umwelt und Entwicklung von Rio de Janeiro (1992) und der dort verabschiedeten »Agenda 21«, von den zahlreichen Übersetzungen für »Sustainable Development«, der Begriff »Nachhaltige Entwicklung« durchgesetzt.

Die Idee der nachhaltigen Entwicklung wird von je unterschiedlich akzentuierten gesellschaftlichen Diskussionen beeinflusst, die etwa ökologische Fragen, Gerechtigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung, das Wohlergehen aller Menschen oder die Zukunftsverantwortung mit jeweils unterschiedlicher Gewichtung einbringen. Von Regierungen, Wirtschaftsunternehmen, Nichtregierungsorganisationen, Kommunen oder auch auf nationalen und internationalen Konferenzen wird Nachhaltigkeit als eine wichtige Zielsetzung formuliert, wobei häufig unterschiedliche Interessenlagen eine Rolle spielen. Gleichwohl, wenn von nachhaltiger Entwicklung die Rede ist, wird meist an die Auffassung des Brundtland-Berichts angeknüpft, in dem nachhaltige

Entwicklung als »eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können« (Hauff 1987: 46) verstanden wird. In Rio 1992 wurden in der Agenda 21 die einzelnen Aspekte des notwendigen Wandels differenziert dargestellt und es wurde unterstrichen, dass Umwelt und Entwicklung als gemeinsame Perspektive von Nord- und Südhemisphäre zusammen gehören.

Die Diskussionen um nachhaltige Entwicklung sind eingebettet in kulturelle Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, z.B. die Frage von Gerechtigkeit und Gleichheit. Die Mentalitäts- und Risikoforschung weist zudem darauf hin, dass die Wahrnehmung von Umweltphänomenen als Umweltprobleme abhängig ist von kulturellen Kontexten, womit auch Fragen nach kulturellen Differenzen und deren Reflexion eine wichtige Rolle spielen.

De Haan/Harenberg (1999) haben deutlich gemacht, dass mit dem Leitbild der Nachhaltigkeit die Vorstellung eines Modernisierungs- und Gestaltungskonzepts von Gesellschaft verbunden ist, das ein stärkeres Engagement der Bürgerinnen und Bürger erforderlich macht. Partizipation wird deshalb häufig als neue Herausforderung für die politische Kultur verstanden und eng mit nachhaltiger Entwicklung verknüpft.

Während die Idee der nachhaltigen Entwicklung mit dem Brundtland-Bericht und der Agenda 21 den Weg in die politische Arena gefunden hat, kann sich Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung in den Köpfen der Bevölkerung bislang nur mühsam festsetzen. Grundprinzipien der Nachhaltigkeit wie Gerechtigkeit, fairer Handel zwischen armen und reichen Ländern oder der sorgfältige Umgang mit natürlichen Ressourcen stoßen dagegen in der Bevölkerung auf hohe Zustimmung. Damit kann vermutet werden, dass in der Gesellschaft ein guter Resonanzboden für eine an dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung orientierte Politik und entsprechende Bildungsansätze vorhanden ist (Grunenberg/Kuckartz 2003, 2005).

Globales Lernen ist traditionell stark in der entwicklungspolitischen Bildung verwurzelt, bezieht sich aber mehr und mehr auf den Globalisierungsprozess insgesamt. Dabei ist in der Bildungspraxis eine Verankerung in Nichtregierungsorganisationen, teils auch sozialen Bewegungen zu beobachten. Der Rückhalt innerhalb der Erziehungswissenschaften hat erst in den letzten Jahren zugenommen, wobei hier in jüngster Zeit Arbeiten vorliegen, die zentrale Linien des Globalisierungs- und Weltgesellschafsdiskurses mit

Globalem Lernen verbinden (vgl. etwa Asbrand 2009, Lang-Wojtasik 2009). Erziehungswissenschaftliche Forschung im Bereich Globalen Lernens ist allerdings bis heute nur schwach ausgeprägt. Ein Kompetenzmodell Globalen Lernens gibt es bisher nicht (vgl. Asbrand 2009). Allerdings liegt seit Kurzem eine Untersuchung vor, die nachhaltigkeitsrelevante Schlüsselkompetenzen im globalen Kontext, als Ergebnis einer fundierten Delphi-Befragung benennt. Befragte aus Europa und Lateinamerika, die zumeist auch einen international ausgerichteten Arbeitsschwerpunkt haben, bestätigen wesentliche Elemente der im Folgenden dargestellten Ansätze, insbesondere desjenigen der Gestaltungskompetenz (Rieckmann2010: 164ff). Es komme insbesondere darauf an, solche Kompetenzen zu erwerben, die den Umgang mit Komplexität, Ungewissheit, Risiken und einem immer rascher werden den gesellschaftlichen Wandel ermöglichen. Sowohl Befragte aus Europa, als auch aus Lateinamerika bewerten »die Kompetenz zum vernetzten Denken und Umgang mit Komplexität, die Kompetenz zum vorausschauenden Denken und die Kompetenz zum kritischen Denken« besonders hoch (Rieckmann 2010: 174).

Bildung für nachhaltige Entwicklung hat ihren Ursprung in Theorie und Praxis der Umweltbildung. Schon früh wurde in diesem Zusammenhang an Kompetenzkonzepten gearbeitet. Mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz liegt ein Ansatz vor, der allerdings mit dem Fächersystem der Schule kollidiert (De Haan 2008: 38). Im schulischen Bereich sind damit Grenzen der Integration des Konzeptes markiert. Das Konzept des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung nimmt wesentliche Grundideen der BNE auf und schließt auch an das Globale Lernen an. Gleichzeitig ist es auch an den schulischen Fächern orientiert und scheint damit relativ erfolgreich zu sein.

In den letzten Jahren, insbesondere auch im Rahmen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung sind Integrationstendenzen zwischen beiden Zugängen zu globalen Problemstellungen auszumachen (vgl. Seitz 2009: 48ff). Diese Entwicklung begann aber schon früher. So kamen 2001 mit Gerd de Haan und Klaus Seitz zwei Vertreter der BNE und des Globalen Lernens zusammen und revidierten gemeinsam das bisherige Modell der Gestaltungskompetenz der BNE, aus Sicht des Globalen Lernens. Neuere Versionen des Konzeptes der Gestaltungskompetenz nehmen diese Diskussion auf (vgl. De Haan/Seitz 2001).

KOMPETENZKONZEPTE IM LERNBEREICH BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG UND GLOBALEN LERNENS

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) hat das Ziel, »Möglichkeiten zu offerieren, Gestaltungskompetenz zu erwerben« (de Haan/Seitz 2001). Mit diesem Verständnis wird deutlich, dass das Nachhaltigkeitspostulat nur durch die aktive Gestaltung durch entsprechend kompetente Bürgerinnen zu realisieren ist. Die Teilkompetenzen ergeben sich aus der Notwendigkeit, sich in veränderten gesellschaftlichen, politischen und natürlichen Rahmenbedingungen zurechtzufinden, sollen es dem Individuum aber auch proaktiv ermöglichen, die entsprechenden Rahmenbedingungen eigenständig und/oder in Kooperation mit anderen zu gestalten.

Der Ansatz der Gestaltungskompetenz bezieht sich auf die aktuelle Kompetenzdebatte. Der Begriff der Kompetenz wurde in Deutschland lange Zeit in erster Linie im Bereich der beruflichen Bildung und hier als berufliche Handlungskompetenz verwendet. Mit dem voranschreitenden gesellschaftlichen Wandel, den technologischen Entwicklungen und dem Globalisierungsprozess gehen auch außerhalb der beruflichen Bildung neue Anforderungen einher, die es sinnvoll erscheinen lassen, nicht mehr allein auf den Input, also etwa formulierte Lernziele zu schauen, sondern den Outcome, was wurde an Kompetenzen erworben, in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Klieme u. a. 2003: 7f).

Die deutsche Debatte um Gestaltungskompetenz bezieht sich auf OECD-Diskussionen, steht aber bisher eher neben den Hauptströmungen der schulbezogenen wissenschaftlichen Kompetenzdiskussion. Immerhin ist das mit Gestaltungskompetenz verbundene Verständnis von Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung in der pädagogischen Praxis relativ verbreitet, wozu auch das Programm BLK 21 und Transfer 21 beigetragen haben. Hier wurden immerhin 10% der deutschen Schulen erreicht. Mit dem Begriff der Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit beschrieben, »die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können« (de Haan/ Harenberg 1999).

Gestaltungskompetenz bildet dabei eine »mehrdimensionale Kompetenzstruktur, die den Menschen zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen und dynamischen gesellschaftlichen und natürlichen Umfeld befähigt« (de Haan/Seitz 2001) ab. Es geht nicht um bloße Reaktion auf zuvor

erzeugte Problemlagen, sondern um die Fähigkeit, »Zukunft selbstbestimmt gestalten zu können«. Die Notwendigkeit des Erwerbs von Gestaltungskompetenz wird dabei sowohl aus dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, als auch bildungstheoretisch begründet (De Haan/Seitz 2001: 60).

Das Konzept der Gestaltungskompetenz umfasst folgende Teilkompetenzen (De Haan 2008: 32):

- Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen
- Vorausschauend denken und handeln
- Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln
- Gemeinsam mit anderen planen und handeln können
- An Entscheidungsprozessen partizipieren können
- Andere motivieren können, aktiv zu werden
- Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
- Selbständig planen und handeln können
- Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können
- Sich motivieren können, aktiv zu werden

Gestaltungskompetenz beinhaltet also Kompetenzen, die eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen sollen. Es geht im Sinne nachhaltiger Entwicklung um visionäre und innovative Lebensentwürfe, die sich von bestehenden, eingeschliffenen Gewohnheiten und Denkansätzen abheben.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 2007 unter dem Titel Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule eine Empfehlung verabschiedet, die dazu auffordert Schule im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu verändern. Dabei wird auch das Konzept der Gestaltungskompetenz ausdrücklich erwähnt (vgl. KMK/BMZ 2007: 225 ff). Gleichzeitig wurde auch der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung verabschiedet, der sich in stärkerer Weise auf die Fächer richtet und auch die Grundschule und die berufliche Bildung einbezieht (vgl. KMK/BMZ 2007).

DER ORIENTIERUNGSRAHMEN FÜR DEN LERNBEREICH GLOBALE ENTWICKLUNG

Die Entwicklung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung geht auf eine Initiative des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) zurück. Zwischen 2004 und 2007 wurde ein entsprechendes Projekt durchgeführt, das BMZ und KMK zuvor vereinbart hatten. Geleitet von einem bayerischen Vertreter begann ein Vier-Länder-Ausschuss (Berlin, Hessen, Hamburg, Thüringen) mit der Arbeit, beauftragte diverse Gutachten und initiierte Arbeitsgruppen zu den Fächern bzw. Bereichen der Sekundarstufe I: Geographie, Biologie/Naturwissenschaften, Ökonomische Bildung/Wirtschaft, Politik/Sozialkunde und Religion/Ethik. Darüber hinaus werden der Grundschulbereich und der der beruflichen Bildung bearbeitet. Ziel ist es, die Curricula im Sinne eines auf den globalen Wandel orientierten Kompetenzansatzes zu verändern und auch im Rahmen von Schulentwicklung und der Ausbildung von Lehrkräften neue Akzente zu setzen.

Ziel war es auch, das, was später als Lernbereich Globale Entwicklung bezeichnet wurde und erst nach einigen politischen Friktionen diesen Namen erhielt, als eine Domäne zu beschreiben und dann auf jeweils relevanten Schnittfeldern in die genannten Fächer zu integrieren. Wenn Asbrand/Scheunpflug (2005: 478f) konstatieren, dass sich für Globales Lernen als nicht etabliertes Arbeitsfeld im Rahmen der Reformen hin zu Bildungsstandards und Leistungsuntersuchungen eine wichtige Wegmarke zeigt, dann könnte der Orientierungsrahmen durchaus der Einbindung in entsprechende Diskussionen und einer verstärkten Institutionalisierung Globalen Lernens dienen.

Der Orientierungsrahmen ist insgesamt kein kohärentes Papier¹. Er beschreibt aber durchaus die Problemlagen globaler Entwicklungen, die ausgehend von den Zielen nachhaltiger Entwicklung auch an entwicklungspolitischen Fragen entlang vorgetragen werden. Vor diesem Hintergrund wird ein »Lernbereich Globale Entwicklung« umrissen, der dann den Hintergrund für Themenfelder und Kompetenzen liefert (KMK/BMZ 2007: 24ff). Dann werden »Entwicklungsdimensionen« und »Handlungsebenen« beschrieben, die an die Dimensionen nachhaltiger Entwicklung des Rio-Prozesses

¹ Wenn man archäologisch an das Papier herangehen würde, könnte man verschiedene bildungspolitische Einflüsse identifizieren.

anschließen: Soziale Gerechtigkeit, wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, ökologische Nachhaltigkeit. Zusätzlich wird die Dimension der politischen Stabilität eingefügt (KMK/BMZ 2007: 29).

Das Kompetenzkonzept des Papiers bezieht sich auf die relevanteren aktuellen Diskussionen, wird dann in den Fächerteilen des Rahmens aufgenommen und mehr den je mit domänenspezifischen Kompetenzkonzepten der Fächer verbunden. Der Orientierungsrahmen soll den Bundesländern Hilfestellung dabei geben, Lehrpläne und schulische Curricula im Sinne globaler Entwicklungen zu gestalten. Er liefert Aussagen zu Kompetenzen, die Schülerinnen in einer sich globalisierenden Welt erwerben sollen, zu den Themen und fachspezifischen Inhalten, an denen entlang der Kompetenzerwerb stattfinden soll und zu den jeweiligen Leistungsanforderungen. Dies bezieht sich jeweils auf Bildungsziele, die im Orientierungsrahmen zuvor entfaltet wurden. Diese werden wie folgt zusammengefasst:

Bildung im Lernbereich Globale Entwicklung soll Schülerinnen und Schülern eine zukunftsorientierte Orientierung in der zunehmend globalisierten Welt ermöglichen, die sie im Rahmen lebenslangen Lernens weiter ausbauen können. Unter dem Leitbild nachhaltiger Entwicklung zielt sie insbesondere auf grundlegende Kompetenzen für eine entsprechende

- Gestaltung des persönlichen und beruflichen Lebens,
 - Mitwirkung in der eigenen Gesellschaft und
 - Mitverantwortung im globalen Rahmen
- (vgl. KMK/BMZ 2007: 69).

Dabei bezieht sich der Orientierungsrahmen explizit auf die bildungspolitischen Traditionen des Globalen Lernens (KMK/BMZ 2007: 22). Wie auch das Konzept der Gestaltungskompetenz² bezieht sich der Orientierungsrahmen auf die Schlüsselkompetenzen der OECD. Gleichzeitig wird betont, dass vom Ansatz her Übereinstimmung mit dem Europäischen Qualifikationsrahmen bestehe. Die dann entwickelten Kernkompetenzen werden als übergreifende, transversale Kompetenzen gekennzeichnet, die im beruflichen, wie privaten Leben relevant seien. Sie verbinden sich mit

² Der Begriff der Gestaltungskompetenz wird im Orientierungsrahmen nicht im Sinne des Ansatzes von De Haan genannt und lediglich im Kontext beruflicher Bildung anders kontextualisiert verwendet.

Teilkompetenzen der im Orientierungsrahmen mit bearbeiteten Fächern zu komplex zu sehenden Kompetenzen, im Sinne der Weinert'schen Definition (KMK/BMZ 2007: 71).

Der Lernbereich Globale Entwicklung wird nicht wie ein integrativer Lernbereich im klassischen Sinn gesehen, der verschiedene Fächer zusammen führt, weil er

... aufgrund eines eigenen, fächerübergreifenden Gegenstandsbereichs und eines spezifischen Weltzugangs sowie einer jahrzehntelangen Entwicklung als Eine-Welt- bzw. entwicklungspolitische Bildung oder Globales Lernen wesentliche Merkmale einer Domäne aufweist. (KMK/BMZ 2007: 71)

Vor diesem Hintergrund wird ein eigenes Kompetenzmodell entwickelt, das sich auf die Dimensionen des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung bezieht. Die Kompetenzbereiche des Lernbereichs Globale Entwicklung sind anschließend an die Struktur der Bildungsstandards der KMK für den Mittleren Schulabschluss gegliedert: Erkennen, Bewerten, Handeln.

Im Bereich *Erkennen* wird *zielgerichteter Wissenserwerb* besonders hervorgehoben, im Sinne eines Orientierungswissens, nicht im Sinne der Akkumulation von Fakten. Die inhaltliche Ebene wird dabei an die Themenbereiche des Lernbereichs gebunden. Methodisch-technische Kenntnisse und Fertigkeiten werden hier integriert.

Der Übergang zum Bereich *Bewerten* wird als fließend bezeichnet. Kritische Reflexion und ein Erkennen und Abwägen unterschiedlicher Werte stehen im Mittelpunkt dieses Kompetenzbereiches. Hier soll es auch um eine medienkritische Herangehensweise gehen. Besonders hervorgehoben wird der Perspektivenwechsel zwischen unterschiedlichen Positionen, etwa bezogen auf interkulturelle Fragen, auf Unterschiede zwischen Mächtigen und Machtlosen, zwischen Altersgruppen oder auch geschlechtsspezifische Differenzen. Es erfolgt ein Bezug auf »Normen, Werte, politische Vereinbarungen und Leitbilder ...« (KMK/BMZ 2007: 75), die einer kritischen Reflexion unterzogen werden sollen. Hierbei spielt das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung eine hervorgehobene Rolle (KMK/BMZ 2007: 75).

Der Bereich *Handeln* wird im Übergang zu Meinungsbildung und Entscheidungsfindung und dann eines verantwortungsbewussten Handelns gesehen.

Der anzustrebende Erwerb von Handlungskompetenzen bezieht sich auf den Erwerb von Kompetenzen zur Konfliktlösung, auf Ambiguitätstoleranz, auf Innovationsbereitschaft und auch auf die Fähigkeit zur Partizipation, also zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Prozesse. Betont wird auch die Förderung von motivationalen und volitionalen Komponenten von Handlungsbereitschaft (im Sinne Weinerts). Beigestellt wird diesem Ziel ganz direkt das aus der politischen Bildung bekannte Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot (KMK/BMZ 2007: 75f). Auffallend ist, dass mehrfach die Bedeutung der Wissenskomponente betont wird.

Die Auswahl und Definition der nun dargestellten Kernkompetenzen wird als pragmatisches Modell gesehen, dem die folgenden Kriterien zugrunde liegen:

- Hohe Bedeutung für die Bildungsziele des Lernbereichs
- Orientierung an den Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung
- Orientierung am Modell der gesellschaftlichen Handlungsebenen
- Berücksichtigung von Vielfalt und der zentralen Bedeutung des Perspektivenwechsels
- spezifische Identität gegenüber anderen Lernbereichen und Fächern – bei gleichzeitiger Anschlussfähigkeit zu diesen
- verständliche Zuordnung zu Kompetenzbereichen
- Realisierbarkeit im Fachunterricht (Anschlussfähigkeit an die Kernkonzepte relevanter Fächer) bzw. in fachübergreifenden oder fächerverbindenden Organisationsformen
- Verbindlichkeit für Schülerinnen aller Schulformen sowie der Beruflichen Bildung
- Möglichkeit der Überprüfung der Leistungsanforderungen

Insbesondere zum Kriterium der Leistungsüberprüfung wird selbstkritisch angemerkt, dass es hier noch an Instrumenten mangle.

Bei der Formulierung der Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung wird einerseits auf das Konzept der Schlüsselkompetenzen der OECD zurückgegriffen, andererseits spiegeln sich hier Leitideen des Globalen Lernens und darüber hinaus wesentliche Elemente der Diskussion um Kompetenzen für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die folgenden Kernkompetenzen werden genannt.

Erkennen

1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung

...Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.

2. Erkennen von Vielfalt

... die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.

3. Analyse des globalen Wandels

... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.

4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen

...gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Welt-ebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.

Bewerten

5. Perspektivenwechsel und Empathie

... eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.

6. Kritische Reflexion und Stellungnahme

... durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.

7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen

...Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.

Handeln

8. Solidarität und Mitverantwortung

...Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.

9. Verständigung und Konfliktlösung

...soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.

10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel

...die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und

Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.

11. Partizipation und Mitgestaltung

Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen. (KMK/BMZ 2007: 77f):

THEMENBEREICHE UND VERBINDUNG ZU DEN FÄCHERN

Innerhalb des Orientierungsrahmens wird darauf verwiesen, dass der Lernbereich Globale Entwicklung in den Curricula verschiedener Fächer mit vielfältigen Themenfeldern vertreten ist und in der Schulpraxis auch fächerübergreifend und fächerverbindend bearbeitet wird. Hier wird auch auf die langjährig praktizierten Projekte Globalen Lernens verwiesen. Mit Blick auf die Schule wird aus der fehlenden curricularen Abstimmung heraus und einer so eher fragmentarischen Arbeit und aus der Notwendigkeit, global bezogene Kompetenzen im Zusammenhang erwerben zu müssen, noch mal auf die Relevanz des Lernbereichs Globale Entwicklung verwiesen (vgl. KMK/BMZ 2007: 78f). Unter Berücksichtigung der Basiskonzepte verschiedener Fächer und unter Zugrundelegung der Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung erfolgt eine Zusammenstellung von Themenbereichen, die das für den Lernbereich relevante Orientierungswissen verkörpern sollen, die Dimensionen des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung abbilden, einen lebensweltlichen Bezug, verbunden mit globaler Weltsicht ermöglichen und unterrichtliche Praxiserfahrungen berücksichtigen sollen.

Die Liste der Themen gilt dabei als nicht abgeschlossen. Die Themenfelder werden den zu erwerbenden Kompetenzen zugeordnet. Kernkompetenzen und Themenfelder des Orientierungsrahmens werden nun auf die Bildungsbereiche Grundschule, berufliche Bildung und auf einige Fächer der Sekundarstufe I bezogen, Sek. II und weitere Fächer sollen später folgen.

VORLÄUFIGES FAZIT

Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung liegt erstmals ein Kompetenzkonzept vor, das sich auf die inhaltlichen Felder Globalen Lernens richtet und gleichzeitig konkret die schulische Arbeit einzelner Fächer anspricht. Gemeinsam mit dem Konzept der Gestaltungskompetenz hat der Orientierungsrahmen einen Bezug auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung. Die Entwicklungsdimensionen des Rahmens greifen allerdings nur schwach auf die einschlägige sozialwissenschaftliche Literatur, insbesondere zum Globalisierungsprozess zurück. Die hier vorgenommene Begründung des Lernbereichs erfolgt in erster Linie anhand entwicklungs- und nachhaltigkeitspolitischer Diskussionen. Pädagogische Begründungen finden sich erst später. So werden die schulischen Rahmenbedingungen solide als Grundlage des Handelns im Lernbereich skizziert, die Möglichkeiten des Lernbereichs allerdings etwas omnipotent auf Anschlussfähigkeit an gegenwärtige Reformen gesehen.

Der eigentliche Kern des Orientierungsrahmens ist das Kapitel zu Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen. Dieses Kapitel verlässt den Boden politischer Programmatik eindeutig, umreißt die Grundlagen des Kompetenzansatzes und greift deutlich auch auf Gutachten zurück, die im Umfeld des Projektes erarbeitet wurden. Auch wird das Kompetenzmodell diskursiv gut in aktuelle Kompetenzdiskussionen hinein verwoben (Klieme-Gutachten, DeSeCo/OECD, KMK-Grundlagenpapiere). Die Kernkompetenzen nehmen Leitideen des Globalen Lernens auf und integrieren gleichzeitig wesentliche Kompetenzen aus dem Feld der Gestaltungskompetenz, die allerdings explizit nicht erwähnt wird.

Ein großes Verdienst liegt dann in der Verbindung der erarbeiteten Kernkompetenzen mit den jeweiligen Basiskonzepten der Fächer (soweit schon erarbeitet). Die jeweils im Kern der Fachkonzepte liegenden Inhalte und Kompetenzen werden mit den Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung in eine Schnittmenge gebracht. Die jeweiligen fachdidaktischen Beiträge sind in die aktuellen Diskussionen rückgekoppelt und wurden im Prozess mit fachlicher Expertise verdichtet. Dies gilt auch für den Bereich Grundschule, der sich nicht nur, aber zu guten Teilen, auf den Sachunterricht bezieht (wobei die zugrunde liegende Literatur teils etwas veraltet ist). Aus der Reihe fällt die berufliche Bildung, da sie einerseits zentralerer Steuerung unterliegt, also andere Umsetzungsmechanismen aufweist, andererseits liegt hier ein Kompetenzkonzept vor, das sich, anders als

die fachdidaktischen Herangehensweisen, nicht auf das Klieme-Gutachten und den Weinertschen Ansatz bezieht.

Die KMK war offenbar nicht bereit, im Rahmen der Empfehlung Standards zu definieren. Unter der jeweils eingefügten Überschrift Kompetenzbezug und Erwartungshorizont finden sich allerdings standardähnliche Formulierungen auf mittlerer Niveaustufe. So ist der Orientierungsrahmen anschlussfähig, zumal innerhalb der fachdidaktischen Teile jeweils ein Bezug auf Kompetenzen und Standards der Fächer erfolgt.

Weiter entwickelt werden muss der Ansatz der Leistungsüberprüfung. Wie genau Leistungsanforderungen aussehen und wie sie verifiziert werden, bleibt weitestgehend offen. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang, dass es im Sinne eines ganzheitlicheren Kompetenzansatzes sinnlos sei, Teilkompetenzen isoliert zu messen (KMK/BMZ 2007: 81f). Instrumente einer angemessenen Feststellung von Kompetenzen müssen nicht nur in diesem Rahmen, sondern generell entwickelt werden. Bekanntermaßen zeigen sich Kompetenzen in der Performanz, die sich immer nur näherungsweise künstlich herstellen lässt.

Soweit die Anmerkungen zur Integration von Globalem Lernen und BNE in die schulische Diskussion. In einer Reihe von Curricula der Bundesländer sind bereits Einflüsse des Orientierungsrahmens zu sehen (bspw. Hamburg, Berlin, Hessen). Auch in der Ausbildung von Lehrkräften der ersten und zweiten Phase gibt es eine ganze Reihe von Ansätzen der Umsetzung (etwa in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Hessen oder Niedersachsen).

Bildung und politische Bildung findet allerdings nicht nur im schulischen Kontext statt. Es sollte deutlich geworden sein, dass die Verwendung des Kompetenzbegriffs in Ergänzung zum Bildungsbegriff durchaus Vorteile aufweisen kann. Bildungsziele beziehen sich in erster Linie auf Ziele und Wege dorthin, nicht aber auf die Ergebnisse der Bildungsprozesse. Der Begriff der Kompetenz wird zumeist mit der Absicht benutzt, Ergebnisse von Lernprozessen zu fassen, was allerdings im Rahmen komplexerer Bildungsprozesse nicht immer ausreichend möglich ist. Beschreiben und Messen stoßen an Grenzen, insbesondere dann, wenn es sich um Prozesse handelt, die im Rahmen außerschulischer politischer Bildung erst angestoßen werden und erst viel später Wirkungen zeigen, im Bildungsbereich insgesamt ein bekanntes Phänomen. Ein Beschreiben und Messen von Kompetenzen aus

Bildungsprozessen hat also Grenzen, auch im schulischen Bereich. Auch im außerschulischen Bereich kann es sinnvoll sein mit dem Kompetenzbegriff zu arbeiten, da hier in vielen (nicht in allen) Bereichen etwa der außerschulischen politischen Bildung konkretisiert werden kann, was genau am Ende eines Teilprozesses oder auch komplexerer Bildungsaktivitäten stehen soll. Damit kann Transparenz bewirkt werden, wenn auch immer die Gefahr technizistischer Einschränkungen von Lernpotentialen durch eine fehlgeleitete Verwendung des Kompetenzbegriffes vermieden werden sollte. Die klarere Fassung von Kompetenzziele kann sinnvolle methodische Wege weisen, was ja bekanntermaßen auch Stärken der außerschulischen politischen Bildung sichtbar macht. Wichtig ist es allerdings in diesem Zusammenhang, welchen Kompetenzbegriff man in Verbindung mit welchem Bildungs- und Politikbegriff für das Feld der außerschulischen politischen Bildung wählt. Bisher gibt es hier keinen allgemein akzeptierten Kompetenzbegriff, wobei häufig auf das Konzept von Negt Bezug genommen wird (Negt 2002). Welcher Kompetenzbegriff also für welches Feld gilt, ob es sich dabei um eine klar zu fassende Domäne handelt oder handeln muss, wird zu diskutieren sein. Von vornherein klar sein sollte auch, dass die Verwendung des Kompetenzbegriffes nicht automatisch dazu führt, sich mit der außerschulischen politischen Bildung zum »Baustein eines neoliberalen Gesellschaftskonzepts zu machen« (vgl. Drexel 2002: 352). Der Kompetenzbegriff, dies soll hier verdeutlicht werden, hat durchaus auch emanzipatorische Dimensionen.

LITERATUR

ANGILETTA, SALVATORE P.(2002): *Individualisierung, Globalisierung und die Folgen für die Pädagogik*. Opladen

ASBRAND, BARBARA (2009): *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster

ASBRAND, BARBARA; SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2005): »Globales Lernen«. In: W. Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 3. überarb. Auflage. Schwalbach/Ts., 469–484.

BAETHGE, MARTIN; BUSS, KLAUS-PETER; LANFER, CARMEN (2004): *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Bonn

BECK, ULRICH (2002): *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt a.M.

BECK, ULRICH (1997): *Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung*. Frankfurt/Main (3. Aufl.)

BRUNOLD, ANDREAS (2004): *Globales Lernen und Lokale Agenda 21*. Wiesbaden

DE HAAN, GERHARD; HARENBERG, DOROTHEE (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). Bonn: 108 S.

DE HAAN, GERHARD (2008): »Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerd (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden, S.23–44

DE HAAN, GERHARD; SEITZ, KLAUS (2001): »Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1)«. In: *Zeitschrift 21 – Das Leben gestalten lernen*. Heft 01/2001, ökom-Verlag, München.

DE HAAN, GERHARD; SEITZ, KLAUS (2001? B?): »Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 2)« In: *Zeitschrift 21 – Das Leben gestalten lernen*. Heft 02/2001, ökom-Verlag, München.

DEELSA/OECD (2002): *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and Conceptual foundations. Strategy Paper* (Dokument: DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9). http://www.voced.edu.au/docs/estore/TD_TNC_79_225.pdf (25.2.2011)

DEUTSCHER BUNDESTAG (2004): Drucksache 15/2758. 15. Wahlperiode

DREXEL, INGRID (2002): »Das Konzept von Kompetenz der gesellschaftlichen Akteure – Erfahrungen aus dem europäischen Ausland.« In: Dehnbostel, Peter; Elsholz, Uwe; Meister, Jörg; Meyer-Menk, Julia (Hrsg.) (2002): *Vernetzte Kompetenzentwicklung. Alternative Positionen zur Weiterbildung*. Berlin, S. 339–355

ERPENBECK, JOHN; ROSENSTIEL, LUTZ VON (2003): *Handbuch Kompetenzmessung: Erkennen, Verstehen und Bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. – Stuttgart (Schaeffer-Poeschel): 500 S.

GALEANO, EDUARDO (2002): *Die offenen Adern Lateinamerikas. Die Geschichte eines Kontinents von der Entdeckung bis zur Gegenwart*. Wuppertal

GIDDENS, ANTHONY (1995): *Konsequenzen der Modernen*. Frankfurt/Main

GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.) (2004): *Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach/Ts.

GRUNENBERG, HEIKO, KUCKARTZ, UDO (2003): *Umweltbewusstsein im Wandel*. Opladen (Vs Verlag): 260 S.

GRUNENBERG, HEIKO; KUCKARTZ, UDO (2005): »Umweltbewusstsein. Empirische Erkenntnisse und Konsequenzen für die Nachhaltigkeitskommunikation.« In: Michelsen, Gerd; Godemann, Jasmin (Hrsg.): *Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation. Grundlagen und Praxis*. München, S. 195–206.

HAUFF, VOLKER (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft: Der Brundtlandbericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Eggenkamp Verlag, Greven

HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Hrsg.) (2004): *Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum*. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Berlin

KLIEME, ECKHARD u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Frankfurt/M.

KLIEME, ECKHARD; HARTIG, JOHANNES (2007): »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Hans-Hermann (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8*, S.11–29

KMK (2007): »Empfehlung Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule«. In: KMK/BMZ: *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn, Berlin 2007, S. 225–231 (Anhang in der gedruckten Fassung)

KMK/ BMZ (2007): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung*. Bonn

LANG-WOJTASIK, GREGOR (2008): *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim u. a.

LÖSCH, BETTINA (2008): »Politische Bildung in Zeiten der Globalisierung«. In: Butterwege, Christoph; Lösch, Bettina; Ptak, Ralf (Hrsg.): *Neoliberalismus. Analysen und Alternativen*. Wiesbaden, S. 335–354.

MICHELSEN, GERD, OVERWIEN, BERND (2008): »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: Hans-Uwe Otto, Thomas Coelen (Hrsg.) (2008): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden, 346–357.

NEGT, OSKAR (2002): *Kindheit und Jugend in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen (2.Auflg.)

OVERWIEN, BERND (Hrsg.) (2000): *Lernen und Handeln im globalen Kontext. Beiträge zu Theorie und Praxis internationaler Erziehungswissenschaft*. Frankfurt/ Main

OVERWIEN, BERND; RATHENOW, HANNS-FRED (Hrsg.) (2009): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Leverkusen-Opladen

OVERWIEN, BERND (2010): »Globalisierung und nachhaltige Entwicklung in der politischen Bildung«. In: *Kursiv – Journal für politische Bildung*, Heft 2, S. 12–24.

RADTKE, FRANK-OLAF (2003): »Die Erziehungswissenschaft der OECD Aussichten auf die neue Performanz-Kultur«. In: Nitte, Dieter; Seitter, Wolfgang (Hrsg.): *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge*. Bielefeld, S. 277–304

RAUPP, JUDITH (2008): »Tödliche Tomaten und billige Hähnchen«. *Süd-deutsche Zeitung* vom 18.04.2008

RIECKMANN, MARCO: *Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Berlin 2010

ROTH, HEINRICH (1971): *Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung*. Hannover 1971

RYCHEN, DOMINIQUE (2008): »OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick«. In: Bormann, Inka; de Haan, Gerd (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden, S.15–22.

SCHERRER, CHRISTOPH (2007): »Globalisierung als grenzüberschreitende Restrukturierung der Arbeitsteilung – Theoretische Perspektiven«. In: G. Steffens (Hrsg.): *Politische Bildung und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Münster, 18–34.

SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2003): »Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 2, S. 159–172.

SCHEUNPFLUG, ANNETTE, SCHRÖCK, NIKOLAUS (2000): *Globales Lernen: Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart.

SEITZ, KLAUS (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a.M.

SEITZ, KLAUS (2009): »Klimawandel in den Köpfen – Zur Rolle des Globalen Lernens in der Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: VENRO (Hrsg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*, S. 46–52.

SLOANE, PETER F. E. / DILGER, BERNADETTE (2005): »The competence clash: Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der »nationalen Bildungsstandards« auf die berufliche Bildung«. In: bwp@Nr. 8. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe8/txt/sloane_dilger_bwpat8-txt.htm, Stand: Januar 2011

STEFFENS, GERD; WEISS, EDGAR (Red.) (2004): *Globalisierung und Bildung, Jahrbuch für Pädagogik 2004*. Frankfurt/ Main

WEINERT, FRANZ E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. 2. Auflage. Weinheim.

WOYKE, WICHARD (2007): »Globalisierung und Politik«. In: G. Breit/P. Massing (Hrsg.): *Politik im Politikunterricht. Wider den inhaltsleeren Politikunterricht*. Schwalbach/Ts., 76–86.

ZEUNER, CHRISTINE (2007): »Gerechtigkeit und Gerechtigkeitskompetenz: Diskurs und Praxis für eine kritische politische Bildung«. In: *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jahrgang 30, H. 4, S. 39–50.

KOMPETENZENTWICKLUNG IN VERNETZTEN KONTEXTEN – HERAUSFORDERUNGEN FÜR DIE BILDUNGSPOLITIK

Anja C. Wagner

FRAGESTELLUNG MIT THESE

Die Welt ist umspannt von digitalen Datennetzen, die alle ökonomischen Aktivitäten in einen internationalen Kontext und Menschen, Personen und Praktiken der verschiedenen Informations-, Produktions- und Distributionskanäle in Beziehung setzen. Zugang zu und Umgang mit der digitalen und globalen Facette dieser Entwicklung entscheidet wesentlich mit darüber, ob die einzelne Person grundsätzlich zu einer »strukturell relevanten« oder »irrelevanten« Kategorie in der neuen Arbeitsteilung der Netzwerkgesellschaft (nach Castells 2001) zu zählen ist. Welcher Kompetenzen bedarf es, um zu den »relevanten« Personen zu zählen? Wie arbeitet dieses globale Scharnierwerk? Welche Bedeutung kommt darin der Wissensökonomie zu? Und wo könnte man gesellschaftlich ansetzen, um möglichst vielen Exkludierten eine gleichberechtigte Chance zur Teilhabe zu bieten?

Die zentrale These, der in diesem Artikel nachgegangen werden soll, lautet: In der Netzwerkgesellschaft ist die Definition des erforderlichen Kompetenzaufbaus nicht von einer bestimmten, vorzugsweise national begründeten Zielsetzung abzuleiten, sondern es gilt, die Kompetenz-Potenziale einer bereits vernetzten Menschheit zu heben. Damit die Bevölkerung selbstbestimmt als soziales Kollektiv auf globaler Ebene wirken kann, bedarf es eines breiteren Zugangs zur Netzwerkgesellschaft, einiger individueller Basis-Fähigkeiten und der sozialen Anerkennung kollektiv erarbeiteter Ergebnisse.

ARBEITSTEILUNG IN DER NETZWERKGESELLSCHAFT

Der Soziologe Manuel Castells zeichnet in seiner Meta-Analyse zur Netzwerkgesellschaft den Strukturwandel von einer Welt der Entitäten hin zu einer dynamischen Netzwerkstruktur auf. Demnach existieren verschiedene globale Netzwerke (Finanzmarkt, Bildungsmarkt, Schattenökonomie etc.) im *space of flows*, die auf den modernen Kommunikationstechnologien aufsetzen. Bestimmte sozio-kulturelle Mechanismen und Infrastrukturen am *space of places* entscheiden darüber, welche Personen und Institutionen als

aktive Netzwerkknoten in den *space of flows* einsteigen können (Castells 2001). Nach Castells lassen sich drei arbeitsteilige Schichten in der heutigen Netzwerkgesellschaft – neben den Rohstoffanbietern – unterscheiden (vgl. u.a. Stalder 2006: 49):

1. *Producers of high value*, die mittels wissensbasierter Produktion und Dienstleistung als Entscheidungsträger an der Quelle für Innovation und Wertbestimmung sitzen.
2. *Producers of high-volume*, die ihre Arbeitskraft nutzen, um Instruktionen auszuführen.
3. *Redundant producers*, die austauschbare Arbeiterinnen umfassen und auch Konsumierende, die nicht am offiziellen Markt teilnehmen und ggf. eine systemisch »perverse Koppelung« zur globalen Kriminal-Ökonomie aufbauen¹.

In dieser von Castells beschriebenen internationalen Arbeitsorganisation entlang der neuen räumlichen Flows entscheidet der Zugang zu den global verbindenden Technologien, ob die Person zu den »strukturell relevanten« oder »irrelevanten« Personen zählt. In diesem »informationellen Paradigma der Arbeit« (Castells 2001: 275) kann sich gewünschten Netzwerken nur anschließen und diese mit gestalten, wer Zugang findet in den *space of flows*. Weltweit verteilt sitzen die beteiligten Personen, die in den vernetzten Datenfluss eingreifen, neue Allianzen bilden und die Realwirtschaft am Laufen halten (Farrell; Fenwick 2007a). Selbst in den von der Weltwirtschaft vernachlässigten Weltregionen arbeitet eine kleine Elite, die Zugang zum Netz und damit zur Weltgesellschaft hat. Viele von ihnen sind Absolvierende der Kaderschmieden der Weltökonomie (Harvard, M.I.T., London School of Economics o.ä.) (Dirlik 2006: 5). Andere nutzen die vorhandenen Datenbahnen in den Internet-Cafés, Hochschulen oder auch Business Centern, um sich z.B. als Start-up² oder zivilgesellschaftliche Kraft³ mit globaler Ausstrahlung aufzubauen – zumeist unter kreativer Ausnutzung der zur sozialen Vernetzung geeigneten mobilen Endgeräte.

¹ Neben dem offiziellen Weltwirtschaftssystem hat sich in enger struktureller Verflechtung eine global vernetzte, kriminelle Schattenökonomie informell entwickelt, die von weltwirtschaftlich ausgeschlossenen Staaten teilweise als einzige Chance für das eigene Überleben gebilligt wird. Es ist eine »perverse Koppelung« zwischen Schattenökonomie und staatlicher Handlungsmacht entstanden (Castells 2003: 175ff.).

² z.B. <http://ushahidi.com/>

³ z.B. <http://kabissa.org>

Trotz dieser vielfältigen, nationale Grenzen überschreitenden Aktivitäten einzelner Personen oder Initiativen ist die staatliche Organisation der Weltgesellschaft auf dem politischen Parkett ein kaum hinterfragtes Paradigma – und dient damit als Grundlage der gängigen bildungspolitischen Diskussionen⁴. So sind z.B. die Analysen des World Economic Forums (WEF) ein guter Gradmesser für die kulturelle Hegemonie im herrschenden Weltwirtschaftssystem (Graz 2003). Das WEF, bekannt für seine alljährlichen Treffen der Wirtschafts-, Kultur- und Politikelite zur Diskussion der Weltprobleme in Davos, ist selbst als Non-Profit-NGO aufgestellt. In seinen Analysen aber konzentriert man sich auf staatliche Akteure, die einem entwicklungslogischen Weg von einer »factor driven« über eine »efficiency driven« hin zu einer »innovation driven« Ökonomie folgen, um miteinander auf dem Weltmarkt zu konkurrieren (Schwab et.al., 2009: 21). Dabei entscheidet das Zusammenspiel zwischen zwölf Säulen der staatlichen Entwicklung – verteilt über drei Subindizes – über die Wettbewerbsfähigkeit einzelner Nationen (siehe die linke Spalte in Tabelle 1).

Je nach Entwicklungsstufe des Staates (2. bis 4. Spalte) ist die vertikale Gewichtung zwischen den Grundvoraussetzungen (*Basic requirements*), Effizienzverstärkern (*Efficiency enhancers*) und Innovationsfaktoren (*Innovation and sophistication factors*) unterschiedlich. Nach Ansicht des WEF bauen die drei Subindizes aufeinander auf und definieren mittels ihres Mischungsverhältnisses den Grad der staatlichen Weiterentwicklung. So kommt in der *factor-driven* Entwicklungsstufe zunächst dem nationalstaatlichen Auf- und Ausbau der Grundvoraussetzungen eine sehr große Bedeutung zu, auf der erste Effizienzverstärker aufsetzen können/müssen und nur wenige Aktivitäten auf der Innovationsebene gefordert sind. Im Zuge der vom WEF idealtypisch verkürzten Entwicklung eines Staates kommt dem Auf- und Ausbau der Effizienzverstärker und Innovationsfaktoren eine immer größere Bedeutung zu. Entsprechend sind die Bildungsaktivitäten auch auf die neuen Herausforderungen auszurichten, weil Bildung in allen horizontalen Entwicklungsstufen eine wesentliche, funktionale Rolle spielt. Denn das Ausmaß der Grundbildung, der höheren Bildung und der kreativen Innovationsdynamiken entscheidet mit darüber, auf welchem Rang ein

⁴ Zwar gerät in den politikwissenschaftlichen Internationalen Beziehungen die klassische (Neo-)Realismus-Theorie, die primär machtpolitische Staaten als Akteure der Weltpolitik ansieht, zusehends unter Druck seitens verschiedener Theorien, die vielschichtiger Akteurskonstellationen am Werk sehen (vgl. Meyers 2008; Filzmaier u. a. 2006). Im politischen Alltagsdiskurs aber wird die kulturelle Hegemonie weiterhin von einer engen nationalstaatlichen Fokussierung dominiert.

Subindex	Factor-driven stage %	Efficiency-driven stage %	Innovation-driven stage %	Zuordnung zu Castells' Sozialstruktur
Basic requirements Institutions Infrastructure Macroeconomic stability Health and primary education	60	40	20	<i>Redundant producers</i>
Efficiency enhancers Higher education and training Goods market efficiency Labor market efficiency Financial market sophistication Technological readiness Market size	35	50	50	<i>Producers of high volume</i>
Innovation and sophistication factors Business sophistication Innovation	5	10	30	<i>Producers of high value</i>

Tabelle 1: Gewichtung der Subindizes auf die Entwicklungsstufen (vgl. ebd., 8, Tabelle 1 kombiniert mit Figur 1 und Zuordnung durch die Autorin zu Castells' internationaler Arbeitsteilung)

Nationalstaat im globalen Wettbewerb vertikale einzustufen ist (vgl. ebd.: 17ff.). So rangiert im aktuellen *Global Competitiveness Index 2009–2010* des WEF das innovationsgetriebene Deutschland auf Rang 7, das effizienzgetriebene China auf 29 und das faktorengetriebene Burundi landet im Gesamtbild – trotz einiger Innovationsfaktoren – auf dem letzten Platz (133) (vgl. ebd.: 13).

Diese funktionale, am neo-liberalen Weltbild orientierte Stufung der Nationalstaaten ist hinsichtlich der Realisierung globaler Gerechtigkeit und Chancengleichheit äußerst fragwürdig und hinsichtlich der ökonomischen Berechnungsgrößen auch befremdlich (vgl. dazu Plehwe und Walpen 2004). Dennoch vermag die Tabelle uns einen analytischen Rahmen bieten, um die von Castells diagnostizierte moderne Sozialstruktur im herrschenden Wirtschaftssystem annähernd zu quantifizieren. Hierzu überführen wir die vom WEF vorgenommene, vertikale Strukturierung einzelner Nationalstaaten auf Castells' globale Netzwerkgesellschaft, wodurch sich die drei Schichten arbeitsteiliger Kategorien den drei Subindizes grob zuordnen lassen (vgl. die letzte Spalte in Tabelle 1):

1. Die *Producers of high value* sind im *space of flows* verantwortlich für die Innovationsfaktoren und repräsentieren nur einen Bruchteil der Menschheit. Sie treffen auf systemischer, vernetzter Ebene normative Entscheidungen mit globaler und nationaler Wirkung. Diese Elite sitzt insbesondere in den Nationalstaaten der innovationsgetriebenen Stufe – also v.a. in den westlichen Staaten. Aber auch in den Schwellen- und Entwicklungsländern ist eine innovative Schicht aktiv, die sich über den *space of flows* mit ihresgleichen weltweit zu verbinden vermag. Aufgrund ihrer Vernetzung und sozio-politischen Bedeutung sind sie innerhalb der neo-liberalen Logik unersetzlich und systemrelevant – und insofern willkommene Gäste in Davos.
2. Die *Producers of high volume* arbeiten an der Schnittstelle von *space of places* zum *space of flows* zugunsten der Effizienz und bilden das Gros der aktiven Bevölkerung in den weltwirtschaftlich fortgeschrittenen Ländern. In Schwellenländern ist dieser Anteil der Bevölkerung vergleichbar hoch und selbst Entwicklungsländer können bereits mit ersten Effizienz-Erfolgen im Sinne des WEF aufwarten. Diese Personen führen Instruktionen aus und zählen zu den »strukturell Relevanten«, sofern sie aufgrund ihrer individuellen Fähigkeiten nicht ausgetauscht werden (können).
3. Die *Redundant producers* sorgen bestenfalls am *space of places* für die Grundvoraussetzungen bzw. sind sie weitestgehend abgedrängt in die

weltwirtschaftlich benachteiligten Länder. An Personen reichen diese von einfachen Hilfsarbeiterinnen oder dem Haushaltspflege-Personal in den fortgeschrittenen Ländern bis hin zur konsequenten Ausbeutung von Fabrikarbeiterinnen in den Zulieferbetrieben der Entwicklungs- und Schwellenländer zugunsten innovativer Lifestyle-Produkte des Westens. Diese Personen sind systemisch austauschbar, da ihre Tätigkeiten zumeist keine wesentlich an die Person gebundenen Fähigkeiten erfordern.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, welche Konsequenzen daraus folgen, die Bildungssysteme auf die »Filterung« kompetenter, innovativer oder effizienter Personen auszurichten, wie es in der Theorie der globalen Wissensökonomie strukturell angelegt ist.

BILDUNG IN DER GLOBALEN WISSENSÖKONOMIE

In der derzeit neo-liberal⁵ geprägten Netzwerkgesellschaft ermöglichen weltumspannende, arbeitsorganisatorische Kanäle die kosteneffiziente Auswahl von geeignetem »Humankapital«. Ehemals moderne Industriegesellschaften mutieren im Zuge dieses Migrationsprozesses der Arbeit zu so genannten Wissensgesellschaften, die ihre gesamtgesellschaftlichen Fertigkeiten zur wechselseitigen, ökonomischen Verwertbarkeit ausbauen (Farrell; Fenwick 2007b: 22).

Für Castells stellt sich nun die Frage, ob Informationen und Wissen nicht schon immer wesentliche Voraussetzungen für funktionierende Ökonomien waren (vgl. hierzu Stalder 2006: 30). Heute käme dagegen den technologischen Entwicklungen ein weit größeres Gewicht zu. In welche Richtung sich die Technologien ausdifferenzierten, würde in der am Wachstums- und Fortschrittsglauben orientierten, sozialen Netzwerkstruktur komparativ ausgehandelt (ebd.) – und entsprechend politisch umgesetzt. So definierte sich z.B. die EU im Jahre 2000 als wissensbasierte Gesellschaft und setzte sich zum neuen strategischen Ziel, bis zum Jahre 2010 »die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen.« (Europäischer Rat 2000: 5)

⁵ Neo-Liberal im Sinne der herrschenden kulturellen Hegemonie, die als politische Handlungsstrategie in ihren Grundsätzen auf den Überlegungen neo-klassischer Wirtschaftstheorien aufsetzt, diese aber je nach sozialem Standpunkt variiert.

Um dieses Ziel zu erreichen, bedürfe es einer globalen Strategie und Politik, die u.a. den Übergang hin zu einer wissensbasierten Wirtschaft und Gesellschaft fördere (ebd.). Bildung erlangt in diesem Kontext den Status der zentralen Triebfeder für ökonomische Transformation und erwächst teilweise zu dem wesentlichen Kriterium nationaler und internationaler Wirtschafts- und Sozialpolitik (Farrell; Fenwick 2007b: 14).

In dieser Atmosphäre konnte der endgültige Aufstieg der OECD zur bildungspolitischen Leitinstanz mit internationaler Ausstrahlung hinsichtlich empirisch nachzuweisender, ›objektiver‹ Indikatoren gelingen.

The increasing interest in international comparisons is linked to the theory of human capital and the ›classical‹ neo-liberal OECD thinking on the economic returns of educational investment. In an era of global competitiveness and financial constraints, it is plausible that the expectations of the outcomes of education are getting higher and higher. (Ioannidou 2007: 343)

Die OECD überführt demnach die neo-liberale Logik des Weltwirtschafts-systems auf das Bildungssystem und definiert mit ihren Vergleichsstudien eine kulturelle Hegemonie mit, der Staaten und internationale Organisationen harmonisiert folgen (vgl. z.B. Popp 2009; Rinne et.al. 2004; Nagel et.al. 2010). Auch die Weltbank erennt die Wissensproduktion zum zentralen Entwicklungsmoment, dem die Entwicklungsländer nachzueifern hätten, wollten sie am globalen Wachstum teilhaben (The World Bank 2007). Aufgabe der Gesellschaft sei es, die Zirkulation des Wissens zu ermöglichen: Explizite oder implizite Bildung werde benötigt, um Netzwerke aufzubauen, die eine globale ökonomische Aktivität generieren und aufrechterhalten könne (Farrell und Fenwick 2007a: 5). Entwicklungspolitisch unterstützt wird diese Forderung von der Weltbank, indem z.B. Kredite an die Bedingung geknüpft werden, Sekundarschulen und Universitäten zu privatisieren (so geschehen in Afghanistan und Irak) oder Freihandelsabkommen wie GATT und GATS dezent nachhelfen, indem sie in ihren Abkommen u.a. die Privatisierung von Bildungsdienstleistungen rechtlich fixieren (Sahrai/ Sahrai 2006: 378).

Nach diesen Ausführungen wird deutlich, wem die Theorie einer globalen Wissensökonomie nützt: Unmittelbar profitieren *Producers of high value*, die aufgrund der erfolgten Investitionen in Forschung und Entwicklung neue Innovationen hervorbringen, die idealerweise am Markt erfolgreich sind und

über die Angleichung der kulturellen Werte einen globalen Absatzmarkt finden. Mittelbar profitieren davon alle »strukturell relevanten« *Producers of high volume*, die sich über eine Positionierung innerhalb der globalen Wissensökonomie eine an die eigene Person geknüpfte *Unique Selling Proposition* aufbauen. Gleichzeitig müssen sie realisieren, wie das inflationäre Sinken ihrer Netto-Löhne zu einer Abwertung ihrer Hochschul-Abschlüsse führt (siehe zu den Lohnentwicklungen in den USA Castells 2009a: xxi). Für die strukturell irrelevanten *Redundant producers* spielt die globale Wissensökonomie kaum eine Rolle – sie sind als Arbeitskraft und Konsumierende nur bedingt gefragt und als Person jederzeit durch das Heer der weltweiten Arbeitslosen oder neue Maschinen ersetzbar.

Fassen wir mit Castells zusammen, so lassen sich im Informationszeitalter folgende grundlegenden sozialen Bruchlinien verzeichnen (Castells 2003: 397):

- Eine interne Fragmentierung der Arbeitskräfte in »relevante« Produzierende und »irrelevante« Personen, die »ersetzbare generische Arbeit« leisten.
- Ein wesentliches Segment der Gesellschaft ist sozial exkludiert: Es setzt sich aus »ausrangierten Individuen« zusammen, die ihren Wert als Arbeitskräfte oder Konsumierende aufgebraucht haben.
- Zwischen der Marktlogik der globalen Netzwerke der Kapitalströme und der menschlichen Erfahrung des Arbeitslebens wird radikal getrennt.

Hiernach scheint es erforderlich, die Sichtweise einer globalen Wissensökonomie als normativem Ziel und damit einhergehend die tendenziell kulturimperialistische Infiltration der Bildungsmärkte in den Entwicklungsländern (vgl. Sahrai/ Sahrai 2006) analytisch zu hinterfragen. Der Bildungsbegriff in der bildungspolitischen Diskussion sollte nicht mit der veräußerlichten Wissensproduktion gleichgesetzt werden, der vor allem einen größeren Markt für westliche Bildungsprodukte und -dienstleistungen zur Zweitverwertung aufbaut (Attwell 2006). Vielmehr ist es an der Zeit, persönliche Möglichkeiten zu eruieren, die Potenziale der globalen IKT-Kanäle im Kontext der Netzwerkgesellschaft zu heben, will man einen Weg hin zu einer offeneren, gerechteren Weltordnung finden. Sobald nämlich ein persönlicher Zugang zum Netz existiert, lassen soziale Interaktionen informelle *Networks of Practice* (Brown/ Duguid 2001) entstehen, die auch neben dem Weltwirtschaftssystem existieren können.

Welche individuellen und sozialen Voraussetzungen sind demnach erforderlich, um Personen eine Handlungsfähigkeit an die Hand zu geben, sich selbst als Netzwerkknoten zu formieren? Zumindest soweit, dass sie potenziell als Akteure auf das offene, global vernetzte Potenzial zugreifen und ggf. lokal oder regional sinnvolle Angebote oder Verantwortung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung übernehmen können. Kann die Kompetenzdebatte hier einen Beitrag leisten?

NETZ-KOMPETENZ FÜR DIE PERSÖNLICHE HANDLUNGSFÄHIGKEIT

Die Kompetenzdebatte fokussiert auf die Person als zentrale Instanz der Kompetenzentwicklung. Seitens gesellschaftspolitischer Instanzen wird dabei über den individualisierten Kompetenzbegriff großer Druck auf die Menschen ausgeübt, damit diese problemorientiert auf flexible äußere Anforderungen reagieren können und die nationalen Gesellschaften innovativ weiterentwickeln. Will man dagegen weniger die funktionale Anbindung an von außen gesetzte Normen oder Ziele (wie staatliche Entwicklung, Innovationen, persönliche Bildung o.ä.) in den Vordergrund rücken und eher die Sicht des Einzelnen einnehmen, so kommt der individuellen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit eine größere Bedeutung zu. Die persönliche Kompetenz zur Gestaltung von Situationen ist eine andere als fach- oder methodenspezifische Kompetenzen, um in bestimmten Situationen im Interesse der Wissensökonomie zu agieren. Die Grundproblematik der gesamten Kompetenzdebatte liegt darin begründet, dass die sich in einem bestimmten Moment konzentrierende Kompetenz einer Person analytisch aufgeschlüsselt wird über verschiedene Eigenschaften (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Haltungen, Werte), die wiederum als eigene Kompetenzen beschrieben werden (vgl. Müller-Ruckwitt 2008). Diese begriffliche Vielfalt gilt es zu vergegenwärtigen, um individuelle Voraussetzungen erkennen zu können, die die persönliche Handlungsfähigkeit zur aktiven Gestaltung selbstbestimmter Netzwerkaktivität fördern helfen.

Als zentraler Angelpunkt der Kompetenzdebatte kann die OECD angeführt werden. In den Jahren 1997 bis 2003 entwickelte diese im *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)* Project einen Referenzrahmen für erforderliche Schlüsselkompetenzen, der sich an vielfältigen Anforderungen und individuellen wie gesellschaftlichen Zielen orientiert (OECD 2005). Es geht in diesem Verständnis um individuelle Erfolgsfaktoren für ein besseres Leben. Dies

bedeutet im OECD-Kontext, dass die Prämissen von Wirtschaftswachstum und Wohlstand in Einklang zu bringen sind mit nachhaltiger Entwicklung und sozialem Ausgleich (vgl. Rychen 2008: 16). Als Rahmen für nationale Curricula resultierte dieser Forschungsprozess in drei Schlüsselkategorien, für die das zukünftige Humankapital auszubilden ist (OECD 2005: 5):

1. Autonomes Handeln
2. Interaktive Nutzung von (Medien-)Werkzeugen
3. Interagieren in sozial heterogenen Gruppen

Jede einzelne dieser Kategorien wird seitens des OECD-Modells in verschiedene Meta-Kompetenzen aufgeschlüsselt, um die Voraussetzungen für qualitatives lebenslanges Lernen zu schaffen (ebd., 10ff.) – und lassen sich in ihrer Abstraktheit auch gut für alternative Lernszenarien diskutieren. Will man also den *Top-Down*-Diskurs von primär am globalen Wirtschaftswachstum orientierten Kompetenzbildern⁶ in einen netzbasierten *Bottom-Up*-Modus überführen, so könnte es hilfreich sein, die Diskussionen einzelner Schlüsselkompetenzen auf bestimmte Persönlichkeitsfaktoren für das Netz zu transferieren⁷.

Welche Voraussetzungen müssen Menschen mitbringen, um eine individuelle Netz-Kompetenz aufzubauen, die es ermöglicht, neben den herrschenden Netzwerkstrukturen alternative Netzwerke mit gestalten zu können?

1. Autonomes Handeln setzt ein Selbst, ein *Ich*, voraus. Selbstbestimmung, Selbstregulation, Selbstorganisation und Selbstlernfähigkeiten sind methodologische Befähigungen (vgl. kritisch dazu Kirchhöfer 2006: 31ff.), die für eine individuelle, selbstbewusste Gestaltungskompetenz (de Haan und Harenberg 1999: 62f.) erforderlich sind. Für diese auf die Zukunft ausgerichtete Kompetenz scheinen bestimmte Persönlichkeitsfaktoren förderlich zu sein: Neugierde und Kreativität, Initiative und Autonomie, Lernfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Frustrationstoleranz, Improvisationsgeschick und Risikobereitschaft sind

⁶ Die neo-liberale kulturelle Hegemonie setzt sich in der Kompetenzdebatte – in der Retrospektive betrachtet – von der OECD-Definition über OECD-Assessments oder Weltbank-Forderungen und nationale Bildungsstrategien bis hin zur Ausformulierung fachspezifischer Curricula und stromlinienförmige Schulsysteme bzw. formaler Weiterbildungszertifikate in den einzelnen Nationalstaaten durch (vgl. z.B. Kraus 2003; Martens 2005; Popp 2009).

⁷ Auch der aktuelle Bericht der Expertenkommission des BMBF zur Medienbildung in einer digital geprägten Kultur leitet die erforderlichen Kompetenzen von normativ gesetzten Zielsetzungen ab, die zwar offen sind für individuelle Varianten, aber auf einen gewünschten gesellschaftlichen Output zulaufen sollen (vgl. Schelhowe uet.al. 2009).

- individuelle Voraussetzungen für informelles Lernen (Overwien 2007: 12f.) und eventuell übertragbar auf autonom handelnde Personen.
2. Zur interaktiven Nutzung von (Medien-)Werkzeugen bedarf es zunächst einer gewissen Medienkompetenz (vgl. u.a. Wagner 2004), die sich zusammensetzt aus einer grundlegenden Medialphabetisierung, d.h. der konkreten Handhabung, und einer medienspezifischen *digital literacy*. Die *digital literacy* wiederum baut auf dem konkreten Zugang zum Computerzeitalter mitsamt der medienspezifischen Analyse-, Evaluations- und Contententwicklungs-Skills auf (vgl. v.a. Livingstone et.al. 2005). Im Zeitalter der sozialen Medien erfährt die Informationskompetenz (ebd.) als intermediäre Fähigkeit eine Komplexitätssteigerung, da jede einzelne Information im *space of flows* mitsamt ihrer Umgebungsvariablen identifiziert und im kritischen Selbstdiskurs in das eigene Wissensnetzwerk integriert werden muss. Damit ist bereits eine spezifische Internetkompetenz (ebd.) angesprochen, die sich zunehmend mit dem dritten geforderten Persönlichkeitsfaktor verstrebt.
 3. Das Interagieren in sozial heterogenen Gruppen fordert von den Individuen, sich vorausschauend, interdisziplinär, weltoffen, partizipativ, empathisch und kulturell reflexiv einzubringen (siehe die Teilkompetenzen zur Ausbildung von Gestaltungskompetenz nach de Haan 2004). Dies entspricht im Zeitalter der Netzwerkgesellschaft einer Netzwerkkompetenz per medialer Verbindungen, die es ermöglicht, sich problembezogen in temporären, flexiblen Umgebungen zu bewegen und die individuellen autonomen Fertigkeiten im kollektiven Prozess anzuwenden.

Allen drei Schlüsselkategorien der OECD liegen demnach – neben den neo-liberal verkürzten nachhaltigen Prämissen – bestimmte Persönlichkeitsmerkmale zugrunde, die sich im vernetzten Zusammenspiel auch als positive Grundlage für ein spezifisches Netz-Kompetenzprofil einer Person eignen. Denn letztlich entscheiden diese an das Netz geknüpften, persönlichen Voraussetzungen mit darüber, ob ein Mensch in den Netzwerken potenziell austauschbar ist oder spezifische, an die eigene Person gebundene Eigenschaften entwickelt – und damit Netzwerke mit neuen Zielen gestalten kann. Pädagogischer Unterstützung bedarf es mitunter – je nach individuellem Talent und Persönlichkeitsstruktur – bei der Entwicklung der fundamentalen Voraussetzungen, also der Förderung von z.B. individueller Neugierde und Kreativität, der Ermöglichung von Medialphabetisierung und der kritischen Bewertung von medialen Informationen sowie dem Einüben globaler, kollaborativer Praktiken bzw. der Entwicklung medialer Artefakte.

Ob dafür der betriebswirtschaftlich dominierte »Berater-Kapitalismus«, der u.a. die internationalen Organisationen beherrscht und ihr eigenes Management- und Beratungswissen zur gesellschaftlichen Qualität ernennt (Bittlingmayer 2006: 343), mit formalisierbaren und zertifizierbaren Kompetenzen (mitsamt seiner ökonomisch durchsetzten Bildungslogik) aufrechterhalten bleiben muss, bleibt fraglich. Vielfältig vernetzte *Communities of Practice* (Wenger 1999) und *Networks of Practice* (Brown/ Duguid 2001), die emergent und freiwillig entstehen, öffnen in der Netzwerkgesellschaft neue Lernräume und Lernzeiten, die sich über verschiedene Lebensphasen und -bereiche hinweg informell skalieren lassen.

FAZIT & AUSBLICK

Das digitale Netz hat die Gesellschaft durchdrungen (Castells 2009b) – es ist von einem Medium für die Gesellschaft zum zentralen Werkzeug in einem neuen Kulturraum herangereift (Rückriem 2010). Netzfremde Inseln werden absehbar nicht mehr existieren (können) – eine größtmögliche Verlagerung sozio-ökonomischer, sozio-kultureller und sozio-politischer Aktivitäten ins Netz zeichnet sich bereits ab. Dabei verändern die sozio-kulturellen Auswirkungen die Politik ebenso grundlegend wie die ökonomischen Prozesse und die persönliche Identität. Insofern ist eine digitale Netzwerkkompetenz der Individuen wie der Gesamtgesellschaft erforderlich als sozio-technologische wie sozio-kulturelle Basis, um die dynamischen Potentiale des global vernetzten Lebens nutzen zu können.

Sofern einzelne Personen sich noch nicht aktiv im *space of flows* bewegen, bedarf es neben den strukturellen Voraussetzungen ggf. einer extrinsischen Motivation, um sich hineinzugeben in den Strom und sich die erforderlichen medialen wie sozialen Skills anzueignen. Das soziale Umfeld ist dabei entscheidend als Schaltzentrale zwischen Arbeiten, Lernen, Leben und der Verknüpfung der einzelnen Subjekte. In diesem Umfeld entfaltet sich die Kompetenz und es entstehen Räume für soziale Innovationen (Kirchhöfer 2006: 34). Im Zeitalter der Netzwerkgesellschaft wird dieses soziale Umfeld von lokalen wie vernetzten Räumen konfiguriert: Sowohl der *space of flows* als auch der *space of places* beeinflussen das spezifische soziale Umfeld einer Person – gleichgültig, ob diese sich aktiv in beiden Ausformungen bewegt oder nicht.⁸

⁸ Auch Bäuerinnen in entlegenen Regionen fernab jedweden Netzwerk-Anschlusses sind z.B. über die internationale Getreidebörse mit spekulativen Kursentwicklungen mit dem *space of flows* indirekt verbunden – allerdings ohne eine Chance, diesen mitgestalten zu können.

Ist der Person – aus zugangsbedingten oder psychologischen Gründen (und damit ist auch die sozio-kulturelle Bedingtheit des Lernens gemeint) – der Zugriff auf den Informationsfluss nicht möglich, bedarf es zunächst eines *space of places*, der Bildungsangebote bereitstellt, die den persönlichen Interessen entsprechen. Inwieweit hier räumlich begrenzte Bildungseinrichtungen in einem befristeten Zeitfenster helfen, einen *space of places* zu schaffen, der Menschen den Einstieg in den *space of flows* ermöglicht, bleibt fraglich. Die Möglichkeit, in den *space of flows* zu springen, sollte jederzeit, je nach individuellem Bedarf gegeben sein. Ohne Hürden, ohne Zeitfenster, ohne Zwang.

Folgt man diesen Gedankengängen, entwickelt sich individuelle Netzkompetenz nicht aufgrund formaler Bildungsangebote, sondern sie baut auf den oben angeführten Persönlichkeitsfaktoren auf, die sich v.a. informell weiterentwickeln – sofern ein Netzzugang gegeben ist. Das Kollektiv der vernetzten Menschheit eignet sich die für ihre gewünschte Weiterentwicklung erforderlichen Fähigkeiten unabhängig von Fachgremien an. Die individuelle Gestaltungskompetenz (de Haan/ Harenberg 1999) überträgt sich hier auf den inter-subjektiven Austausch im sozialen Diskurs. Es entsteht eine dynamische, gesamtgesellschaftliche Gestaltungskompetenz, die bildungspolitisch unterstützt werden kann, wenn verstanden wird, dass sie sich nicht über die Definition bestimmter Outputs kontrollieren lässt. Durch die kollektive Netzwerkaktivität entsteht *de facto* eine soziale, individuelle Kompetenz, die keinem ordnungspolitischen *de jure*-Programm folgt. Kompetenz, in diesem Sinne verstanden, könnte demnach auf drei verschiedenen Ebenen bildungspolitisch begleitet werden:

1. Auf individueller Ebene bedarf es bestimmter Basisfähigkeiten im Sinne einer Netz-Kompetenz, die als Voraussetzung für den individuellen, nicht-standardisierten Kompetenzaufbau im sozialen Netzwerk wirken könnte.
2. Auf sozialer Ebene bedarf es der kompetenten Anerkennung, dass individuelle Kompetenzprofile u.a. mittels der Mediennutzung präkonfiguriert werden und die Gesellschaft sich daran ausrichten sollte – und nicht die Individuen an gesellschaftlich herrschenden Interessen.
3. Auf ethischer Ebene bedarf es der gesellschaftlichen Kompetenz, innerhalb der medialen Netzwerke durch aktive Mitarbeit nach einem Ausgleich der Interessen und Potenziale zu suchen.

Für die Gesellschaft stellt sich die Herausforderung, die zunehmende individuelle Verantwortung für die eigenen Lernvoraussetzungen, -prozesse und -ziele mit den Anforderungen einer sozial ausgehandelten, kompetenten Handlungsethik in Einklang zu bringen (vgl. Göhlich/ Zirfas 2007: 193). Ob dieser ethische Maßstab als persönlicher Output überprüfbar ist und eines pädagogischen Ordnungsrahmens bedarf, bleibt zumindest zweifelhaft. Drängender erscheint eher die Frage, wie auf der ethischen Ebene eine grundsätzliche, offene Debatte entstehen kann, um die verschiedenen gesellschaftlichen Regulationsbereiche (Recht, Bildung, Politik) unter den veränderten medialen Bedingungen und kollaborativen Potenzialen neu ordnen zu können. Dabei lässt sich der normative Rahmen nicht mehr über die klassische politische Öffentlichkeitsarbeit formaler Instanzen oder repräsentativer Expertinnen steuern – vielmehr muss sich das normative Verfahren an den sich real vollziehenden Entwicklungen orientieren, die sich mit dem Netz re-organisieren (vgl. auch Leggewie/ Welzer 2009).

Das Netz mitsamt seiner sozio-kulturellen wie -ökonomischen Dynamik prägt die globale Netzwerkgesellschaft. Den einzelnen Personen tritt es als individuell gestaltbares System einer sozio-technologischen Umgebung entgegen, das als aktives Lern- und Arbeitsökosystem im globalen Informations- und Kommunikationsfluss genutzt werden kann. Diese Umgebung mit langfristiger Wirkung seitens der Bildungsinstitutionen zu konzipieren, erscheint angesichts der medialen Dynamik als aussichtslos. Vielmehr müssen diese individualisierten, technologischen Umgebungen die autonomen, medialen und sozialen Fähigkeiten bündeln, während sie sich gleichzeitig zusehends ubiquitärer und pervasiver ausgestalten. Der konkrete Umgang mit der Netztechnologie im kollektiven Verbund ist entscheidend für das Leben als (*i*)*Cyborg*, als virtuelles Artefakt im realen Raum (Adams 2009). Diesen Prozess auf verschiedenen Ebenen gesellschaftlich zu flankieren, wird die bildungspolitische Herausforderung der Neuzeit sein.

LITERATUR

ADAMS, CATHERINE (2009): »iCyborg: Shifting out of neutral and the pedagogical road ahead«. In: Ebner, M.; Schiefner, M. (eds.): *Looking Toward the Future of Technology Enhanced Education: Ubiquitous Learning and the Digital Native.*, 145–157. Hershey, PA: IGI Global

ATTWELL, GRAHAM (2006): »E-Learning und die soziale Gestaltung der Technik«. In: Bittlingmayer, U.H.; Bauer, U. (Hg.): *Die »Wissengesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?*, 523–550. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BITTLINGMAYER, UWE H. (2006): »Aber das weiß man doch!« Anmerkungen zur Wissensökonomie«. In: Bittlingmayer, U.H.; Bauer, U. (Hg.): *Die »Wissengesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?*, 323–352. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

BROWN, JOHN SEELY; DUGUID, PAUL (2001): »Knowledge and Organization: A Social-Practice Perspective«. *ORGANIZATION SCIENCE* 12, Nr. 2 (April): 198–213.

CASTELLS, MANUEL (2001): *Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Bd. 1. Das Informationszeitalter. Wirtschaft. Gesellschaft. Kultur.* Opladen: Leske+Budrich

CASTELLS, MANUEL (2003): *Jahrtausendwende. Bd. 3. Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur.* Opladen: Leske+Budrich

CASTELLS, MANUEL (2009a): *Communication Power.* New York: Oxford University Press, USA

CASTELLS, MANUEL (2009b): *The Rise of the Network Society: The Information Age: Economy, Society, and Culture.* 2. Aufl. Bd. 1. Malden (USA), Oxford (UK), Chichester (UK): John Wiley & Sons

DIRLIK, ARIF (2006): »Our Ways of Knowing – and What to Do About Them«. In: Dirlik, A. (Ed.): *Pedagogies of the Global*, 3–17. London: Paradigm Publishers

EUROPÄISCHER RAT (2000): Lissabon 23-24.03.2000: Schlußfolgerungen des Vorsitzes. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm

FARRELL, LESLEY; FENWICK, TARA (2007a): *World Yearbook of Education 2007. Educating the global workforce: knowledge, knowledge work and knowledge workers*. London, New York: Routledge

FARRELL, LESLEY; FENWICK, TARA (2007b): »Educating a global workforce?« In: *World Yearbook of Education 2007*, 13–26. London, New York: Routledge

FILZMAIER, PETER; GEWESSLER, LEONORE; HÖLL, OTMAR; MANGOTT, GERHARD (2006): *Internationale Politik. Eine Einführung*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG

GÖHLICH, MICHAEL; ZIRFAS, JÖRG (2007): *Lernen: ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: W. Kohlhammer

GRAZ, JEAN-CHRISTOPHE (2003): »How Powerful are Transnational Elite Clubs? The Social Myth of the World Economic Forum«. In: *New Political Economy* 8, Nr. 3 (November): 321–340

DE HAAN, GERHARD (2004) »Politische Bildung für Nachhaltigkeit«. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 7–8/2004

DE HAAN, GERHARD; HARENBERG, DOROTHEA (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK (Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung).

IOANNIDOU, ALEXANDRA (2007): »A Comparative Analysis of New Governance Instruments in the Transnational Educational Space: a shift to knowledge-based instruments?« *European Educational Research Journal* 6, Nr. 4 (November): 336–347

KIRCHHÖFER, DIETER (2006): »Weiterbildung verändert denken«. In: Aulerich, G. (Hg.): *Kompetenzentwicklung 2006: Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm*, 21–42. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag

KRAUS, KATRIN (2003): *Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

LEGGEWIE, CLAUS, UND HARALD WELZER (2009) *Das Ende der Welt, wie wir sie kannten: Klima, Zukunft und die Chancen der Demokratie*. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Fischer (S.), Frankfurt.

LIVINGSTONE, SONIA; COUVERING, ELIZABETH VAN; THUMIM, NANCY (2005): *Adult Media Literacy. A review of the research literature on behalf of Ofcom*. Ofcom. London: Media@LSE

MARTENS, KERSTIN (2005) *(Ab)using International Organizations? States, the OECD and Educational Policy*. Conference Paper presented at International Studies Association (ISA) Honolulu, USA, March 2–6, 2005: http://www.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/0/7/0/4/0/pages70403/p70403-1.php (zuletzt zugegriffen am 21.01.2011)

MEYERS, REINHARD (2008): »Theorien der internationalen Beziehungen«. In: Woyke, W. (Hg.): *Handwörterbuch Internationale Politik*, 404:473-503. 11. Aufl. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn: Barbara Budrich.

MÜLLER-RUCKWITT, ANNE (2008): »Kompetenz« – *Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff*. Bibliotheca Academica. Pädagogik 6. Würzburg: ERGON Verlag.

NAGEL, ALEXANDER-KENNETH; MARTENS, KERSTIN; WINDZIO, MICHAEL (2010): »Introduction – Education Policy in Transformation«. In: Martens, K. et. al. (eds.): *Transformation of Education Policy*, 3–27. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

OECD (2005): *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> (zuletzt zugegriffen am 21.01.2011)

OVERWIEN, BERND (2007): *The Training and Qualification of Target Groups in the Informal Sector. Conceptual Outlines and Examples*. Beiträge aus der Praxis der beruflichen Bildung. Bonn, Mannheim: InWEnt

PLEHWE, DIETER; WALPEN, BERNHARD (2004): »Buena Vista Neoliberal? Eine klassentheoretische und organisationszentrierte Einführung in die transnationale Welt neoliberaler Ideen«. In: Giesen, K.-G. (Hg.): *Ideologien in der Weltpolitik*, 49-88. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

POPP, MARIE (2009): *Der Einfluss der OECD auf die Bildungspolitik in Mexiko. Bremen: Transformations of the State*. No.95 <http://ideas.repec.org/p/zbw/sfb597/96.html> (zuletzt zugegriffen am 21.01.2011): University of Bremen, Collaborative Research Center 597

RINNE, RISTO; KALLO, JOHANNA; HOKKA, SANNA (2004): »Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response«. In: *European Educational Research Journal* 3, Nr. 2: 454–485.

RÜCKRIEM, GEORG (2010): *Mittel, Vermittlung, Medium Bemerkungen zu einer wesentlichen Differenz gehalten auf der Seminar für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam, Oktober 30, Potsdam*. <http://shiftingschool.wordpress.com/2010/11/18/medienbegriff/> (zuletzt zugegriffen am 21.01.2011)

RYCHEN, DOMINIQUE SIMONE (2008): »OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick«. In: Bormann, I.; de Haan, G. (Hg.): *Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, 15–22. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

SAHRAI, OMAR KHALED; SAHRAI, DIANA (2006): »Wissensgesellschaft und Globalisierung. Ein entwicklungssoziologischer Seitenblick«. In: Bittlingmayer, U.H.; Bauer, U. (Hg.): *Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität?*, 373–397. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

SCHELHOWE, HEIDI; GRAFE, SILKE; HERZIG, BARDO; KOUBEK, JOCHEN; NIESYTO, HORST; BERG, ANTJE VOM; COY, WOLFGANG; u. a. (2009). *Kompetenzen in einer digital geprägten Kultur. Medienbildung für die Persönlichkeitsentwicklung, für die gesellschaftliche Teilhabe und für die Entwicklung von Ausbildungs- und Erwerbsfähigkeit*. http://www.bmbf.de/pub/kompetenzen_in_digital_kultur.pdf (zuletzt zugegriffen am 21.01.2011)

SCHWAB, KLAUS; SALA-I-MARTIN, XAVIER; GREENHILL, ROBERT (2009): *The Global Competitiveness Report 2009-2010*. Geneva: World Economic Forum

STALDER, FELIX (2006): *Manuell Castells. The Theory of the Network Society*. Cambridge & Malden: Polity Press

THE WORLD BANK (2007): *Building Knowledge Economies. Advanced Strategies for Development*. WBI Development Studies. Washington D.C

WAGNER, WOLF-RÜDIGER (2004): *Medienkompetenz revisited. Medien als Werkzeuge der Weltaneignung: ein pädagogisches Programm*. München: kopaed

WENGER, ETIENNE (1999): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Pbk. Cambridge University Press

**ERKENNEN: KOMPETENZENTWICKLUNG
DURCH BESONDERE LERNANLÄSSE**

ZWANGSMIGRATION, ALTRUISMUS UND RESILIENZ – GESUNDEN DURCH DAS GESUNDEN ANDERER

Francisca Schnake

ABSTRACT

In diesem Aufsatz wird die These vertreten, dass Kinder und Jugendliche, die Opfer von Menschenrechtsverletzungen geworden sind, unter besonderen familiären und sozialen Bedingungen trotz der traumatischen Erlebnisse ein selbstbestimmtes Leben führen (*resilieren*) können, indem sie altruistische Verhaltensweisen entwickeln. Mit der daraus resultierenden starken Motivation, anderen helfen zu wollen und sie zu unterstützen, leisten sie wiederum einen wertvollen Beitrag zu einem besseren sozialen Zusammenleben der gesamten Gesellschaft.

In der Literatur zu Resilienz (u. A. Cyrulnik, Barudy & Marquebreuc; Mancieux; Vanistendael; Lecompte) wird Altruismus im folgenden Sinne definiert: einerseits als jener Abwehrmechanismus, den eine Person oder eine Gemeinschaft entwickeln kann, um nach einem traumatischen Erlebnis eine gewisse Normalität wiederherzustellen, und andererseits als eine Resilienz erzeugende Quelle, aus der man im Heilungsprozess immer wieder schöpfen kann.

Die Zwangsmigration – ein Phänomen von alarmierendem Ausmaß, Ausdrück und Konsequenz eines immer mehr vernetzten und konfliktreichen globalen Zusammenlebens – stellt ein traumatisches und Stress verursachendes Ereignis für all diejenigen dar, die sie erleben. Bei migrantischen Kindern und Jugendlichen ist es möglich, dass sie schon im frühen Alter eine besondere emotionale Sensibilität sowie die Kapazität zur Nachempfindung der negativen Konsequenzen von Aggression – Empathie – entwickeln. Dies ermöglicht es ihnen später, zu »Altruistinnen« zu werden und sich selbst zu heilen, indem sie andere heilen, vorausgesetzt, die Gesellschaft lässt es zu. Angesichts ihrer Erfahrungen und der Entwicklung eines pro-sozialen Verhaltens, sind diese Kinder und Jugendlichen potentielle Agentinnen für eine Steigerung der Lebensqualität in der Gemeinschaft, in der sie leben.

Wenn wir annehmen, dass der soziale Altruismus zum Wohlergehen der Individuen und der Gemeinschaft beiträgt, indem er Solidarität erzeugt,

dann ist die Gesellschaft aufgerufen, diese soziale Ressource, die wir bei den jungen Migrantinnen vorfinden und die zur nachhaltigen Verbesserung des sozialen Zusammenlebens im Zeichen von weltweiter Solidarität beitragen kann, anzuerkennen, zu beschützen und zu fördern.

Aus dieser Überlegung heraus lassen sich außerdem praktische Implikationen wie die Notwendigkeit, Strategien der Intervention im Bereich der Migration auf politischer, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene zu entwickeln, ableiten.

Resilienz: Sich über Widrigkeiten verschiedenster Art und Weise erheben, sie umwerten.

Der Altruismus: Mechanismus und Quelle der persönlichen und sozialen Resilienz

Das Potential und die Ressourcen eines Individuums hervorheben, ohne dabei sowohl den Schaden als auch den Schmerz, den es erlebt haben mag, zu übergehen oder gar zu leugnen, stellt immer noch eine Herausforderung für die Sozial- und Humanwissenschaften dar; über lange Zeit haben sie sich dem Studium der negativen Aspekte und der menschlichen Pathologie gewidmet. Das Studium der Resilienz bemüht sich, die positiven Sicht- und Verhaltensweisen zu untersuchen und ihnen größeres Gewicht zu verleihen.

Der Begriff Resilienz hat seinen Ursprung im Lateinischen und ist von *resilio* abgeleitet, was soviel bedeutet wie »zurückkehren, emporkommen nach einem Sprung, zurückprallen, abprallen«. Der Begriff wurde zunächst im Bereich der Physik benutzt und später, nach seiner Einführung im psycho-sozialen Bereich durch die Studien von Werner und Smith¹, auf das Konzept der »emotionalen Stärke« angewendet. Im psycho-sozialen Bereich strebt die Resilienz danach, Prozesse zu fördern, welche das Individuum und sein soziales Umfeld einbeziehen. Dadurch hilft sie ihm, Widrigkeiten (und Risiken) zu überwinden, sich an die Gesellschaft anzupassen und die Lebensqualität zu steigern (Infante 2001: 31).

¹ Emmy E. Werner und Ruth Smith haben in ihrer Längsschnittstudie »Overcoming the odds: high risk children from birth to adulthood« untersucht, wie sich schwierige Startbedingungen in der Kindheit auf das spätere Leben auswirken. Im Rahmen dieser Studie wurden 698 Kinder aus schwierigen Verhältnissen, die 1955 geboren wurden, von ihrer Geburt an über 40 Jahre hinweg wissenschaftlich begleitet und getestet. Die Untersuchung zeigte, dass ein Drittel der Kinder trotz erschwelter Bedingungen zu sozialfähigen Erwachsenen heranwuchs.

Die Resilienz ist Gegenstand zahlreicher Untersuchungen in verschiedenen Disziplinen und Professionen. Diese weisen Tendenzen auf, die grundsätzlich drei Schulen zuzuschreiben sind: die angelsächsische, die europäische und die lateinamerikanische. Unter den erwähnten Schulen führen die Unterschiede im Verständnis von Begriffen wie Verletzbarkeit (Verwundbarkeit), Risiko und Widrigkeit, zu unterschiedlichen Auffassungen davon, wie Resilienz entsteht und welche Maßnahmen sich am besten zu ihrer Förderung eignen. Die angelsächsische hat die Interaktion zwischen Individuum und Umfeld zum Ausgangspunkt. Die europäische konzentriert sich vor allem auf die Beziehung zwischen dem Subjekt und seinem Verhalten und dem Medium, während die lateinamerikanische Schule Resilienz als allgemein gesellschaftliches Phänomen betrachtet, das durch soziale Solidarität erreicht werden kann (Ospina Muñoz et. al. 2005: 78).

Man könnte allgemein feststellen, dass Resilienz eine menschliche Fähigkeit ist, die aus den menschlichen Beziehungen entsteht. Die konstitutiven Eigenschaften eines Individuums können die Entwicklung von Resilienz begünstigen, werden aber auch von der Rückmeldung der Umgebung beeinflusst.

Gegenwärtig versucht der Großteil der Resilienzstudien aufzuzeigen, welche Faktoren den Individuen zur Verfügung stehen, die es ihnen erlauben, nach einem Tiefpunkt weiterzukommen. Des Weiteren versuchen sie, die Dynamik zwischen den Faktoren, die sich in der Basis der resilienten Anpassung befinden, zu analysieren (Infante 2001: 31).

Die am weitesten verbreitete Definition von Resilienz in der gegenwärtigen Literatur, der sich auch der vorliegende Artikel anschließt, ist die von Silva. Demnach bedeutet Resilienz »die universelle Fähigkeit eines jeden Menschen, widrigen, schwierigen Bedingungen zu widerstehen und sich zu erholen, indem man allmählich Antworten entwickelt, die auf die Konstruktion einer psychosozialen Umstellung zielen, welche in der Lage ist, sich trotz des simultanen Weiterbestehens des Schmerzes und des intra-psychischen Konflikts dem Umfeld gegenüber positiv zu verhalten« (Silva 1999). Dennoch ist dies keine dem Menschen inhärente Fähigkeit. Sie ist keine Fähigkeit, die einfach vorhanden oder nicht vorhanden ist, und wenn sie doch vorhanden ist, dann für immer. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess, ein Werden. Somit ist nicht der Mensch, der Resilient, sondern vielmehr sind damit seine Entwicklung und der Aufbauprozess, den er mit seiner Lebensgeschichte vollzieht, gemeint (Cyrulnik 2001).

Versteht man also Resilienz als einen dynamischen Prozess, in dem Individuum und Umfeld in einem gegenseitigen Verhältnis interagieren, bedarf es der Anerkennung und der Annahme, dass eine Intervention nicht nur auf individueller und familiärer Ebene, sondern auch auf gesellschaftlicher, politischer und institutioneller Ebene geschehen muss, um den Prozess zu fördern.

Laut Cyrulnik kann diese Dynamik einen heilenden Effekt haben, wenn sich die Gesellschaft aktiv am Prozess der Resilienz beteiligt und Verantwortung übernimmt. Dann kann sie für jemanden, der nach einer Verletzung versucht, sich in der Familie und in der Gesellschaft zu entwickeln und zu entfalten, eine Alternative zur psychischen Gesundung darstellen (Cyrulnik in Barudy/Marquebreucq 2006: 13).

Die Förderung von Resilienzprozessen erlaubt, die Entwicklung der Fähigkeit des Menschen, sich mit traumatischen (auch brutalen) Erfahrungen zu konfrontieren, sie zu überwinden, selbst in diesem Prozess stärker bzw. transformiert zu werden und zur Gestaltung einer solidarischeren und menschlicheren Gesellschaft beizutragen.

1. ALTRUISMUS: MECHANISMUS UND QUELLE DER RESILIENZ

Altruismus wird in der Resilienzforschung als ein positiver Abwehrmechanismus sowie als eine Quelle der Resilienz betrachtet.

Abwehrmechanismen werden als psychologische Strategien verstanden, die es dem Verletzten erlauben, sich der erlebten Realität gegenüberzustellen, um sein Selbstbild zu schützen. Es handelt sich um unbewusste Prozesse, welche die Folgen eines stressigen Ereignisses so verringern, dass die Person weiter »normal« handeln kann.

Die Abwehrmechanismen werden in drei Arten unterschieden: die negativen Mechanismen – Spaltung, Regression, Projektion, Aggression, Aufregung, Unterwerfung, Verführung, Suche nach Gleichgültigkeit, Verrohung, Verwirrung, Amnesie, Hypochondrie und die delirante Krise; die schützenden Mechanismen – Isolierung, Reaktionsbildung und Negation; die positiven Mechanismen – Intellektualisierung, Sublimierung, Kreativität, Altruismus, Humor, Träumerei, Antizipation, das Schreiben, künstlerisches, soziales, emotionales oder politisches Engagement, Vergebung und Spiritualität. (Cyrulnik in Barudy/Marquebreucq 2006: 15).

Beim Altruismus als Abwehrmechanismus und in Abgrenzung zum »Helfersyndrom« handelt es sich um eine reife und gesunde Handlungsweise, deren Nutzung den Genuss und das Gefühl der Kontrolle, welche die Person über ihr eigenes Leben hat, erhöht (Vaillant 1992: 238). Damit sie sich als normal oder gesund zeigen kann, muss auch die Fähigkeit erlangt werden, einen dauerhaften und konfliktfreien Wunsch zu entwickeln, zum Wohlbefinden anderer beizutragen, im Gegensatz zu dem Bedürfnis, sich für andere aufzuopfern.

Laut Cyrulnik verweisen alle Abwehrmechanismen, gleich ob negative, schützende oder positive, auf die Metapher der »Amputation des unheilbaren Beines um den Rest der Persönlichkeit zu retten« (Cyrulnik 1999). Eine Amputation kann die Folge von nicht kontrollierbaren Umständen sein – so ein Unfall – oder von der Entscheidung, ein Leben zu retten. Nach einer Amputation kann ein Phantomschmerz und ein Phantomgefühl des amputierten Körperteils entstehen und bleiben. So ist es auch möglich, dass wir uns nach einem traumatischen Erlebnis für einen solchen Eingriff (wie die Spaltung oder die Negation) entscheiden, um unsere Persönlichkeit zu retten. Schmerz und Phantomgefühl des traumatischen Erlebten aber bleiben bestehen.

Als persönliche Resilienzquelle, bedeutet der Altruismus die Fähigkeit vom »warum ich« zum »wofür ich« zu kommen. Dieser Prozess impliziert die Sinnsuche in der eigenen, erlebten Erfahrung und im Falle des Nicht-Findens die Fähigkeit, der Suche selbst einen Sinn zu geben. Einmal aktiv ist diese Fähigkeit nicht nur Ergebnis, sondern sie wandelt sich zu einer Quelle der Resilienz (Vanistendael/Lecompte 2002: 97).

Es gibt genügend Beispiele von Menschen, die wesentliche Verluste in ihrem Leben erlitten und diese überstanden haben, indem sie anderen geholfen haben. Diese Menschen »reparieren« sich selbst durch das »Reparieren« anderer. Die meisten Autoren von Texten zur Resilienz weisen in ihren eigenen Biographien ein gutes Beispiel dafür auf.

2. ZWANGSMIGRATION UND RESILIENZ

Charakteristiken der erzwungenen Migration

Die erzwungene oder ungewollte Migration beinhaltet eine Reihe von juristischen oder politischen Kategorien – Flüchtlinge, Asylbewerber, Exilierte und Vertriebene – aber auch Migration aus wirtschaftlichen Gründen (Verbesserung der Lebensmöglichkeiten), oder wegen Umweltkatastrophen und Trafficking. Ihnen gemeinsam ist, dass sie sich auf Menschen beziehen, die gezwungen waren, aus ihrer Heimat zu fliehen und an einem anderen Ort Schutz zu suchen.

In allen Fällen handelt es sich um ein traumatisches Erlebnis, das einen gewaltigen biographischen Bruch darstellt. Häufig werden diese Erfahrungen vom Verlust des familiären, sozialen und kulturellen Umfelds, dem Zwang zur Anpassung an ein neues Umfeld und – in vielen Fällen – auch von der Notwendigkeit des Erlernens einer neuen Sprache begleitet. Hinzu kommen erhebliche Anstrengungen, um sich an den neuen Ort anzupassen und sich dort zurecht zu finden.

Im Falle der politischen Migration kommt zusätzlich zu den emotionalen Auswirkungen durch eine Lebensveränderung dieses Ausmaßes ein Gefühl des Versagens in dem eigenen angestrebten sozialen oder politischen Projekt, das auf gewaltsame Art und Weise zerstört wurde, hinzu.

Menschen, die solche Erfahrungen machen mussten, manifestieren häufig psychische Störungen wie Identitätsverlust, das Gefühl von Vergänglichkeit, Transkulturation, Bikulturalismus und chronische Depressionen (FASIC/COLAT²). Diese Störungen sollten nicht als fatal (im Sinne von unheilbar) betrachtet werden, sondern als erschwerte Bedingungen, die ein Mensch mit sich trägt; Bedingungen, die öfter mit Hilfe seiner eigenen Ressourcen aber vor allem mit den Ressourcen, welche die Gesellschaft ihm anbietet, überwunden werden können. Diese Annahme beinhaltet den Wert und die Kraft der Resilienz.

Wenn so bisherige Lebensbedingungen und Bildungserfahrungen die Entwicklung einer einigermaßen gesunden bzw. stabilen Persönlichkeit

² FASIC (Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas, Chile) und COLAT (Colectivo Latinoamericano de Trabajo Psico-Social, Belgien) sind zwei wichtige Menschenrechtsorganisationen, die Programme zur psychosozialen Unterstützung von politischen Exilantinnen und Rückkehrerinnen durchgeführt haben und die Thematik des Exils beforscht haben.

ermöglicht haben und wenn die soziale Umwelt des Aufnahmestaates günstig ist, stehen den Zwangsmigrantinnen in der Regel Wege offen, sich dem neuen Leben und einer neuen Gemeinschaft mit einem angemessenen psychischen Aufwand allmählich anzupassen, die eigene Identität neu zu gestalten und die Traumata, die unweigerlich mit einer erzwungenen Migration einhergehen, erheblich zu mindern oder zu überwinden.

Parallel zum Trauma der Zwangsmigration existiert eine alltägliche Dimension, in der sowohl die Migrantin als auch ihre Familie die Chance nutzen können, sich während der Migrationszeit auf bestimmten Ebenen zu stärken und zu bereichern. Resilienz, als Prozess verstanden, impliziert einen Lernprozess, d.h. Zeit und Möglichkeit sie anzunehmen und sie zu entwickeln.

Situation der Familien und der Kinder

Zwangsmigration gehen oft politische Unterdrückung und Menschenrechtsverletzungen voraus. Entführung, Erschießung, Vergewaltigung, Folter, illegale Festnahmen, Verhaftung, Hausarrest, Abschiebung und Exil erleiden viele Erwachsene, die sich den totalitären Regimen widersetzen, als Zeugin oder durch eigenes Erleben. Dabei ist auch ein hoher Anteil von Minderjährigen betroffen. Der Schaden, der diesen Menschen zugefügt wurde und wird, ist unermesslich.

Wenn es auch kein einheitliches Profil einer Zwangsmigrantin und ihrer Familie gibt, so ist festzustellen, dass denjenigen, die das Land unter Zwang verlassen mussten »ein von Angstgefühl, Furcht und Niederlage gezeichnetes soziales und politisches Umfeld« gemeinsam war (Barudy/Marquebreucq 2006: 29).

Im Zusammenhang mit der Zwangsmigration und im besonderen Fall der politischen Migration sprechen wir von Erwachsenen, die einen Zusammenbruch nicht nur ihres persönlichen Lebensprojekts erlebt haben, sondern auch eines politischen und sozialen Projekts, an das sie geglaubt haben. Es ist nicht schwer sich vorzustellen, dass sie sich zumindest zu Anfang niedergeschlagen und gedemütigt fühlen, angesichts der Relevanz dieser Geschehnisse für ihr eigenes Leben, sowohl in seiner sozialen als auch individuellen Dimension.

Als Mütter und Väter sind sie möglicherweise nicht immer in der Lage, die Herausforderungen auf familiärer Ebene anzunehmen, welche die neue Situation im Aufnahmeland ihnen auferlegt. In einigen Fällen schöpfen sie

jedoch ihre persönlichen Ressourcen aus und sind unfähig, ihrer Rolle als Eltern (auf gesunde Art) gerecht zu werden (Barudy/Marquebreucq 2006: 34).

Daher muss bei Kindern von Zwangsmigrantinnen die Tatsache berücksichtigt werden, dass sie insofern direkte und indirekte Opfer der organisierten Gewalt sind, als dass sie bei Müttern und Vätern heranwachsen müssen, die selbst oft durch Gewalt beschädigt sind (Barudy/Marquebreucq 2006: 25). Dennoch muss dies nicht als Verhängnis, sondern vielmehr als eine Realität betrachtet werden, die eine Intervention erfordert. Die Feststellung dieser Tatsache erlaubt es, über die Verwundbarkeit, der sie ausgesetzt sind, nachzudenken. Für das Verhalten der Familie und der Aufnahmegesellschaft ist es deshalb fundamental bedeutsam, ob es ihnen gelingt, die Resilienz von ihren schwierigen Erlebnissen zu erreichen oder nicht.

3. EIN FALL VON RESILIENZENTWICKLUNG DURCH ALTRUISMUS

Viele der Hypothesen zum Thema Resilienz sind aus der praktischen Erfahrung entstanden. Es handelt sich dabei um Fallstudien, die meistens eine konkrete Situation beschreiben. Manciaux (2004) behauptet, dass die aufgestellten Hypothesen nachher an die konkrete Situation angepasst werden sollen. Es müsste jeweils die Frage gestellt werden, ob die Erfahrungen, die aus einem konkreten Kontext entstanden sind, auch hier und heute anwendbar sind (Vanistendael/Lecompte 2004: 23).

Unter Berücksichtigung der vorangehenden Bemerkungen und Fragestellungen zu den Hypothesen wird hier ein Fall von Altruismus und Resilienz vorgestellt.

Sebastián wurde in Chile geboren und flüchtete drei Monate nach dem Putsch (1973) mit 11 Jahren zusammen mit seiner Familie nach Österreich³ ins Exil. Er hat auch einen kurzen Ausbildungsaufenthalt in der ehemaligen UdSSR gemacht. Er ist in relativ armen und von Gewalt geprägten Verhältnissen aufgewachsen. Dennoch hat er schöne Erinnerungen an seine Kindheit. Wenn er sich an seine Mutter, an seinen Vater aber auch an den Rest seiner Familie erinnert, tut er das in einer positiven Weise »Wir waren

³ Das Interview erfolgte 2010 in Österreich. Der Name wurde aus Datenschutzgründen verändert.

keine reiche oder im Wohlstand lebende Familie ... aber viel Liebe ... ». In seiner Erzählung nehmen andere bedeutende Freunde und Erwachsene (zum Beispiel Lehrende) einen wichtigen Platz ein.

Er verlässt Chile ohne irgendetwas von dem zu verstehen, was um ihn herum geschieht. Er landet in Österreich und wird zusammen mit seiner Familie in einem Hotel untergebracht, wo sie viele Monate bleiben werden. Später, zusammen mit vier anderen chilenischen, kommunistischen Familien, werden sie in ein Flüchtlingsheim übersiedelt. Dort lernt er andere ausländische Jugendliche kennen und besucht die Schule. Der Staat verschafft ihnen letztendlich eine Sozialwohnung, in der sie sich niederlassen und die sie als das neue Zuhause in Wien empfinden. Sebastián wechselt wieder die Schule und fühlt sich das erste Mal wohl und integriert in Österreich. Er träumt davon Journalist zu werden, doch nach dem Schulabschluss wird ihm angeboten eine Lehre als Verpacker zu machen, die er aus Enttäuschung ein paar Monate später abbricht. Er beginnt eine zweite Lehre als Schweißer, die er nicht abschließen kann, weil er ein Unfall erlitt. Er arbeitet als Gärtner und Zeitungsverteiler. Später dank eines Stipendiums schließt er eine Ausbildung als Elektriker in der UdSSR ab. Zwei Jahre später kehrt er nach Österreich zurück und arbeitet mehrere Jahre als Rettungsschwimmer. Nach diesen für ihn sinnlosen Versuchen schlägt ihm die Mutter seiner österreichischen Freundin vor, die Arbeit in einem Krankenhaus zu versuchen. Sie glaubt, dass Sebastián's Art sehr für diese Arbeit geeignet sei, dass seine positive Ausstrahlung anderen Menschen zur Genesung verhelfen könne und schmerzlindernd sein könne. Diese Bemerkung versteht Sebastián als Kompliment und er entscheidet sich letztendlich bewusst, es als Krankenpfleger zu versuchen: »Ja ich glaube dort gefunden zu haben, was ich immer gesucht habe, also die Arbeit mit Menschen, mit Leuten«. Er beginnt sogleich eine Ausbildung als Krankenpfleger in der Geriatrie. Er spürt, dass er seine Berufung gefunden hat: Menschenkontakt, und vor allem, anderen, die sich in einer schwächeren Position befinden, zu helfen.

Resilienzaufbau

Unter dem Modell der Analyse des guten Umgangs mit Kindern und Resilienz wird angenommen, dass, »das kindliche Wohlbefinden vor allem die Folge der koordinierten Bemühungen und Ressourcen ist, die eine Gemeinschaft für die ganzheitliche Entwicklung aller ihrer Kinder zur Verfügung stellt« (Barudy/ Marquebreucq 2010: 34). Den Autoren nach handelt es sich daher um ein soziales Produkt. In diesem Sinne, ist es möglich zu behaupten, dass

Sebastiáns gesunde Entwicklung die Folge des Überwiegens an Erfahrungen mit gutem Umgang in seinem Leben ist. Den guten Umgang hat er mit seinen Eltern erlebt, aber auch, aufgrund der Haltung und den Ressourcen, die vor allem die Aufnahmegesellschaften ihm zur Verfügung gestellt haben, um die Deckung seiner Bedürfnisse aber auch die Achtung seiner Rechte zu sichern. Es ist denkbar, dass Sebastián seine Resilienz auf der Basis des guten Umgangs geschmiedet hat. Von da an ist es für ihn möglich, einen Sinn für die traumatischen Erfahrungen zu suchen und zu finden und (sozialen) Altruismus zu entwickeln.

Die Analyse des Interviews mit Sebastián deckt einige der bedeutsamen Erfahrungen an gutem Umgang auf, die bei ihm die Entwicklung von Altruismus und Resilienz begünstigt haben mögen. Hier werden kurz diese relevanten Erfahrungen in Zusammenhang mit der Familie und besonders die, die mit seiner Sozialisierung in den Aufnahmegesellschaften in Verbindung stehen, erläutert.

Familiäre Aspekte, die für Sebastián zum Resilienzaufbau beigetragen haben könnten:

- Positives Bild der Eltern. Identifikation mit den Werten, die ihm vermittelt wurden.
- Positives Bild der Familie als Ganzes, ohne Idealisierung, sondern mittels Verstehen und Neu-Interpretieren der erlebten Ereignisse, auch jener, die er als traumatisch erlebt hat.
- Empathie mit seiner Mutter und seinem Vater

Soziale Elemente, die zu seinem Resilienzaufbau beigetragen haben können:

- Solidarität, Zuneigung

Während des gesamten Interviews war ersichtlich, welche Auswirkung die Geste der Solidarität, der Zuneigung auf seine Entwicklung hat. Seine Erinnerungen an das Leben im Hotel sind traurig. Er fühlte sich allein, nicht dazugehörig, nicht nur zu den österreichischen, sondern auch zu den chilenischen Kindern nicht, die auch dort wohnten. Er hat sich mit ihnen nicht gut verstanden. Er wurde sogar einmal von ihnen verprügelt. Ein Junge, der in der Nähe wohnte, lud ihn zu sich nach Hause ein. Bei ihm und seiner Mutter fühlte er sich wohl. Das Kind war freundlich zu ihm und die Mutter fragte nach seinem Namen. Er hat diese Situation nie vergessen und sie taucht als ein wichtiges Ereignis auf:

Der Kerl hat uns so gut behandelt, ich war 12, und er war so wie 14, plötzlich so ... und die Mutter brachte uns Schokolade, Kaffee, all das, ich glaube das war der erste Moment, in dem ich mich nicht fremd gefühlt habe, ich habe meinen Onkel nicht vermisst oder ich habe nicht das Gefühl im Ausland zu sein gehabt ... der erste angenehme Moment hier.

- Anerkennung

Einfache Situationen wie gestellte Fragen nach seinem Namen oder allgemeine Angaben über Chile nehmen in seiner Erzählung einen wichtigen Platz ein und kennzeichnen Momente in der Vergangenheit, in denen eine positive Änderung seines Verhaltens stattfindet. Sebastián erinnert sich zum Beispiel sehr genau an die Lehrer, die ihn zu Chile befragt haben:

Ich erinnere mich an den Lehrer, ja, ein super Kerl war er, der Kerl hat mich immer so freundlich behandelt, er hatte so einen dicken Schnurrbart ... und ... es scheint, als ob er etwas darüber gewusst hat, etwas über die chilenische Geschichte, über was geschah.

Zuneigung und Unterstützung rufen in ihm ein Gefühl der Zugehörigkeit hervor. Er empfindet die Schule als eine Gemeinschaft. Er fühlt sich anerkannt und belohnt. Auch seine spätere Erinnerung an ein Land, in dem er eine Lehre macht – in diesem Fall eine sehr positive Erinnerung, die er heute als fast ideal empfindet – steht in Verbindung mit dieser Art der Anerkennung:

Ich glaube in der UdSSR gab es ein politisches Interesse ... Sich auskennen, und dann, das menschliche Interesse ... Du merkst zum Beispiel, du erwähnst Chile in der UdSSR und selbst ein kleiner Bengel, ein Pionier, ein Junge von 5 Jahren, wusste wo Chile war.

Das Gegenteil, d.h. die Indifferenz, die ihn zu demotivieren und zu isolieren scheint, bestätigt somit diese These:

... weil in der Schule du immer gefragt wurdest, woher kommst du? Aus Chile, und wo genau in Jugoslawien liegt Chile? Nein, Chile ist hier, in Südamerika und, du kennst Victor Jara nicht? Nein. Dann dachte ich, diese Sache, es ist eigenartig

ne? Sie kennen nicht, sie hatten nicht die geringste Ahnung wo Chile lag, dann plötzlich, war es so, als ob es dir egal war, denen zu erzählen, woher du gekommen bist, woher kommst du? von irgendwo, ist nicht wichtig woher ich komme, nicht wahr? Und nein, ich machte keine Freundschaften.

- Stabilität

Die Stabilität, die ein festes Zuhause und eine feste Schule ihm bieten, erlauben es ihm, sich immer besser im Aufnahmeland aufgehoben zu fühlen und gleichzeitig Perspektiven zu entwickeln. Er fühlt sich in der Schule gehört und geschätzt (der Lehrer interessiert sich für ihn, weiß sehr viel über Chile und lässt ihn das auch wissen). Er beginnt, mit den Mitschülern zusammenzuarbeiten und ist auch hilfsbereit (als »Latino« genießt er den Ruf, mit den Mädels gut umgehen zu können und so suchen viele Rat beim ihm, um die erste Freundin zu bekommen). Er ist aber auch in der Lage, selbst Hilfe zu suchen (er kann zum Skikurs mitfahren, obwohl seine Eltern nicht über die notwendigen finanziellen Ressourcen verfügen). Er fühlt sich gleichberechtigt behandelt.

Mir hat es auch gut gefallen, weil dies die Schule war, wo ich nicht mehr der Junge ohne Deutschkenntnisse war, der arme Junge, ab jetzt musst du lernen, musst du Mathe, all das lernen ... und ich habe begonnen, Freundschaften zu knüpfen, viele Freundschaften, ich hatte österreichische Freundschaften, ich begann mich zu entwickeln, so wie man ist ... so wie ich in der Zukunft sein würde ...

Das Zuhause ermöglichte der Familie, einen dauerhaften Platz zu haben, und das wiederum erlaubte ihm, sich vom Gefühl des »Vorübergehenden« zu befreien, das er so oft von seinen Eltern mitbekommen und als Hindernis für eine erfolgreiche Eingliederung in die neue Gesellschaft empfunden hatte.

Als ich erfahren habe, dass dies unsere Wohnung sein wird, ... ich glaube, dass ich unbewusst bemerkt habe, dass wir aus diesem Nomaden-Status herauskamen ... Menschen ohne Zuhause ... wir durften auch etwas bekommen, also das hier wird uns gehören, hier können wir bleiben, hier können wir schreien, quatschen und keiner wird von oben kommen uns anzumeckern ›hey, sei still!‹, nichts mehr davon ...

Die Instabilität schuf in ihm ein Gefühl der Unsicherheit. Zu der Zeit, als seine Eltern immer wieder über das Zurückkehren gesprochen haben, fühlte er sich unsicher und konnte sich nicht in die Zukunft projizieren. Das hatte zur Folge, dass er trotz neuer, guter Bildungschancen in der UdSSR niemals sagen konnte, was er werden wollte.

Schade, dass ich das nicht wusste, als ich zur Uni kam. Ich hatte diese Gabe noch nicht, zu wissen was man im Leben will... das ist eins der wenigen Dinge, die ich bereue, in dem Moment diese Vision nicht gehabt zu haben, ne? Ich hätte vielleicht viel mehr geschafft.

- Identität/Zugehörigkeit

Während Sebastián sich gut in die Schule integrierte und sich zum ersten Mal wohl in dem Land gefühlt hatte, lernte er ein Instrument spielen und gründet eine Gruppe, die südamerikanische Musik in den politischen und solidarischen Veranstaltungen für Chile spielte. Das Familienhaus wurde so zu einem Treffpunkt für viele Chilenen, was ihn noch heute sehr stolz macht.

Das Haus gehörte allen... es war... es gab ein unglaubliches Leben... es gab... sie setzten sich, um Gitarre zu spielen, Leute kamen von... weiß nicht... Tausende von Sachen, die dort geschahen, nicht wahr? Und dann glaube ich, dass alle Ort gesucht haben, wo sie sagen konnten hier fühle ich mich wohl, ich glaube, dass sie es war, diese Wohnung war es, ne? Sie hatte zum Glück 120 m²... weil sonst... manchmal gab es Fotos, wo 40 Leute im Zimmer zu sehen waren... beim Kochen, einer da an der Seite hat Empanadas für das Fest gemacht oder sie versammelten sich für Parteisitzungen, für Geburtstage, was auch immer...

Empathie und Altruismus

Bei seiner Arbeit als Krankenpfleger in der Geriatrie in einem Krankenhaus, griff Sebastián auf eine wesentliche Fähigkeit zur Geduld zurück, sowohl mit den Patienten als auch mit dem System (eher kalt und teilnahmslos), um die alten Menschen, die nicht gehört werden, betreuen zu können. Er fand den Mut dazu, sie zu verteidigen, und er sah hier auch eine Möglichkeit für die eigene persönliche Entwicklung.

Aber auch, wenn es an sich ziemlich stressig ist, mit älteren Menschen zu arbeiten, war es für mich eine große Erfahrung, ich habe viel gelernt, ich habe gelernt, das Leben aus einem neuem Blickwinkel zu betrachten, und obwohl jetzt mit meinen Problemen, du weißt schon, ich komme nicht so richtig klar damit, habe ich viel von dem Leiden anderer Menschen erfahren, ich sollte vielleicht mehr daraus lernen ... wie viel kann ein Mensch, eine Frau, ein Mann in einer unmenschlichen Situation ertragen? Wie ich schon sagte, diese Personen waren im Konzentrationslager, wie haben sie es geschafft? Es gibt einen Spruch auf Deutsch: ›Not macht erfinderisch. Und ich hatte gar nichts, und aus diesem Nichts machte ich viel, das war das Schöne ...

Durch seine stark entwickelte Empathie war es ihm möglich, seinen eigenen Erfahrungen als Ressourcen zu nutzen, um die Patienten zu interpretieren. Als er als Kind in Österreich angekommen war, fühlte er sich zerbrechlich und empfand die ihm fremde Sprache als ein großes Hindernis für seine Integration. Die Erinnerung an seinen ersten Tag in Österreich, gleich nach dem Aussteigen aus dem Bus und bei der Ankunft im Hotel, seiner vorübergehenden Bleibe, veranschaulicht sehr gut diese Gefühle:

Der Hotelbesitzer kam ... bellend, für uns war das wie eine Art Bellen, das er hatte ... ›ba ba ba ba ba ba«, das einzige was wir empfunden haben war das ›ba ba«, so ähnlich wie ein richtiger Hund und das dröhnte, alle Worte die er sagte, dröhnten bei uns ... so ich glaube, dass das Nicht-Verstehen am Beginn, eine der schlimmsten Sachen ist, vor allem, wenn du von deiner Heimat vertrieben wirst, weil ich auch in (anderen Ländern) gewesen bin, wo ich auch nichts verstanden habe, aber es ist nicht so schlimm, es ist nicht so unangenehm ... als wenn du das Gefühl hast, dass du störst, dass du nicht zu Hause bist, dass dieser nicht dein Ort ist, und alles das ist noch schrecklicher.

Seine ersten schulischen Erfahrungen rufen ähnliche Erinnerungen hervor:

Wir sind dort angekommen und sie haben uns in diese Sache, in diese Schule dort reingesteckt, ne? Dann war es dort richtig furchtbar, das heißt, wir versuchten Deutsch

zu lernen, weil sie uns in den ersten Monaten Deutsch beigebracht haben, ja und... und wir gingen in die Schule... nein, nichts, nichts was in den Büchern stand, konnten wir verstehen.

Wenn Sebastián über seine Arbeit nachdenkt, sagt er, dass es sich um eine ideale Arbeit handelt. Wenn er erklärt, warum die Arbeit ideal sei, meint er die Sinnfindung. Er versteht, dass diese Art Arbeit geeigneter für ihn ist als andere, weil er die Fähigkeit entwickelt hat, Menschen, die leiden, zu verstehen und zu unterstützen. Er verbindet damit auch die sozialen Werte, die er von seinen Eltern und von deren politischen Kampf überliefert bekommen hat und bindet sie in eine einfache, aber sehr effiziente Idee ein: Denjenigen helfen, die sich in einer fragilen bzw. schwächeren Situation befinden. Wenn er sich an die ersten Monaten in der geriatrischen Abteilung erinnert, erzählt er von den Gefühlen der Rebellion und des Zorns, die er empfunden hat und die ihn dazu bewegt haben, etwas für diese alten Menschen zu tun.

Es machte mich wütend, wenn ein alter Mann etwas gesagt hat und niemand hörte ihm zu. Er sagt dir was, möchte reden, auch wenn er nur Blödsinn redet, aber du solltest dem Blödsinn zuhören nicht? Verstehst du? Also glaube ich, dass dieser Sinn der Gleichheit, der Gerechtigkeit, des Respekts, all diese Sachen stammen auch von meinem Vater... Und ich sagte auch... ich muss das hier in meinem Beruf verwenden, ihm zuhören.

Ein Fall wie der von Sebastián zeigt, wie Familie und Gesellschaft Einfluss auf die Bildung von positiven Mechanismen haben. Viele der Kinder und Jugendlichen, die schwierigen Situationen gegenüber stehen

stellen ihre Fähigkeiten in den Dienst anderer. Außerordentliche Ressourcen, weil diese nicht im Alltag erscheinen: Diese Kinder sind außerordentliche Menschen, anders als ihres gleichen. Es sind die Traumata ihres Seins, die Schicksalsschläge, die sie über sich und über die anderen erheben (Manciaux 2004: 13).

Sie bei diesem Prozess zu unterstützen, kann uns wiederum als Gesellschaft helfen.

4. ALTRUISMUS: EINE SOZIALE RESSOURCE FÜR DIE NACHHALTIGKEIT

Bei der Suche nach dem »Ursprung« des pro-sozialen Verhaltens, wurde die Hypothese der inneren Verbindung zwischen Altruismus und Empathie in zahlreichen Studien mehrfach bestätigt. Einige Autorinnen betrachten Altruismus sogar als eine Art der »Empathie in Aktion«. Empathie ist eine affektive Antwort auf die Bedürfnisse anderer Personen. Sie setzt Wahrnehmung und Verständnis des affektiven Zustands des Anderen voraus. Altruismus weist auf die bestimmte Motivation, anderen zu helfen und sie zu begünstigen, hin (Eisenberg/ Fabes 2000: 136).

Neuere Studien bestätigen, dass Empathie ein moderierender Faktor des pro-sozialen Verhaltens ist: »Menschen mit hohem Grad an Empathie zeigen ein höheres Maß an pro-sozialem Verhalten« (Escrivá et. al.: 2002). Empathische Menschen sind wegen der emotionalen Empfindsamkeit und wegen ihrer Fähigkeit, den Blickpunkt anderer zu verstehen, weniger aggressiv (ebd.).

Im Fall von zwangsmigrierten Kindern und Jugendlichen beginnt die Entwicklung zur Empathie relativ früh. Diese Entwicklung wird auch dadurch beeinflusst, dass sie selbst, ihre Eltern oder ihnen nahe stehende Menschen Schmerz ausgesetzt worden waren, und dass sie verschiedene Anpassungsstrategien für ihre Integration in die Aufnahmegesellschaft in Gang setzen mussten.

Diese Kinder haben schon früh begonnen, über die Auswirkungen der Handlungen anderer Menschen auf ihr eigenes Leben (oder das der Eltern) nachzudenken und dabei auch einen Sinn für soziale Verantwortung entwickelt. Die Kinder von Zwangsmigrantinnen sind oft außergewöhnlich empfindsam gegenüber Ungerechtigkeit, Ausgrenzung, Diskriminierung. In ihnen reift schon sehr früh ein altruistisches Gefühl gegenüber Menschen in einer fragilen Situation heran.

Wenn diese Kinder einen Platz angeboten bekommen, an dem sie diese empathischen Fähigkeiten nutzen können, ist es ihnen möglich, Altruismus gegenüber anderen zu entwickeln, um ihnen zu helfen, gleichzeitig aber auch zur Heilung der eigenen Wunden beizutragen.

Im heutigen globalen Kontext, gekennzeichnet durch ein zunehmend konfliktreiches Zusammenleben und die sich weiter ausbreitende Gleichgültigkeit gegenüber der drastisch anwachsenden Zwangsmigration Süd-Nord, wäre mehr sozialer Altruismus dringend geboten. Das heißt, »die Taten zugunsten anderer Menschen, die Reaktion der Sympathie, Mitleid, Zusammenarbeit, Hilfe, Rettung, Trost, Hingebung und Großzügigkeit« (Vander Zanden 1986: 617) scheinen nicht nur erwünscht, sondern auch unverzichtbar, um ein besseres Zusammenleben zu ermöglichen bzw. zu sichern.

Es scheint notwendig zu sein, Resilienz als einen dynamischen Prozess, der sowohl das eigene Individuum als auch die Gesellschaft verwickelt, zu sehen.

Wenn Kinder oder Jugendliche diese Erfahrungen, die als typisch für das Exil beschrieben werden, gemacht haben, kann bei ihnen bereits in einem sehr frühen Alter die Entwicklung einer Sensibilität, einer Empathie für Menschen in einer schwächeren Position, beginnen. Diese Entwicklung ist aber nicht zwingend.

Damit diese Sensibilität bzw. Empathie sich zu einem Mechanismus und einer Quelle der Resilienz wandeln kann, sind auch folgende Gegebenheiten notwendig:

1. Das Kind hatte in seiner Kindheit eine grundlegende, emotionale Unterstützung seitens der Familie oder einer bedeutenden erwachsenen Person bzw. ein »Faden der Resilienz« (nach Cyrulnik) der es ihm später ermöglichen wird, »eine Resilienz zu stricken«.
2. Die Aufnahmegesellschaft, in der das Kind heranwächst, ist fähig, es bei der Entwicklung seiner Resilienz zu unterstützen, indem sie ihm folgendes anbietet:
 - Zuneigung, Solidarität und Unterstützung, um ihm zu ermöglichen, sich als Teil der Gesellschaft und der Gemeinschaft, in der es lebt, anerkannt und belohnt zu fühlen.
 - Teilnahmemöglichkeiten, so dass es sich zugehörig und geschätzt fühlen und mittels des kollektiven Lernens wiederum anderen helfen kann. Das heißt, sich unterstützt fühlen und auch andere unterstützen können.
 - Die Entstehung und Weitergabe von hohen Erwartungen und Aussichten in Bezug auf die eigene Person. Das Kind soll sich davon überzeugen, dass die Ziele, die es sich stellt, möglich und erreichbar sind. Es soll das Vertrauen in sich selbst und in andere wiederherstellen.

Weil für die eingewanderten Kinder und Jugendlichen – zumindest in den westlichen Ländern – nach der Familie die Schule einer der entscheidenden Orte ist, an dem sie Bedingungen vorfinden, welche die Entwicklung von Resilienz erst ermöglichen, ist der Bedarf nach gezielter und intensiver Förderung in der Schule offensichtlich. In der Schule verbringen die Kinder und Jugendlichen die meiste Zeit ihres Alltags, und hier hat der Staat die Möglichkeit, umfassend und entschieden einzugreifen.

Im institutionellen Bereich ist es wünschenswert, dass Instrumente zur Unterstützung bei der Gestaltung und Anwendung von sozialen Maßnahmen und damit für die Erkennung und Nutzung jener Ressourcen, welche sich die Migrations-Kinder und -Jugendlichen erarbeitet haben, geschaffen werden.

Aufbau und Pflege einer Resilienzkultur trüge somit erheblich zur Entstehung von pro-sozialen Beziehungen (Altruismus, Solidarität), von positiven Haltungen und Verhaltensweisen, zur Bestätigung von Werten bei und verhinderte die noch immer vorhandene und verachtende Isolierung, die häufig zu Problemen wie Diskriminierung und Anwendung von Gewalt führt.

In diesem Zusammenhang, könnte Altruismus als eine soziale Ressource für die Nachhaltigkeit betrachtet werden, indem er Solidarität erzeugt und damit einen Beitrag zu mehr Gerechtigkeit leistet.

Dementsprechend entsteht die Notwendigkeit diese Kompetenz, die zur nachhaltigen Verbesserung des sozialen Zusammenlebens im Zeichen von weltweiter Solidarität beitragen kann, auf individueller und vor allem auf gesellschaftlicher Ebene anzuerkennen, zu beschützen und zu fördern.

LITERATUR

ARREGUI R. »Resiliencia: Estrategia de rehabilitación en pacientes víctimas de terrorismo de Estado«. In: *Paisajes del dolor, senderos de esperanza*. Salud mental y derechos humanos en el cono Sur. Buenos Aires, 2002, S. 245–253.

BARUDY, JORGE UND A. -P. MARQUEBREUCQ. »Hijas e hijos de madres resilientes. Traumas infantiles en situaciones extremas: violencia de género, guerra, genocidio, persecución y exilio«. Barcelona: Vs Gedissa Verlag, 2006.

BARUDY, JORGE UND A. -P. MARQUEBREUCQ. »Los desafíos invisibles de ser padre o madre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental«. Barcelona: Vs Gedissa Verlag, 2010.

COLMENARES ME. »La ética como fundamento psicológico de la resiliencia«. In: *Delgado Restrepo AC. La resiliencia: Desvictimizar la víctima*. Cali: RAFUE Verlag, 2002.

CYRULNIK, B. Interview von Catherine Nay und Patrice De Meritens im *Le Figaro Magazine*, 24,7. Internationale Edition, 1999.

CYRULNIK, B. »Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida«. Barcelona: Gedisa Verlag, 2006.

EISENBERG, N., FABES, R.A., GUTHRIE, I.K., REISER, M. »Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning«. In: *Journal Personality and Social Psychology* 78 (1), S. 136–157, 2000.

INFANTE, F. »La resiliencia como proceso«, In: *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*, Melillo, A., Suárez Ojeda, E. N. (Hg.); Buenos Aires: Paidós Verlag, Reihe: Tramas Sociales, 2001.

MELILLO, A. UND SUÁREZ, O. »Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas«. Buenos Aires: Paidós Verlag. Reihe: Tramas sociales 13, 2001.

MESTRE, M. V., SAMPER GARCÍA, P. & FRÍAS NAVARRO, M. D. »Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador«. In: *Psicothema*, 14, (2), 2002 S. 227–232.

OSPINA MUÑOZ, D. E., JARAMILLO VÉLEZ, D. E., URIBE VÉLEZ, T. M. »La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres«. In: *Revista Investigación y Educación en Enfermería*, Universidad de Antioquía, Medellín, Vol. XXIII (1), Colombia: März 2005, S. 78–79.

SILVA, GISELLE. »Resiliencia y violencia política en los niños«. Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanus, Colección salud Comunitaria, 1999.

VAILLANT, G. E. »Mecanismos del Ego de la defensa: una guía para los clínicos y los investigadores«. In: *El Publicar Psiquiátrico americano* 238, 1999.

VANISTENDAEL, S. & LECOMPTE, J. »Resiliencia y sentido de vida«. In: *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Melillo, A.; Suárez Ojeda, N.; Rodríguez, D. (Hg.)Paidós Verlag. Serie: Tramas sociales 30. Buenos Aires, 2004.

VANISTENDAEL, S. & LECOMPTE, J. »La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia«. Barcelona: Gedisa Verlag, 2002.

VANDER ZANDEN, J. »Manual de Psicología Social«, Barcelona: Paidós Verlag, 1986.

INFORMELLE KOMPETENZENTWICKLUNG VON LEHRER- INNEN UND LEHRERN¹ IM KONTEXT VON SCHULE UND MIGRATION – EINE THEORETISCHE ANNÄHERUNG

Daniele Hollick

1. PROBLEMAUFRISS

Migration als globales Phänomen ist aus dem Bildungswesen nicht mehr wegzudenken, Soziokulturelle und migrationsbedingte Heterogenität in Schulen ist integraler Bestandteil schulischer Alltagspraxis und bestimmt das pädagogische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern mit. Schule und Migration wird als Thema in den letzten Jahren verstärkt in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Auseinandersetzungen berücksichtigt. Im zweiten österreichischen Migrations- und Integrationsbericht wird zwar eine gewisse Verbesserung im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erkannt, sie sind dennoch an Sonderschulen noch immer überrepräsentiert (Weiss/Unterwurzbacher 2007). Durch die aktuellen PISA-Ergebnisse (bifie 2010: 52) wird wiederholt festgestellt, dass der Schulerfolg maßgeblich vom sozioökonomischen Umfeld der Schülerinnen und Schüler abhängt. Bei Jugendlichen wirkt sich der Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem benachteiligend auf Leistungsergebnisse aus und schränkt Möglichkeiten im weiteren Bildungsverlauf verstärkt ein. In der Schule sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einem monokulturellen und »monolingualen Habitus« (Gogolin 1994) ausgesetzt, bei dem unterschiedliche Erstsprachen und migrationsbedingte Lebenshintergründe unberücksichtigt bleiben oder als Belastung im schulischen Arbeitsalltag empfunden werden. Sind in Konfliktsituationen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund beteiligt, werden Erklärungen für unerwünschtes Verhalten nicht selten aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur abgeleitet. Die Rede ist von der »kulturalistischen Falle« (Kiesel/Volz 2002). Lehrerinnen und Lehrer handeln in der Annahme, dass ein Wissen über andere Kulturen die Arbeit in migrationsbedingt heterogenen Klassen erleichtert. In Workshops oder

¹ In diesem Artikel gilt das Prinzip der sprachlichen Symmetrie, nach dem Frauen und Männer gleich zu behandeln sind, um auch auf diesem Wege auf die Heterogenität schulischer Akteure hinzuweisen. Daher wird gemäß der Splittingmethode eine feminine und maskuline Personennennung vorgenommen.

Seminaren zu interkulturellen Themen spiegeln sich diese Vorstellungen in den Aussagen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern wieder, wenn nach den Erwartungen an jeweilige Seminarinhalte gefragt und der Wunsch nach Wissen und Informationen über »fremde Kulturen« geäußert wird.

Am Anspruch eines annähernd gelingenden Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität, der den Interessen und Bedürfnissen aller gerecht wird und förderliche Lernstrukturen unabhängig der Herkunft ermöglicht, sind Anforderungen geknüpft, die für Lehrerinnen und Lehrern eine hohe Herausforderung in der schulischen Alltagspraxis darstellen.

An Leitsätzen und Ideen für Lehrerinnen und Lehrern, wie professionell mit migrationsbedingter oder sprachlicher Heterogenität in Klassen oder Lerngruppen umgegangen werden soll, mangelt es weniger. Zentral wird in diesem Artikel der Frage nachgegangen, wie Lehrerinnen und Lehrern pädagogische Kompetenzen im Hinblick auf schulische Arbeit unter dem Zeichen von Migration entwickeln können. Betont wird an dieser Stelle, dass die Verantwortlichkeit für die Schaffung und Gestaltung von förderlichen Lernbedingungen im Sinne der Chancengerechtigkeit nicht nur bei Lehrerinnen und Lehrern sondern auch auf politischer Ebene zu verorten ist. Dennoch kann auf den Umstand verwiesen werden, dass gelungene Kommunikation in Schulen mit einer Vielfalt an Sprachen maßgeblich von einem hohen persönlichen Engagement seitens der Lehrerinnen und Lehrern abhängt (Frank 2003: 135). In einer anderen Untersuchung mit Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern wurde festgestellt, dass nahezu die Hälfte der Befragten es vorwiegend als Aufgabe des Lehrers, der Lehrerin sieht, auf Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Erstsprachen mit einem eigenen pädagogischen Handlungsrepertoire einzugehen (vgl. Furch 2009). Die Frage nach Maßnahmen für Lehrerinnen und Lehrern, ihre pädagogische Kompetenz unter dem Gesichtspunkt von Schule und Migration zu erweitern, wird vorwiegend mit Forderungen und Empfehlungen beantwortet, welche an die Lehrerinnen- und Lehrerbildung gerichtet sind. Möglichkeiten einer individuellen Weiterentwicklung des eigenen pädagogischen Handlungsrepertoires können jedoch auch außerhalb institutioneller Lernangebote beschrieben werden. Dieser Artikel geht von Konzepten zu Orientierungen pädagogischer Handlungen im Kontext soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität von Schülerinnen und Schülern aus. Daran anschließend wird der Kompetenzbegriff vor dem Hintergrund pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern im Zusammenhang mit Migration in der schulischen Alltagspraxis durchleuchtet, um daraus abgeleitete Anforderungen beim Kompetenzerwerb im Sinne einer individuellen Entwicklungsaufgabe zu diskutieren. Dabei wird auf die Nutzung möglicher informeller

Lerngelegenheiten hingewiesen, worin Potentiale für Lehrerinnen und Lehrer gesehen werden, das persönliche Handlungsrepertoire kontextbezogen zu erweitern und das schulische Miteinander unter interkulturellen Bedingungen aktiv mitzugestalten.

2. INTERKULTURALITÄTSPERSPEKTIVEN IM ARBEITSFELD SCHULE

»Interkulturalität« hat sich in der Wissenschafts- sowie Alltagssprache als Begriff im pädagogischen Feld etabliert und wird als Beschreibung für Situationen herangezogen, in denen Menschen unterschiedlicher nationaler Herkunft, Erstsprachen und Kulturen beteiligt sind und miteinander kommunizieren. Im Rahmen interkultureller Begegnungen bestimmen unterschiedliche Erwartungen und Orientierungen die Kommunikationssituation mit. Auernheimer (2002: 184ff) nennt mit Macht, Kollektiverfahrungen, gegenseitigen Fremdbildern und differenten Kulturmustern vier Dimensionen, die als mögliche Störungen eine Kommunikationssituation dominieren können. Ein Bewusstsein über die Wirkung der eigenen institutionellen und kulturellen Eingebundenheit sowie der Art, wie ich als Lehrende migrationsbedingte Heterogenität wahrnehme, kann im Hinblick auf Missverständnisse, und auch in Bezug auf Diskriminierungsmechanismen in interkulturellen Situationen sensibilisieren. Interkulturelle Erfahrungen werden in einer stärkeren Ausprägung auch als Fremdheitserfahrungen beschrieben, wodurch Unsicherheiten und Ängste in einer Situation entstehen können, die das Handeln und die Beziehungsform entscheidend (mit-)bestimmen (Bolten 2007: 9)². Inwieweit und wie über das eigene pädagogische Handeln im migrationsbedingten Kontext reflektiert wird, hängt vorrangig von der Persönlichkeit und dem Engagement der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer ab. Edelmann (2007) beschreibt als Ergebnis ihrer Studie u.a. wie Lehrerinnen und Lehrer mit migrationsbedingter Heterogenität im Schulalltag umgehen: 1. Bewusste Bezugnahme kulturellen, sprachlichen und religiösen Wissens; 2. Förderung der Unterrichtssprache bei gleichzeitiger Betonung der Sprachenvielfalt als Chance; 3. Soziale Integration aller Kinder unter Anerkennung der jeweiligen Individualität; 4. Blick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Ausnahme

² Aus konstruktivistischer Perspektive wird Fremdheit durch einseitige Bestimmung der Beziehung zu anderen erzeugt, um eine Ordnung herzustellen, mit Fremden umzugehen (vgl. dazu auch Schäffter 1991; Baumann 1999).

und in der Folge keine Berücksichtigung im pädagogischen Handeln. Hamburger (2009: 128ff) führt in diesem Zusammenhang Gefahrenpunkte an, wonach »Interkulturalität« als Bezugspunkt pädagogischen Handelns mehr Differenzen erzeugt, Vorurteile verfestigt und somit mehr gegenteilige Effekte generiert als eigentlich beabsichtigt.

Bezug genommen wird hier auf interkulturelles Lernen, bei dem Lernende sich gegenseitig als kulturell Andere kennenlernen.

Dieser Ansatz kommt auch im österreichischen Lehrplan unter dem Vorzeichen des Unterrichtsprinzips³ »Interkulturelles Lernen« vor.

Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen (BM:UKK 2009: online).

Einer eingeschränkten Sicht auf interkulturelles Lernen in diesem Zusammenhang wird jedoch mit dem Passus der kritischen »Auseinandersetzung mit Ethno- und Eurozentrismus, Vorurteilen und Rassismus« entgegengehalten (ebd.). Aus den Bestimmungsmerkmalen interkulturellen Lernens kann das Reflektieren eigener Sichtweisen als zentrale Aufgabe definiert werden. Folglich kann Interkulturalität dann als Wert im Sinne von Handlungsorientierung relevant werden, wenn das Handeln situationsbedingt und fall-spezifisch dahingehend überprüft wird, inwieweit der jeweilige Migrationshintergrund als Begründung für Handlungsentscheidungen herangezogen wird (Hollick 2009: 141f). Als Reflexionsfolie von Handlungsorientierungen können Konzepte Interkultureller Pädagogik herangezogen werden, auf die in der Folge punktuell eingegangen wird, um auf Konsequenzen beim Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im schulischen Alltag hinzuweisen⁴.

³ Bei Unterrichtsprinzipien handelt es sich um Inhalte, die nicht auf einen bestimmten Gegenstand begrenzt angewendet werden, sondern fächerübergreifend in die Unterrichtsarbeit von Lehrerinnen und Lehrern als »Querschnittsmaterie« einfließen (BM:UKK 2010:online). Entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Medienbildung und Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern werden an dieser Stelle exemplarisch als weitere Beispiele für Unterrichtsprinzipien angeführt.

⁴ Die Ausführungen der Konzepte interkultureller Pädagogik sind in diesem Artikel unvollständig und dienen mehr einer skizzenhaften Veranschaulichung, wie Bildung mit Migration umgeht. Genauere Darstellungen bieten u.a. Roth (2002), Nohl (2006), Edelman (2006).

2.1 Pädagogische Konzepte als interkulturelle Handlungsorientierungen

Seit den 70er Jahren werden Konzepte entwickelt, bei denen Migration als Gegenstand pädagogischer Arbeit wahrgenommen wird. Diese Konzepte unterscheiden sich grundlegend in der Zielsetzung, den Maßnahmen und Perspektiven darauf, wie Schule mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität umgeht (Roth 2002, Auernheimer 2003, Mecheril 2004, Krüger-Potratz 2005, Nohl 2006, Prengel 2006).

Charakteristisch für den Diskurs über Ansätze interkultureller Pädagogik ist die Kritik an den Hintergründen der Konzeptentwicklungen.

Exemplarisch wird hier auf Maßnahmen der »Ausländerpädagogik« hingewiesen, durch die Defizite von Schülerinnen und Schülern anderer nationaler Herkunft mittels kompensatorischer Maßnahmen aufgegriffen wurden. Dazu zählen u.a. die sogenannten Ausländerklassen oder Vorbereitungsklassen, in denen Kindern mit einer anderen Erstsprache die Unterrichtssprache Deutsch gelehrt wird, um eine Anpassung an gegebenen Standards zu erreichen. Aus der Kritik an diesem Defizitansatz heraus wurden Konzepte entwickelt, bei denen von einer multikulturellen Gesellschaft ausgegangen wird, in der die Prämisse gilt, dass alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen sind und ein Leben mit kulturellen Differenzen als bereichernd wahrgenommen wird. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, auf einen bewussten Umgang mit dem Begriff »Kultur« hinzuweisen, der nicht selten als Bezugskategorie für Menschen mit Migrationshintergrund der Stereotypisierung und Verschleierung von Machtstrukturen Vorschub leistet. Oftmals werden Erwartungen an Subjekte herangetragen, stellvertretend eine bestimmte Kultur zu repräsentieren⁵. Mit der »kulturalistischen Falle« wird der Trugschluss beschrieben, wonach Wissen über »Kulturen« den Umgang mit interkulturellen Situationen erleichtern soll (vgl. Kiesel/Volz 2002: 58). Dieser Sicht wird mit dem Ansatz der Migrationspädagogik entgegnet, in der Migration als eigentliche Perspektive pädagogischer Überlegungen definiert wird und nicht Interkulturalität im Sinne einer Begegnung von Individuen unterschiedlich kulturellen Hintergrundes (Mecheril 2004). Begründet wird dieser Bezugsrahmen damit, dass solche Phänomene offengelegt werden, die einer Migrationsgesellschaft immanent sind. Dazu werden »(...) Strukturen und Prozesse des Rassismus, Konstruktion des und der Fremden oder auch die Erschaffung neuer Formen von Ethnizität« (Mecheril 2004: 18) als Kennzeichen einer Migrationsgesellschaft beschrieben. Die Migrations-

⁵ Zahlreiche Beiträge zur Bezugnahme des Kulturbegriffes im pädagogischen Zusammenhang sind in der Literatur zu finden (vgl. u.a. Auernheimer 2003; Nohl 2006; Prengel 2006).

pädagogik greift Gleichheit und Anerkennung als Prinzipien der interkulturellen Pädagogik auf und ergänzt diese um den Grundsatz der »Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen« (ebd.: 223). Beziehungsstrukturen, die von der Mehrheitsgesellschaft im Sinne einer dominanten Zugehörigkeitsordnung aufrechterhalten werden, werden auf diesem Wege durchschaubar gemacht.

»Verschieben« ist eine beständige »Unruhe, die pädagogisches Handeln und Reflektieren in die Zugehörigkeitsordnung, die sie selbst mit produziert, einbringt« (ebd.).

Der Anspruch liegt hierbei nicht in erster Linie auf Veränderungen dominanter Ordnungsstrukturen durch Pädagoginnen und Pädagogen, sondern vielmehr in einem bewussten und flexiblen Umgang mit gegebenen Ordnungsverhältnissen.

Kritisiert werden in diesem Zusammenhang oftmals eine »Pädagogisierung von gesellschaftlichen Problemen, die reduzierende Kulturalisierung von komplexen Sachverhalten«, sowie ein »naiver Habitus« des Antirassismus (Hamburger 2009: 127). Die Frage richtet sich danach, ob Erwartungen an Konzepte interkultureller Pädagogik nicht zu hoch gefasst sind bzw. inwieweit interkulturelle Pädagogik trotz der vorangegangenen Ausführungen eine eingeschränkte Sicht auf Menschen mit Zuwanderungsgeschichte fördert. Mit dem Konzept der »kollektiven Zugehörigkeiten« greift Nohl (2006) einige Elemente aus den Konzepten interkultureller Pädagogik auf, um gleichzeitig problematische Aspekte zu vermeiden. Es geht u.a. um die Frage, wie Pädagogik damit umgeht, dass Menschen kollektiv eingebunden sind bzw. ihnen kollektive Zugehörigkeiten zugeschrieben werden. Dabei wird das Individuum in seinen generationellen, geschlechtsspezifischen, regionalen und anderen kollektiven Einbindungen wahrgenommen (ebd.: 137). Der Blick richtet sich nicht mehr vorwiegend auf als ethnisch oder national beschriebene Kulturen, sondern auch auf andere Zugehörigkeiten. Demnach haben Lehrerinnen und Lehrer nicht nur mehr einen auf Migrationshintergrund reduzierten Blick auf Schülerinnen und Schüler, sondern orientieren sich bei Handlungsentscheidungen auch an deren weiteren Zugehörigkeiten. Daraus können sich in einer bestimmten Situation andere Handlungsmöglichkeiten ergeben, die bei einer eingeschränkten Sicht nicht erkennbar wären.

Aus den vorangegangenen Ausführungen kommt die Komplexität und Differenziertheit an Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer zum Ausdruck, mit soziokultureller und migrationsbedingter Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag umzugehen.

Leitend für pädagogisches Handeln ist eine Orientierung, in der konkrete

Fälle und Situationen nicht mehr verallgemeinerbar sind sondern als einzigartig wahrgenommen und fallspezifisch immer wieder neu aufgegriffen werden.

Welche Aspekte im Hinblick auf pädagogische Kompetenz im Kontext von Migration zu berücksichtigen sind, wird nun dargestellt.

3. IM FOKUS: INTERKULTURELLE KOMPETENZ IM PÄDAGOGISCHEN PRAXISFELD

Ein Grund für die Berücksichtigung interkultureller Aspekte pädagogischer Handlungs-kompetenz wird im durch Migration mit beeinflussten gesellschaftlichen Wandel gesehen, der sich auch in Schulen widerspiegelt (Auerheimer 2003: 201).

Interkulturelles Handeln in pädagogischen Kontexten bezieht sich auf das Arbeiten mit Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen soziokulturellen und migrationsbedingten Erfahrungen bzw. Lebenshintergründen.

Die daraus ableitbaren Anforderungen konkretisieren sich u.a. in einer Sicht auf »Beziehungen zum ›Anderen‹ auf der Grundlage gegenseitiger Anerkennung, des Dialogs und der Konfliktbewältigung durch das Aushandeln von tragfähigen Lösungen« (Lanfranchi 2002: 230). In der Entwicklung interkultureller Kompetenz werden Möglichkeiten gesehen, Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern, sowie mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte im Sinne eines anerkannten und respektvollen Miteinanders zu gestalten.

Nach einer diskursiven Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen interkultureller Kompetenz kommt Ratje (2006: 14) zu folgenden Anforderungen an ein interkulturelles Kompetenzkonzept: Erstens zielt interkulturelle Kompetenz nicht auf einen »Gesamterfolg der Interaktion« ab⁶, sondern es werden die konkreten Handlungsziele aller Interaktionspartner offengelegt. Zweitens wird interkulturelle Kompetenz als kulturübergreifende Kompetenz aufgefasst. Für eine Abgrenzung von einer allgemeinen Handlungskompetenz ist eine genaue Definition für eine interkulturelle Handlungskompetenz notwendig. Drittens werden interkollektive Phänomene als Bezugsrahmen interkultureller Kompetenz herangezogen, die von allen

⁶ Im sogenannten Effizienz-Ansatz wird interkulturelle Kompetenz zur Durchsetzung eigener Interessen instrumentalisiert, in dem ein Ungleichgewicht im Sinne einer einseitig bestimmten Über- bzw. Unterordnung hergestellt wird (siehe dazu Castro Varela 2002; Aries 2003).

Interaktionsbeteiligten gleichermaßen als Hinweise für kulturelle Differenz gedeutet werden. Viertes wird ein Kulturbegriff herangezogen, der »Differenzen und Widersprüche innerhalb von Kulturen« erkennt und berücksichtigt sowie einen Zusammenhalt von Kulturen trotz inhärenter Differenzen erklärt. An dieser Stelle ist wiederum auf eine strittige Verwendung des Kulturbegriffes hinzuweisen, wenn Menschen dadurch eine Repräsentationsfunktion für eine bestimmte Kultur zugeschrieben wird. Wird Kultur jedoch eine »Orientierungsfunktion« zugeteilt, können nach dieser Auffassung »Werte und Normen allgemein als elementarer Bestandteil von Kultur verstanden« werden (Auernheimer 2003: 73f). Kompetentes Handeln in interkulturellen Kontexten verlangt so gesehen Bewusstheit über eigene Handlungsorientierungen bzw. Sensibilität gegenüber anderer Wahrnehmungs- und Deutungsmuster. Im Zusammenhang mit migrationsbedingter Heterogenität im Praxisfeld Schule wird der interkulturellen Kompetenz eine übergreifende Funktion pädagogischen Handelns zugeschrieben (Mecheril 2002). Damit wird die Perspektive von der Gestaltung des Unterrichts oder Beschränkung auf einzelne Unterrichtsfächer auch auf die Gestaltung von Beziehungenschulischer Akteure (Schülerinnen und Schüler, Eltern) erweitert. Im Zentrum stehen dabei weniger »erfolgsversprechende« Handlungsanleitungen, sondern eher das Bewusstsein über Rahmenbedingungen, unter denen interkulturelle Begegnungen stattfinden. Mit einem Plädoyer für eine »Kompetenzlosigkeitskompetenz« untermauert Mecheril (2002) den Abschied von konkreten Handlungsanweisungen im Umgang mit kulturell-ethnisch differenzierten Situationen. Vielmehr geht es um Beobachtung des Umgangs mit Differenzen und die Entwicklung eines reflexiven und reflektierten Habitus auch im Hinblick eigener Handlungsorientierungen. Seyfried (2010: 104) nennt drei Aspekte, die für Migrationsarbeit in Schulen konstitutiv sind:

1. »Überwindung« der »Kluft« zwischen dem Alltagshandeln und deren dahinterliegenden Orientierungen; 2. Verabschiedung vom Trugschluss, Differenzen seien gegeben und nicht durch eigenes Zutun geschaffen und 3. Offenlegung und »Aufnahme« der Orientierungen aller Akteure in der jeweils spezifischen und tatsächlichen Situation.

Bewusstsein über das eigene Rollenverhalten, sowie die Herstellung von Transparenz bezüglich unterschiedlicher Sichtweisen erfordert hohe Reflexions- und Kommunikationsfähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern. In Ergänzung der Reflexion eigener Handlungsorientierungen im Kontext von Schule und Migration ist zu überprüfen, inwieweit institutionelle Bedingungen Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund fördern und durch Differenzherzeugung Vorurteile

und Diskriminierungen stabilisieren werden, denn »individuelle und institutionelle Diskriminierung schließen einander nicht aus« (Bender-Szymanski 2002: 156). So wird dem krisenbesetzten Diskurs über interkulturelle Kompetenz entgegnet, bei dem Castro Varela (2002: 39) die Vernachlässigung der Themen Rassismus, Macht und institutionell verankerte Diskriminierungsmechanismen kritisiert. Nicht selten blockieren strukturelle Bedingungen Lösungen, die von Lehrerinnen und Lehrern situationsspezifisch entwickelt werden.

Gewohnte und als selbstverständlich angenommene Verhältnisse werden so hinterfragbar und können Bedenken oder Zweifel auslösen. Diese Gefühle der Unsicherheit sind für Castro Varela »unhintergehbare Voraussetzungen«, wenn es um das »Verlernen von Selbstverständlichkeiten und Privilegien« geht (2002: 46). Aus den vorangegangenen Ausführungen kommt zum Ausdruck, dass Entwicklung interkultureller Kompetenz eine grundlegende Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung zur migrationsbedingten Heterogenität in der schulischen Arbeit bedeutet.

In der Folge wird auf Aspekte informeller Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern eingegangen, die anschließend in den Kontext von Schule und Migration gestellt werden, um so konkrete Möglichkeiten informellen Lernens in diesem Zusammenhang anzudenken.

4. INFORMELLE KOMPETENZENTWICKLUNG ALS INDIVIDUELLE AUFGABE VON LEHRERINNEN UND LEHRERN

In Analysen von Untersuchungsergebnissen zum informellen Lernen kommt zum Ausdruck, dass im Lehrberuf informellen Lernformen ein hoher Stellenwert für die Entwicklung pädagogischer Kompetenzen zugeschrieben wird (Heise 2009a; Lohman 2006; Lindemann/Overwien 2005; Kwakmann 2003; Smaller et al. 2001). Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, das Lesen von Fachliteratur und das Heranziehen von Medien für Informationen werden als informelle Lerngelegenheiten genutzt. Auch das freiwillige bürgerschaftliche Engagement wird als bedeutsames informelles Lernfeld für Lehrerinnen und Lehrer betrachtet (Heise 2009b: 256f). Informelles Lernen bedeutet nicht, wie es vielleicht auf den ersten Blick den Anschein haben könnte, dass genau solche Kompetenzen gelernt werden, die von einem selbst oder aus professionstheoretischer Sicht als wünschens- bzw. erstrebenswert eingestuft werden. Die Entwicklung von Handlungsrouninen und Strategien, die Lehrerinnen und Lehrern den beruflichen Alltag »überleben« lassen, müssen nicht zwingend für Schülerinnen und Schüler den gleichen Effekt

haben. Wie die eingangs u.a. mit dem Stichwort »monokultureller Habitus« beschriebene Bildungsrealität zeigt, haben festgefahrene Handlungs- und Orientierungsmuster einen benachteiligenden Effekt auf Lernprozesse in migrationsbedingt heterogenen Klassen.

Unter dem Fokus der Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenzen im Kontext von Schule und Migration folgt nun eine Beschreibung, was es bedeutet, wenn jemand informell lernt, um im Hinblick möglicher Lern- und Entwicklungspotentiale für Lehrerinnen und Lehrer konkrete Ansatzpunkte abzuleiten.

4.1 Das informell lernende Subjekt

Dem »informellen Lernen« ergeht es im wissenschaftlichen Diskurs genauso wie dem Kulturbegriff, es gibt über beide Konzepte keine einheitliche Auffassung bzw. Definition. Für eine Annäherung zu dem offenen Konzept informellen Lernens wird daher der Zugang über die Beschreibung von Anforderungen an ein informell lernendes Subjekt gewählt.

Das informell lernende Subjekt ist selbstständig und handelt eigeninitiativ, indem es Anlässe aus der eigenen konkret umrissenen Umgebung als Lernquellen von selbst aufgreift und diese in einen weiteren Auseinandersetzungsprozess überführt. Dieser Ablauf muss dem Subjekt nicht zwingend als Lernaktivität bewusst sein. Von informellem Lernen ist dann die Rede, »wenn entsprechende Lernepisoden im Nachhinein vom Lernenden identifiziert werden können« (Overwien 2002b: 19).

Ausgelöst werden informelle Lernprozesse dadurch, dass das Subjekt aus einem Mangel bezüglich des eigenen Wissen- oder Handlungsrepertoires heraus selbstinitiativ nach Lösungen strebt (Laur-Ernst 1999: 74)⁷. Informelles Lernen wird jedoch nicht nur im Sinne eines Defizitenausgleiches aufgefasst, sondern ist auch als inzidentell i.S. eines beiläufigen Lernens begreifbar. Exemplarisch kann hierfür eine Situation beschrieben werden, in der im Internet etwa gezielt nach bestimmten Informationen nachgegangen wird, aber im Rahmen des Suchprozesses auch andere Inhalte aufgegriffen und festgehalten werden. Initialzündungen für informelle Lernprozesse gehen nach Kirchhof/Kreimeyer (2002: 218) nicht nur vom Subjekt selbst aus, sondern ergeben sich gleichermaßen auch extern in dessen Umfeld.

⁷ Diese Sicht auf informelles Lernen überschneidet sich mit der Auffassung von Lernen aus konstruktivistischer Sicht. Nach dem Äquilibrationskonzept von Piaget (1976) wird aus einem subjektiv definierten Defizit heraus versucht, das Ungleichgewicht der kognitiven Struktur durch Suche nach Problemlösungen wieder auszubalancieren.

Konkrete Situationen bieten Lernquellen i.S. von Herausforderungen oder Aktualisierungspotentialen für Lernprozesse, wobei aus einer vom Subjekt wahrgenommenen Notwendigkeit heraus eine Auseinandersetzung im und mit dem sozialen Umfeld stattfindet. Dieser subjektive Aneignungsprozess in sozialen und situativen Kontexten kann sich im Hinblick auf informelles Lernen »als reflexives Lernen, als beiläufiges Erfahrungslernen oder als unbewusstes implizites Lernen vollziehen« (Molzberger 2007: 87). So betrachtet gibt es unterschiedliche Möglichkeiten informellen Lernens, wobei sich das lernende Subjekt in der alltäglichen Praxis nicht auf eine Form beschränkt. Gleiches gilt auch für den Ort, an dem informelles Lernen stattfinden kann. Informell gelernt wird im Freizeit- bzw. Privatbereich, aber auch am Arbeitsplatz oder in Bildungsinstitutionen.

Entscheidend ist, inwieweit Lernprozesse gemäß nach »Lernzielen, Lernzeit oder Lernförderung« strukturiert und unter Anleitung ablaufen (Overwien 2009: 26). Demnach werden Kompetenzen in Bildungsinstitutionen auch informell erworben. Beispielsweise können im Rahmen von Gruppenarbeiten die Mitglieder durch Erfahrungen der Zusammenarbeit Kooperationsfähigkeit entwickeln und so ihre soziale Kompetenz ausbauen.

In Bezug auf eine Dauerhaftigkeit informellen Lernens stellt Overwien (2002a: 52) die These auf, dass diese durch eine Kohärenz i.S. einer gewissen Systematik des Lernens beim Subjekt gewährleistet sei. Dabei geht es um Vorerfahrungen, die das Subjekt mit Prozessen des Selbstlernens gemacht hat und aus denen Lernstrategien individuell entwickelt wurden. In diesem Sinne hängt informelles Lernen damit zusammen, wie Lernpraktiken in der eigenen Biographie erfahren und mit welchem Erfolg diese angewendet wurden. Zusätzlich zu Lernerfahrungen in der Familie kann an dieser Stelle auch dem Kindergarten und der Schule als Lernerfahrungsstätten eine zentrale Rolle zugeschrieben werden.

Als Zwischenbilanz wird hier festgehalten, dass informelle Lernprozesse über eine wechselseitige Beziehungsstruktur zwischen aktiv handelndem Subjekt und dem sozialen Umfeld ablaufen. Damit wird dem informellen Lernen ein materialistisches Tätigkeitskonzept zugrunde gelegt, das Lernen an die gestaltende und veränderte Tätigkeit des Menschen (Praxis) bindet« (Kirchhöfer 2001: 112). Maßgeblich ist in diesem Zusammenhang die Identifikation von Lernanlässen und in weiterer Folge deren reflexives Aufgreifen durch das Subjekt selbst. Wird vom Subjekt bemerkt, dass bis dahin erfolgreiche Handlungsstrategien nicht mehr greifen, wird nach Alternativen gesucht. Durch eine Entwicklung weiterer Handlungsstrategien oder Sichtweisen kann das Subjekt Interaktionen neu gestalten bzw. den Kontext aus einem anderen Blickwinkel betrachten.

4.2. Aspekte informeller Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern

Studien liefern Hinweise, wonach Kompetenzen für einen gelingenden Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit migrationsbedingter und soziokultureller Heterogenität vorwiegend im informellen Bereich erworben werden (Lanfranchi 2002; Englisch-Stölner 2003). So konnte im Rahmen einer Untersuchung an Wiener Schulen festgestellt werden, dass solche Lehrerinnen und Lehrer situationsbezogener handelten und mit migrationsbedingter Heterogenität selbstverständlicher umgingen, die selbst in einer heterogenen Familiensituation leben oder Auslandserfahrungen haben (Englisch-Stölner 2003: 264). Auch die aus Interviews abgeleiteten »Interkulturalitätsstrategien« (Lanfranchi 2002) zum Umgang mit Differenz im Klassenzimmer können als Indiz dafür gewertet werden, dass Haltungen und Handlungsorientierungen gegenüber migrationsbedingter Heterogenität im schulischen Arbeitsalltag über informellem Weg erworben werden.

Diese Vermutung wird damit begründet, dass erstens Migration in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung erst seit kurzem als Thema explizit einfließt und zweitens Lehrerinnen und Lehrer mit Situationen im interkulturellen Kontext jeweils unterschiedlich umgehen.

Die Spannweite reicht dabei von Anpassungsforderungen nach den Maßstäben des vorherrschenden Systems bis hin zum fallbezogenem Handeln, bei dem die schulischen Normen auf ihre Angemessenheit hin reflektiert und Interaktionen durch persönliches Engagement und im Bewusstsein unterschiedlicher Handlungsorientierungen der Beteiligten von Lehrpersonen sensibel gestaltet werden.

Um Ansatzpunkte für informelle Kompetenzentwicklung im pädagogischen Praxisfeld konkretisieren zu können, wird im Folgenden auf zwei ausgewählte Aspekte pädagogischer Handlungskompetenz kurz eingegangen, die auch eng mit Anforderungen migrationsbedingter Heterogenität verbunden sind.⁸

Plöger (2006) beschreibt in seiner Skizze zum Kompetenzbegriff bei Lehrerinnen und Lehrern zehn Thesen, die unterschiedliche Perspektiven auf ein Kompetenzkonzept aufzeigen. So sieht Plöger (2006: 22ff) in Handlungsproblemen dann Chancen zur individuellen Kompetenzerweiterung, wenn

⁸ Verzichtet wird an dieser Stelle auf eine genaue Auseinandersetzung mit Kompetenzkonzepten von Lehrerinnen und Lehrern. Beabsichtigt ist vielmehr eine schemenhafte Darstellung von Überschneidungs- bzw. Anknüpfungspunkten zur informellen Kompetenzentwicklung im Kontext von Schule und Migration.

Wissen sowie daraus ableitbare Handlungsmöglichkeiten als etwas Vorläufiges und Wandelbares reflektiert und Handlungsroutinen aufgebrochen werden. Gelingen kann die Erweiterung des eigenen Handlungsrepertoires, wenn durch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen oder mittels einer Analyse die Situation aus einer gewissen Distanz heraus (ggf. außerhalb der schulischen Institution) betrachtet wird und mögliche Alternativen »durchgespielt« werden. In einer weiteren These werden »subjektive Theorien eines Lehrers« als »Spiegelbild seiner Kompetenz« (ebd.: 46) beschrieben. Bei subjektiven Theorien geht es um die eigenen Überzeugungen im Hinblick auf schulische Arbeit und die Einstellung, die Lehrerinnen und Lehrer den Schülerinnen und Schülern gegenüber habe. Subjektive Theorien sind im pädagogischen Alltag handlungsleitend und können im beobachtbaren Verhalten zum Ausdruck kommen. Ein Bewusstsein über die Handlungswirksamkeit von subjektiven Theorien ist auch bei Bender-Szymanski (2002: 161) eine maßgebliche Komponente in der Entwicklung interkultureller Kompetenz, wenn es um die Überwindung eigener monokultureller Vorstellungen geht. Eine bedeutsame Rolle spielen bei der Entwicklung subjektiver Theorien persönlich gemachte Erfahrungen. Demzufolge werden Erlebnisse aus dem eigenen Lebenslauf relevant und können als informelle Lernquellen für pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext migrationsbedingter Heterogenität bezeichnet werden: Wie sieht meine eigene Migrationsgeschichte aus? Wie geht es mir, wenn sich eine Gruppe neben mir in einer Sprache unterhält, die ich nicht verstehe?

Informelle Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern ist bislang wenig empirisch untersucht worden. Eine im deutschsprachigen Raum veröffentlichte Studie bezieht sich auf Möglichkeiten und Unterstützungsstrukturen informeller Lernaktivitäten von Lehrenden (Heise 2009a).

Während in einer Sekundäranalyse informellen Lernens von akademischen Berufsgruppen Lehrerinnen und Lehrer in der Nutzung informeller Lernformen über dem Durchschnitt zu finden sind, kommt bei differenzierter Untersuchung jedoch zum Vorschein, dass bei Lehrerinnen und Lehrern die Anlässe und Formen informellen Lernens sowohl auf individueller als auch kollegialer Ebene durch geringe Zielgerichtetheit und Inkohärenz charakterisiert sind (ebd.: 201ff). Offen bleibt in diesem Zusammenhang daher die Frage, inwieweit dadurch von einer Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz die Rede sein kann, denn Lernen führt nicht zwangsläufig zur Kompetenzerweiterung.⁹ Auf der Ebene von Interaktionen werden

⁹ Zum »schwierigen« Verhältnis zwischen Lernen und Kompetenz siehe Schmidt (2005).

informelle Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern, sowie der Schulaufsicht (Smaller et al. 2001) und kollegialer Austausch (Kooperationen, Austausch von Materialien, Gespräche) als informelle Lernmöglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern genannt (Kwakman 2003; Lohman 2006). Aus den Ausführungen zum informellen Lernen von Lehrerinnen und Lehrern kann abgeleitet werden, dass Interaktionen ein besonderer Stellenwert zukommt. Als informelle Lernorte liegen darin Möglichkeiten eines diskursiven und reflektierten Austausches, wodurch eigene Handlungsorientierungen und Routinen überdacht werden können. Interaktionserfahrungen können aber auch Anlass für Lernen bieten, wenn sich etwa Lehrerinnen und Lehrer in konkreten Situationen unsicher fühlen und mit dem eigenen Handeln unzufrieden sind.

5. ERSTE SCHLUSSFOLGERUNGEN

Migrationsbedingte Heterogenität bei Schülerinnen und Schülern ist längst schulischer Alltag und weist auf die Dringlichkeit hin, solche Annahmen über Schule und Unterricht zu überdenken, die am Maßstab einer monokulturellen und monolingualen Klasse festhalten. Dazu wird in der Öffentlichkeit ein Bild über heutige Schulklassen vermittelt, bei dem Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als Problem für schulisches Lernen dargestellt werden. In der pädagogischen Alltagspraxis wird Mehrsprachigkeit nachwievor mehr als Belastung denn als Ressource erlebt. Starre institutionelle Rahmenbedingungen erschweren pädagogisches Arbeiten im Sinne einer Pluralität und Chancengleichheit.

Von Seiten der Bildungspolitik ist seit kurzer Zeit vermehrt der Ruf nach Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund zu hören. An diese Forderung ist die Vorstellung geknüpft, dass besondere Erfahrungen aus der eigenen Biographie eine unterstützende Wirkung auf den Bildungsprozess von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Kontext haben.¹⁰

Aus den vorangegangenen theoretischen Überlegungen zur informellen Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, unter besonderer Berücksichtigung einer soziokulturellen und migrationsbedingten

¹⁰ Untersuchungsergebnisse, wie Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte mit diesen Erwartungen umgehen, werden im Frühjahr 2011 publiziert (vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2010). Erste Berichte liefern jedoch Hinweise u.a. darauf, dass einige Lehrerinnen und Lehrer die »ihnen häufig zufallende oder zugeschriebene Rolle des Sozialarbeiters« zurückweisen, weil sie »dabei an ihre professionellen und persönlichen Grenzen stoßen« (ebd.).

Heterogenität im Praxisfeld Schule, kann abgeleitet werden, dass Kompetenzentwicklung als individuelle Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer zu bewerten ist. Im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Herausforderung, die Lernbedingungen im Unterricht und Schulalltag aus der Perspektive sprachlicher und soziokultureller Heterogenität zu gestalten. Im Kern geht es auf der Lehrerinnen- und Lehrerebene um Beziehungsarbeit zu ihren Schülerinnen und Schülern, aber auch zu deren Eltern. Es ist zu bedenken, inwieweit in Elterngesprächen rhetorische Überlegenheit von Lehrerinnen und Lehrern, sowie mangelnde Informationsmöglichkeiten über das nationale Bildungssystem sich benachteiligend auf die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern auswirken. Schwierige Interaktionen ergeben sich vorwiegend aus unterschiedlichen Erwartungshaltungen oder Deutungsmustern. Ausgehend von diesem Ansatz werden folgende Fähigkeiten als zentral für pädagogische Kompetenzen im Kontext von Migration genannt: Erstens wird das pädagogische Handlungsrepertoire durch Reflexion der Wirkung eigener Handlungs- und Wahrnehmungsmuster um notwendige Alternativen erweitert. Zweitens befähigt die Entwicklung eines Bewusstseins über die eigene Eingebundenheit in die schulische Institution zu einem erweiterten Blick auf mögliche Handlungsspielräume pädagogischen Handelns.

Der Frage, in welcher Form Reflexion konkreter Erfahrungen mit soziokultureller, sprachlicher und migrationsbedingter Heterogenität durch Lehrerinnen und Lehrer im Arbeitsalltag möglich ist, um von Kompetenzerweiterung sprechen zu können, ist empirisch noch nachzugehen. Es gibt jedoch Hinweise dafür, dass im informellen Bereich Potentiale für pädagogische Kompetenzerweiterung liegen.

Im Rahmen kollegialer Gespräche wird eine Möglichkeit gesehen, informell persönliche Erfahrungen zu diskutieren und eine konkrete Situation aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Teamteaching, das über Austausch und Arbeitsteilung hinausgeht (vgl. dazu Halfhide 2009), kann als weiterer Ansatz informeller Kompetenzentwicklung herangezogen werden. Das Gestalten und Erleben des Unterrichts bildet für kooperierende Lehrerinnen und Lehrer einen gemeinschaftlichen Erfahrungsraum, aus dem sich informell neue Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ergeben. Eine konkrete Situation aus dem gemeinsam erfahrenen sozialen Kontext wird unterschiedlich wahrgenommen und dementsprechend wird auch von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ausgegangen. Im Rahmen von Teambesprechungen können diese unterschiedlichen Handlungsalternativen zusammengeführt und jeweils unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen einzelfallspezifisch analysiert werden. Das verbindende Element zu

informellem Lernen ist die Selbstintention der Subjekte, die von sich aus Lernanlässe aufgreifen und (be)handeln (Brodowski 2009: 65).

Geprägt ist kooperatives Lernen von Aushandlungsprozessen zwischen den Beteiligten, die ohne Anleitung von Außen vollzogen werden und zur Bestimmung eines gemeinsamen zielgerichteten Lernprozesses führt.¹¹ Heise (2009a: 204) weist auf notwendige Unterstützungsstrukturen hin, um informelles Lernen für Lehrerinnen und Lehrern im schulischen Alltag umsetzbar zu machen.

Die Bedeutung informellen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern für den Erwerb und die Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz ist unbestritten. Wenn eine reflexive Auseinandersetzung mit informell erworbenen Handlungsorientierungen und Deutungsmustern ausbleibt, kommt es in Alltagssituationen zu Benachteiligungen und Zuschreibungen, die gleichberechtigten Lernchancen entgegenstehen. Inwieweit sich Lehrerinnen und Lehrer über Möglichkeiten informellen Lernens bewusst sind bzw. inwieweit sie Aspekte ihres pädagogischen Handelns auf informelle Lernbereiche beziehen, ist noch nachzugehen. Das Potential informeller Kompetenzentwicklung kann nur dann ausgeschöpft werden, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer dieser Möglichkeit bewusst sind und in der Schule eine Umgebung vorfinden, in denen informelle Lernformen im Kollegium unterstützt werden.

¹¹ Brodowski (2009: 66f) liefert ein Modell zum Ablauf kooperativer Lernprozesse, bei dem »Lernvollzugspläne« in der Gruppe entwickelt werden, in dem eigene Vorerfahrungen über »Inhalt und Zugangsmöglichkeiten zum Lerngegenstand und subjektivem, zu verhandelnden Vorwissen bzw. Vorerfahrungen über die Planung und Strukturierung von Lernprozessen« als Beiträge einfließen.

LITERATUR

AHMED ARIES, WOLF D. (2003). »Dialog und interkulturelle Kompetenz – ›Begegnung‹ versus ›Sozialtechnik‹«. In: Benseler, Frank et al.: *Erwägen – Wissen – Ethik*. 14 (1). Stuttgart, S. 153–154.

AUERNHEIMER, GEORG (2003): *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt.

AUERNHEIMER, GEORG (2002): »Interkulturelle Kompetenz – ein neues Element pädagogischer Professionalität?«. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 183–205.

BAUMANN, ZYGMUNT (1999). *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg.

BENDER-SZYMANSKI, DOROTHEA (2002): »Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung«. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 153–179.

BIFIE (2010). PISA 2009. *Internationaler Vergleich von Schülerleistungen – Erste Ergebnisse Lesen, Mathematik, Naturwissenschaften*. Graz.

BM:UKK(2009):*Interkulturelles Lernen. Lehrplanbestimmungen*. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen_lp.xml. (2.12.2010)

BOLTEN, JÜRGEN (2007): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.

BRODOWSKI, MICHAEL (2009): Kompetenzerwerb durch informelles – kooperativ/kollektives Lernen – Aspekte zum Zusammenhang beider Lernformen im Rahmen der UN Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: Brodowski Michael et al. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen, S. 62–72.

CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR (2002). »Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise«. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 35–48.

EDELMANN, DORIS (2006): *Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien.

ENGLISCH-STÖLNER, DORIS (2003): »Identität, Kultur und Differenz«. In: Fillitz, Thomas (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck, S. 195–272.

FRANK, MIRIAM ANNE (2003): »Kommunikation und soziale Beziehungen«. In: Fillitz, Thomas (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck, S. 85–137.

FURCH, ELISABETH (2009): *Migration und Schulrealität. Eine empirische Untersuchung an Grundschullehrerinnen*. Wien.

GEORGI, VIOLA B./ACKERMANN, LISANNE/KARAKAS, NURTEN (2010). *Lehrende mit Migrationshintergrund in Deutschland: Eine empirische Untersuchung zu Bildungsbiographien, professionellem Selbstverständnis und schulischer Integration*. Vortrag 24.09.2010. Heinrich Böll Stiftung. Berlin.

GOGOLIN, INGRID (1994): *Der monolinguale Habitus in multilingualen Schulen*. Münster.

HALFHIDE, THERESE (2009): »Teamteaching«. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Lehrbuch*. Wiesbaden, S. 103–120.

HAMBURGER, FRANZ (2009): *Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte*. Weinheim und München.

HEISE, MAREN (2009a): *Informelles Lernen von Lehrkräften. Ein Angebots-Nutzungs-Ansatz*. Münster.

HEISE, MAREN (2009b). »Informelles Lernen bei Lehrkräften-Forschungsstand und Perspektiven«. In: Brodowski Michael et al. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen, S. 255–263.

HOLLICK, DANIELE (2009): »Exploration eigener Handlungsorientierungen in interkulturellen Kontexten schulischer Lehrerinnen- und Lehrerarbeit«. In: Seyfried, Clemens/ Weinberger, Alfred (Hrsg.): *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule*. Wien, S. 135–154.

HUNGERLAND, BEATRICE/OVERWIEN, BERND (2004): *Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur?* Wiesbaden.

KIESEL, DORON/VOLZ, FITZ RÜDIGER (2002): »Anerkennung und Intervention«. Moral und Ethik als komplementäre Dimensionen interkultureller Kompetenz«. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 49–62.

KIRCHHOF, STEFFEN/KREIMEYER, JULIA (2003): »Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung«. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München, S. 213–240.

KIRCHHÖFER, DIETER (2001): »Perspektiven für das Lernen im sozialen Umfeld«. In: ARGE Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./ Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '99: Aspekte einer neuen Lernkultur*. Münster, S. 95–145.

KRÜGER-POTRATZ, MARIANNE (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster.

KWAKMAN, KITTY (2003): »Factors affecting teachers' participation in professional learning activities«. In: *Teaching and Teacher Education*, Vol. 19, pp. 149–170.

LINDEMANN, HANS-JÜRGEN/OVERWIEN, BERND (2005): *Informelles Lernen bei Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen*. http://www.halinco.de/html/docde/linde_over_inform-lernen-leh_2005.pdf (26.2.2010).

LANFRANCHI, ANDREA (2002): »Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität-Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung«. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 206–233.

LAUR-ERNST, UTE (1999): »Informelles Lernen: individuelle Alternative beruflicher Kompetenzentwicklung«. In: Dehnbostel, Peter/ Markert, Werner/ Novak, Hermann (Hrsg.): *Workshop Erfahrungslernen in der beruflichen Bildung. Beiträge zu einem kontroversen Konzept*. Neusäß, S. 71–83.

LINDEMANN, HANS-JÜRGEN/OVERWIEN, BERND (2005): »Informelles Lernen bei Lehrerinnen und Lehrern an beruflichen Schulen«. In: Elsholz, Uwe et al. (Hrsg.): *Berufsbildung heißt: Arbeiten und Lernen verbinden! Bildungspolitik, Kompetenzerwerb, Betrieb*. Münster, S. 179–195.

LOHMAN, MARGARET C./ WOOLF, NICHOLAS H. (2001): »Self-initiating learning activities of experienced public school teachers: methods, resources, and relevant organizational influences«. In: *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, Vol. 7, 1, pp. 61–76.

MECHERIL, PAUL (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.

MECHERIL, PAUL (2002). »Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen«. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen, S. 15–34.

MOLZBERGER, GABRIELE (2007): *Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven*. Wiesbaden.

NOHL, ARND-MICHAEL (2006): *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn.

OVERWIEN, BERND (2009). Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze. In: In: Brodowski Michael et al. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 23–34.

OVERWIEN, BERND (2002a): Das lernende Subjekt als Ausgangspunkt – Befreiungspädagogik und informelles Lernen. In: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. München: Luchterhand, S. 43–70.

OVERWIEN, BERND (2002b): Informelles Lernen und Erfahrungslernen in der internationalen Diskussion: Begriffsbestimmungen, Debatten und Forschungsansätze. In: Rohs, Matthias (Hrsg.): *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. Münster: Waxmann, 13–36.

PIAGET, JEAN (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart.

PLÖGER, WOLFGANG (2006): Was ist Kompetenz? – Eine theoretische Skizze. In: Plöger, Wolfgang (Hrsg.): *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 17–58.

PRENGEL, ANNECORE (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden.

RATHJE, STEFANIE (2006). Interkulturelle Kompetenz-Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzeptes. In: *ZIF 11* (3).

ROTH, HANS-JOACHIM (2002): *Kultur und Kommunikation. Systematische und theoriegeschichtliche Umriss interkultureller Pädagogik*. Opladen.

ROHS, MATTHIAS (2002): *Arbeitsprozessintegriertes Lernen. Neue Ansätze für die berufliche Bildung*. Münster.

ROHS, MATTHIAS (2009). Quantitäten informellen Lernens. In: Brodowski Michael et al. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen, S. 35–42.

SCHÄFFTER, ORTFRIED (1991). Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: Schäffter, Ortfried (Hrsg.): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen, S. 11–42.

SCHMIDT, SIEGFRIED J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten*. Heidelberg.

SEYFRIED, CLEMENS (2010): Migrationsarbeit als Vertrauensarbeit in der Schule. In: Marschke, Britta/ Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg.): *Handbuch Migrationsarbeit*. Wiesbaden, S. 113–124.

SMALLER, HARRY et al. (2001): *Informal/ Formal learning and workload among Ontario secondary school teachers*. NALL Working Paper No. 39/2001.

WEISS, HILDE/UNTERWURZBACHER, ANNE (2007): Bildung, soziale Mobilität und Sprache. In: Fassmann, Heinz (Hrsg.): *2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht 2001-2006*. Klagenfurt, S. 227–241.

DIE BEDEUTUNG EINER MENSCHENRECHTS- PERSPEKTIVE FÜR DIE KOMMUNALE PERSONAL- QUALIFIZIERUNG IM RAHMEN INTERKULTURELLER ÖFFNUNGSPROZESSE

Steffen Kircher

Die interkulturelle Öffnung von Institutionen in der Einwanderungsgesellschaft ist in den letzten Jahren zu einem beherrschenden Thema in der Integrationsdiskussion geworden. In den vielen staatlichen Einrichtungen – wie Jugendämtern, Sozial- und Gesundheitsdiensten, oder Verwaltung – gilt eine interkulturelle Öffnung mittlerweile als unumstrittene Maßnahme bei der Gestaltung des Einwanderungslandes Deutschland und ist somit zu einer zentralen Herausforderung der nachholenden »Integrationspolitik« geworden (vgl. Filsinger 2002: 5ff). Auf die gesamtgesellschaftliche Relevanz dieses Themas verweisen eindrucksvoll alle sozialen Indikatoren: Migrantinnen¹ sind in Deutschland überdurchschnittlich sozial benachteiligt und gleichzeitig in der kommunalen Regelversorgung stark unterrepräsentiert (vgl. Gaitanides 2003; 1998 u.a.). Es besteht somit ein dringender und erheblicher Handlungsbedarf. In der einschlägigen Fachliteratur wird zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung, neben einer interkulturellen Organisationsentwicklung, insbesondere die Förderung von interkulturellen Kompetenzen als ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Personalqualifizierung hervorgehoben und als zentrales Anforderungsprofil definiert (bspw. bei Hinz-Rommel 1994). Zur Vermittlung dieser Kompetenzen gibt es in Deutschland mittlerweile eine Vielzahl von unterschiedlichsten interkulturellen Bildungsangeboten, und in den letzten Jahren ist eine kaum mehr überschaubare Fülle von Literatur, Konzepten, Handbüchern und Materialien rund um das Thema erschienen (vgl. Sprung 2003: 3, Mecheril 2004: 106).²

¹ Im folgenden Artikel wird von einer einseitig männlichen Schreibweise Abstand genommen und dafür geschlechtsneutrale oder weibliche konnotierte Schreibweisen vorrangig verwendet.

² Nach wie vor fehlen aber wissenschaftliche Studien zur Wirkung dieser interkulturellen Bildungsmaßnahmen im Rahmen der Interkulturellen Öffnungsprozesse (vgl. Schröder 2007: 34, Simon-Hohn 2004: 234)

Auffällig bei der Sondierung und Analyse interkultureller Öffnungsprozesse und den damit verbunden interkulturellen Personalqualifizierungskonzepten³ ist, dass eine Menschenrechtsperspektive keinen wesentlichen Maßstab darstellt. Dies ist doch bemerkenswert, denn ob eine Nutzung der kommunalen Angebote ohne Einschränkungen aufgrund ethnischer, kultureller oder nationaler Herkunft möglich ist, kann m.E. durchaus als eine Menschenrechtsfrage gewertet werden. Denn es sind die Fragen nach Chancengleichheit und gleichberechtigter Teilhabe von Migrantinnen und Nicht-Migrantinnen am gesellschaftlichen Leben und ihren Institutionen, die sich bspw. beim gerechten und diskriminierungsfreien Zugang zur Bildung oder dem gesicherten, geeigneten und diskriminierungsfreien Zugang zu den Angeboten der kommunalen Regelversorgung als Menschenrechtsfragen zeigen. Bemerkenswert ist zudem, wenn in entsprechenden Fortbildungen zur interkulturellen Personalqualifizierung Informationen über einzelne Herkunftskulturen eine größere Rolle beigemessen wird, als den Realitäten des Einwanderungslandes (vgl. Broden 2009: 119), die bekanntlich auch von Diskriminierungstendenzen, geringen Partizipationschancen, Machtungleichheiten oder einem erhöhten Armutsrisiko von Migrantinnen geprägt sind. Zu dieser inhaltlichen Schiefelage ist in den letzten Jahren aber eine kontroverse und überaus kritische Debatte entstanden, die sich nicht nur gegen eine gewisse »Strukturblindheit« interkultureller Bildungsansätze richtet, sondern grundsätzlich interkulturelle Bildung in Frage stellt.⁴ Interkulturelle Fortbildungsangebote sind deshalb Ausgangspunkt der hier angestellten Überlegungen. Leitfrage ist hierbei, ob interkulturelle Bildungsansätze mit der »normativen Überzeugungskraft der Menschenrechtsidee als einer modernen Konzeption politisch-rechtlicher Gerechtigkeit« (Bielefeldt 2007: 18) zu beleben sind. Kann also ein fundiertes Menschenrechtsverständnis der interkulturellen Bildung wichtige und relevante Impulse für ihre Bildungsgrundlagen und Ziele geben? Mit dem vorliegenden Artikel sollen menschenrechtsrelevante Kriterien für eine Weiterentwicklung interkultureller Bildungsprogramme im Rahmen der interkulturellen Öffnungsprozesse erarbeitet werden.

³ Im Rahmen einer Dissertation untersucht der Autor u.a. auch interkulturelle Bildungsprogramme im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse. Zudem bietet der Autor seit mehreren Jahren eigene interkulturelle Fortbildungen an.

⁴ Grundsätzlich begegnet man rund um das Thema interkultureller Bildung zahlreichen umstrittenen und umkämpften Begriffen (vgl. Elverich et al. 2009: 17), die mit Kultur, interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Öffnung beginnen und bei Menschen mit Migrationshintergrund, »People of Colour« oder »Weiße Deutsche« – um nur einige zu nennen – nicht enden. Diese strittigen Begrifflichkeiten zeigen wie komplex, heterogen und umstritten dieses Themenfeld ist.

1. INTERKULTURELLE PERSONALQUALIFIZIERUNG ALS INSTRUMENT ZUR UMSETZUNG INTERKULTURELLER ÖFFNUNGSPROZESSE

Nach Fischer wird interkulturelle Öffnung verstanden als ein »Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren für Migranten zu Bildung, Kultur und sozialen Diensten beseitigt. Interkulturelle Öffnung setzt interkulturelle Kompetenz voraus. [...] Letztlich soll dieser Prozess auch dazu beitragen, dass alle Dienste und Angebote einer Organisation für jeden, unabhängig von seiner Herkunft, Religion, Weltanschauung, Lebensweise etc., offen stehen« (Fischer 2004 in: Wießmeier 2008: 5). Bei der Sichtung interkultureller Öffnungskonzepte und Strategien ist auffällig, dass eine Personalqualifizierung mit dem Ziel der Förderung interkultureller Kompetenzen zwar nicht als alleiniges Merkmal, so aber doch als ein wesentliches Instrument zur Umsetzung der interkulturellen Öffnung gilt: »Die Umsetzung interkultureller Belange betrifft die Aspekte Kundenfreundlichkeit und Bedarfsorientierung, Aus- und Fortbildung des Personals und Qualifikation und Beschäftigung von Zuwanderern. Die interkulturelle Personalfortbildung gehört heute in vielen Kommunen zum Pflichtprogramm. So erreichen Kommunen durch Schulung von Verwaltungsbeschäftigten eine größere Offenheit und ein besseres Verständnis von migrationspezifischen Fragestellungen« (Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände 2006: 6).⁵ Die Personalqualifizierung in Sachen interkultureller Kompetenz hat in den letzten Jahren in fast allen kommunalen Öffnungskonzepten einen zentralen Stellenwert bekommen. Interkulturelle Handlungskompetenzen werden dabei nicht nur im Rahmen der interkulturellen Öffnungsprozesse als eine »Antwort auf gesellschaftliche Herausforderungen für eine fortschreitende Globalisierung« (Kerber, Strosche 2008: 5) gewertet, sondern darüber hinaus fragt ein Bertelsmann-Thesenpapier, ob sie gar als Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts zu betrachten wäre (vgl. Bertelsmann 2006).⁶ Entsprechend gibt es im Rahmen der interkulturellen Öffnungsprozesse in Deutschland eine Vielzahl von Konzepten für Fortbildungen und Trainings, welche

⁵ Allerdings muss an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden, ob eine fundierte Personalqualifizierung auch tatsächlich in der Praxis stattfindet.

⁶ Auch der Nationale Integrationsplan hebt die besondere Bedeutung von interkultureller Fort- und Weiterbildung explizit hervor: »Die Bundesvereinigung der kommunalen Spitzenverbände empfiehlt ihrem Mitgliedsbereich/ihren Mitgliedsverbänden [...], Mitarbeiter in der Weise fortzubilden, dass dem Ziel der Kundenfreundlichkeit und dem Bedarf an interkultureller Kompetenz in der Verwaltung noch wirkungsvoller Rechnung getragen werden kann« (Die Bundesregierung 2007: 32).

die Schulung und Förderung von interkulturellen Handlungskompetenzen als eine Art »Königsweg« beschreiben:

Der Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Lebensrealitäten ist eine zentrale Herausforderung für unser zukünftiges gesellschaftliches Zusammenleben. Interkulturelle Handlungskompetenz wird hierbei zum unabdingbaren Qualifikationsmerkmal im Privaten wie im Arbeitsleben (InkuTra 2007).

Bei auffallend vielen Konzepten ist die Schulung für den Umgang mit interkulturellen Situationen – oder vermeintlich angenommen – und die Wissensvermittlung über die jeweilige Herkunftskultur migrantischer Interaktionspartnerinnen eine zentrale Grundlage. Es soll ein Wissen über »die Migrantinnen« vermittelt werden, mit dem Ziel ein »richtiges« Verhalten im Umgang mit Menschen anderer kultureller Prägungen zu erlernen. Den Lernenden soll somit vermittelt werden, dass es sich bei interkultureller Kompetenz um eine Art individuelle Problemlösungsfähigkeit handelt (vgl. Sprung 2003: 7), mit der sie die Probleme und Konflikte, hervorgerufen durch anscheinende kulturelle Differenzen zwischen den Akteurinnen unterschiedlicher kultureller Prägungen, mittels interkultureller Kompetenzen wieder lösen können (vgl. Foitzik 2008: 14). Einer solchen Allmacht von interkultureller Kompetenz dürfen doch erhebliche Zweifel entgegengebracht werden. Denn wenn davon ausgegangen werden kann, dass Benachteiligungen und Ausgrenzungen sowohl auf individueller, institutioneller und struktureller Ebene passieren, dann mag die Förderung interkultureller Handlungskompetenzen auf der individuellen Ebene noch Sinn machen; ob sich aber mit der Förderung individueller Fähigkeiten strukturelle oder institutionelle Diskriminierung abbauen lässt, darf schon bezweifelt werden. Im wissenschaftlichen Diskurs sind interkulturelle Bildungsmaßnahmen dieser Ausrichtung daher auch entsprechender Kritik ausgesetzt.

1.2. Interkulturelle Bildung und interkulturelle Kompetenz – ein strittiges Konzept

Wie schon Elverich et al. bei ihrer Analyse des interkulturellen und anti-rassistischen Bildungsmarktes feststellt, so zeigt auch die bisherige Auswertung meiner Forschungsarbeit zu interkulturellen Bildungsmaßnahmen im Rahmen interkultureller Öffnungsprozesse ein ähnliches Bild eines »interkulturellen Mainstreams« (Elverich et al. 2009: 9), der besonders

individuelle Einstellungen und kulturelle Differenzen in den Fokus nimmt. Die Autorinnen fragen daher zurecht, ob der zentrale Blick auf kulturelle Differenzen und vornehmlich interkulturelle Konflikte nicht zur Folge hat,

dass soziale Probleme und Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft als kulturell bedingt angesehen werden, denen man durch ›Begegnung, ›Kennen lernen‹ und ›Toleranz‹ entgegenwirken kann. Bei einer solchen Problemanalyse geraten rassistische Gesellschaftsstrukturen und alltägliche Formen von Diskriminierung aus dem Blickfeld« (ebd.).

Neben dieser Feststellung von Elverich et al. sind im Diskurs um interkulturelle Bildungskonzepte weitere Kritiken aus unterschiedlichen Disziplinen anzutreffen, die hier nun in komprimierter Form kurz wieder gegeben werden:

- Interkulturelle Bildung konstruiere zum Einen selbst Fremdheit und schaffe erst durch Zuschreibungen angebliche ethnisch-kulturelle Identitäten, welche erst pädagogisch vermittelt oder dann abgebaut werden sollen (vgl. Jungk 2004: 14).
- Mit der Fokussierung auf »kulturelle Differenzen« biete sie kulturalisierende Interpretationsschemata einen fruchtbaren Boden und reduziere mögliche soziale Konflikte auf kulturelle Eigenarten (vgl. Handschuck, Klawe 2004: 364).
- Migrantinnen würden ausschließlich als Angehörige einer religiösen, kulturellen, ethnischen Gruppe wahrgenommen (»als Gefangene ihrer Kultur«) und nicht als Individuen betrachtet (ebd.).
- Eine Tendenz zur Gleichsetzung von kultureller Zugehörigkeit mit nationaler und ethnischer Zugehörigkeit sei verstärkt anzutreffen (vgl. Mecheril 2004: 115).
- Strukturelle Ungleichheiten, welche im Kontext eines Einwanderungslandes zwischen Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft verstärkt auftreten, würden völlig ausgeblendet bzw. vernachlässigt (vgl. Elverich et al. 2009: 9; Scherr 2004 u.a.).
- Starke Defizitorientierung auf »die Migrantinnen«, die Defizite in den Einrichtungen der Einwanderungsgesellschaft würden dagegen weniger betrachtet (vgl. Gomolla 2009).
- Es finde eine Nicht-Thematisierung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen statt (vgl. Mecheril 2004: 115).

Auch aufgrund der wachsenden Kritik ist in den letzten Jahren ein Trend weg von der Interkulturellen Bildung hin zu Diversity-Education zu beobachten. Einzelne Diversity-Strategien der kommunalen interkulturellen Öffnungskonzepte, so wie bspw. die der Städte Wien, München oder Stuttgart, oder die von der Bundeskanzlerin unterstützte Kampagne »Charta der Vielfalt« sind ein Zeichen dafür, dass Diversity-Management nun auch im Mainstream der politischen Debatte angekommen ist.⁷ Allerdings ist nach Krell und Sieben Diversity-Management bisher eher als eine philosophische Grundrichtung denn als ein konsensuell definiertes Konzept zu verstehen:

Der kleinste gemeinsame Nenner besteht in der Überzeugung, dass Vielfalt, bezogen auf Organisationsmitglieder, vor allem die Mitarbeiter/innen, aber auch potentielle Beschäftigte, Kund/innen oder Investor/inn/en einen Wettbewerbsvorteil darstellt, wenn sie richtig gemanagt wird (Krell, Sieben 2007: 236).

Kritikerinnen von Diversity-Strategien machen deshalb darauf aufmerksam, dass sich Diversity zu einem »unübersichtlichen Dispositiv« (Knapp 2005 in: Scherr 2008: 57) entwickle, das sich sehr »heterogen, theoretisch oft ungeklärt und gelegentlich ideologieträchtig« (ebd.) zeige. Diese Konzepte seien primär von einem starken ökonomischen Mehrwertgedanken gekennzeichnet, zu oberflächlich und aufgrund der unendlichen Differenzlinien⁸ viel zu unpräzise. Was wiederum die Gefahr eines allzu bestimmenden horizontalen Ansatzes, welcher vertikale Strukturen außen vor ließe, in sich bürge (vgl. Scherr 2008; Rommelspacher 2008;). Zudem stellen die Autoren Foitzik und Pohl fest, dass alle Diversityansätze dazu tendieren, »die Perspektive der Antidiskriminierung zu vernachlässigen. Es geht nicht um die Benachteiligung einer Gruppe, sondern um die Differenz von allen« (Foitzik, Pohl 2009: 67). Wobei in den neueren Diversity-Diskursen zwischen Diversity-Managementkonzepten, welche primär eine Optimierung der Ressourcenausschöpfung zum Ziel haben, und einer kritischen Diversity-Pädagogik (wie bei Scherr, Perko, Czollek u.a.) unterschieden werden muss. In diesen

⁷ Ob und wie diese Konzepte dann in der Praxis angewendet werden bzw. wie sie sich niederschlagen, kann zum jetzigen Zeitpunkt, auch aufgrund der fehlenden empirischen Forschung, noch nicht beantwortet werden.

⁸ Nach Krell et al. werden in Deutschland in erster Linie die Differenzlinien Geschlecht, Kultur/Ethnie/Nation und Alter berücksichtigt (vgl. Krell et al. 2007: 9). Zu fragen wäre allerdings, warum die in einem Einwanderungsland ebenfalls relevanten Dimensionen Religion, Sprache oder soziale Zugehörigkeit (Klasse) so wenig Beachtung finden.

wissenschaftlichen Diskursen wird daher nun über eine politisierte Diversity-Pädagogik nachgedacht, welche keine Profitmaximierung, sondern vielmehr »die Veränderung homogener Institutionen und Praxen hin zur Verschiedenheit, Vielfalt, Heterogenität in seiner Komplexität« (Perko, Czollek 2007: 166) zum Ziel haben soll. Ausgangspunkt ist dabei eine Chancengleichheit aller Menschen, unabhängig der jeweiligen Hintergründe (ob kulturell, religiös, altersbedingt etc.): »Hintergrund unserer Überlegungen stellt ein Gerechtigkeitsmodell dar, in dem es um Umverteilung und Anerkennung geht und das die Teilnahme an gesellschaftlichen Ressourcen (ökonomischen, sozialen, kulturellen und politischen) aller Menschen intendiert« (ebd.: 162). Interessanterweise sind bei Perko und Czollek die Grundlagen dieses politisierten Diversity-Konzepts im Grunde Menschenrechtsperspektiven, die aber nicht unter dem Label Menschenrechte artikuliert werden. Ein solches Diversity-Konzept geht durchaus in die richtige Richtung, denn es hat das Ziel, die Differenzlinien sowohl zu benennen, als auch anzuerkennen und zugunsten von Gleichberechtigung zu enthierarchisieren (ebd.: 167).⁹ Für diesen politisierten Diversity-Ansatz fehlen nach bisherigem Stand allerdings noch die entsprechenden Grundlagen und Instrumente zur Umsetzung (vgl. Perko, Czollek 2007). Daher wäre neben der Umsetzbarkeit eines solchen Konzeptes auch zu überprüfen, ob ein menschenrechtbasierter Ansatz bzw. eine konsequente Antidiskriminierungsperspektive (vgl. Hormel, Scherr 2004: 14ff) ein Regulativ der kritisierten interkulturellen Bildungsansätze sein könnte.

2. MENSCHENRECHTSPERSPEKTIVE ALS INDIKATOR FÜR GESTALTUNG DER INTERKULTURELLEN ÖFFNUNGSPROZESSE

Wie bereits einleitend erwähnt, fällt bei der Sichtung einzelner kommunaler interkultureller Öffnungskonzepte auf, dass Kriterien und Indikatoren – was denn wie geöffnet werden soll – Mangelware sind. Ein gleichberechtigter und diskriminierungsfreier Zugang zu öffentlichen Dienstleistungen, wird zwar in einzelnen Konzepten erwähnt, aber auffallend wenig unter einem Gerechtigkeitsverständnis, welches in Zusammenhang mit menschenrechtlichen Verpflichtungen steht, betrachtet. Auch die Tatsache, dass in Deutschland Menschenrechtskonzepte im internationalen Kontext

⁹ Wobei Foitzik und Pohl kritisch anmerken, dass eine Anerkennung von Differenzen und ein besonderes Festhalten und Betonen von Benachteiligung andererseits Gefahr läuft, Defizitansätze zu reproduzieren und Opfer festzuschreiben (vgl. Foitzik, Pohl 2009: 67).

zwar klar definiert sind, der nationale Menschenrechtsschutz für Menschen dieses Landes und ihren Institutionen aber weiterhin sehr vage bleibt, ist ein Anzeichen das Menschenrechte i.d.R. nur als außenpolitische Aufgabe wahrgenommen werden. Für die Innenpolitik, die Verwaltung und die Öffentlichkeit, gibt es hingegen oft wenig Klarheit darüber, was Menschenrechte sind und was sie für die jeweiligen Arbeits- und Lebensbereiche bedeuten könnten. Menschenrechte gelten in diesem Kontext vielmehr als ein rotes Tuch, nach dem Motto »blaming and shaming« und passen ganz und gar nicht zum Beispiel in eine Hochglanzbroschüre einer kommunalen Stadtverwaltung. Wenn über Menschenrechte im Kontext eines Einwanderungslandes gesprochen wird, dann sind interessanter Weise aber vor allem Migrantinnen die Adressatinnen, die aufgefordert und ermahnt werden sich an die menschenrechtlichen Standards zu halten, wie die öffentlichen Diskussionen um Geschlechtergleichstellung, Zwangsverheiratung oder Ehrenmorde zeigen.

2.1. Menschenrechte als Gestaltungsnorm einer pluralen Einwanderungsgesellschaft

Grundsätzlich legen Menschenrechte auch hierzulande die politisch-rechtlichen Grundnormen des Zusammenlebens einer modernen pluralistischen Gesellschaft fest. Bielefeldt zufolge sind Menschenrechte »entstanden als Antworten auf strukturelle Unrechtserfahrungen« und stellen »jene individuellen und sozialen Grundfreiheiten unter besonderen Rechtsschutz, die jedem Menschen gleichermaßen zukommen« (Bielefeldt 2005: 64). Diese emanzipatorische Ausrichtung der Menschenrechte garantiert die Vielfalt von menschlichen Überzeugungen, Sinnorientierungen, Lebenswege und Lebensformen. Eine an Menschenrechten orientierte Gesellschaft ist demzufolge auch immer eine religiöse, weltanschauliche und kulturell pluralistische Gesellschaft (vgl. Bielefeldt 2005: 7). Das im Menschenrechtskonzept festgeschriebene Selbstbestimmungsprinzip mit der Anerkennung von (kulturellen) Differenzen ist daher wichtiges Strukturmerkmal der Menschenrechte (ebd.). Träger dieses Selbstbestimmungsprinzips sind allerdings nicht die Kulturen, Religionen oder Weltanschauungen, sondern die einzelnen Menschen und

nur indirekt, nämlich vermittelt über den Anspruch auf freie Selbstbestimmung der Menschen, kommen religiöse Überzeugungen und Praktiken bzw. kulturelle Lebensformen und Traditionen überhaupt in den Fokus menschenrechtlicher Überlegungen (ebd.: 8).

Kulturelle Vielfalt ist im Kontext der Menschenrechte somit kein Selbstzweck, sondern Folge des Rechts auf freie Selbstbestimmung der Lebensführung, des Glaubens oder der Gesinnung. Eine pluralistische Gesellschaft, basierend auf dem Menschenrechtskonzept, ist allerdings mit der vorgebrachten Kritik »der Beliebigkeit« und »everything goes« nicht vereinbar. Sie zeichnet sich vielmehr durch klare Grenzen aus und gibt entsprechende Hinweise, wo diese Grenzen von Vielfalt und Kulturalität zu finden sind:

Bei aller Affinität zum kulturellen Pluralismus setzen die Menschenrechte Grenzen der Toleranz, die dann erreicht sind, wenn bestimmte Praktiken in Widerspruch zur freien Selbstbestimmung der Menschen geraten. Als Rechte gleicher Freiheit sind Menschenrechte unvereinbar mit Verhältnissen von Unfreiheit und Diskriminierung, auch wenn sie im Namen von Religion oder Kultur propagiert werden sollten. Die damit gegebene Grenze der Toleranz bedeutet hingegen nicht das Ende interkultureller Sensibilität (Bielefeldt 2010: 11).

Somit sind Praktiken von Zwangsehen, Genitalverstümmelung, rassistischen Polizeikontrollen oder gar Massenabschiebungen von Romas mit den Menschenrechten unvereinbar (hierzu mehr bei Bielefeldt 2005). Vereinbar dagegen ist eine pluralistische Einwanderungsgesellschaft mit den unterschiedlichsten Lebensformen und Überzeugen, was wiederum mit dem Konzept einer (deutschen) Leitkultur nicht vereinbar ist. Eine pluralistische Einwanderungsgesellschaft muss sich somit daran messen lassen, ob sich Menschen mit Migrationshintergrund auch in der Mehrheitsgesellschaft wieder finden. Zu fragen wäre hier bspw. nach offiziellen Amtssprachen, nach öffentlichen Feiertagen, der Förderung von Herkunftssprachen, einem möglichen weiteren Ausbau von Rechten kultureller Minderheiten oder auch nach Öffnung kommunaler Einrichtungen. Durch dieses Menschenrechtsverständnis sind Staaten und im besonderen Sinne Kommunen – sie gelten als die zentralen Träger der alltäglichen Daseinsfürsorge und setzten 80% aller Bundes- und Landesgesetze um bzw. zwei Drittel aller staatlichen Investitionen werden durch Kommunen realisiert (vgl. Rudzio 2003: 6) – verpflichtet, die grundlegenden Menschenrechte auf pluralistische Lebensanschauung und Gestaltung nicht nur zu respektieren oder zu schützen, sondern auch im vollen Umfang zu gewährleisten. Diese Dreiteilung der staatlichen Verpflichtungsebene, die Menschenrechte zu respektieren, zu schützen und zu gewährleisten, ist deshalb für interkulturelle Öffnungsprozesse von besonderem Interesse. Nach einem solchen Verständnis müssen Kommunen mit

entsprechenden Maßnahmen dafür Sorge tragen, dass alle Bürgerinnen den vollen Zugang zu den Menschenrechten haben. Das wäre zum Beispiel die Bereitstellung kostenloser Grundbildung für alle, die Gewährleistung einer sozialen Grundsicherung oder eine funktionierende Gesundheitsfürsorge. Durch Menschenrechtsabkommen sind auch so genannte Positivmaßnahmen, welche garantieren sollen, dass Angehörigen von Minderheiten den vollen Schutz der Menschenrechte garantieren, zulässig:

Die Vertragsstaaten treffen, wenn die Umstände es rechtfertigen, auf sozialem, wirtschaftlichem, kulturellem und sonstigem Gebiet besondere und konkrete Maßnahmen, um die angemessene Entwicklung und einen hinreichenden Schutz bestimmter Rassengruppen oder ihnen angehörender Einzelpersonen sicherzustellen, damit gewährleistet wird, dass sie in vollem Umfang und gleichberechtigt in den Genuss der Menschenrechte und Grundfreiheiten gelangen (ICERD¹⁰ Art.2 Absatz 2).

2.2. Die Antidiskriminierung – ein wesentliches Strukturprinzip der Menschenrechte

Im Kontext eines Einwanderungslandes und im Speziellen bei den Themen interkultureller Öffnungsprozesse ist das in den Menschenrechten verankerte Antidiskriminierungsprinzip eine zentrale Denkfigur. Die Formen und Mechanismen der Diskriminierung stellen demnach ein gravierendes menschenrechtliches Problem dar, denn Diskriminierung widerspricht den menschenrechtlich verankerten Gleichheits- und Gleichbehandlungsgrundsätzen (vgl. Schulte 2006) und verhindert »ein gleichberechtigtes Anerkennen, Genießen oder Ausüben von Menschenrechten und Grundfreiheiten im politischen, wirtschaftlichen, sozialen, kulturellen oder jedem sonstigen Bereich des öffentlichen Lebens« (ICERD, Art.1 Abs.1). Dieses wesentliche Strukturprinzip der Menschenrechte ist in allen Menschenrechtsdokumenten zentral verankert und daher meist in den ersten Menschenrechtsartikel zu finden: »Das Diskriminierungsverbot ist demnach nicht nur eine Norm neben anderen, sondern hat darüber hinaus den Stellenwert eines Strukturprinzips für den Menschenrechtsansatz im Ganzen« (Bielefeldt 2010: 23). Alle menschenrechtlichen Verpflichtungen, wie das Recht auf einen

¹⁰ CERD – Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination – deutsch: Übereinkommen zur Eliminierung jeder Form von Rassendiskriminierung.

angemessenen Lebensstandard Art. 25 (AEMR – Allgemeine Erklärung der Menschenrechte), das Recht auf soziale Sicherheit Art. 22/25; das Recht auf Teilhabe am kulturellen Leben/wissenschaftlichen Fortschritt Art. 27, um nur einige zu nennen, müssen demzufolge dem Grundsatz der Nicht-Diskriminierung folgen. Tun sie das nicht, (dann) sind sie keine universellen Menschenrechte, sondern statusabhängige Privilegien einiger Weniger (vgl. ebd.). Diskriminierungen haben i.d.R. für die Betroffenen nachteilige Folgen und wirken sich auf die Lebenslagen negativ aus. Dies kann zu Verunsicherungen, zu Herabwürdigungen und materiellen Einbußen, zu sozialen Marginalisierung und Beeinträchtigung von Lebenschancen bis hin zu institutioneller Benachteiligung, politischer Verfolgung und physischer Vernichtung führen (vgl. Schulte 2006). Durch diese strukturelle und indirekte Form von Diskriminierung wird Migrantinnen der Zugang zu den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Menschenrechten versagt (vgl. Bielefeldt, Follmar-Otto 2005: 5). Diese Zugangsbarrieren haben deshalb auch zur Folge, dass »Einwanderinnen und Einwanderer und ihre Nachkommen jüngerer empirischen Studien zufolge überdurchschnittlich von Einkommensarmut betroffen [sind]« (David 2005: 22). Das heißt, Migrantinnen tragen ein wesentliches höheres Armutsrisiko als Einheimische, was bspw. der dritte Reichtums- und Armutsbericht der Bundesregierung aus dem Jahr 2008 oder der Mikrozensus 2005 bestätigen.¹¹

Im Kern geht es bei der interkulturellen Öffnung genau um diesen Antidiskriminierungsgedanken, also um die Frage, ob die Nutzung der kommunalen Angebote für jeden, unabhängig von Herkunft, Religion, Weltanschauung oder Lebensweise offen stehen. Das betrifft aber nicht nur direkte Diskriminierungsformen, sondern durch die Antidiskriminierungsgesetze der Europäischen Union¹² bekommen nun strukturelle und institutionelle Diskriminierungsformen eine besondere rechtliche und politische Bedeutung (vgl. Gomolla 2009: 41). In Folge dieser Antidiskriminierungsrichtlinien können nun erstmalig Ungleichheitseffekte auch in Institutionen und ihren Handlungskontexten als Ursache von Diskriminierung geahndet werden (vgl. ebd.: 42). Dieses in den Menschenrechten umfassend

¹¹ Die Daten des Mikrozensus 2005 zeigen, dass Personen mit Migrationshintergrund eine wesentlich höhere Armutsquote haben als Menschen ohne Migrationshintergrund. Die Armutsquote bei Personen ohne Migrationshintergrund lag bei 11,6%; bei Personen mit Migrationshintergrund bei 26,2%; bei Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit lag die Quote sogar bei 31,6% (vgl. Bundesregierung 2008), also fast dreimal so hoch wie bei Menschen ohne Migrationshintergrund.

¹² Wie die Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der ethnischen Herkunft und die Richtlinie 2000/78/EB zur Gleichbehandlung in Beschäftigung und Beruf und dem 2006 verabschiedeten Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz.

verankerte Antidiskriminierungsverbot kann entsprechend als Handlungsauftrag an die Kommunen gewertet werden, zu überprüfen, ob kommunale Institutionen und Angebote mögliche Diskriminierungstendenzen aufzeigen.

2.3. Die Bedeutung einer Menschenrechtsperspektive für interkulturelle Öffnungsprozesse

Der beschriebene Antidiskriminierungsansatz bietet eine gute Grundlage um die Prozesse der interkulturellen Öffnung besser zu fundieren. Eine an den Menschenrechten ausgerichtete interkulturelle Öffnung hätte aber nicht nur die kulturellen oder ethnische Unterschiede im Blick sondern die gesamte Gemengelage von struktureller Benachteiligung. Das heißt, sie sollte sich mit den vielfältigen Identifikationen und gruppenbezogenen Stereotypen in einer Weise auseinandersetzen (vgl. Scherr 2009: 64), »dass alle Personen das gleiche Recht haben, unter fairen Bedingungen der Chancengleichheit nach gesellschaftlicher Achtung zu streben« (Fraser 2003 in: Scherr 2009: 84). Eine interkulturelle Öffnung, die sich an solchen Maßstäben orientiert, könnte durchaus zu einem Konzept von politischer und struktureller Veränderung von Diskriminierungsfaktoren in einer Gesellschaft, in Verbindung mit der Wertschätzung von Vielfalt werden. Grundgedanke ist aber nicht die Duldung von kulturellen, religiösen oder lebensweltlichen Unterschieden, sondern die Anerkennung dieser Unterschiede und Praktiken. Ein menschenrechtliches Verständnis könnte dabei dem erwähnten Dilemma um die Anerkennung von Differenz insoweit etwas entgegensetzen, dass Menschenrechtsaspekte auch immer die Aspekte der sozialen Ungleichheiten und Armutsrisiken im Blick haben. In diesem Sinne sind Menschenrechte ein Regulativ für die Leitideen einer interkulturellen Öffnung mit dem Ziel, eine gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an allen gesellschaftlichen Prozessen zu ermöglichen. Um diese menschenrechtlichen Überlegungen nun konkreter für interkulturelle Öffnungsprozesse von Kommunen zu nutzen und sie auf die entsprechenden Inhalte einer Personalqualifizierung zu übertragen, sind folgende Leitfragen von besonderer Relevanz:

- Ist der Schutz des Lebens bei Migrantinnen in allen seinen Aspekten gesichert?
- Ist ein selbstbestimmtes Leben ohne Einschränkungen z.B. in der Ausübung von kulturellen oder religiösen Eigenarten möglich?
- Gibt es einen diskriminierungsfreien Zugang zur kommunalen Daseinsfürsorge?

- Sind Chancengleichheit und der gleichberechtigte Zugang bspw. zum Arbeitsmarkt, zum Wohnungsmarkt oder zu den sozialen Diensten gegeben?
- Gibt es rassistische Gewalttaten gegenüber Migrantinnen, Menschen anderer Glaubensrichtungen oder anderen Bevölkerungsgruppen?
- Sind die gesellschaftlichen Partizipationsrechte gegeben?
- Gibt es Bemühungen und Maßnahmen von kommunaler Seite Migrantinnen besonders mit Angeboten und Fördermaßnahmen zu berücksichtigen?

Die Grundprämisse dieser Überprüfungskriterien für kommunales Handeln ist dabei:

- Respektiert kommunales Handeln die Menschenrechte?
- Schützen die Kommunen und der Staat die Menschenrechte vor Eingriffen Dritter?
- Garantieren die Kommunen die Ausübung der Menschenrechte durch positive Leistungen?

Um diese jeweiligen menschenrechtlichen Ausgangsfragen auch inhaltlich für den interkulturellen Öffnungsprozess zu bestimmen, bietet es sich an, auf Kategorien zurück zu greifen, die dem UN-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (CESCR) als Grundlage zur Überprüfung einzelner Menschenrechte dienen. Die Kategorien beziehen sich auf die Verfügbarkeit, den Zugang und die Annehmbarkeit/Qualität einzelner Menschenrechte (vgl. Krennerich 2006: 15ff). Übertragen auf interkulturelle Öffnungsprozesse heißt dies zu fragen, ob eine ausreichende Anzahl von kommunalen Angeboten besteht und diese auch für alle zugänglich sind? (Kategorie: Verfügbarkeit); die Angebote der kommunalen Versorgung auch marginalisierter und benachteiligter Gruppen bei den Angeboten berücksichtigt werden? (Zugänglichkeit); ein Diskriminierungsverbot beim Zugang zu den Leistungen – sowohl keine direkte als auch indirekte Diskriminierung – eingehalten wird? (Zugänglichkeit); die Angebote eine interkulturelle Ausrichtung haben, passgenau für die Zielgruppe sind und die Mitarbeiterinnen entsprechend qualifiziert sind? (Annehmbarkeit/Qualität). In diesem Sinne gibt es zwar kein Menschenrecht auf eine interkulturelle Öffnung, aber diese menschenrechtlichen Überprüfungskriterien geben wichtige Anhaltspunkte für eine diskriminierungsfreie und differenzsensible kommunalen Angebotsstruktur.

3. INTERKULTURELLE PERSONALQUALIFIZIERUNG UNTER EINER MENSCHENRECHTSPERSPEKTIVE

Abschließend soll an dieser Stelle skizziert werden, was diese menschenrechtlichen Grundüberlegungen für eine interkulturelle Personalqualifizierung im Rahmen der interkulturellen Öffnung bedeuten könnte. Eine interkulturelle Öffnung unter der hier vorgestellten Prämisse erfordert selbstverständlich ein entsprechendes Problembewusstsein und das notwendige Fachwissen über migrationsspezifische Unterschiede in allen Bereichen. Das heißt durch Bildungsmaßnahmen sollen entsprechende Kompetenzen, Sachkenntnisse und eine Bewusstseinsbildung vermittelt werden, um passgenaue Maßnahmen und Angebote einwanderungsgerecht zu gestalten. Wie die Ausführungen zu interkulturellen Öffnungsprozessen gezeigt haben, geht es nun darum, diese bildungsrelevanten Inhalte an den Aspekten menschenrechtlicher Normen, wie sozialer Gerechtigkeit, Umgang mit sozialer und nicht nur kultureller Heterogenität sowie anderen Differenzlinien auszurichten. Es braucht deshalb Grundlagen, auf denen die Formen struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung von Migrantinnen und anderen Minderheiten verhandelbar sind. Es muss möglich sein, über die Bedeutung und Bewertung jeweiliger Einstellungen, Handlungen, Sachverhalte und Ereignisse nach bestimmten Kriterien zu verhandeln: »Denn jede argumentative Auseinandersetzung über Ideologien, Vorurteile und Feindbilder sowie über Diskriminierung und Konflikte setzt einen gemeinsamen Horizont von Kriterien und Bewertungsmaßstäbe derjenigen voraus,, die sich daran beteiligen: Ohne die Anerkennung des Postulats allen Einzelnen unabhängig von Nationalität, Religionszugehörigkeit, Geschlecht und ›Rasse‹ gleichermaßen zukommender Rechte kann faktische Rechtlosigkeit nicht kritisiert werden. Ohne die Anerkennung des Postulats der Gleichheit aller Individuen und der abgeleiteten Ablehnung rassistischer und geschlechtsbezogener Ungleichbehandlung ist keine Verständigung möglich, dass Diskriminierung ein Problem – also nicht nur ein empirische feststellbarer Sachverhalt – darstellt« (Hormel, Scherr 2004: 132).

Es wäre deshalb zu überprüfen, ob mit den beschriebenen menschenrechtlichen Überlegungen im Kontext eines Einwanderungslandes und den verbunden interkulturellen Öffnungskonzepten auch einer interkulturellen Personalqualifizierung ein Fundament geboten werden könnte. Die Vorteile für eine solche menschenrechtsfundierter Ausrichtung interkultureller Personalqualifizierung lassen sich m.E. nach wie folgt zusammenfassen:

- Die rechtsbasierte Grundlage der Menschenrechte gibt eine klare Auskunft, worauf alle Menschen ein Recht haben, unabhängig ihres Status, Kultur, Religion oder Ethnie.
- Die Menschenrechte betonen durch das Selbstbestimmungsprinzip die Anerkennung einer (kulturell) pluralistischen Lebensführung und mit dem Gleichbehandlungsprinzip vor allem das Recht, nicht diskriminiert zu werden. Diese Selbstbestimmungs- und Gleichbehandlungsprinzip werden somit zum kleinsten gemeinsamen Nenner interkultureller Bildung unter Menschenrechtsaspekten.
- Dem Dilemma der Anerkennung von Differenzen begegnen die Menschenrechte damit, dass sie die Aspekte der sozialen Ungleichheiten und Armutsrisiken mit im Blick haben.
- Die Menschenrechte zeigen auf, wo die Grenzen von Toleranz und individueller Freiheit sind. In diesem Sinne nicht nur für die Mehrheitsgesellschaft, sondern sie verweisen entsprechend auch auf Benachteiligungen und Diskriminierungen innerhalb von ethnisch-kulturellen Kontexten (vgl. Scherr 2009: 85).
- Menschenrechte stellen nicht nur eine normative Machtquelle dar. Sondern durch ihre Verbindlichkeit und Rechtsbarkeit wird das Wissen und Kennen der Menschenrechte zu einer wichtigen justiziablen Machtquelle.¹³
- Menschenrechte geben somit einen klaren Handlungsauftrag und sind daher als wesentlicher Maßstab zur Gestaltung des Einwanderungslandes Deutschland zu bewerten.

4. FAZIT UND AUSBLICK

Trotz der hier vorgestellten Kritik an interkultureller Bildung ist die Kategorie der kulturellen Differenz – in dem Sinne aber nicht nur national/ethnisch gedacht, sondern als pluralistische Ausdifferenzierung – ein wichtiger Anhaltspunkt für die interkulturellen Öffnungsprozesse und mit ihnen verbundenen Qualifizierungsmaßnahmen. Denn grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass sich die reale Lebenswirklichkeit von Menschen mit und von Menschen ohne Migrationshintergrund in vielen Lebensbereichen massiv unterscheidet. Die nicht erkannten Unterschiede, seien sie nun kulturell, ethnisch oder religiös bedingt, können in der Realität dazu führen, dass scheinbar »neutrale« Maßnahmen Migrantinnen und

¹³ Um die Justiziabilität der Menschenrechte werden kontroverse Debatten geführt, auf die an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden kann (mehr hierzu bspw. bei Krennerich 2006).

Nicht-Migrantinnen in unterschiedlicher Weise beeinflussen und bestehende Unterschiede sogar noch verstärken (vgl. Ahlmeyer 2006).

Wer kulturelle Differenz nicht berücksichtigt, bestätigt letztendlich die Dominanz der jeweils vorherrschenden kulturellen Lebensform. Deshalb ist für das differenzempfindliche Modell die Berücksichtigung von Differenz in einer Unterschieden wahrnehmenden und achtenden Weise zentrale Voraussetzung der Ermöglichung von ›Chancengleichheit‹ (Mecheril 2004: 95).

Eine Berücksichtigung und Anerkennung von Differenzen darf aber nicht eine Anerkennung von sozialen Ungleichheiten bedeuten, denn diese sind, wie beschrieben, in einem Einwanderungsland von Machtungleichheiten und Dominanzverhältnissen zwischen Migrantinnen und Nicht-Migrantinnen geprägt (mehr hierzu bei Mecheril 2004: 214ff; Rommelspacher 1995). Deshalb ist die Aufgabe von interkulturellen Personalqualifizierungsmaßnahmen, diese Einwanderungsrealitäten, also die ungleiche Ressourcenverteilung, geringe Partizipationsmöglichkeiten oder Diskriminierungstendenzen ins Zentrum der Bildung zu rücken. Menschenrechte sind dafür ein brauchbarer Indikator, weil sie nicht nur einen Maßstab für pluralistische Lebensweisen darstellen, sondern auch für soziale Ungleichheiten, Diskriminierungstendenzen und Armutsrisiken. Im Kern von interkulturellen Bildungsprogrammen im Rahmen der Öffnungsprozesse geht es, wie gezeigt, nicht nur um eine erfolgreiche (interkulturelle) Kommunikation zwischen Migrantinnen als Kundinnen und den Mitarbeiterinnen von Kommunen, sondern auch um einen gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Zugang zu den kommunalen Diensten und deren Angeboten. Vor diesem Hintergrund hat eine an Menschenrechten ausgerichtete interkulturelle Öffnungsstrategie das Ziel, die Aspekte der Chancengleichheit von Menschen mit und Menschen ohne Migrationshintergrund in allen Bereichen und Maßnahmen auf allen Ebenen einzubinden. Für eine interkulturelle Personalqualifizierung leitet sich deshalb die entsprechende Prämissen ab, dass sie neben einem reflektierten Kulturverständnis unter Mitberücksichtigung mehrerer Differenzlinien unbedingt die Grundlagen eines Menschenrechtsverständnisses und respektive dem vorgestellten Antidiskriminierungsgedanken benötigt. Dies, so meine These, würde interkulturellen Personalqualifizierungen wesentlich fundierter gelingen, wenn sie hierbei auch ein Menschenrechtsverständnis als Grundlage der Öffnungsprozesse nimmt.

LITERATUR

AHLEMEYER, UWE (2006): *Intercultural Mainstreaming – Strategie für eine gerechtere Gesellschaft*. Online verfügbar unter http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_778.asp zuletzt abgerufen am 13.08.2010.

BERTELSMANN-STIFTUNG (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?* Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Darla K. Deardorff, Gütersloh

BIELEFELDT, HEINER (2010): »Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip«. In: Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (Hg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden, S. 21–34.

BIELEFELDT, HEINER; FOLLMAR-OTTO (2005): *Diskriminierungsschutz in der politischen Diskussion*. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin

BIELEFELDT, HEINER (2007): *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld.

BRODEN, ANNE (2009): »Verstehen der Anderen? Rassismuskritische Anmerkungen zu einem zentralen Topos interkultureller Bildung«. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts, S. 119–134.

BRODEN, ANNE; MECHERIL, PAUL (Hg.) (2007): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. IDA – NRW. Düsseldorf.

DIE BUNDESREGIERUNG (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin

DIE BUNDESREGIERUNG (2008): *Lebenslagen in Deutschland. Der 3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung*. Online verfügbar unter http://www.bmas.de/portal/26742/property=pdf/dritter__armuts__und__reichtumsbericht.pdf, zuletzt aktualisiert am 08.07.2008, zuletzt geprüft am 12.04.2011.

BUNDESVEREINIGUNG DER KOMMUNALEN SPITZENVERBÄNDE (2006): *Positionspapier zum Integrationsgipfel am 14.07.2006 Berlin*. Online verfügbar unter http://archiv.dstgb.de/positionspapier_integrationsgipfel_endg.doc zuletzt abgerufen am 14.2.2010

DAVID, NII ADDY (2005): *Rassistische Diskriminierung – Internationale Verpflichtungen und nationale Herausforderungen für die Menschenrechtsarbeit in Deutschland*. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin.

ELVERICH, GABI; KALPAKA, ANNITA; REINDLMEIER, KARIN (Hg.) (2009): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. 2. Aufl. Münster.

FILSINGER, DIETER (2002): *Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste*. Expertise im Auftrag der Regiestelle E&C der Stiftung SPI. Saarbrücken/Berlin.

FOITZIK, ANDREAS (2008): »Vergiss..., vergiss nie,...«. *Jugendhilfe im Einwanderungsland – ein Handbuch*. Stuttgart.

FOITZIK, ANDREAS; POHL, AXEL (2009): »Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung«. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts, S. 61–76.

GAITANIDES, STEFAN (2003): »Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eines Projektes zur Einführung des Qualitätsmanagements in der interkulturellen Kinder-, Jugend- und Familienarbeit in München«. In: *Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Jugendamt, Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit*. München, S. 53–104.

GAITANIDES, STEFAN (2000): In: AWO LV Bayern e.V.: *interkulturelle Kompetenz; Qualitätsstandards für die Soziale Arbeit – Dokumentation Fachtag der AWO Bayern*. München.

GAITANIDES, STEFAN (1998): »Qualifizierung der sozialen Arbeit in der multikulturellen Einwanderungsgesellschaft«. In: *Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit*, Heft 2–98, Frankfurt, S.58–62.

GOMOLLA, MECHTHILD (2009): »Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen«. In: Scharathow, Wiebke; Leiprecht, Rudolf (Hg.): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts, S. 41–60.

HANDSCHUCK, SABINE; KLAWE, WILLY (2004) *Interkulturelle Verständigung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim.

HORMEL, ULRIKE; SCHERR, ALBERT (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden.

INKUTRA – Interkulturelle Trainings der AWO Nürnberg. Online verfügbar unter <http://www.awo-nuernberg.de/index.php?id=838> zuletzt abgerufen am 20.06.2010.

JUNGK, SABINE (2004): »Interkulturelle Trainings und ihre Evaluation«. In: Treichler, Andreas; Cyrus, Norbert (Hg.): *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. 1. Aufl. Frankfurt am Main, S. 403–422.

KERBER, ANNE; STROSCHKE, FRANZISKA (2008): *Interkulturelle Kompetenz: Anmerkungen zur Reflexion bisheriger Ansätze in Theorie und Praxis*. Online verfügbar unter http://www.raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Analyse_endf_%C3%B6ffentlich.pdf zuletzt abgerufen am 05.06.2009.

KIRCHER, STEFFEN (2002): »Vermittlung interkultureller Kompetenz durch interkulturelle Trainings«. In: Kawamura, Gabriele; Keicher Rolf; Krell Wolfgang (Hg.): *Migration, Kriminalität und Kriminalisierung – Herausforderung an Soziale Arbeit und Straffälligenhilfe*; Freiburg im Breisgau.

KRELL, GERTRAUDE; RIEDMÜLLER, BARBARA; SIEBEN, BARBARA; VINZ, DAGMAR (Hg.) (2007): *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, Frankfurt/New York

KRELL, GERTRAUDE; SIEBEN, BARBARA (2007): »Diversity Management und Personalforschung«. In: Krell et al. 2007, S. 235–254

KRENNERICH, MICHAEL; STAMMINGER, PRISKA (2006): *Die wirtschaftlichen,*

sozialen und kulturellen Menschenrechte: Die Interpretation ist nicht beliebig. Herausgegeben von Nürnberger Menschenrechtszentrum. Online verfügbar unter <http://www.nmrz.de/wp-content/uploads/2009/10/wsk0031.pdf> zuletzt abgerufen am 16.08.2010.

MECHERIL, PAUL (2004): *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel.

PERKO, GUDRUN; CZOLLEK, LEAH CAROLA (2007): »Diversity« in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung«. In: Broden, Anne; Mecheril Paul (Hg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf, S. 161–180.

ROMMELSPACHER, BIRGIT (1995): *Dominanzkultur – Texte zur Fremdheit und Macht*. Berlin.

RUDZIO, WOLFGANG (2003): *Das politische System der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen.

SCHRÖER, HUBERTUS (2007): *Interkulturelle Öffnung und Diversity Management. Konzepte und Handlungsstrategien zur Arbeitsmarktintegration von Migrantinnen und Migranten*. Expertise im Auftrag von anakonde GbR. München.

SCHRÖER, HUBERTUS (2006): »Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen?«. In: *Migration und Soziale Arbeit H.1*. Weinheim, S.60–68.

SCHRÖER, HUBERTUS (2005): »Interkulturelle Orientierung und Öffnung der Hilfen zur Erziehung«. In: *Forum Erziehungshilfen, H.1*. Weinheim, S. 14–19.

SCHULTE, AXEL (2006): *Dossier: Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz Auf dem Weg in eine gerechtere Gesellschaft von freien und gleichen Individuen?* Online verfügbar unter http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_657.asp zuletzt abgerufen 12.01.2009.

SPRUNG, ANNETTE (2003): *Bildungsmarkt Interkulturalität – eine Erfolgsgeschichte?* Herausgegeben von: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc->

2003/sprung03_01.pdf zuletzt abgerufen am 02.12.2009.

SIMON-HOHM, HILDEGARD (2004): »Interkulturelle Öffnung Sozialer Dienste und interkulturelle Kompetenz – Stationen auf dem Weg zu einer Gesellschaft der Vielfalt«. In: Andreas Treichler, Norbert Cyrus (Hrsg.): *Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main, S. 231–252.

SCHERR, ALBERT (2008): »Diversity im Kontext von Machtbeziehungen und sozialen Ungleichheiten«. In: GPJE (Hg.): *Diversity Studies und politische Bildung*. (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts Bd. 7), S. 53–64.

SCHERR, ALBERT (2009): »Leitbilder in der politischen Debatte: Integration, Multikulturalismus und Diversity«. In: Gesemann, Frank; Roth, Roland (Hg.): *Lokale Integrationspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Migration und Integration als Herausforderung von Kommunen*. 1. Aufl. Wiesbaden, S. 71–88.

TREICHLER, ANDREAS; CYRUS NORBERT (Hg.) (2004): *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt am Main.

WIESSMEIER, BRIGITTE (2008): *Unterwegs zu einer Interkulturellen Öffnung Sozialer Dienste. Wegbeschreibung – Forschungsbericht*. Online verfügbar unter http://www.evfh-berlin.de/INIB/dokumente/bericht_interkulturell.pdf zuletzt abgerufen am 15. August 2010

GLOBALES LERNEN AUS WEISSEINSKRITISCHER PERSPEKTIVE

Sonja Becker

Pädagoginnen werden heute mit einer großen Zahl fächerübergreifend relevanter Konzepte konfrontiert. Das Besondere des Globalen Lernens besteht darin, dass es eine Vielzahl anderer Konzepte integriert. Deren Weiterentwicklungen müssen folglich berücksichtigt werden, wenn das Globale Lernen selbst seine Aktualität und Angemessenheit behalten will. Unter diesen Konzepten verweisen einige auf ein Thema, das in einem Einwanderungsland wie der Bundesrepublik Deutschland viel zu lange ignoriert worden ist: Rassismus. Bisher widmete man sich meist im Sinne einer Interkulturellen Pädagogik den individuellen Vorurteilen, indem man »kulturelle« Begegnungen suchte. Die eigene Eingebundenheit als *weiße* Person in rassistische Praxen und Strukturen wurde so de-thematisiert. Vertreterinnen der Critical Whiteness Studies machen auf derartige Probleme aufmerksam. Der vorliegende Beitrag widmet sich deshalb der Frage, welche neuen Erkenntnisse sich aus *weißseins*kritischer Perspektive für pädagogische Konzepte ergeben, die sich gegen Rassismus wenden, und welche Konsequenzen das für Theorie und Praxis des Globalen Lernens hat. Dafür müssen drei Teilfragen beantwortet werden: Was genau verstehen wir aktuell unter Globalem Lernen? An welchen Stellen muss das theoretische Konzept Globalen Lernens *weißseins*kritisch modifiziert werden? Welche weiteren Erfordernisse werden in der *weißseins*kritisch modifizierten Praxis des Globalen Lernens sichtbar? Die folgenden Kapitel widmen sich jeweils der Beantwortung einer dieser Teilfragen.

Zunächst muss das Globale Lernen im ersten Teil dieses Beitrags einer genauen Standortbestimmung unterzogen werden. Zur Beantwortung der hier aufgeworfenen Frage ist es dabei erforderlich zu klären, welche anderen Konzepte genau vom Globalen Lernen aufgegriffen werden. Da das Globale Lernen aber nicht einheitlich definiert wird, werden anschließend verschiedene Strömungen und Ansätze des Konzepts dargestellt. So kann ein Ansatz, der für eine Modifikation besonders geeignet erscheint, ausgewählt werden. Diese Bestandsaufnahme des Globalen Lernens wird im zweiten Teil des Beitrags den Critical Whiteness Studies gegenübergestellt. Dafür müssen diese und das von ihnen zugrunde gelegte Verständnis von Rassismus zunächst konkretisiert werden. Da es sich bei den Critical Whiteness Studies aber nicht um einen pädagogischen oder didaktischen Ansatz

handelt, werden in einem weiteren Schritt die Anschlussmöglichkeiten an pädagogische Konzepte bestimmt. Auf diese Weise können erste Rückschlüsse für eine Modifikation des Globalen Lernens gezogen werden. Der dritte Teil des Beitrags beleuchtet ergänzend die praktische Umsetzung Globalen Lernens durch die Präsentation der Ergebnisse von drei teilnehmenden Beobachtungen bei Veranstaltungen eines Förderprogramms für Schulaustausche. Auf Grundlage der Beobachtungsergebnisse und unter Berücksichtigung des Standes der theoretischen Auseinandersetzung werden in einem abschließenden Fazit Kriterien, Aufgaben und offene Fragen benannt, die sich aus einer *weißseins*kritisch modifizierten Pädagogik gegen Rassismus für das Globale Lernen ergeben.

Eine bewusste Wahl der Schreibweise folgender Begriffe war für diesen Beitrag besonders wichtig. In Anführungsstrichen erscheinen Konstrukte wie »Kultur«. Entsprechendes gilt in Anlehnung an Maureen Maisha Eggers, Grada Kilomba, Peggy Piesche und Susan Arndt (2009) für die biologistische Konstruktion »Rasse«. Wenn es sich um »die Wissens- und kritische Analysekatgorie« (ebd.: 13) handelt, wird *Rasse* kursiv geschrieben. Die Begriffe *weißsein* und *weiß(e)* werden ebenfalls kursiv und außerhalb der Forschungsbezeichnung in jedem Fall kleingeschrieben. »Schwarzsein«, »Schwarz(e)« und »(People) of Color« werden in jedem Fall großgeschrieben, um die Herrschaftsbeziehung auf schriftlicher Ebene mitzudenken, zu kritisieren und umzukehren.

Globales Lernen – Eine Bestandsaufnahme

Eine *weißseins*kritische Modifikation Globalen Lernens setzt zunächst einmal voraus, dass klar ist, was genau modifiziert werden kann und sollte. Dafür ist es notwendig den aktuellen Stand der Diskussion um das Globale Lernen zu klären: Welche Fragen bleiben offen? Welche Mängel werden sichtbar? Auf dieser Grundlage ist es möglich, einen Ansatz auszuwählen, der für die beabsichtigte Modifikation besonders geeignet ist. Da die Critical Whiteness Studies Themen wie Rassismus, Migration usw. in den Vordergrund rücken, muss außerdem bestimmt werden, welche Position das Globale Lernen in dieser Hinsicht bisher hatte. Was also wird aktuell in der theoretischen Auseinandersetzung unter Globalem Lernen verstanden?

Zu Definitionszwecken verweisen Vertreterinnen Globalen Lernens meist mit dem Sammelbegriff »Globalisierung« auf den kontinuierlichen Wandel der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, der die letzten Jahrzehnte geprägt hat (vgl. z.B. Scheunpflug und Schröck 2000: 5). Globale Problemfelder

wie Armut oder Klimawandel müssen vor diesem Hintergrund diskutiert werden. Das Individuum wird dabei direkt konfrontiert mit dem speziellen Charakter, der Globalisierungsprozesse und globale Problemfelder auszeichnet: räumliche Ausdehnung, sachliche Verdichtung und zeitliche Beschleunigung (vgl. Seitz 2002: 67). Andererseits muss es lernen, die Spielräume zu nutzen, die sich durch Globalisierungsprozesse ergeben. Denn auch Angebote an das Individuum haben sich räumlich ausgedehnt, sachlich verdichtet und zeitlich beschleunigt. Unter welchen Bedingungen dieser Lernprozess gelingen kann, wird im Rahmen Globalen Lernens seit den 80er Jahren diskutiert und unterschiedlich beantwortet (vgl. Overwien und Rathenow 2009: 114). Dafür wird auf verschiedene pädagogische Konzepte zurückgegriffen. Diese werden aber keinesfalls absorbiert, sondern stehen in einer wechselseitigen Beziehung. Fünf konzeptuelle Bezugsfelder Globalen Lernens können dabei unterschieden werden.

Ein erstes Feld bilden pädagogische Vorläuferkonzepte mit Weltbezug. Diese hat Klaus Seitz (1993) mit Weltpädagogik, internationaler Pädagogik, Weltpolitischer Bildungsarbeit und internationaler Erwachsenenbildung bereits ab 1926 nachgewiesen (vgl. ebd.: 45). Ein zweites traditionelles Bezugsfeld sind die entwicklungspolitische Bildung und verwandte Konzepte. Wenn sich Ansätze Globalen Lernens auf diese Traditionen berufen, müssen sie alle Entwicklungen der Vorläufer mitberücksichtigen, um nicht anachronistisch zu sein. Offensichtlich erscheint vor diesem Hintergrund auch die Notwendigkeit, aktuelle Prinzipien und Erkenntnisse der politischen Bildung bzw. der Politikdidaktik zu berücksichtigen. Dazu gehört z.B. der Beutelsbacher Konsens, gemäß dem Kontroverses kontrovers bleiben muss (vgl. Scheunpflug 2007: 16). Ein drittes Bezugsfeld liegt in der Pädagogik mit reformatorischen Absichten. Dazu gehört die Reformpädagogik. Allerdings wurde festgestellt, dass ihr Ansatz eines systemimmanenten, innerpädagogischen Reformversuchs im Gegensatz steht zum Ansatz einer strukturell grundlegend neuen Pädagogik, wie sie von Befreiungspädagogen gefordert wird (vgl. Hofmann 1995: 10). Ansätze Globalen Lernens nehmen hier also auf zwei, zumindest in Teilen gegensätzliche pädagogische Orientierungen Bezug.

Ein viertes Bezugsfeld Globalen Lernens bilden themenfeldbezogene Konzepte, vor allem Umweltbildung, Friedenserziehung, Interkulturelle Pädagogik und Menschenrechtsbildung. Von besonderem Interesse ist hier die Interkulturelle Pädagogik¹. Die beiden Konzepte sind besonders in der frühen

Literatur stark verwoben, und bis heute wird ihre Beziehung unterschiedlich bewertet (vgl. z.B. Hofmann 1995: 4ff.; Richter 2009: 31). Weniger umstritten ist ihre Schnittmenge. Von der Interkulturellen Pädagogik übernahm das Globale Lernen Erziehungsziele wie Empathie, Solidarität oder »kulturellen« Respekt (vgl. Bühler 1997: 134). Auch bei Grundannahmen, Methoden, Gegenstand usw. zeichnen sich die Konzepte durch viele Parallelen aus. So erachten beide Konzepte alle »Kulturen« als gleichwertig und wenden sich gegen Rassismus (vgl. Graf-Zumsteg 1995: 19). Sie setzen aber verschiedene Schwerpunkte. Einen entscheidenden Einschnitt bedeutete das fünfte und letzte Bezugsfeld: die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Inzwischen ist es in Deutschland üblich, das Globale Lernen und andere Konzepte der BNE unterzuordnen (vgl. z.B. Richter 2009: 31f.) und somit ist die »Dekade der Bildung für nachhaltige Entwicklung« seit 2005 der bildungspolitische Rahmen all dieser Konzepte. Für die konkrete Umsetzung von Globalem Lernen und BNE ist der in diesem Band aufgegriffene »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung« von besonderer Bedeutung, der von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007) veröffentlicht wurde. Er definiert den Gegenstand des Lernbereichs, die übergreifenden Bildungsziele, Themen und Kompetenzen. Dabei sorgt die Unterteilung der Kompetenzen in die Bereiche »Erkennen«, »Bewerten« und »Handeln« für eine Betonung der Handlungskompetenz als Zielkompetenz (vgl. ebd.: 18, 77f.). Vertreterinnen der BNE sehen als übergeordnetes Ziel allerdings vor allem den Aufbau von Gestaltungskompetenz.

Die Ansätze, die die genaue Ausgestaltung des Globalen Lernens konkretisieren, haben sich inzwischen in zwei Strömung gespalten, die als handlungstheoretisch und systemisch-konstruktivistisch charakterisiert werden können. Keine der beiden negiert die Auswirkungen der Globalisierung. Allerdings sind systemisch-konstruktivistische Ansätze affirmativ, d.h. dass es ihnen um eine Anpassung an die von der Globalisierung geschaffenen Rahmenbedingungen geht. Dem widersprechen die Handlungstheoretikerinnen, deren kritische Ansätze »die Auswirkungen der ›Globalisierung‹ hinterfragen und kritisch beleuchten« (Trisch 2005: 96). Der Aufbau von Handlungs- bzw. Gestaltungskompetenz soll im Idealfall zu einer Transformation führen »von der gegenwärtigen industrie-, markt- und konsumorientierten

1 Der Begriff der Interkulturellen Pädagogik verweist auf teilweise unterschiedliche Konzepte, wie im Folgenden noch dargestellt wird.

Phase des Weltgeschehens zur »ökologischen«² Phase [...], in der das Wohlergehen der gesamten Weltgemeinschaft das zentrale Ziel ist« (Overwien und Rathenow 2009: 114). Entsprechend unterscheiden sich die Strömungen in der zugrunde gelegten Lerntheorie. Die systemisch-konstruktivistische Strömung kritisiert die im transformatorischen Anspruch implizierte Annahme einer direkten Einflussmöglichkeit durch Lehr- und Lernprozesse (vgl. Scheunpflug 2007: 13). Als transformatorisch bezeichnen die Handlungstheoretikerinnen ein »auf persönliche und gesellschaftliche Veränderung gerichtetes Lernen, das sich explizit gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien und strukturelle Gewaltverhältnisse auf nationaler und internationaler Ebene richtet« (Overwien und Rathenow 2009: 114). Im Gegensatz zu systemisch-konstruktivistischen Ansätzen ist die handlungstheoretische Strömung also nicht anthropozentrisch, sondern vor allem biozentrisch (vgl. ebd.).

Trotz der Spaltung in zwei Strömungen besteht hinsichtlich der Angemessenheit von Inhalten, Materialien, Methoden und Kompetenzen oft Einigkeit. In Bezug auf notwendige Kompetenzen bewertet Jörg-Robert Schreiber (2010) den Perspektivenwechsel als Schlüsselkompetenz und vermutlich wichtigste Aufgabe des Globalen Lernens (vgl. ebd.: 39). Beabsichtigt wird dabei die kritische Bearbeitung der eigenen Identität. Oliver Trisch (2005) hat herausgearbeitet, dass der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Strömungen Globalen Lernens darin besteht, dass nur die Handlungstheoretikerinnen explizit Gender und Macht als entscheidende Analysekategorien von Identität berücksichtigen (vgl. ebd.: 120f.). Kompetenzen betreffen dabei alle Akteurinnen, weshalb der Orientierungsrahmen konsequenter Weise die Kompetenzen, die für Lernende formuliert worden sind, auch auf die Lehrerinnenbildung angewendet hat. Eine oft wiederholte Forderung ist zudem die Öffnung von Schule für Kooperationen mit außerschulischen Akteurinnen. Erstaunlich ist, dass dabei nur die handlungstheoretische Strömung explizit auf die Bedeutung von Akteurinnen mit »Migrationshintergrund« hinweist.

Als Ergebnis der Bestandsaufnahme Globalen Lernens offenbaren sich hier also zunächst einige offene Fragen, die sich meist in den Positionen der genannten zwei Strömungen spiegeln. Dies betrifft z.B. die zugrunde gelegte Lerntheorie. Offen bleibt auch, ob die hinderlichen Strukturen des Bildungssystems (wie etwa zu große Klassen, mangelnde finanzielle

² Mit »ökologisch« beziehen sich Overwien und Rathenow (2009) auf die griechische Ursprungsbedeutung des Wortes, nach der »oikos« das »Haus« für alles durch Leben (»bios«) Gekennzeichnete ist (vgl. ebd.: 114).

Ressourcen usw.) eher einer systemimmanenten Reform im Sinne der Reformpädagogik oder einer tief greifenden Reform gemäß der Befreiungspädagogik unterzogen werden sollten. Die grundlegendste Frage ist aber, ob die Herausforderungen der Globalisierung affirmativ akzeptiert oder handelnd transformiert werden sollten. Ein affirmatives Konzept erscheint jedoch problematisch, weil es erstens ignoriert, dass Globalisierungsprozesse auch Spielräume eröffnen. Zweitens ignoriert es das in der Praxis deutlich erkennbare Bedürfnis von Kindern und Jugendlichen, sich zu engagieren (vgl. z.B. Humpert 2009: 245). Folglich ist Handlungskompetenz (bzw. Gestaltungskompetenz) ein ebenso sinnvolles wie notwendiges Ziel. Da außerdem nur die handlungstheoretische Strömung die Analysekategorien Gender und Macht berücksichtigt, sowie nicht nur das Subjekt, sondern auch die Rahmenbedingungen reflektiert, ist sie insgesamt umfassender. Der biozentrische Ansatz von Bernd Overwien und Hanns-Fred Rathenow (2009) erscheint als Grundlage besonders geeignet, weil er dieser Strömung zuzuordnen ist und ein aktuelles, umfassendes didaktisches Konzept anbietet.

Allerdings werden neben ungeklärten Fragen auch einige Mängel sichtbar, die alle Ansätze betreffen. Das gravierendste Problem Globalen Lernens besteht in seinem Eurozentrismus. So sind z.B. die Vertreterinnen Globalen Lernens selbst nahezu ausschließlich Europäerinnen oder Nordamerikanerinnen. Das Globale Lernen kann es sich aber in keinem Fall erlauben zum Instrument des beherrschenden Nordens zu werden, das westlichen Normen, Welt- und Fremdbildern einen scheinbar globalen Anspruch verleiht. Eine derartige Funktion ist nicht vereinbar mit dem Grundsatz internationaler Gerechtigkeit (wie er von der BNE vertreten wird), weil die Entwicklungsländer zum Thema gemacht werden, ohne dass ihre Interessen tatsächlich berücksichtigt werden. In Bezug auf Fragen der Migration, Diversität usw. kann festgestellt werden, dass im Rahmen Globalen Lernens meist auf die Interkulturelle Pädagogik zurückgegriffen wird, allerdings ohne dass diese in ihrer Entwicklung diskutiert würde. Dabei ist mit der BNE ein Konzept eingeführt worden, das beide als »Schwesterkonzepte« unter einem Dach wieder neu in Beziehung setzt. Hinzu kommt ein weiterer Mangel des Globalen Lernens: Es hat die Relevanz von Rassismus, Ungleichheit und Machtverhältnissen thematisch zunehmend aus dem Blick verloren. Es ist so erstaunlich wie unakzeptabel, dass das Globale Lernen trotz der BNE und steigender Diversität als Globalisierungsherausforderung keinen Anschluss an die aktuellen Entwicklungen der pädagogischen Konzepte gesucht hat, die sich mit Rassismus, Macht und Ungleichheit auseinandersetzen.

Die Critical Whiteness Studies machen auf die Gefahr aufmerksam,

dass unbewusste rassistische Denkmuster *weißer* Theoretikerinnen in alle Lebensbereiche und damit auch in pädagogische Konzepte Eingang finden. Auf Grund der Ausrichtung auf Gerechtigkeit, die das Globale Lernen und die BNE fordern, sollten Vertreterinnen Globalen Lernens ein Interesse daran haben, zu vermeiden, dass sie sich unbewusst an rassistischen Praxen beteiligen. Dafür müssen sie das Globale Lernen *weißseins*kritisch modifizieren. Deshalb muss erstens geklärt werden, welche Antworten bzw. Lösungen sich aus *weißseins*kritischer Perspektive für die genannten offenen Fragen und Schwachstellen des Globalen Lernens ergeben und zweitens wie der bisherige Standpunkt Globalen Lernens zu Rassismus und verwandten Feldern verändert werden muss. Dafür ist es notwendig zu konkretisieren, was die Critical Whiteness Studies fordern. Im Folgenden sollen diese deshalb kurz dargestellt und in ihrem Bezug zur Pädagogik erschlossen werden. Auf dieser theoretischen Grundlage können erste Konsequenzen für eine Modifikation Globalen Lernens abgeleitet werden.

DIE CRITICAL WHITENESS STUDIES ALS THEORETISCHES UPDATE PÄDAGOGISCHER KONZEPTE

Rassismus ist ein dringendes Problem in einem Einwanderungsland wie der Bundesrepublik Deutschland, und die Critical Whiteness Studies machen auf eben dieses Problem aufmerksam. Sie werden folglich definiert als »Forschungsfeld, das auf die Macht und Dauerhaftigkeit eines strukturellen Rassismus reagiert« (Tißberger et al. 2006: 7), als postkoloniale Perspektiverweiterung (vgl. Eggers et al. 2009: 11) und/oder »als Paradigma von Hegemonie(selbst)kritik« (Dietze 2006: 223). Wichtig ist es dabei zu beachten, dass der »Gegenstand einer solchen Perspektive [...] nicht das Objekt rassisierender Diskriminierung [ist], sondern ihr Subjekt, der/die rassisierende Person« (ebd.). Damit kehren die Critical Whiteness Studies die traditionelle Blickrichtung »interkultureller« und antirassistischer Ansätze um. Als Kritik oder Perspektive muss eine Theorie zudem nicht auf das akademische Feld begrenzt werden, sondern ist »alltäglich« nutzbar. Entsprechend versteht Peggy Piesche (2009) das deutsche Pendant, die Kritische Weißseinsforschung, unter anderem als »die alltägliche Reflexion Schwarzen Lebens in einem hegemonialen *weißen* Setting« (ebd.: 16). Die Critical Whiteness Studies erheben also den Anspruch, *whiteness* sowohl zur Analysekategorie theoretischer Forschung als auch antirassistischer Praxis zu machen (vgl. Dietze 2006: 220). Gleichzeitig distanziert sich die neue Forschungsrichtung aber von der üblichen antirassistischen Praxis. Der

Vorwurf war (und ist), dass es *weiße* sind, die sich das Privileg nehmen über »Andere« zu reden und dabei lediglich zu Kommentatorinnen ihrer Unterdrückung werden (vgl. Wollrad 2005: 35).

Es handelt sich bei Critical Whiteness im Gegensatz zum Globalen Lernen allerdings nicht um ein pädagogisches Konzept. Neuerdings wird jedoch auch über die Integration *weißseinskritischer* Annahmen in bestehende pädagogische Konzepte diskutiert. Dabei gilt es zunächst zu klären, welche Konzepte hierfür überhaupt geeignet sind. Sowohl die vom Globalen Lernen aufgegriffene Interkulturelle Pädagogik als auch Konzepte wie die antirassistische, rassismuskritische oder politische Bildung richten sich explizit oder implizit gegen Rassismus und kommen damit potentiell in Frage. Ein *weißseinskritischer* Vorwurf besteht aber bereits darin, dass Rassismus von gängigen pädagogischen Konzepten zwar teilweise benannt, jedoch selten klar definiert wird. Um angemessen auf Rassismus reagieren zu können, ist eine klare Definition desselben jedoch unerlässlich. Ohne diese wären z.B. viele rassistische Praxen während der im Folgenden dargestellten Beobachtungen nicht sichtbar geworden.

Die beiden Theoretiker, die zur Definition von Rassismus besonders häufig zitiert werden, sind die britischen Soziologen Stuart Hall und Robert Miles. Halls Theorie ist als Grundlage besonders geeignet, denn er integriert im Gegensatz zu Miles sowohl die Rassenkonstruktion als auch Praxisformen und die Funktion von Diskursen in seinen Rassismusbegriff. Rassismus definiert er als soziale Praxis:

Kurz gesagt, in rassistischen Diskursen funktionieren körperliche Merkmale als Bedeutungsträger, als Zeichen innerhalb eines Diskurses der Differenz. Es entsteht [...] ein Klassifikationssystem, das auf ›rassistischen‹ Charakteristika beruht. Wenn dieses Klassifikationssystem dazu dient, soziale, politische und ökonomische Praxen zu begründen, die bestimmte Gruppen vom Zugang zu materiellen oder symbolischen Ressourcen ausschließen, dann handelt es sich um rassistische Praxen. (Hall 2000: 7)

Er versteht Rassismus als ideologischen Diskurs, also als »Ensemble von Aussagen oder Annahmen, die Wissen produzieren, welches den Interessen einer bestimmten Gruppe oder Klasse dient« (Hall 1994: 151). In Abgrenzung zu anderen Diskursen ist das grundlegende Konstrukt des Rassismus die »Rasse« (vgl. ebd.: 135). Da es sich um ein Konstrukt handelt, spricht Hall vom »Rassismus ohne ›Rassen‹« (Hall 2000: 7).

Mit Blick auf die pädagogischen Konzepte fällt auf, dass die Diskussion von Komponenten und Theorien von Rassismus vor allem und bereits seit langer Zeit von den antirassistischen, rassismuskritischen und *weißseinskritischen* Theoretikerinnen praktiziert wird. Angesichts der Tatsache, dass auch in der (entwicklungs-)politischen Bildung leicht Nachweise für eine explizite Diskussion von Rassismus zu finden sind, ist es mehr als erstaunlich, dass der größte Teil der Fachliteratur der Interkulturellen Pädagogik vollständig ohne eine umfassende Thematisierung von Rassismus auskommt.³ Es ist also nicht jedes pädagogische Konzept in gleicher Weise als Anknüpfungsmöglichkeit für *weißseinskritische* Annahmen geeignet und gerade die vom Globalen Lernen favorisierte Interkulturelle Pädagogik offenbart hinsichtlich der Thematisierung von Rassismus eine Schwachstelle. Es muss deshalb geklärt werden, welche Konzepte im deutschen Kontext zur Verfügung stehen und welches davon die größte Übereinstimmung mit den Annahmen der Critical Whiteness Studies aufweist. An genau dieses Konzept müsste das Globale Lernen für eine *weißseinskritische* Modifikation anschließen.

Gemäß den Vertreterinnen Interkultureller Pädagogik sind »kulturelle« Unterschiede eine Bereicherung. Jedes Individuum gehört nach diesem Verständnis verschiedenen »Alltags- oder Migrantinnenkulturen« an und begegnet Angehörigen anderer »Kulturen« vor diesem Hintergrund. Es wird gefolgert, dass Kulturzentrismus unvermeidlich ist. Dieser äußert sich demnach in Missverständnissen, die auf die Unkenntnis der jeweils anderen »kulturellen« Codes zurückzuführen sind (vgl. Barth 2000: 15f.). Gegen den »interkulturellen« Ansatz wandte sich die antirassistische Erziehung. Ihre Vertreterinnen erklärten, »dass das ›Problem‹ für das Erziehungswesen nicht in der Existenz kultureller Verschiedenheit, sondern im Rassismus bestand« (Epstein 2000: 65) und wendeten sich zudem gegen die Interpretation von Konflikten als »kulturell«.

Seit dem Aufgreifen antirassistischer Erziehung in den 90er Jahren sind sowohl diese als auch die Interkulturelle Pädagogik häufig einzeln oder gemeinsam kritisch reflektiert worden (vgl. z.B. Lüddecke 2003). Wie Konzepte, die sich gegen Rassismus richten, weiterhin gestaltet werden sollen, wird auf zwei Weisen beantwortet. Von einigen wurden die antirassistischen Ansätze als erweiterte Perspektive Interkultureller Pädagogik verstanden und deshalb integriert (vgl. z.B. ebd.). Bei einer derartigen Verbindung wird aber vielfach eine Kulturalisierung befürchtet (vgl. z.B. Reindlmeier 2009:

³ Gemeint ist hier die Fachliteratur, die sich explizit und ausschließlich als »interkulturell« darstellt. Kritische Bewertungen der Interkulturellen Pädagogik und kombinierte Darstellungen mit antirassistischen Ansätzen wurden nicht berücksichtigt.

236). Gemeint ist damit »die Tendenz, dass sowohl die Verhaltensweisen von Individuen als auch gesellschaftliche Verhältnisse kulturell interpretiert und auf diesen Aspekt reduziert werden« (Reindlmeier 2009: 236).⁴ Eine andere Antwort entstand, weil Vertreterinnen antirassistischer Erziehung die Defizite des Konzepts erkannten und begannen, es kritisch zu beleuchten. Diese rassismuskritischen Ansätze sind keineswegs einheitlich definiert und greifen auf verschiedene Titel zurück.⁵ Wesentliche Merkmale lassen sich aber ausmachen. Gabi Elverich und Karin Reindlmeier (2009) haben fünf Prinzipien dieses Ansatzes formuliert: 1. Kultur als Prozess begreifen, 2. Konstruktionen aufdecken, 3. Die gesellschaftliche Ebene mit einbeziehen, 4. Perspektiven von MigrantInnen wahrnehmen, 5. Nach dem Eigeninteresse suchen. »Kultur« wird verstanden als veränderbarer, un abgeschlossener Prozess und wird im Zusammenhang mit Macht analysiert. Das Aufdecken von Konstruktionen soll rassistische Prozesse der Kategorisierung und Zuschreibung und die darin erkennbaren Machtverhältnisse sichtbar machen (vgl. ebd.: 32f.). Die Häufigkeit Lehrender aus der Dominanzgesellschaft wird auch in der eigenen praktischen Umsetzung kritisch überprüft. Dabei wird besonders den Fragen, »wer re-präsentiert bzw. wer wird re-präsentiert« besondere Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. Broden und Mecheril 2007: 23). Auch *weißseins*kritische Vertreterinnen hatten bereits in den 90er Jahren die antirassistischen Ansätze kritisiert für ihr »Festhalten am Sprechen für die Unterdrückten ›Anderen‹, welches (inner)weiße rassifizierte Dynamiken unhinterfragt lässt« (El-Tayeb 2009: 8). Ihre Forderungen stimmen in Vielem mit denen der Rassismuskritikerinnen überein. Sie wenden sich im Wesentlichen mit denselben, zuvor genannten Argumenten gegen die verbreiteten Konzepte Interkultureller Pädagogik und antirassistischer Erziehung. *Weißseins*kritische Forderungen erweitern rassismuskritische Ansätze dabei oft lediglich um den Aspekt *weißsein*. Die Diskrepanzen mit interkulturellen oder antirassistischen Konzepten sind garvierender und umfangreicher. Inzwischen sind einige Autorinnen deshalb sowohl in *weißseins*kritischen als auch rassismuskritischen Kontexten aktiv (vgl.

⁴ Durch das Beibehalten des Titels »Interkulturelle Pädagogik« ist es zudem möglich, dass die genannte antirassistische Kritik auch heute noch von einigen Vertreterinnen ignoriert wird und/oder erklärt wird, dass das Konzept sich gar nicht gegen Rassismus richte. Aus einer *weißseins*kritischen Perspektive ist diese Position höchst problematisch, da auf diese Weise die eigene Beteiligung an rassistischen Praxen de-thematisiert wird.

⁵ Manche behalten »antirassistisch« bei (vgl. z.B. Elverich und Reindlmeier 2009), andere nennen den Ansatz »antikulturrassistisch« (vgl. Attia nach Nazarkiewicz 2010: 68), »nicht-rassistisch« (vgl. z.B. DGB-Bildungswerk Thüringen 2004) oder »rassismuskritisch« (vgl. z.B. Geißler 2009). Mecheril nutzt das Konzept der »Migrations-pädagogik« (vgl. z.B. Mecheril et al. 2010).

z.B. Castro Varela und Dhawan 2009; Mecheril und Castro Varela et al. 2010). Die *weißseins*kritischen Annahmen sind also am leichtesten und sinnvollsten in den rassismuskritischen Ansatz integrierbar. Das Globale Lernen muss folglich von seiner »interkulturellen« Ausrichtung abkehren. Nur, wenn es stattdessen auf rassismuskritische Ansätze zurückgreift und die Analysekatgorie weißsein integriert, steht die theoretische Grundlage des Konzepts im Einklang mit den Annahmen der Critical Whiteness Studies. Eine rein theoretische Modifikation kann allerdings nicht ausreichen. Nicht nur Rassismus wird hier als Praxis verstanden, sondern auch die Critical Whiteness Studies verweisen mit der alltäglichen Reflexion von »Schwarzen« und »People of Color«, sowie ihrem Bezug zu einer kritisch verstandenen antirassistischen Praxis explizit auf die Praxis. Es ist deshalb unbedingt erforderlich, die theoretische Betrachtung durch eine Analyse der Praxis zu ergänzen.

EINE WEISSEINSKRITISCHE BETRACHTUNG GLOBALEN LERNENS IN DER PÄDAGOGISCHEN PRAXIS

Um bestimmen zu können, ob und welche *weißseins*kritischen Modifikationen in der praktischen Umsetzung Globalen Lernens notwendig sind, wurden von mir drei teilnehmende Beobachtungen in Veranstaltungen eines Förderprogramms für Schulaustausche durchgeführt. Das Programm war auf Grund seiner expliziten Ausrichtung auf Globales Lernen und Interkulturelle Pädagogik, seiner aktuellen Diskussion rassismus- und *weißseins*kritischer Ansätze, sowie auf Grund der Tatsache, dass sich hier »Schwarze«, »People of Color« und *weiße* treffen, besonders geeignet. Das Programm beinhaltete mehrere Veranstaltungen. Zunächst wurde eine Fortbildung für die Seminarleiterinnen angeboten, die den Schulen später als Ansprechpartnerinnen zur Verfügung standen. Auf der anschließenden Planungskonferenz trafen sich die Organisatorinnen, Seminarleiterinnen, Lehrerinnen und Schülerinnen und erhielten Unterstützung bei der Planung. Es folgten Vorbereitungs- und Nachbereitungsseminare, in denen zwei Seminarleiterinnen innerhalb des ihnen zugeteilten Schulprojekts die Reise vorbereiteten bzw. reflektierten. Im Rahmen meiner Untersuchung wurden die Fortbildung, die Planungskonferenz und ein Vorbereitungsseminar teilnehmend beobachtet. Der Schulaustausch fand zwischen einem deutschen Gymnasium und einer indischen Schule statt. Beteiligt waren Schülerinnen und Lehrerinnen »of Color« und *weiße* Schülerinnen, Lehrerinnen und Seminarleiterinnen.

Ziel der Beobachtungen war es, einen Beitrag zur hier angestrebten Ermittlung von Kriterien, Aufgaben und offenen Fragen zu leisten, die sich aus einer rassismus- und *weißseinskritischen* Praxis für das Globale Lernen ergeben. Als Teilfragen wurden bei der Konzeption wichtige rassismus- und *weißseinskritische* Anregungen und Fragen berücksichtigt. Diese dienten z.B. bei der Konstruktion des Beobachtungsinstruments als Orientierung. Durchgeführt wurden teilnehmende Beobachtungen in einer natürlichen Situation im Sinne Oswald Hubers (vgl. Huber 1999: 129ff.). Verfälscht wurde die natürliche Situation nur dadurch, dass offene Beobachtungen durchgeführt wurden. Bei den erhobenen Daten handelt es sich bei den ersten beiden Beobachtungen um parallel aufgezeichnete Notizen sowie spätere Protokollierungen. Die dritte Beobachtung war durch einen Beobachtungsbogen strukturiert. Wichtig ist es auch, zu bedenken, dass es sich um eine Beobachtung aus »(m)einer *weißen* Perspektive« (Strohschein 2009: 506) handelte. Die Formulierung trägt der Annahme Rechnung, dass ich mich zwar auf mich selbst beziehe, dabei aber immer auch Vertreterin der Perspektive *weißer* Menschen bin, von der ich mich nicht lossagen kann.

Da die Beobachtungen in den ersten beiden Fällen durch Protokolle festgehalten wurden, im dritten Fall aber mit einem Beobachtungsbogen, mussten unterschiedliche Ansätze bei der Auswertung gewählt werden. Als Orientierung diente jeweils die von Sonja Richter (2009) eingesetzte Form der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. ebd.: 55). Protokolle und Notizen wurden digitalisiert und durchnummeriert. Anschließend wurden die einzelnen Einheiten im Vergleich mit Annahmen der Critical Whiteness Studies und des Globalen Lernens kritisch beurteilt. Die Ergebnisse der 28 Beobachtungsbögen aus der dritten Beobachtung wurden zunächst digitalisiert und auffällige Einzelaspekte farblich markiert. Auf diese Weise konnten einzelne Textstellen auch mit Blick auf den Gesamttext analysiert werden. Anschließend wurden diese Bögen nach einzelnen Kategorien ausgewertet. Diese Zwischenergebnisse wurden ebenfalls im Vergleich mit Annahmen der Critical Whiteness Studies und des Globalen Lernens kritisch auf mögliche Umsetzungskriterien, Aufgaben und offene Fragen analysiert. Die Schlussfolgerungen aller drei Beobachtungen wurden schließlich gesammelt und z.B. auf innere Zusammenhänge oder Gegensätze überprüft.

So entstanden Ergebnisse, von denen sich Konsequenzen für sechs Felder pädagogischer Praxis ableiten lassen: die Implementierung rassismus- und *weißseinskritischer* Ansätze, die Akteurinnen, die Zielsetzung, die Methodik,

die Themen und die Materialien.⁶ In Bezug auf die Implementierung der Theorie in die Praxis wurde deutlich, dass die zentrale Schnittstelle die Lehrenden sind. Sie sollten sowohl zu einer kritischen Auseinandersetzung mit rassismus- und *weißseinskritischen* Themen angeregt werden als auch mit ihrer Erfahrung zur Weiterentwicklung von Ansätzen beitragen. Bei der Analyse der beobachteten Lehrenden, fiel auf, dass sich sowohl in ihrer Zusammensetzung als auch in ihren Aktivitäten Machtverhältnisse widerspiegelten. Die Vorgabe von Aufgaben wurde z.B. nicht nur klar von weißen dominiert, sie erfolgte in ihrer Häufigkeit auch gestaffelt nach Funktion und Geschlecht. Bei den Lernenden fiel während der dritten Beobachtung auf, dass die »People of Color« in 75% der Einheiten in der Minderheit waren. Das bestehende Machtverhältnis zwischen *weißen* und »People of Color« wurde so zusätzlich verschärft.

Die implizit sichtbaren Zielsetzungen der einzelnen Veranstaltungen unterschieden sich deutlich voneinander. Auf der Fortbildung wurde die Gruppe der weißen in diejenigen eingeteilt, die die *weißseinskritischen* Thesen anerkannten und diejenigen, die diese Thesen diskutieren wollten. Ein derartiger Ansatz läuft auf Grund seines postulativen Charakters Gefahr, in Konflikt mit dem eingangs erwähnten »Beutelsbacher Konsens« zu geraten und ist so nur schwer mit Globalem Lernen vereinbar. Offen blieb auch, zu welchem »Handeln« die Bewusstmachung letztlich führen soll, obwohl während der Beobachtungen von vielen Akteurinnen intensiv nach Handlungsmöglichkeiten gesucht wurde. Auf dem Vorbereitungsseminar schien eine übergeordnete Zielsetzung das Zusammenwachsen als Gruppe zu sein. Durch die Aufforderung der Seminarleiterinnen, dass die Schülerinnen »gemischte« Gruppen bilden sollen, wurde paradoxer Weise gerade bestätigt, dass es zwei Gruppen gibt, die aufeinander treffen. Ein rassismus- und *weißseinskritischer* Ansatz betont stattdessen die Rolle von Machtverhältnissen und bietet so einen neuen Ansatzpunkt.

Diverse Ergebnisse ließen sich auch für die methodische Umsetzung ableiten. Zentral war z.B. die Frage nach methodischen Alternativen. Aufgegriffen wurden dabei mehrere Anregungen von Karin Reindlmeier (2009). Vorgeschlagen wurde auch, den Kulturbegriff so weit wie möglich auszulassen. Betonung fanden selbstreflexive Methoden, um die eigene Perspektive und gegebenenfalls die sonst unmarkierte Norm sichtbar zu machen. Damit wird implizit auch eine Aufforderung an die Vertreterinnen von Globalem Lernen

⁶ Auf Grund des explorativen Charakters der Beobachtungen waren die Ergebnisse entsprechend umfangreich. Im Folgenden soll eine Übersicht über die Ergebnisse gegeben werden, da eine ausführliche Darstellung den Rahmen dieses Beitrags überschreiten würde.

und anderen Konzepten gerichtet. Zudem wurde (sinngemäß) angeregt, »mit tatsächlichen Konflikten zu arbeiten«. Allerdings ist unklar, wie dies in einer Gruppe mit ungleicher Machtverteilung in der Praxis aussehen kann und wer qualifiziert ist, mit diesen Konflikten angemessen umzugehen. Eine zentrale Einsicht der Beobachtungen ist des Weiteren die Relevanz von Sprache. Schülerinnen sind jeweils Expertinnen für ihre Muttersprache. Die Machtverhältnisse sind diesbezüglich so gleich verteilt, wie in sonst keiner anderen Situation. Sprachvermittlung muss allerdings Macht, Rassismus und Kulturalismus berücksichtigen. Hier offenbart sich eine Aufgabe, die sich vor allem an die Fremdsprachendidaktik richtet.

Besonders vorteilhaft war die Durchführung der Veranstaltungen in Jugendherbergen, da es sich erstens um einen neutralen Raum handelte und zweitens eine Vielzahl informeller Lernsituationen entstand. In diesen Situationen fanden entscheidende Annäherungen, aber auch bedeutsame Konflikte statt. Die meisten Themen der dritten Beobachtung wurden von den Teilnehmerinnen in informellen Situationen selbst angesprochen und waren auch für das Globale Lernen relevant. Auffällig war z.B., dass gerade Themen wie Rassismus oder die Weltwirtschaftsordnung sehr emotional und kontrovers diskutiert und bewertet wurden. Letztere ist ein exzellentes Beispiel eines Themas, das im Rahmen Globalen Lernens diskutiert wird und auch rassismus- und *weißseins*kritisch gedeutet werden sollte. Auf Grund dieses großen Potentials muss unbedingt erschlossen werden, wie diese selbst angesprochenen, intensiv diskutierten und/oder emotional bewerteten Themen sowie Annäherungen und Konflikte aus informellen Situationen für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden können.

Auf der Planungskonferenz wurden Materialien diskutiert, die relevante Themen aufgreifen und/oder den rassismus- und *weißseins*kritischen Anforderungen ganz oder teilweise genügen. Empfohlen wurde unter anderem der »Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit« des DGB-Bildungswerks Thüringen (2003). Für das Globale Lernen bietet dieses Material ideale Ansatzmöglichkeiten, denn es werden z.B. didaktische Einheiten zu Themen wie »Weltarbeit und Weltwirtschaftsordnung« oder »Migration« angeboten und dabei explizit mit dem Thema »Rassismus« verknüpft (vgl. ebd.: 316ff.). Zu intensiven Diskussionen und Selbstreflexion führte auch der Einsatz der »Thesenliste« von Eske Wollrad (2005), in der *weiße* Privilegien durch Beispiele konkretisiert werden (vgl. ebd.: 193f.). Andererseits wurden auch in aktuellen Materialien Ansätze heftig kritisiert, wie z.B. für eine eurozentristische Perspektive, die Annahme einer homogenen Kultur oder einen paternalistischen, kolonialen Blick. Hier wird deutlich, welche Macht die Perspektive von Medien hat. Die Vertreterinnen der

Critical Whiteness Studies haben regelmäßig auf diesen Aspekt hingewiesen (vgl. z.B. Wollrad 2005: 159ff.). Es ist demnach von Nachteil, wenn allein *weiße* die Medien auswählen. Zudem sollten Medien, die von »People of Color« oder »Schwarzen« hergestellt wurden, berücksichtigt werden und *weiße* Medien kenntlich gemacht werden.

Neben diesen praxisbezogenen Ergebnissen wurden während der drei Beobachtungen zudem mehrere Fragen bzw. Aufgaben ersichtlich, die eine theoretische Auseinandersetzung erfordern. Vor allem müssen dabei Vertreterinnen von Minderheiten sowohl direkt (als Wissenschaftlerinnen und Lehrende) als auch indirekt (durch die Integration von Fachliteratur und Theorien) Berücksichtigung finden. Zudem wurde an einigen Stellen die Notwendigkeit einer pädagogisch-didaktischen Erschließung und Reflexion *weißseinskritischer* Ansätze und möglicher Anknüpfungspunkte an andere Konzepte sichtbar. Eine weitere Frage an die rassismus- und *weißseinskritische* Praxis ist, wer qualifiziert ist, mit den starken, ausgelösten Emotionen angemessen umzugehen. Auch besteht ein Risiko der *weißseinskritischen* Perspektive darin, dass andere Machtverhältnisse wie Geschlecht, Klassenzugehörigkeit usw. weniger Berücksichtigung finden könnten. Ungewiss ist darüber hinaus, ob in einigen Fällen das Gefühl der Diskriminierung nicht sogar verschärft oder aufgebaut wird. Eine andere Frage, die während der ersten Beobachtung gestellt wurde, war (sinngemäß), »ob es überhaupt möglich ist, sich bei struktureller Ungleichheit auf Augenhöhe zu begegnen«. Wahrscheinlich ist dies die Kernfrage, die den Unterschied zwischen »interkulturellen« und rassismus- und *weißseinskritischen* Ansätzen ausmacht. Eine eingehende Diskussion wäre interessant. Das größte Problem ist jedoch das Dilemma, dass *weißsein* nicht thematisiert werden kann, ohne auf Konstrukte wie »Schwarzsein« oder Rasse zurückzugreifen. Ob und wie aber diese Reproduktionen vermieden werden können, sollte ernsthaft untersucht werden. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Praxis offensichtlich nicht nur das Globale Lernen, sondern auch die rassismus- und *weißseinskritischen* Ansätze selbst mit einer großen Zahl offener Fragen und ungelöster Aufgaben konfrontiert.

KRITERIEN, AUFGABEN UND OFFENE FRAGEN

Auf Grundlage der theoretischen und praktischen Betrachtungen lassen sich zahlreiche Kriterien für die Theorie und Umsetzung des Globalen Lernens bestimmen. Die rassismus- und *weißseinskritischen* Ansätze erweisen sich dabei in zwei Hinsichten als wertvoll. Erstens tragen sie dazu bei, offene

Fragen des Globalen Lernkonzepts teilweise zu beantworten. Zweitens ergänzen sie wichtige Aspekte, die von Vertreterinnen Globalen Lernens bisher nicht berücksichtigt wurden.

Zu den offenen Fragen, die beantwortet werden, gehört unter anderem, welches der Konzepte, die sich gegen Rassismus wenden, vom Globalen Lernen aufgegriffen werden sollte. Wenn die *weiße*kritische Perspektive berücksichtigt werden soll, dann muss das Globale Lernen erstens eine Wende von der Interkulturellen Pädagogik zur rassismuskritischen Bildung vollziehen, zweitens Rassismus, Macht und Ungleichheit in angemessener Weise bedenken und drittens *weißsein* thematisieren. Auch Vertreterinnen Globalen Lernens müssen dann als *weiße* markiert werden. Gleichzeitig ergibt sich die Forderung, dass »Schwarze« und »People of Color« in Wissenschaft und Praxis stärker integriert werden. Das betrifft teilweise auch die Reform-, vor allem aber die Befreiungspädagoginnen des globalen Südens. In logischer Konsequenz wird die Frage nach dem Ausmaß von Reformen des Bildungssystems zugunsten tiefgreifender Reformen entschieden, wobei auch die rassistischen und *weißen* Strukturen beachtet werden müssen. Gerade deshalb kann das Konzept Globalen Lernens auf keinen Fall die Herausforderungen der Globalisierung affirmativ hinnehmen, denn rassistische Strukturen würden dann akzeptiert. Hinzu kommt, dass die Beobachtungen die von Nicola Humpert (2009) aufgeworfene These bestätigen, dass Jugendliche und Erwachsene das dringende Bedürfnis haben, Handlungsoptionen zu bestimmen (vgl. ebd.: 245). Handlungskompetenz (oder aber Gestaltungskompetenz) wird damit unabdingbar. In diesem Sinne deckt der handlungstheoretische Ansatz Globalen Lernens ein Defizit der rassismus- und *weiße*kritischen Bildung auf. Insgesamt erscheint demnach der biozentrische Ansatz Globalen Lernens besonders geeignet, weil er die Systemebene angemessen berücksichtigt und als einziger auf Analyseinstrumente wie Machtverhältnisse Bezug nimmt. Eine moderat systemisch-konstruktivistische Lerntheorie ist hiermit durchaus vereinbar und besonders geeignet, da sie für Konstrukte sensibilisiert. Somit werden auch die Fragen nach einer sinnvollen Zielkompetenz, einem besonders geeigneten Ansatz Globalen Lernens und einer angemessenen Lerntheorie beantwortet.

Wie erwähnt beantworten rassismus- und *weiße*kritische Ansätze aber nicht nur offene Fragen des Konzepts Globalen Lernens, sie ergänzen es auch. So wurde hier z.B. auf Felder aufmerksam gemacht, in denen Machtverhältnisse eine entscheidende Rolle spielen. Zunächst muss das Globale Lernen die Machtverhältnisse zwischen allen involvierten Akteurinnen berücksichtigen. Wenn auf Grund der unterschiedlichen

Machtverhältnisse (und nicht etwa auf Grund unterschiedlicher »Kulturen«) Konflikte auftreten, kann mit diesen gearbeitet werden. Eine offene Frage bleibt aber, wer dies moderiert und inwiefern das machtsensitiv erfolgen kann. Weitere Ergänzungen ergeben sich für die Methodenwahl. Deutlich wurde z.B. die Relevanz von informellen Lernprozessen und Sprache als Methode. Notwendig wäre zudem aus rassismus- und *weißseinskritischer* Perspektive, selbstreflexive Methoden in Theorie und Praxis stärker zu berücksichtigen. Das Angebot entsprechender Materialien ist aber gering. Akteurinnen Globalen Lernens sind also darauf angewiesen, bekannte Methoden unter rassismus- und *weißseinskritischen* Gesichtspunkten zu reflektieren, bis Materialien zur Verfügung stehen, denen eine entsprechende Reflexion bereits voraus gegangen ist.

Eine rassismus- und *weißseinskritische* Perspektive kann also bisher offene Fragen des Globalen Lernens beantworten und wichtige Punkte ergänzen. Gleichzeitig ergeben sich neue Fragen und Aufgaben, die eine Auseinandersetzung im wissenschaftlichen Kontext erfordern. Dazu gehören 1. die vorbereitende Reflexion von bestehenden und die Entwicklung neuer Methoden für das Globale Lernen und darüber hinaus, 2. eine erziehungswissenschaftliche Weiterentwicklung *weißseinskritischer* Ansätze für die pädagogische Praxis, 3. die Erörterung der Möglichkeiten einer Integration von psychologisch geschultem Personal, 4. die Klärung der Frage, wie *weißsein* und andere Machtverhältnisse in der pädagogischen Praxis angemessen in Beziehung gesetzt werden können, 5. der Beginn einer intensiven Diskussion und Integration von Publikationen und Theorien von »Schwarzen« und »People of Color«, sowie 6. die Frage, ob dem Dilemma einer Reproduktion von Machtverhältnissen durch rassismuskritische Arbeit begegnet werden kann. Im Rahmen Globalen Lernens haben sich Wissenschaftlerinnen wie Christian Geißler-Jagodzinski (2009) bereits auf den Weg gemacht, das Konzept Globalen Lernens rassismus- und *weißseinskritisch* zu reflektieren. Es bleibt zu hoffen, dass sich weitere anschließen.

LITERATUR

BARTH, WOLFGANG (2000): »Multikulturelle Gesellschaft.« In: Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 10-17.

BMZ; KMK (2007) (Hrgg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn, Berlin: KMK, BMZ.

BRODEN, ANNE; MECHERIL, PAUL (2007): »Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung«. In: Dies. (Hrg.): *Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft*. Düsseldorf: IDA-NRW, 7–28.

BÜHLER, HANS (1997): »Einleitung«. In: Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt (Hrg.): *Leben in der »Einen Welt«, Tourismus, Indien*. Unkel/Rhein; Bad Honnef: Horlemann (Global denken, lokal handeln: Sechs Beispiele für Globales Lernen in fächerverbindendem Unterricht, Beispielbd. 2), 132–135.

CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; DHAWAN, NIKITA (2009): »Of Mimicry and (Wo)Man: Desiring Whiteness in Postcolonialism«. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST, 318–337.

DGB-BILDUNGSWERK THÜRINGEN E.V. (2003) (Hrg.): *Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit*. Erfurt: DGB-Bildungswerk Thüringen e.V.

DIETZE, GABRIELE (2006): »Critical Whiteness Theory und Kritischer Okzidentalismus. Zwei Figuren hegemonialer Selbstreflexion«. In: Tißberger, Martina; Dietze, Gabriele; Hrzán, Daniela; Husmann-Kastein, Jana (Hrgg.): *Weiß – Weißsein – whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. Frankfurt am Main: Lang, 219–247.

EGGERS, MAUREEN MAISHA; KILOMBA, GRADA; PIESCHE, PEGGY; ARNDT, SUSAN (2009): »Konzeptionelle Überlegungen«. In: Dies. (Hrgg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST, 11–13.

EL-TAYEB, FATIMA (2009): »Vorwort«. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST, 7–10.

ELVERICH, GABI; REINDLMEIER, KARIN (2009): »Prinzipien antirassistischer Bildungsarbeit« – Ein Fortbildungskonzept in der Reflexion«. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster: UNRAST, 27–62.

EPSTEIN, DEBBIE (2000): »Kulturen des Klassenzimmers in der Veränderung – Themen und Fragestellungen«. In: Quehl, Thomas (Hrsg.): *Schule ist keine Insel. Britische Perspektiven antirassistischer Pädagogik*. Münster: Waxmann, 49–71.

GEISSLER-JAGODZINSKI, CHRISTIAN (2009): »Der blinde Fleck des Globalen Lernens? – Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien«. In: *Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag e.V. (BER); Eine Welt Netzwerk Hamburg e.V.*

(EWNW); ENTWICKLUNGSPOLITISCHES NETZWERK HESSEN e.V. (EPN Hessen); Entwicklungspolitisches Netzwerk Sachsen e.V. (ENS) (Hrsg.): *Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen Bildungs- und Projektarbeit*. Berlin: BER, 46–49.

GRAF-ZUMSTEG, CHRISTIAN (1995): »Die Rolle der Bildung in der Einen Welt«. In: Marcus, Inge Ruth; Schulze, Trudi; Schulze, Heinz (Hrsg.): *Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven*. München: AG SPAK Bücher, 17–27.

HALL, STUART (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.

HALL, STUART (2000): »Rassismus als ideologischer Diskurs«. In: Rätzfel, Nora (Hrsg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg: Argument, 7–16.

HOFMANN, HANS GEORG (1995): »Das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen«. In: Marcus, Inge Ruth; Schulze, Trudi; Schulze, Heinz (Hrsg.): *Globales Lernen. Projekte, Prozesse, Perspektiven*. München: AG SPAK Bücher, 4–16.

HUBER, OSWALD (1999): »Beobachtung«. In: Roth, Erwin; Heidenreich, Klaus; Holling, Heinz (Hrsg.): *Sozialwissenschaftliche Methoden. Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis*. München, Wien: Oldenbourg, 126–145.

HUMPERT, NICOLA (2009): »Die politische Dimension des Globalen Lernens – Implikationen für die konzeptionelle und praktische Weiterentwicklung«. In: Overwien, Bernd; Rathenow, Hanns-Fred (Hg.): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Budrich, 243–250.

LÜDDECKE, JULIAN (2003): »Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel des Umgangs mit ethnischen Vorurteilen«. In: Kloeters, Ulrike; Lüddecke, Julian; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur interkulturellen und antirassistischen Pädagogik in der Schule*. Eine Publikation des Anti-Rassismus Informations-Centrums ARIC-NRW e.V. Frankfurt am Main: IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 11–60.

MECHERIL, PAUL; CASTRO VARELA, MARÍA DO MAR; DIRIM, INCI; et al. (2010) (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.

NAZARKIEWICZ, KIRSTEN (2010): *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

OVERWIEN, BERND; RATHENOW, HANNS-FRED (2009): »Globales Lernen in Deutschland«. In: Dies. (Hrsg.): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Budrich, 107–131.

PIESCHE, PEGGY (2009): »Das Ding mit dem Subjekt, oder: Wem gehört die Kritische Weißseinsforschung?«. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST, 14–17.

REINDLMEIER, KARIN (2009): »«Alles Kultur?» – Der ›kulturelle Blick‹ in der internationalen Jugendarbeit«. In: Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hrsg.): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster: UNRAST, 235–261.

RICHTER, SONJA (2009): *Globales Lernen in Entwicklungsländern. Erfahrungen und Herausforderungen*. Hamburg: Krämer.

SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2007): »Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre«. In: VENRO (Hrg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008. Standortbestimmung, Praxisbeispiele, Perspektiven*. Bonn: VENRO, 11–21.

SCHEUNPFLUG, ANNETTE; SCHRÖCK, NIKOLAUS (2000): *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.

SCHREIBER, JÖRG-ROBERT (2010): »Das Globale Lernen in der Dekade ›Bildung für nachhaltige Entwicklung – Halbzeitbilanz und Perspektiven«. In: VENRO (Hrg.): *Jahrbuch Globales Lernen 2010. Globales Lernen als Herausforderung für Schule und Zivilgesellschaft*. Bonn: VENRO, 35–42.

SEITZ, KLAUS (1993): »Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen«. In: Scheunpflug, Annette; Tremel, Alfred (Hrsg.): *Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre – ein Handbuch*. Tübingen: Schöppe & Schwarzenbart, 39–77.

SEITZ, KLAUS (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens*. Univ., Habil.-Schr.--Hannover, 2002. Frankfurt: Brandes & Apsel.

STROHSCHHEIN, JULIANE (2009): »Als weiße Studierende in einer weißen Universität: Erste Positionierung«. In: Eggers, Maureen Maisha; Kilomba, Grada; Piesche, Peggy; Arndt, Susan (Hrsg.): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster: UNRAST, 506–513.

TISSBERGER, MARTINA; DIETZE, GABRIELE; HRZÁN, DANIELA; HUSMANN-KASTEIN, JANA (2006): »Vorwort«. In: Dies. (Hrsg.): *Weiß – Weißsein – whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus*. Frankfurt am Main: Lang, 7–12.

TRISCH, OLIVER (2005): *Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte; eine theoretische Aufarbeitung*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.

WOLLRAD, ESKE (2005): *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*. Königstein/Taunus: Helmer.

NACHHALTIGE ERNÄHRUNG – EINE KOMPETENZZUMUTUNG IM ALLTAG? THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE

Eva Koch

EINLEITUNG

Die Auswirkungen von Ernährung auf Ökologie, Ökonomie, Soziales und Gesundheit sind im Rahmen nachhaltiger Entwicklung von großer Bedeutung. Im Bedürfnisfeld Ernährung, das für ca. 20 % der Treibhausgasemissionen in Deutschland verantwortlich ist, werden große Potentiale für einen Wandel hin zu mehr Nachhaltigkeit gesehen (vgl. Eberle und Hayn 2007). Auf Ebene der Konsumierenden können durch eine Veränderung der Ernährungsstile negative Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Naturverhältnisse¹ gemindert werden.

Ernährung steht in Verbindung mit einer Reihe von Fähigkeiten, die in der sogenannten »Ernährungskompetenz« gebündelt werden. Wer über Ernährungskompetenz verfügt, ist in der Lage in Ernährungszusammenhängen adäquat zu handeln. Unter dem Leitbild der »nachhaltigen Ernährung« werden Strategien aufgezeigt, die zu nachhaltigeren Ernährungsstilen beitragen. Ernährungskompetenz beinhaltet somit nicht nur adäquates Handeln im Sinne der Gesundheit sondern auch in Bezug auf Ökologie, Ökonomie und Soziales.

Hinzu kommt, dass Konsumierende heute ein höheres Maß an Organisations- und Koordinationsleistungen erbringen müssen, da gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahrzehnten (Pluralisierung der Arbeits- und Lebensbedingungen, Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Strukturen, Individualisierung usw.) die Alltagsbewältigung zu einer komplexen Aufgabe gemacht haben. Die gestiegenen Anforderungen an die Individuen spiegeln sich in dem Ruf nach lebenslangem Lernen und Kompetenzerwerb wider. Die Verwendung des Begriffs hat in den letzten 20 Jahren um ein vielfaches zugenommen. Insbesondere aus den Erziehungswissenschaften ist der Kompetenzbegriff nicht mehr weg zu denken. Die Debatte um Kompetenzen

¹ Gesellschaftliche Naturverhältnisse sind die dynamischen Beziehungsmuster zwischen dem Bereich der Gesellschaft und dem der Natur. In Bedürfnissen konkretisieren sich spezifische gesellschaftliche Naturverhältnisse Ernährung stellt einen solchen Bedürfnisprozess dar.

wird differenziert und zum Teil kontrovers geführt.

Sie soll in Abschnitt 1 dieses Artikels um Aspekte aus soziologischer Perspektive ergänzt werden. Dabei wird auch das Verhältnis von Wissen und Handeln thematisiert.

In Abschnitt 2 wird die Lebenswelt als Ort des informellen Lernens bestimmt. Das Konzept der Lebenswelt wird eingeführt, da es deutlich macht, wie sich Wissen bildet. Der größte Teil des Wissens wird dabei über informelle Lernprozesse aufgebaut.

Abschnitt 3 widmet sich dem Konzept der »alltäglichen Lebensführung«, welches aus der Arbeitssoziologie stammt und insbesondere durch die Münchner Arbeitsgruppe »Arbeit und Leben« geprägt wurde (vgl. Kudera und Voss 2000). Anhand dieses Konzeptes wird deutlich, dass Subjektivität zu einer zunehmend wichtigen Ressource in der Bewältigung des Lebens wird. Das Aufkommen des Begriffs der Kompetenz geht mit diesem gesellschaftlichen Wandel einher und bringt zusätzliche Anforderungen an die Kompetenzentwicklung jedes einzelnen Menschen mit sich.

Auch im Bedürfnisfeld Ernährung steigen die Ansprüche an die dort angewendeten Kompetenzen, wie im daran anschließenden Abschnitt 4 argumentiert wird. Eine zusätzliche Anforderung stellt die Orientierung an Nachhaltigkeit im Ernährungshandeln dar. Die Forschung zur alltäglichen Lebensführung hat bisher kaum untersucht, wie der Anspruch nach mehr Nachhaltigkeit im Alltag gelebt oder zurückgewiesen wird. Die Frage ist also, ob die alltägliche Ernährung im Zeichen der Nachhaltigkeit zur Kompetenzzumutung wird? Ziel des Artikels ist es, theoretische Vorüberlegungen anzustellen, die dazu geeignet sind, die empirische Bearbeitung dieser Frage zu rahmen.

1. ANNÄHRUNG AN DEN KOMPETENZBEGRIFF – AUCH AUS SOZIOLOGISCHER PERSPEKTIVE

Um sich dem Begriff der Kompetenz anzunähern, ist es hilfreich, sich das Verhältnis von Kompetenz und Bildung zu verdeutlichen. Wie das Verhältnis des Bildungsbegriffs zu dem der Kompetenz zu sehen ist, hängt davon ab, welche Bildungstradition zu Grunde gelegt wird (Arnold 2002; Dohmen 2002). In der Tradition der Aufklärung ist die Mündigkeit, die Selbstbestimmung, ein zentrales Ziel: »In diesem Zusammenhang ist Bildung individuelle Voraussetzung von Befreiung und sie zielt gleichzeitig auf die Überwindung der Verhältnisse, welche die Entfaltung der Menschen verhindern« (Arnold 2002: 17). Bildung hat mit der Entwicklung von Identität in der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gesellschaft, der

Umwelt und Geschichte zu tun. Der Bildungsbegriff ist stark kultur- und gesellschaftsbezogen, während die Kompetenz die subjektive Seite betont und auf die Bewältigung der praktischen Aspekte des Lebens gerichtet ist. Häufig wird in Bildung eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung nachhaltiger Entwicklung gesehen (vgl. Kopfmüller et al. 2001; Renn et al. 2007).² Bildung für nachhaltige Entwicklung wird insbesondere verstanden als die Reflexion von Fragen nach der Zukunftsfähigkeit von Ökonomie, des Mensch-Natur-Verhältnisses und der sozialen Verhältnisse (vgl. de Haan 2001). Eine gesellschaftliche Herausforderung ist es demnach, jedem Menschen den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die in dieser Hinsicht förderlich sind. Insbesondere ist hier die Rede von Gestaltungskompetenz. Diese beschreibt das Vermögen, die Zukunft von Sozietäten, in denen wir leben, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können (vgl. ebd.: 29).

Kompetenzen lassen sich vielfach differenzieren. Es scheint, als hätte jede wissenschaftliche (Teil-)Disziplin ihr spezifisches Kompetenzkonzept entwickelt: In der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist es die Gestaltungskompetenz, die sich wiederum in eine Reihe von Teilkompetenzen auffächert (vgl. de Haan 2008).³ In der beruflichen Bildung wurde der Begriff der beruflichen Handlungskompetenz geprägt (vgl. Dehnbostel et al. 2003: 26ff.). Dieser beinhaltet Fach-, Sozial-, Methoden- und Humankompetenz, diese lassen sich wiederum in diverse Unterkriterien ausdifferenzieren (a.a.O.). In der Haushaltswissenschaft wurde die Daseinskompetenz mit insgesamt zwölf Teilaspekten konzipiert (vgl. Bundesministerium für Familie 2005: 243ff.). Es ließen sich noch weitere Beispiele für mögliche Ausdifferenzierungen einzelner Kompetenzkonzepte nennen. Lediglich von der Ernährungskompetenz wird weiter unten noch die Rede sein. So sieht etwa Arnold in der »inflationäre(n) Differenzierung von Kompetenzen« die Gefahr, dass »das verbindende Muster« (Reutter nach Arnold 2009: 36) verloren zu gehen droht. Worin dieses verbindende Muster besteht wird bei einer Betrachtung der gängigen Kompetenzdefinitionen in den Erziehungswissenschaften deutlich.

Der Begriff der Kompetenz, wie er im Rahmen der OECD PISA-Studien verwendet wurde, orientiert sich an einer Definition von Weinert. Demnach

² Der Beitrag von Diana Grundmann in diesem Sammelband zeigt ausgewählte Quellen aus dem Politikbereich auf, die die Rolle der Bildung auf dem Weg in eine nachhaltige Entwicklung betonen.

³ Im Beitrag von Bernd Overwien in diesem Sammelband werden die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz nach de Haan aufgelistet.

versteht man Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001: 27). Auch die Definition von Hof macht den ziel- und planvollen Charakter des Kompetenzbegriffs deutlich: »Kompetenz bezieht sich auf die Fähigkeit, in Situationen unter Berücksichtigung der personalen Handlungsvoraussetzungen und der äußeren Handlungsbedingungen Ziele zu erreichen und Pläne zu realisieren« (ebd. 2002: 85). Nicht zuletzt sind es die Potentiale zur Selbstorganisation von Personen, die mit dem Begriff der Kompetenz charakterisiert werden sollen. Der Kompetenzbegriff, wie er in den Erziehungswissenschaften verwendet wird, ist sehr stark personengebunden. Insofern muss eine soziologische Analyse der Kompetenzen über Fähigkeiten von Personen hinausgehend immer auch auf den sozialen Aspekt verweisen (vgl. Kurtz 2010: 8). In einem 2010 erschienenen Sammelband wird erstmals gebündelt, welchen Beitrag die Soziologie zum Begriff der Kompetenz leistet (vgl. Kurtz und Pfadenhauer 2010). Dort finden sich auch einige der folgenden Hinweise auf die Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Soziologie. Wird das soziologische Begriffsverständnis von Kompetenz betrachtet, kommen zusätzliche Facetten in den Blick. So etwa bei Weber, der schon in der Phase der Begründung der Soziologie als Wissenschaftsdisziplin einen Kompetenzbegriff geprägt hat, der sich von dem aktuellen, auf subjektive Fähigkeiten und Fertigkeiten zielenden Begriff deutlich unterscheidet. Weber verwendet den Kompetenzbegriff insbesondere in seiner Herrschaftssoziologie zur Bestimmung des modernen Staates, des Beamtentums und der bürokratischen Organisationsform. Kompetenz fungiert bei Weber als eine Grundkategorie rationaler Herrschaft und wird ähnlich wie im juristischen Kontext oder aber auch der politischen Theorie mit »Zuständigkeit« gleichgesetzt (vgl. Weber 1980). Neben dem Verständnis der Kompetenz als Zuständigkeit wird der Begriff in der Soziologie auch als so genannte »kommunikative Kompetenz« in Interaktionen thematisiert. Dieser Begriff wurde von Habermas (1981) eingeführt. Er hat damit den Kompetenzbegriff von Chomsky⁴ (1981) in den sozialwissenschaftlichen Diskurs eingebracht und um die sozialen Regeln der Kommunikation ergänzt. Die kommunikative Kompetenz bezeichnet die Beherrschung der universalen Regeln, die jeder

⁴ Dabei ist von Bedeutung, dass sprachliche Kompetenz bei Chomsky nicht allein kognitive Fähigkeiten umfasst, sondern auch die Fähigkeit sich im sozialen Kontext adäquat auszudrücken (vgl. ebd.).

menschlichen Verständigung zugrunde liegen, wobei diese Regeln im Prozess des Erlernens von Sprache immer zugleich miterworben werden. Auch von Parsons und Platt (vgl. 1990: 97) gibt es eine Definition der Kompetenz. Sie bezeichnen sie als »die Fähigkeit der individuellen Persönlichkeit, Ziele durch Wahlentscheidungen zu erreichen, bei denen gültiges und signifikantes Wissen eine zunehmende Rolle spielt« (a.a.O.). Damit kommen sie dem aktuellen erziehungswissenschaftlichen Verständnis sehr nahe, in welchem die Kompetenz als das subjektive Potential zum planvollen Erreichen von Zielen und Lösen von Problemen verstanden wird. In Ihrer Studie über die amerikanische Universität sprechen Parsons und Platt schon 1973 eine Schlüsselkompetenz der heutigen Gesellschaft an, wenn sie sagen: »Es geht nicht so sehr um das, was man bereits weiß, sondern darum, wie kompetent man ist, das in Erfahrung zu bringen, was man wissen muß, und sich ständig zu informieren« (ebd.: 302). Neben der Frage, wie kompetent jemand ist, das richtige Wissen zur Lösung eines Problems auszuwählen und anzuwenden, gibt es noch einen weiteren Punkt zum Verhältnis von Wissen und Handeln. Wissen ist notwendige Voraussetzung für Handeln. Ohne Wissen gäbe es nur interaktives Verhalten, aber kein absichtsvolles Handeln. Doch Wissen kann in der modernen Gesellschaft auch zum Problem werden. »Die immense Zunahme des Wissens in der heutigen Gesellschaft eröffnet eine solche Vielfalt von Handlungsmöglichkeiten, dass das Wissen zusehends an Sicherheit verliert« (Kurtz 2010: 14). Mit der Zunahme des Nichtwissens, als der anderen Seite von Wissen, wird aus Handeln unsicheres Handeln. Daher verwundert es nicht, dass insbesondere Kompetenzen, die befähigen mit Unsicherheit und Ungewissheit umzugehen, an Bedeutung gewinnen. Damit sind Kompetenzen angesprochen, die Kreativität und Reflexivität betonen, wie etwa die Gestaltungskompetenz im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Die Forderung nach nachhaltiger Entwicklung steht in Zusammenhang mit der Krisenhaftigkeit der Moderne, wie sie etwa in der Theorie der reflexiven Moderne zur Sprache kommt (vgl. Beck 1986). Gesellschaftliche Institutionen sind brüchig geworden, die systemare Integrität auf sozialer und ökologischer Ebene ist gefährdet (vgl. Renn et al. 2007). Im Kontext der reflexiven Moderne werden sich weder Personen noch Organisationen damit begnügen können, bestimmte einmal erworbene Kompetenzen zu haben, sondern sie müssen diese ständig weiterentwickeln. Es stellt sich daher die Frage, welche Formen des Umgangs Menschen im Rahmen ihrer alltäglichen Lebensführung mit den auftretenden (Ungewissheits-)Bedingungen entwickeln und wie sie die alltäglichen Herausforderungen meistern. Gerade im Bedürfnisfeld Ernährung kommt es zu einem Anstieg an Unsicherheit. Das liegt zum einen an einem

Zuwachs an Wissen, das zu scheinbar ständig wechselnden Empfehlungen und unzähligen Ernährungsschulen führt und zum anderen an diversen Lebensmittelskandalen. Aus einer soziologischen Perspektive ist daher zu fragen, wie spezifische Kompetenzen (etwa die Ernährungskompetenz) als zugemutete Aufgaben in reflexiv-modernen Gesellschaften erworben, zurückgewiesen und gelebt werden. Dass die Gesellschaft, in der wir leben, von einer Zunahme an Wissen und Nichtwissen charakterisiert ist, wurde soeben erläutert. Im Folgenden soll verdeutlicht werden, wie sich Wissen aufbaut. Dafür ist es im nächsten Schritt hilfreich, sich mit dem Begriff des Lernens, insbesondere dem des informellen Lernens, zu befassen und dieses Lernen in der alltäglichen Lebenswelt zu verorten.

2. INFORMELLES LERNEN IN DER ALLTÄGLICHEN LEBENSWELT

Informelles Lernen ist im Grundsatz nichts Neues. Als ursprüngliche Form menschlicher Lernhandlungen hat es unsere Entwicklung seit je her begleitet. »Gelernt wird tagtäglich, überall und lebenslang, aus eigenem Antrieb heraus, durch andere Menschen veranlasst oder auch zufällig, nebenbei und aus gemachten Erfahrungen. Immer haben diese Lernprozesse mit der Persönlichkeitsbildung dessen zu tun, der sie vollzieht, und immer haben sie auch kognitive Anteile oder lassen sich in Wissen und Verstehen überführen« (Wiater 2007: 45). Lernen heißt stets, mit Neuem konfrontiert zu werden. »Sowohl die Bereitschaft, sich auf Unsicherheiten einzulassen als auch die Fähigkeit, mit Unsicherheiten ›produktiv‹ umzugehen, bilden deshalb ganz grundlegende Voraussetzungen des Lernens« (Lorenz 2008: 123).

Das informelle Lernen wird häufig in Abgrenzung zu anderen Lernarten beschrieben. Formales Lernen ist institutionell geprägtes, planmäßig organisiertes Lernen mit anerkannten Zertifikaten in einem von der übrigen Umwelt abgegrenzten Bildungssystem. Nicht-formales bzw. nonformales Lernen hat seinen Platz in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens, beispielsweise in Kursen. Das informelle Lernen findet oft unstrukturiert im Lebenszusammenhang statt. Seine Charakterisierung reicht vom ungeplanten, beiläufigen, impliziten und oft auch unbewussten Lernen bis hin zur Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne Bildungsunterstützung entwickelten Lernaktivitäten (vgl. Dohmen 2001: 18). Eine einheitliche Definition informellen Lernens gibt es bisher nicht und ist auch kaum zu erwarten (vgl. Overwien 2005: 6).

Insbesondere Kompetenzen zum Erhalt von Lebens- und Arbeitskraft finden durch informelle Aneignungsprozesse statt (vgl. Jürgens 2006). Jürgens weist darauf hin, dass Reproduktionshandeln, wozu auch die Ernährung zählt, durch die gegenwärtige Entwicklung von Erwerbsarbeit, den Wandel privater Lebensformen und Werte sowie die strukturellen und politischen Rahmenbedingungen von »Arbeit und Leben« neu herausgefordert werden (ebd.: 272). Es stellt sich damit die Frage wie Kompetenzen erworben werden. Auf theoretischer Ebene kann diese Frage mit dem Konzept der alltäglichen Lebenswelt bearbeitet werden. Dieses Konzept kann dabei helfen zu verstehen, wie sich Wissen bildet bzw. wie Kompetenzen erworben werden.

Der Begriff der Lebenswelt bezeichnet die menschliche Welt in ihrer vorwissenschaftlichen Selbstverständlichkeit und Erfahrbarkeit in Abgrenzung zu höherstufigen Sonderwelten (Spiel, Traum, wissenschaftliche Einstellung, religiöse Ekstase, ästhetische Erfahrung). Der Begriff erlangte vor allem in der Phänomenologie Husserls und in seiner soziologischen Interpretation durch Alfred Schütz und später durch Jürgen Habermas Bedeutung (vgl. Bergmann 1981). Ein Bereich der Lebenswelt ist die *alltägliche* Lebenswelt. An ihr nimmt jeder Mensch teil, sie gilt als Wirklichkeit.

Die alltägliche Lebenswelt ist eine durch Erfahrungen und Deutungen konstituierte Wirklichkeit. Sie wird bestimmt durch die »natürliche Einstellung« (vgl. Schütz und Luckmann 1979). Dies ist eine spezifische Einstellung, die das Subjekt zur Welt einnimmt. In dieser Einstellung gelten die Wirklichkeit, an der der Mensch in regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt, und das Wissen, mit dem er dieses interpretiert, als fraglos und selbstverständlich. Das Alltagswissen, von dem Wahrnehmungen und Deutungen in der alltäglichen Lebenswelt abhängig sind, funktioniert vor allem aufgrund von Typisierungen und Relevanzstrukturen, d.h. nach den Prinzipien der Subsumtion unter Typisches und der Reduktion auf Relevantes (vgl. Portmann 2003: 54). Es wird im Alltagsleben meist gewohnheitsmäßig angewandt und je nach Bedarf erweitert, indem unbekannte Erfahrungen ihrerseits typisiert werden. Auf diese Weise wird das Leben in der Alltagswelt massiv erleichtert (a.a.O.). Wissen baut sich dabei auf aus der Verarbeitung von Erfahrungen. Umgekehrt werden mithilfe des Wissensvorrats Erfahrungen ausgelegt und gedeutet. Der Sinn einer Erfahrung entsteht durch die Einbettung der aktuellen Situation in frühere Erfahrungen. Nicht nur die Deutung von Erfahrungen, auch die Planung von Handlungen ist abhängig vom Wissen. Die Rolle des Wissens für das Handeln ist allerdings nicht deterministisch zu verstehen. Zum einem sind die Bedeutungszuschreibungen, die der Wissensvorrat nahe legt, nicht

immer eindeutig. So ergibt sich bei der Deutung ein gewisser Spielraum. Zum anderen wird das Wissen durch Erfahrungen und Handlungen laufend transformiert – und als verändertes Wissen kann es dann erneut in den Wissensvorrat eingehen, zunächst in den individuellen, dann in den gesellschaftlichen. Die Lebenswelt lässt sich daher auch charakterisieren als ein Bereich, in dem vorgegebene, tradierte Wissens Elemente wechselseitig bezogen sind auf die Lebenspraxis von handelnden Subjekten, eine Praxis, in der sich eine Aneignung, Bestätigung und Veränderung dieser Elemente vollzieht (vgl. Portmann 2003: 64).

Durch den gesellschaftlichen Wandel steht die Lebenspraxis unter veränderten Vorzeichen. Das Konzept der alltäglichen Lebensführung – welches im Folgenden erläutert wird – schenkt diesen Veränderungen besondere Beachtung und nimmt in den Blick, dass Subjektivität zu einer zunehmend wichtigen Ressource in der Bewältigung des Lebens wird.

3. KOMPETENZENTWICKLUNG IM RAHMEN ALLTÄGLICHER LEBENSFÜHRUNG

Das Aufkommen der Kompetenz ist verbunden mit einer Abwendung vom mechanisch anwendbaren Regelwissen, welches das Subjekt der Struktur unterordnet. Es geht somit nicht einfach um das Funktionieren in festen Strukturen. Im Konzept der alltäglichen Lebensführung wird deutlich, dass die Bewältigung des Lebens zunehmend einen eigenständigen Beitrag der Handelnden erfordert. Sie sollen situativ angemessen auf das reagieren, was nicht regelhaft erwartbar ist, oder kreativ das entwerfen, was die Erwartung übersteigt (vgl. Alheit und Dausien 2002). Anders ausgedrückt: es findet ein verstärkter Zugriff auf Subjektivität statt. Diese These wird in Bezug auf Arbeit durch das Konzept der alltäglichen Lebensführung vertreten.

Das Konzept der alltäglichen Lebensführung hat seine Wurzeln in den Arbeiten einer Münchner Forschungsgruppe. In den frühen 80er Jahren beschäftigte man sich dort mit den »theoretischen Grundlagen sozialwissenschaftlicher Berufs- und Arbeitskräfteforschung« und konzipierte als eine wichtige theoretische Grundlage die Forschungsperspektive »Subjektorientierte Soziologie« nach Bolte (vgl. Voss und Pongratz 1997). Die Perspektive des Subjekts erweiterte systematisch das Blickfeld über die Berufsarbeit hinaus: So kam auch all den anderen Tätigkeiten Aufmerksamkeit zu, die die Menschen täglich verrichten.

Als alltägliche Lebensführung wird der Zusammenhang aller Tätigkeiten von Personen in ihren verschiedenen Lebensbereichen, etwa Erwerbsarbeit,

Familie, Freizeit, Bildung usw., definiert. Untersuchungsgegenstand ist damit das gesamte tätige Leben von Individuen, d.h. die gebündelten Anforderungen des Alltags. Von besonderem Interesse ist der Zusammenhang der Tätigkeiten, die alltäglich verrichtet werden, und nicht deren Vielfalt. Demnach wird das Leben nicht in seiner gesamten »Länge« betrachtet (wie dies etwa die Biographie- oder Lebensverlaufsforschung tut), sondern vielmehr in seiner »Breite«. Der Lebenslauf fungiert in dieser Perspektive wie ein Fluchtpunkt, der die Voraussetzung für die aktuelle Bewältigung des Alltags bildet. Es geht darum, wie Personen die verschiedenen sozialen Arrangements individuell arrangieren. Dieses System der alltäglichen Lebensführung folgt auf der einen Seite einer strukturellen Eigenlogik und ist auf der anderen Seite nicht sozial vorgegeben und passiv übernommen, sondern eine aktive Konstruktion der Betroffenen (vgl. Kudera und Voss 2000). D.h. in subjekttheoretischer Perspektive wird Lebensführung als Aneignungs- und Gestaltungsprozess betrachtet. Neben ihrer konstitutiven Wirkung für die Subjekte gehen von alltäglicher Lebensführung auch strukturbildende Effekte aus. In dieser Sichtweise stellt sich die Lebenspraxis als System von Arrangements dar, in denen Werte, Bedürfnisse und Ansprüche, individuell verfügbare Ressourcen sowie gesellschaftliche Anforderungen zusammenfließen. Diese Arrangements haben einen dynamischen Charakter. Weil sie der Lebensführung zwecks Handlungsentlastung jedoch Regelmäßigkeit und Berechenbarkeit verleihen und sich somit als Ordnungssystem teilweise bzw. temporär verfestigen, »verkörpern (sie) eine eigene, intermediäre Ebene sozialen Handelns sowie eine mehr oder weniger dauerhafte und kohärente Ordnung der Regulierung von Beziehungen und Alltagspraktiken« (Kudera und Voss 2000: 17).

Mit dem Konzept der alltäglichen Lebensführung lässt sich nicht nur analysieren, wie die Individuen »ihr Leben auf die Reihe« bekommen, sondern, wenn man es um die biographische Dimension erweitert, auch wie sich spezifische Kompetenzen der Alltagsbewältigung herausbilden. Von Vorteil ist dabei, dass insbesondere die Belastungssituationen der Betroffenen sowie die daraufhin von diesen entwickelten Strategien erfasst werden können. Der Zusammenhang von Lebensführung und Nachhaltigkeit ist bislang kaum erforscht. So muss Nachhaltigkeit im Alltagshandeln zunächst als weitere Anforderung interpretiert werden, die die Komplexität der individuellen Arrangements erhöht (vgl. Scholl und Hage 2004). Mit »Subjektivierung von Arbeit« wird jener Prozess beschrieben, in dem die Flexibilisierung und »Entgrenzung« von Arbeit zu wachsenden Anforderungen an die eigenständige Gestaltung des Verhältnisses von Arbeit und Leben durch die Individuen selbst führt. Der Prozess der Subjektivierung begrenzt sich jedoch nicht auf

den Bereich der Erwerbsarbeit. Auch für Bildung lässt er sich feststellen (vgl. Egbringhoff et al. 2003). Denn in Bezug auf eine ganzheitlich lebensbegleitende Bildung gewinnen Konzepte, die die Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt stellen, an Bedeutung. So etwa Erpenbeck und Heyse (1999), die mit der »Kompetenzbiographie« ein Modell aufstellen, um festzustellen, wie selbstorganisiertes Lernen zur Kompetenzentwicklung beiträgt. Sie grenzen sich dabei ausdrücklich von einem ausschließlich an objektiven gesellschaftlichen Anforderungen orientierten Menschenbild ab und richten sich an die subjektiven Potentiale der Individuen (vgl. ebd.). Voss sieht die Gefahr, dass im Zuge zunehmender Subjektivierung verbunden mit dem Anspruch, Nachhaltigkeit in das tägliche Handeln zu integrieren eine »Überforderungssyndromatik« entsteht, »die die Nachhaltigkeit des Lebens in steigendem Maße gefährde« (Scholl und Hage nach Voss 2004: 32).

4. KOMPETENZZUMUTUNG NACHHALTIGER ERNÄHRUNG

Die Herausbildung von Daseinskompetenzen⁵ – wie der Ernährungskompetenz – hat schon immer überwiegend informell, eingebettet in Lebenslauf und Lebensführung stattgefunden. Das Ernährungshandeln gibt ein gutes Beispiel dafür ab, wie Kompetenzentwicklung jenseits formaler Bildungssysteme vonstattengeht. Zusätzlich sehen wir uns nicht nur der Zumutung einer zunehmenden Subjektivierung in verschiedenen Lebensbereichen gegenüber, sondern auch mit der moralischen Forderung konfrontiert, unsere Lebensstile auf allen Ebenen nachhaltiger zu gestalten, um jetzigen und kommenden Generationen eine möglichst intakte Natur und Gesellschaft zu bieten. Inwiefern nachhaltige Ernährung eine Kompetenzzumutung darstellt, wird im nächsten Abschnitt angesprochen.

Ernährung steht in Verbindung mit einer Reihe von Fähigkeiten, die in der so genannten »Ernährungskompetenz« gebündelt werden. Ernährungskompetenz beinhaltet Wissen und Fertigkeiten und wird als wichtige Voraussetzung für das Zurechtfinden in Ernährungszusammenhängen angesehen (Brunner 2008: 287; Schack 2004). Stieß und Hayn (2005: 74) bezeichnen, unter Rückgriff auf Mrowka (1997) Ernährungskompetenz als jene Fähigkeit, »theoretische Kenntnisse und praktische Fertigkeiten in Bezug auf

⁵ Der Begriff der Daseinskompetenz stammt aus den Haushaltswissenschaften und wurde im fünften Familienbericht von 1995 maßgeblich von Rosemarie von Schweitzer mitentwickelt (vgl. Deutscher Bundestag 1995).

Ernährung in Ernährungssituationen in adäquates Handeln umzusetzen«. Rehaag und Waskow (KATALYSE Institut für angewandte Umweltforschung) ergänzen die Definition, dahingehend, dass Ernährungskompetenz in Bezug auf Konsumierende in die Daseins- bzw. Alltagskompetenzen eingebettet ist.

Sie unterstützt die Bewältigung und Gestaltung des Alltagslebens sowohl im häuslichen Ernährungsalltag (Koch- und Konsumkompetenzen) als auch im Marktgeschehen (u.a. Lebensmitteleinkauf). Weiterhin gehören auch Gesundheits-, Medien- und Finanzkompetenzen dazu (a.a.O.).

Durch diese Erweiterung wird der Komplexität von Ernährung Rechnung getragen. Für alle Beteiligten im Bedürfnisfeld Ernährung gibt es Handlungsempfehlungen, wie sie Beiträge zu mehr Nachhaltigkeit leisten können (vgl. Öko-Institut 1999; Eberle und Hayn 2007; Erdmann et al. 2000). Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Ernährungspraktiken auf Ebene der Konsumierenden dazu beitragen, Ernährungsstile nachhaltiger zu gestalten. Herde (2007) hat, nach einer Auswertung der bestehenden Forschung zu nachhaltiger Ernährung, Kriterien herauskristallisiert, die für das Handeln von Konsumierenden von Bedeutung sind. Allgemeine Grundsätze für nachhaltige Ernährungsstile sind demnach soziale Gerechtigkeit und die Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern. Häufig liegt die Hauptlast der Ernährungsverantwortung bei den Frauen. Diese Verantwortung gilt es im Sinne einer nachhaltigen Ernährung gleichberechtigt zu verteilen. Zu einer nachhaltigen Ernährung gehören außerdem gerechte Preise. Konkret heißt das, dass Lebensmittel so viel kosten sollten, dass die Menschen, die diese Produkte hergestellt haben, auch davon leben und unter angemessenen Bedingungen arbeiten können. Die Preisentwicklung sollte so gestaltet sein, dass jede Konsumentin den gleichen Zugang zu Lebensmitteln hat. Lebensmittel, die im Rahmen einer nachhaltigen Ernährungsweise konsumiert werden, sollen frisch, regional, saisonal, ökologisch produziert und gentechnisch unverändert sein (vgl. von Koerber et al. 2004). Aus gesundheitlichen Gründen ist auf die Zufuhr von reichlich Obst, Gemüse und Vollkornprodukten zu achten. Es wird empfohlen, tierische Lebensmittel wie Fleisch- und Milchprodukte nur mäßig sowie Genussmittel nur sehr eingeschränkt zu konsumieren. Durch schonende Zubereitungsmethoden (Benutzung von Schnellkochtöpfen etc.) wird nicht nur mit Umweltressourcen sorgsam umgegangen, es bleiben außerdem mehr Nährstoffe in den Lebensmitteln erhalten. Unterstützt werden kann ein nachhaltiges Kochverhalten

durch den Einsatz von umweltfreundlichen Haushaltsgeräten, die bevorzugt aus regenerativen Energiequellen gespeist werden. Die Zubereitung und der anschließende Verzehr können dazu genutzt werden, Ernährungskultur zu pflegen, d.h. den ursprünglichen Geschmacksinn beizubehalten, in Ruhe und Gemeinschaft zu genießen sowie Kochkenntnisse und Ernährungswissen anzuwenden und wenn möglich zu erweitern. Obwohl der Konsum von Fertignahrung große Zeitersparnisse und zumindest in kleineren Haushalten eine energieeffizientere Zubereitung mit sich bringt, hat die eigenständige Zubereitung aus Nachhaltigkeitssicht einen besonderen Vorteil: Sie eröffnet vielfältigere Möglichkeiten, Ernährung als soziales Ereignis zu begreifen und nicht nur als physiologisches Bedürfnis, das schnell und möglichst unaufwändig befriedigt werden muss. Bei der Nachbereitung ist vor allem auf Müllvermeidung und sachgerechte Entsorgung zu achten (vgl. Herde 2007: 141 ff.).

Nachhaltige Ernährung stellt demnach hohe Anforderungen an die Individuen. Eberle und Hayn (2007) formulieren zusammenfassend, dass sie umweltverträglich, gesundheitsfördernd, ethisch verantwortlich, alltagsadäquat gestaltet sein soll und soziokulturelle Vielfalt ermöglichen soll. Dabei ist es für die Konsumierenden nicht immer möglich, über alle relevanten Informationen bei der Wahl ihrer Lebensmittel zu verfügen. Hier wird Handeln, wie oben beschrieben, zum unsicheren Handeln. Nicht immer sind Produkte aus ökologischer Produktion auch die mit dem kleineren ökologischen Fußabdruck⁶ und nicht immer sind Produkte mit kurzem Transportweg die ökologisch bessere Wahl. Um die Arbeitsbedingungen in der Produktion beurteilen zu können, fehlen häufig vertrauenswürdige Informationen. Die komplexen Zusammenhänge im Ernährungssystem lassen eine nachhaltige Gestaltung des Essalltags zu einer schwer erfüllbaren Aufgabe werden, mit der sich viele Individuen gar nicht erst belasten (möchten).

Inwiefern Ernährung Anlass bietet, über Nachhaltigkeit zu reflektieren wurde in zahlreichen Studien zu Bio-Lebensmitteln erforscht. Überwiegend ist mit dem Konsum von Bio-Lebensmitteln die Vorstellung verbunden, sich selbst etwas Gutes zu tun. »Als Kaufmotive gewinnen Gesundheit, Geschmack und Fitness an Relevanz gegenüber klassischen altruistischen Gründen wie Umweltschutz« (Spiller 2006: ii). Inwiefern Nachhaltigkeit beim

⁶ Mit dem Ausdruck »ökologischer Fußabdruck« wird die Fläche auf der Erde bezeichnet, die notwendig ist, um den Lebensstil und Lebensstandard eines Menschen (unter Fortführung heutiger Produktionsbedingungen) dauerhaft zu ermöglichen. Das schließt Flächen ein, die zur Produktion seiner Kleidung und Nahrung oder zur Bereitstellung von Energie, aber z. B. auch zum Abbau des von ihm erzeugten Mülls oder zum Binden des durch seine Aktivitäten freigesetzten Kohlendioxids benötigt werden (vgl. Wackernagel und Rees 2007).

Erwerb von Ernährungskompetenz eine Rolle spielt, ist eine offene Frage. Eine Analyse von Nachhaltigkeitspotenzialen im Ernährungsfeld sollte jedoch die Multidimensionalität von Nahrungs-Konsumprozessen berücksichtigen. Geschieht dies nicht, werden Nachhaltigkeitsansprüche im Ernährungsalltag der Menschen nur wenig Resonanz finden und weniger als Steigerung der Lebensqualität sondern eher als Zumutung empfunden (vgl. Brunner 2008: 281).

Die Ernährungsforschung hat diese Entwicklung bisher unzureichend wahrgenommen, ein weitgehend unhistorisches und statisches Bild des Ernährungshandelns gezeichnet und damit ignoriert, wie Ernährungspraktiken im Laufe unterschiedlicher Lebensphasen mehrmals neu ausgehandelt werden (Kremmer et al. 1998), was auch Gelegenheitsfenster für Nachhaltigkeit öffnen kann (ebd.: 286).

Die Betrachtung des alltäglichen Ernährungshandelns kann zeigen, wie die Individuen die alltäglichen Zumutungen in diesem Bedürfnisfeld bewältigen oder auch nicht; welche Strategien sie entwickeln, mit welcher Kreativität sie sich ihre Kompetenzen aufbauen, und wie sie sich entziehen und entlasten oder sich verwirklichen und genießen, wenn es darum geht eine Mahlzeit auf den Tisch zu bekommen.

5. FAZIT

Mit dem Aufkommen des Kompetenzbegriffs geht eine Entwicklung einher, die die Subjektivität der Individuen zunehmend als Ressource für ein gelingendes Leben einfordert. Dieser Prozess ist ambivalent. Er birgt Risiken und Chancen. Auf der einen Seite eröffnen sich neue Freiheiten, auf der anderen Seite wird Scheitern zum persönlichen Scheitern. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels ist eine verstärkte Orientierung an Kompetenzen, die die subjektiven Potentiale zum Erreichen von Zielen und Lösen von Problemen ansprechen, kaum verwunderlich. Fähigkeiten mit Ungewissheit und Unsicherheit in kreativer und reflexiver Weise umzugehen, gewinnen zunehmend an Bedeutung. Die entsprechenden Kompetenzen werden nicht nur im formalen Bildungssystem erworben, auch die informellen Lernbereiche der alltäglichen Lebenswelt rücken zunehmend in den Blick. Insbesondere Kompetenzen zum Erhalt von Lebens- und Arbeitskraft werden informell erworben. Insofern ist das Aufkommen des Begriffs der

Ernährungskompetenz kaum verwunderlich. Auch in diesem Bedürfnisfeld vollzieht sich ein Wandel. Ungewissheiten nehmen zu, Komplexität steigt an. Ernährungshandeln wird vernetzter und somit vielfältig folgenreich für Mensch und Natur. Um kompetent, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung, in Ernährungszusammenhängen handeln zu können gibt es eine Reihe von Empfehlungen nach denen sich Konsumierende richten können. Nachhaltige Ernährung stellt hohe Koordinierungsleistungen in der alltäglichen Lebensführung an die Individuen. Inwiefern bestimmte Lebensphasen oder auch alltägliche Arrangements Gelegenheitsfenster für mehr Nachhaltigkeit im Ernährungshandeln eröffnen bleibt eine aktuelle Frage. Hier kann die empirische Sozialforschung noch einiges leisten. Insbesondere wenn es darum geht herauszuarbeiten, wo die Übergänge zwischen Zumutung und Zugewinn an Lebensqualität durch nachhaltige Ernährung verlaufen.

LITERATUR

ALHEIT, PETER UND BETTINA DAUSIEN (2002): »Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen«. In: *Handbuch Bildungsforschung*, hrsg. von Rudolf Tippelt, 565–585. Opladen: Leske + Budrich.

ANTONI-KOMAR, IRENE, Hrsg. (2008): *Ernährung, Kultur, Lebensqualität: Wege regionaler Nachhaltigkeit. Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung 3*. Marburg: Metropolis-Verl..

ARNOLD, ROLF (2002): »Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung.« In: Kompetenzentwicklung statt Bildungsziel?, hrsg. von Ekkehard Schiersmann Christiane Siebert Horst Nuissl, 26–38 49/2002. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.

BECK, ULRICH (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp.

BERGMANN, WERNER (1981): »Lebenswelt, Lebenswelt des Alltags oder Alltagswelt: Ein grundbegriffliches Problem ›alltagstheoretischer‹ Ansätze«. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 33: 50–72.

BOLTE, KARL MARTIN, G. GÜNTER VOSS, HANS J. PONGRATZ UND ULRICH BECK, Hrsg. (1997): *Subjektorientierte Soziologie: Karl Martin Bolte zum siebenzigsten Geburtstag*. Opladen: Leske + Budrich.

BORMANN, INKA UND GERHARD DE HAAN, Hrsg. (2008): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

BRUNNER, KARL-MICHAEL (2008): »Ernährungsprozesse und nachhaltige Entwicklung: Alimentäre Biographien und Kompetenzen«. In: *Ernährung, Kultur, Lebensqualität: Wege regionaler Nachhaltigkeit*, hrsg. von Irene Antoni-Komar, 279–302, *Wirtschaftswissenschaftliche Nachhaltigkeitsforschung 3*. Marburg: Metropolis-Verl..

BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN FRAUEN UND JUGEND (BMFSFJ) (2005): *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe*

Deutschland. Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule.
Bonn.

CHOMSKY, NOAM (1981): *Regeln und Repräsentationen.* Frankfurt am Main:
Suhrkamp.

DE HAAN, GERHARD (2008): »Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung.« In: *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen*, Befunde, hrsg. von Inka Bormann und Gerhard de Haan, 23–44. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

DEHNBOSTEL, PETER, GABRIELE MOLZBERGER UND BERND OVERWIEN (2003): *Informelles Lernen in modernen Arbeitsprozessen: Dargestellt am Beispiel von Klein- und Mittelbetrieben der IT-Branche.* Arbeitsmarktpolitische Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Arbeit und Frauen 56. Berlin: BBJ-Verl..

DEUTSCHER BUNDESTAG (1995): *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht.* Bonn: Drucksache 12/7560.

DOHMEN, GÜNTHER (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller.* Bonn: BMBF, 2001.

DOHMEN, GÜNTHER (2002): »Lebenslanges Lernen – und wo bleibt die Bildung?« *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* 49: 9–14.

EBERLE, ULRIKE UND DORIS HAYN (2007): *Ernährungswende. Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft.* Freiburg und Frankfurt am Main: Öko-Institut e.V. und Institut für sozial-ökologische Forschung.

EGBRINGHOFF, JULIA, FRANK KLEEMANN, INGO MATUSCHEK UND GÜNTER VOSS (2003): *Bildungspolitische und bildungspraktische Konsequenzen der Subjektivierung von Arbeit: Zur Subjektivierung von Bildung.* Chemnitz: Institut Arbeit und Gesellschaft.

ERDMANN, LORENZ, SVEN SOHR, SIEGFRIED BEHRENDT UND ROLF KRIEBICH (2003) *Nachhaltigkeit und Ernährung: Endbericht der vergleichenden Analyse vorliegender Studien zum Themenfeld*. http://www.izt.de/fileadmin/downloads/pdf/IZT_WB57_Nachhaltigkeit_Ernaehrung.pdf (letzter Zugriff: 13. Mai 2010).

ERPENBECK, JOHN, VOLKER HEYSE UND GERHARD HÖHN (1999): *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multi-mediale Kommunikation*. Edition QUEM 10. Münster: Waxmann.

HAAN, GERHARD DE (2001): »Was meint ›Bildung für nachhaltige Entwicklung‹ und was können eine globale Perspektive und neue Kommunikationsmöglichkeiten zur Weiterentwicklung beitragen?« In: *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektive und neue Kommunikationsmedien*, hrsg. von Otto Herz, Hansjörg Seybold und Gottfried Strobel, 29–45. Opladen: Leske + Budrich.

HABERMAS, JÜRGEN (1981): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

HERDE, ADINA (2007): *Nachhaltige Ernährung im Übergang zur Elternschaft*. Berlin: Technische Universität Berlin.

HERZ, OTTO, HANSJÖRG SEYBOLD UND GOTTFRIED STROBEL, Hrsg. (2001): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektive und neue Kommunikationsmedien*. Opladen: Leske + Budrich.

HOF, CHRISTIANE (2006): »Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung«. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 49/2002 (2002): 80–89.

JÜRGENS, KERSTIN, *Arbeits- und Lebenskraft: Reproduktion als eigensinnige Grenzziehung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

KATALYSE INSTITUT FÜR ANGEWANDTE UMWELTFORSCHUNG, »Umweltlexikon-online.de: Ernährungskompetenz«. <http://www.umweltlexikon-online.de/RUBernaehrunglebensmittel/Ernaehrungskompetenz.php> (letzter Zugriff: 13. Mai 2010).

KOEBER, KARL VON, THOMAS MÄNNLE UND CLAUS LIETZMANN (2004): *Vollwert-Ernährung. Konzeption einer zeitgemäßen und nachhaltigen Ernährung* 10. Auflage. Stuttgart: Karl F. Haug Verlag.

KOPFMÜLLER, J., V. BRANDL, J. JÖRISSEN, M. PAETAU, G. BANSE, R. COENEN UND A. GRUNWALD (2001): *Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren*. Berlin: Edition Sigma.

KUDERA, WERNER UND G. GÜNTER VOSS (2000): »Alltägliche Lebensführung – Bilanz und Ausblick«. In: *Lebensführung und Gesellschaft: Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung*, hrsg. von Werner Kudera und G. Günter Voss, 11–25. Opladen: Leske + Budrich.

KUDERA, WERNER UND G. GÜNTER VOSS, Hrsg. (2000): *Lebensführung und Gesellschaft: Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung*. Opladen: Leske + Budrich.

KÜNZEL, KLAUS, Hrsg. (2005): *Informelles Lernen – Selbstbildung und soziale Praxis. Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 31/32*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

KURTZ, THOMAS (2010): »Der Kompetenzbegriff in der Soziologie«. In: *Soziologie der Kompetenz*, hrsg. von Thomas Kurtz und Michaela Pfadenhauer. 1. Aufl., 7–25, Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

KURTZ, THOMAS UND MICHAELA PFADENHAUER, Hrsg. (2010): *Soziologie der Kompetenz*, 1. Aufl. Wissen, Kommunikation und Gesellschaft, Schriften zur Wissenssoziologie. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

LORENZ, STEPHAN (2008): »Unsicherheit, Reflexivität und Prozeduralität. Zur Empirie und Methodik von Kompetenzkriterien in der Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, hrsg. von Inka Bormann und Gerhard de Haan, 123–139. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

MROWKA, PETRA (1997): *Ernährungskompetenz von Jugendlichen: Diplomarbeit am Lehrstuhl für Wirtschaftssoziologie*. Bonn: Universität Bonn.

NUSSL, EKKEHARD SCHIERSMANN CHRISTIANE SIEBERT HORST, Hrsg. (2002): Kompetenzentwicklung statt Bildungsziel? 49/2002. *REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*.

Öko-Institut, Hrsg. (1999): *Wege zu einer nachhaltigen Entwicklung Band 1*. Freiburg: Öko-Institut.

OVERWIEN, BERND (2005): »Informelles Lernen: Ein Begriff zwischen ökonomischen Interessen und selbstbestimmtem Lernen«. In: *Informelles Lernen - Selbstbildung und soziale Praxis*, hrsg. von Klaus Künzel, 1–26, Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung Band 31/32. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag.

PARSONS, TALCOTT UND GERALD M. PLATT (1990): *Die amerikanische Universität: Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*, 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

PORTMANN, ADRIAN (2003): *Kochen und Essen als implizite Religion: Lebenswelt, SinnStiftung und alimentäre Praxis*. Münster: Waxmann.

RENN, ORTWIN, JÜRGEN DEUSCHLE, ALEXANDER JÄGER UND WOLFGANG WEIMER-JEHLE (2007): *Leitbild Nachhaltigkeit. Eine normativ-funktionale Konzeption und ihre Umsetzung* 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

REUTTER, GERHARD (2009): »Qualifikation vermitteln- Schlüsselqualifikationen fördern – Kompetenzen erfassen und messen? Eine Zeitreise« In: *Eigen-Sinn und Widerstand. Kritische Beiträge zum Kompetenzentwicklungsdiskurs* hrsg. von Alex Bolder und Rolf Dobischat, 36-53, Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften.

SCHACK, PIRJO SUSANNE (2004): *Nachhaltige Ernährung im Alltag. Eine qualitative Studie zur Praktikierbarkeit der Vollwert-Ernährung in Familien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

SCHOLL, GERD UND MARIA HAGE (2004): *Lebensstile, Lebensführung und Nachhaltigkeit*. Schriftenreihe des IÖW 176. Berlin: IÖW.

SCHÜTZ, ALFRED UND THOMAS LUCKMANN (1979): *Strukturen der*

Lebenswelt. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

SPILLER, ACHIM (2006): *Zielgruppen im Markt für Bio-Lebensmittel: Ein Forschungsüberblick. Diskussionsbeitrag 0608*. Göttingen: Lehrstuhl Marketing für Lebensmittel und Agrarprodukte.

STIESS, IMMANUEL UND DORIS HAYN (2005): *Ernährungsstile im Alltag. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung: Diskussionspapier Nr 5*. Frankfurt am Main: Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE).

TIPPELT, RUDOLF, Hrsg. (2002): *Handbuch Bildungsforschung*. Opladen: Leske+Budrich.

VOSS, G. GÜNTER UND HANS J. PONGRATZ (1997): »Subjekt und Struktur – die Münchener subjektorientierte Soziologie«. In: *Subjektorientierte Soziologie: Karl Martin Bolte zum siebzigsten Geburtstag*, hrsg. von Karl Martin Bolte et al., 7–29. Opladen: Leske + Budrich.

WACKERNAGEL, MATHIS UND WILLIAM E. REES (2007): *Our ecological footprint: Reducing human impact on the earth*, [Nachdr.]. The new catalyst bioregional series 9. Gabriola Island, BC: New Society Publ..

WEBER, MAX (1980): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* 5. Auflage. Tübingen: Mohr.

WEINERT, F. E., Hrsg. (2001): *Leistungsmessung in der Schule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WIATER, WERNER (2007): *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen* 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DIE ROLLE DER BOTANISCHEN GÄRTEN IM KONTEXT VON BIODIVERSITÄT UND BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG/GLOBALEM LERNEN¹

Marina Hethke

Die Botanischen Gärten rücken seit dem Weltumweltgipfel von Rio de Janeiro im Jahr 1992 immer mehr in den Blickpunkt von Politik und Öffentlichkeit. Mit der Hege, Pflege und Demonstration wissenschaftlich dokumentierter Pflanzensammlungen erfüllen sie Teile der deutschen Verpflichtungen zum Schutz und Erhalt pflanzlicher Biodiversität. Die Botanischen Gärten sind sowohl anerkannte informelle Lernorte für Erwachsene (vgl. Wohlers 2009) als auch Orte der außerschulischen Umweltbildung, insbesondere für das Unterrichtsfach Biologie. Derzeit betreiben die Botanischen Gärten inhaltlich und methodisch vor allem klassische Umweltbildung (vgl. Fischbeck-Eysholdt 2001).

Aufgrund der Empfehlungen des Weltumweltgipfels 1992 erweitern und entwickeln (außerschulische) Umweltbildungsträger ihre Angebote hin zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung/dem Globalen Lernen.² Wenn sich die Botanischen Gärten künftig als moderne Bildungseinrichtungen an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Bevölkerung im Themenfeld (pflanzliche) Biodiversität präsentieren und profilieren wollen, müssen auch sie sich noch stärker mit aktuellen Bildungskonzepten auseinandersetzen.

Der vorliegende Artikel stellt wichtige didaktische Kriterien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung/des Globalen Lernens vor und zeigt deren Bedeutung für das außerschulische Lernen rund um das Schlüsselthema Biodiversität auf. Er stellt die Zusammenhänge zwischen den politischen Abkommen zum Schutz und zur Erhaltung der Biodiversität seit Rio de Janeiro und den Botanischen Gärten her, beschreibt deren Aufgaben und gibt einen Überblick zum Stand ihrer Angebote, die diese Abkommen im Bildungsbereich umsetzen sollen. Abschließend folgen Anregungen zu einer Qualitätsentwicklung der Umweltbildung am Botanischen Garten hin zu einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung/dem Globalen Lernen.

¹ Teile des vorliegenden Textes sind erschienen unter Hethke/Löhne (2008); Hethke/ Roscher (2008) und Hethke et al (2010).

² Die Verfasserin unterscheidet hier bewusst nicht zwischen den beiden Konzepten, sondern bezieht sich auf die bestehenden Gemeinsamkeiten in Leitideen und Bildungszielen sowie auf die globalen Ansätze der BNE. Zu ausführlicheren Darstellungen siehe hierzu auch die Artikel von Katharina Schleich und Sonja Becker in vorliegendem Band.

DIE KONZEPTE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE) / GLOBALES LERNEN

Die Frage, wie ein Übergang in eine nachhaltige Gesellschaft erreicht werden kann, rückt immer mehr in den Mittelpunkt gesellschaftlicher Diskurse. Um umweltgerecht zu produzieren und zu leben, bedarf es neben einer ökologischen, ökonomischen und sozialen Neuorientierung auch eines Mentalitätswandels in der Bevölkerung, dies vor allem in den industrialisierten Ländern der Erde. Im Rahmen der United Nation Conference on Environment and Development (UNCED) formulierten die Vereinten Nationen bereits 1992 in der Agenda 21³ die Notwendigkeit für eine nachhaltige Entwicklung und weisen in Kapitel 36 explizit auf die Bedeutung von Bildung und Aufklärung hin (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 1992; Hauff 1987).

Dieser Mentalitätswandel, das Überdenken des eigenen Lebensstiles, gehört zu den Inhalten des Globalen Lernens, einem internationalen pädagogischen Konzept, erwachsen auch aus der vielfältigen Bildungspraxis von Nichtregierungsorganisationen. Das Globale Lernen ist dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verpflichtet. Es versteht sich als pädagogischer Ansatz, der interdisziplinär und umfassend die in der Agenda 21 thematisierten Probleme aufgreift und dazu die Lebenswelt der Lernenden als Ausgangspunkt nimmt (Scheunpflug/Schröck 2002). Im Schulunterricht geht es daher vor allem um die »Selbstwahrnehmung in einer globalisierten Welt« (Schreiber et al. 2010: 7). Globales Lernen erschließt die globalen Dimensionen eines jeden Lerngegenstandes über traditionelle, heimatliche Grenzen hinaus (Bühler/Datta 1998). Es will Individuen helfen, sich als Gestaltende und verantwortliche Teilnehmende der Weltgesellschaft zu entwickeln. Im Zentrum des Konzeptes und der didaktischen Leitlinien steht der Mensch mit seinen Kompetenzen und individuellen Möglichkeiten. Lernende bearbeiten Problemstellungen möglichst umfassend und ganzheitlich, untersuchen Ursachen und Einflüsse sowie die kurz- und langfristigen Folgen ihres Handelns. Dabei spricht das Globale Lernen alle menschlichen Erfahrungsdimensionen an. Es verbindet in der praktischen Umsetzung Denken, Urteilen, Handeln, Wahrnehmen und Fühlen in gutem Lernklima (Seitz 2000).

³ Die Agenda 21 ist mit der Deklaration von Rio und der Walderklärung eine von drei völkerrechtlich nicht verbindlichen Erklärungen zu den ökologischen und sozialen Problemen des 21. Jh. Die völkerrechtlich verbindlichen Konventionen der UNCED sind die Klimarahmenkonvention und das Übereinkommen über die Biologische Vielfalt (United Nations 2007).

Globales Lernen ermöglicht Perspektivenwechsel, interkulturelle Kommunikation und hinterfragt Fremd- und Selbstbilder (VENRO 2000: 12).

Das didaktische Konzept des Globalen Lernens ist kompetenzorientiert. Es fordert zudem eine Individualisierung des Unterrichts sowie projektorientierten Unterricht und vielfältige Lernmethoden (vgl. Schreiber et al. 2010). Die Lernenden sollen aktiv werden, verschiedene Handlungs- und Aktionsformen kennen lernen und vor allem auch praktisch arbeiten.

Globales Lernen ist anschlussfähig an das Konzept der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung (BNE), das eine zentrale Position zur Sicherung der nachhaltigen Entwicklung unserer Erde einnimmt. BNE unterscheidet sich von klassischer Umweltbildung durch eine Erweiterung des Horizontes auf globale und interdisziplinäre Zusammenhänge und zeichnet sich damit durch eine erhöhte Komplexität aus. In jüngeren bildungspolitischen Steuerungsdokumenten wie den Nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK 2004) ist BNE explizit und implizit genannt. Darüber hinaus liegen beispielsweise ein Grundsatzpapier der KMK »Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Schule« (KMK 2007a) und der »Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung« (KMK 2007b) vor. »Der Orientierungsrahmen möchte die bisherigen Erfahrungen der entwicklungspolitischen Bildung und des Globalen Lernens aufgreifen, um sie in eine BNE zu integrieren« (KMK 2009: 3). Die Dokumente fordern die Integration von Nachhaltigkeitsthemen in die Schule unter der gleichberechtigten Betrachtung ökologischer, ökonomischer, politischer und sozialer Aspekte. Ausdrückliches Ziel ist es, das Konzept der BNE an den Schulen zu verankern und die Lernenden zu befähigen,

...zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt... [beizutragen] (Kultusministerkonferenz der Länder 2007a: 2).

Globales Lernen ohne Kooperation mit außerschulischen Organisationen und Initiativen, ohne konkrete Begegnung mit Fremden und Fremdem, ohne Aktionen, Ausstellungen, Spiele, Theater ist kaum noch vorstellbar (Schreiber 1996: 17).

BIOLOGISCHE VIELFALT ALS SCHLÜSSELTHEMA AN AUSSERSCHULISCHEN LERNORTEN

Sowohl Bildung für Nachhaltige Entwicklung als auch das Konzept Globales Lernen lassen sich inhaltlich an so genannten »Schlüsselthemen« festmachen. Hierzu gehört insbesondere auch der Verlust der Biodiversität, der Biologischen Vielfalt⁴ als eine wichtige Grundlage menschlichen Lebens. Dies ist ein Kontext, an dem sich Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung zu Bildungszwecken besonders gut verdeutlichen lassen (Menzel 2007; Menzel/Bögeholz 2009: 430ff). Dieser Themenkomplex wird bisher insbesondere im Biologieunterricht aufgegriffen, obwohl zur Umsetzung der BNE/des Globalen Lernens an Schulen ein interdisziplinärer Unterricht gehört. Die Kompetenzbereiche des Faches Biologie⁵ sind anschlussfähig an den vom Orientierungsrahmen »Globale Entwicklung« geforderten Kompetenzerwerb in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln.

Außerschulischen Lernstandorten kommt in den Konzepten BNE/Globales Lernen eine zentrale Stellung zu. Politische Rahmendokumente aber auch zahlreiche andere Publikationen thematisieren ihre Bedeutung (z.B. Kultusministerkonferenz der Länder 2007: 58; Bundesamt für Naturschutz 2009b; Groß et al. 2009; Michelsen/Overwien 2008). Außerschulische Lernorte bieten Objekte, Lernsettings oder Phänomene, die über die unterrichtlichen Möglichkeiten der Schule hinausgehen und teilweise unabhängig vom schulischen »Zeitkorsett« nutzbar sind (Mayer 2008: 421). Für den Biologieunterricht ist ein wesentlicher Aspekt die Begegnung von Lernenden mit Lebewesen und mit biologischen Phänomenen. »Die vielseitigen Eindrücke hinterlassen dabei Spuren im Fühlen, Denken und Handeln, (...).« (Mayer 2008: 421) und bieten die Möglichkeit für Gemeinschaftserlebnisse. Zahlreiche außerschulische Unterrichtsbeispiele für das Freiland sind bereits aus dem Kontext der Umwelterziehung bekannt (Mayer 2008: 427).

Außerschulische Lernorte sind einerseits Orte der Freizeitbeschäftigung mit Erlebniswert und andererseits sind ihre Lernangebote auch als »Elemente eines erfahrungsorientierten Unterrichts zu verstehen« (Lucker/Kölsch 2009: 19). Zudem verknüpfen sie formelles und informelles Lernen⁶.

⁴ Die Zeitschrift für internationale Bildungsforschung widmete dem Thema »Biodiversität und Globales Lernen« das Heft 2-2010.

⁵ Zur Bedeutung des Globalen Lernens für den Biologieunterricht und für die kompetenzorientierte außerschulischer Bildungsarbeit vgl. Menzel (2010) und Mayer (2007).

⁶ Zur Bedeutung und Definition des Begriffes »Informelles Lernen« vgl. Overwien (2005).

Botanische Gärten, Zoos und Naturkundemuseen nehmen in dem Kreis der außerschulischen Lernorte eine besondere Stellung ein, denn sie konzentrieren in ihren wissenschaftlich fundierten Sammlungen hohe Vielfalt auf engem Raum, erlauben konkrete Begegnungen und machen so Biodiversität⁷ erfahr- und erfüllbar.

BOTANISCHE GÄRTEN UND IHR POLITISCHER AUFTRAG

Botanische Gärten sind Institutionen, welche dokumentierte lebende Sammlungen von Pflanzen kultivieren, um insbesondere Aufgaben in den Bereichen wissenschaftlicher Forschung und Lehre, der Bildung⁸ sowie des Arten- und Naturschutzes zu erfüllen (Rauer et al. 2000: 25).

Botanische Gärten kultivieren in ihren Anlagen insgesamt etwa 50.000 Pflanzenarten⁹, pflegen und erhalten Ex-situ-Kollektionen¹⁰, betreiben Genbanken und Schutzsammlungen mit Erhaltungskulturen gefährdeter Pflanzenarten. Sie tragen daher beim Erhalt der Biodiversität und somit zur Erfüllung und Umsetzung internationaler und nationaler Verpflichtungen zentrale Verantwortung (vgl. Rauer et al. 1999).

Im Themenfeld Biodiversität lassen sich zahlreiche Dokumente identifizieren, die die Bundesrepublik Deutschland zum Erhalt der biologischen Vielfalt verpflichten, die zur Umsetzung der Ziele Bildungsbestrebungen für unerlässlich halten und die teilweise den Botanischen Gärten dafür eine wichtige Rolle zuweisen. Die Weltnaturschutzorganisation, die World Conservation Union (IUCN), hat die Bedeutung von Botanischen Gärten zur Umsetzung der »World Conservation Strategy« bereits in den 1980er Jahren herausgestellt (IUCN 1987).

7 Häufig bezieht sich dies auf die Artenebene, nicht auf Ökosysteme oder genetische Vielfalt.

8 Die Begriffe »Bildung« und »Öffentlichkeitsarbeit« sind im Kreis der Gärten nicht klar definiert und werden teilweise gleichwertig gebraucht. Hier scheint zur »Bildung« auch die Außendarstellung in eigener Sache zu gehören, ebenso wie alle die Öffentlichkeit betreffenden Aktivitäten. »Die Begriffe »Bildung«, »Umweltbildung«, »Öffentlichkeitsarbeit« und »pädagogische Arbeit« werden dabei (in Experteninterviews im Kreis der Botanischen Gärten, Anm. d. Verf.) weitgehend synonym verwendet« (Fischbeck-Eysholdt 2001: 73).

9 Gängige Schätzungen der tatsächlich existierenden Artenvielfalt liegen zwischen 260.000 und 422.000 Arten von Gefäßpflanzen (Farne und Samenpflanzen).

10 Ex-situ-Kollektionen sind Erhaltungsmaßnahmen an Orten außerhalb der natürlichen Verbreitungsgebiete, z.B. Sammlung und langfristige Lagerung von Saatgut oder Sammlungen lebender Pflanzen.

Das Übereinkommen über die biologische Vielfalt, die »Convention on Biological Diversity« (CBD), ist als das wichtigste völkerrechtlich verbindliche Dokument anzusehen, das den Schutz der Biodiversität, ihre nachhaltige Nutzung und den gerechten Vorteilsausgleich auf internationaler Ebene regelt. Die CBD geht, wie die »Agenda 21«, auf die Beschlüsse des Weltumweltgipfels von Rio de Janeiro 1992 zurück (Convention on Biological Diversity 1992). Da die Ziele des Übereinkommens unabdingbar für eine nachhaltige Entwicklung sind, erklärten im Dezember 2010 die Vereinten Nationen die Jahre 2011 bis 2020 zur »UN-Dekade der Biodiversität«. Diese Dekade soll entscheidend dazu beitragen, globale Biodiversitätsziele umzusetzen (Bundesamt für Naturschutz 2010).

Für die Botanischen Gärten haben Rauer et al. (1999, 2000) die Bezüge zur CBD, insbesondere auch zum Artikel 13a, aufgezeigt, der den Auftrag der Bildung und Aufklärung der Öffentlichkeit explizit zum Ausdruck bringt. Um das Augenmerk der internationalen Naturschutzpolitik vermehrt auf die Pflanzen zu richten, wurde im April 2002 von der Vertragsstaatenkonferenz des Übereinkommens über die Biologische Vielfalt die Globale Strategie zur Erhaltung der Pflanzen, die »Global Strategy for Plant Conservation«, verabschiedet. Bis zum Jahr 2010 sollten deren 16 konkret formulierte Ziele zur Umsetzung der CBD erfüllt sein. Ziel 14 betont die Bedeutung der Verbreitung von Informationen und der Förderung von Bewusstseinsbildung in Bezug auf die Pflanzenvielfalt, hierunter lässt sich auch die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der Botanischen Gärten subsumieren (Botanic Garden Conservation International 2007).

Der 2002 auf dem Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg beschlossene Aktionsplan sieht in der Bildung einen Schlüsselkatalysator für den gesellschaftlichen Wandel. Die Vereinten Nationen (UN) haben deshalb für die Jahre 2005 bis 2014 die »Weltdekade Bildung für nachhaltige Entwicklung« ausgerufen. Die internationale Initiative will dazu beitragen, die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern und so die Abkommen und Erklärungen von Rio umzusetzen (UN 2011).

Bildung und Information sind dementsprechend konkrete Aktionsfelder in der »Nationalen Strategie zur biologischen Vielfalt« der Bundesrepublik Deutschland. Sie strebt die »Verbesserung der Rahmenbedingungen für Bildungs- und Erlebnisangebote zur Erhaltung biologischer Vielfalt z. B. durch zoologische und botanische Gärten« (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit 2007: 61) und den »Ausbau der botanischen und zoologischen Gärten zu Konzentrationspunkten der Biodiversitäts-Bildung« an (Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und

Reaktorsicherheit 2007: 89) und unterstreicht hierdurch die Bedeutung dieser informellen außerschulischen Lernorte.

Auch der Koalitionsvertrag der Bundesregierung der 17. Legislaturperiode betont:

Im Rahmen der Umsetzung der nationalen Strategie für biologische Vielfalt werden wir ein Bundesprogramm erarbeiten, (...). Die wichtige Rolle der Botanischen Gärten und Sammlungen werden wir stärken. (Koalitionsvertrag 2009: 31).

Thematisch lassen sich auch in den Millenium-Entwicklungszielen¹¹, den »Millenium Development Goals« (MDG), Bezüge zu den Aufgabenfeldern von Botanischen Gärten finden (vgl. Tilbury/Calvo 2005), denn eines der acht Ziele fordert explizit die Sicherung der ökologischen Nachhaltigkeit durch den Erhalt der Biologischen Vielfalt.

BOTANISCHE GÄRTEN ALS (H)ORTE¹² DER PFLANZENVIELFALT

Es gibt in Deutschland 94¹³ Botanische Gärten in unterschiedlicher Trägerschaft: davon 51 universitäre, 26 kommunale und 17 private Gärten (Beck 2003: 7). Je nach Anbindung, Auftrag, Leitbild, Ausstattung und Größe müssen die Gärten ihre Aufgaben unterschiedlich gewichten. Bisher bestimmten vor allem die wissenschaftlich dokumentierte Pflanzensammlung, die Gestaltung der Gartenanlagen sowie die Zahl und Qualität der Forschungsprojekte den Ruf der Botanischen Gärten. Als Qualitätsparameter gewinnen derzeit jedoch gute Öffentlichkeitsarbeit und fundierte Bildungsmaßnahmen zunehmend an Bedeutung, auch wenn letzteres, insbesondere für universitäre Gärten, nicht der unmittelbare Auftrag ist. Belegt wird diese Entwicklung durch die neuerdings erfolgte, vertiefte Erschließung einzelner Gärten als außerschulischen Lernorte bzw. die seit 2007 erfolgten Neugründungen von so genannten »Grünen Schulen« wie beispielsweise in den Botanischen Gärten Mainz,

11 189 Staaten haben im Jahr 2000 die von Vertretern der UNO, der Weltbank, der OECD und mehreren Nichtregierungsorganisationen formulierten Millenniumsziele (www.un.org/millenniumgoals/) verabschiedet, die überprüfbare Resultate bis zum Jahr 2015 bringen sollen.

12 Vielen Dank an C. Löhne für diese Wortmarke!

13 Je nach Quelle schwankt die Zahl der Gärten, Rauer et al (1999; 2000) sprechen von 95 Gärten.

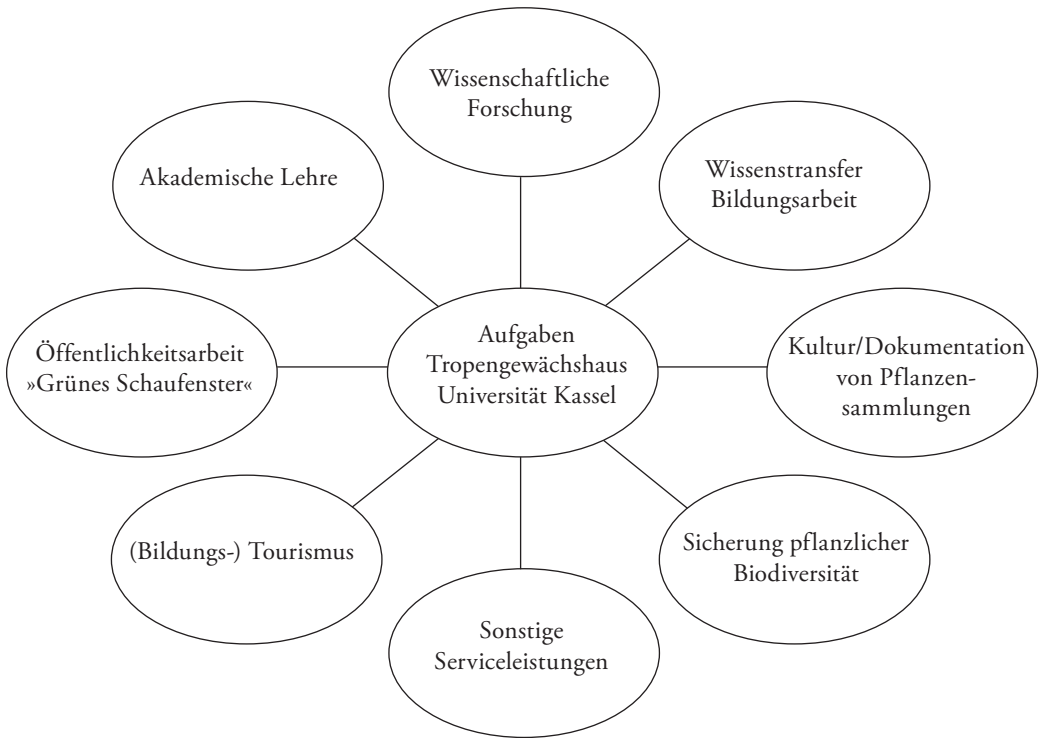
Marburg, Würzburg oder Gießen. Diesen Wandel spiegelt auch die Diskussion (siehe Abbildung 1) innerhalb des Verbandes Botanischer Gärten wider, die Wissenstransfer, Bildungsarbeit aber auch (Bildungs)tourismus als gleichberechtigte Aufgabenstellungen neben Forschung und Lehre auch für universitäre Gärten aufnimmt und so die politisch gewünschten Schwerpunkte zur Umsetzung der CBD und anderer Abkommen ermöglicht und unterstützt.

Das Potential der Gärten hierfür ist immens: jährlich besuchen immerhin geschätzte 14 Mio. Menschen die deutschen Botanischen Gärten. Zahlreiche Quellen (vgl. Hethke 2007; Lehnert 2008: 430 ff; Rauer et al. 2000: 75 ff.) weisen auf deren jahrzehntelange Erfahrung in der Bildungsarbeit mit Gruppen aller Altersstufen und Strukturen hin. Der Pflanzenreichtum, das Fachwissen der Mitarbeiterinnen und ihre (Umwelt-)Bildungsexpertise machen die Botanischen Gärten zu geeigneten Lernorten rund um die Schlüsselthemen der Nachhaltigkeitsdiskussion, insbesondere zur Pflanzenwelt, zu deren Gefährdung und zu Bemühungen um die Erhaltung der (pflanzlichen) Biodiversität. Die Pflanzensammlungen in Botanischen Gärten können dabei weit mehr als biologische Zusammenhänge verdeutlichen: sie haben direkten Bezug zum Alltag der Gäste und können in Bildungsveranstaltungen Ausgangspunkt und Vehikel sein für die politischen, sozialen, ökonomischen und ökologischen Dimensionen des Schlüsselthemas »Erhaltung und Nutzung von pflanzlicher Biodiversität«.

DER STAND DER BILDUNGSARBEIT

In den Jahren 2008/2009 beschäftigt sich ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben des Bundesamtes für Naturschutz (BfN) mit »Innovativen Bildungsangeboten an Zoos, Botanischen Gärten und Freilichtmuseen«. Die Studie beschreibt das Potential der Gärten als Lernorte und insbesondere auch deren Angebote im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung resp. des Globalen Lernens (Bundesamt für Naturschutz 2009a). Bis zu diesem Zeitpunkt wurden diese Bildungskonzepte in den deutschsprachigen Publikationen zu Botanischen Gärten kaum thematisiert. Ausnahme ist ein Hinweis aus dem Tropengewächshaus in Witzenhausen, welches mit seiner Nutzpflanzensammlung einen Sonderstatus unter den Botanischen Gärten einnimmt. Seit Mitte der 1990er Jahre werden dort Veranstaltungen zu entwicklungspolitischen Themen »mit Augenmerk (...) auf der Pflanze als Rohstofflieferant, den Auswirkungen ihres Anbaus auf Mensch und Umwelt und den Handelsstrukturen ihrer Vermarktung« (Hethke 1998: 30) durch

Abb. 1: Aufgaben eines Botanischen Gartens, hier: Tropengewächshaus Universität Kassel
Quelle: eigene Darstellung



geführt, dementsprechend biologische, soziale und ökonomische Aspekte verknüpft (vgl. Hethke et al. 2010).

Die BfN-Studie greift auf Daten einer Gesamterhebung im Frühsommer 2007 in deutschen Botanischen Gärten zurück. Diese erfasste Umfang und Inhalt der Bildungsangebote an den Gärten und ordnete die Ergebnisse in das Bildungskonzept »Globales Lernen« ein. Die Befragung fand im Rahmen einer Kooperation des Tropengewächshauses der Universität Kassel, der Botanischen Gärten Bonn und der Arbeitsgruppe Pädagogik im Verband Botanische Gärten statt. Es wurden alle 95 deutschen Gärten schriftlich befragt, 68% antworteten, davon wiederum waren knapp zwei Drittel universitäre Gärten. Die Auswertung zeigt klare Tendenzen: alle antwortenden Gärten bieten Bildungsveranstaltungen an. Die Angebote im Botanischen Garten reichen von Führungen bis hin zu den Veranstaltungen speziell für Schulklassen aller Altersstufen und aus allen Schultypen in den so genannten »Botanikschulen« oder »Grünen Klassenzimmern« – Einrichtungen, die es 2007 in fast jedem zweiten¹⁴ deutschen Botanischen Garten gibt. Die Gründe für die Bereitstellung der Angebote sind sehr unterschiedlich: Einerseits wollen etwa 78% der Antwortenden ihren Garten zum außerschulischen Lernort ausbauen, und fast jeder zweite Garten möchte Handlungswissen vermitteln, dies aber andererseits vor allem, weil es den Garten interessanter (71%) und bekannter (75%) macht.

Die Daten der Befragung belegen, dass erwartungsgemäß 80% aller Bildungsveranstaltungen deutscher Botanischer Gärten weitgehend disziplinar und erwartungsgemäß klassisch botanisch orientiert sind. Etwa jeder zweite beschäftigt sich mit den Themen Ökologie, Regenwald oder Biodiversität. Den Fairen Handel als ökonomisch orientiertes Thema thematisieren 11% der Gärten (Hethke 2007: 36).

Entsprechend den eher klassischen Bildungsangeboten nutzen die Gärten in ihren Bildungsveranstaltungen derzeit vor allem auch klassische, also eher non-reaktive, Methoden. Diese reichen vom Bestimmungskurs bis hin zu praktischer Arbeit und Diskussionsrunden, wobei jedoch Art und Umfang in den Gärten sehr stark variieren. Führungen sind die dominierende Veranstaltungsform, jeder Garten bietet sie an. Lehrkraftzentrierte Unterrichtsgänge finden in jedem zweiten Garten, Rallyes oder praktische Arbeiten bisher nur in jedem dritten Garten statt (Hethke/Roscher 2008). Die Angebote an den Botanischen Gärten entsprechen dem Verfahren in anderen Umweltbildungseinrichtungen, denn auch hier greifen sieben von

¹⁴ Seit 2007 sind weitere Grüne Schulen entstanden (s.o.).

zehn auf traditionellere Angebote zurück (Giesel et al. 2001: 227). Gleichwohl die Botanischen Gärten Bildungsarbeit und Wissenstransfer in ihren umfangreichen Aufgabenkanon übernommen haben, ist ihre Ausstattung dafür unzureichend. Die Zahl des pädagogischen Personals an Botanischen Gärten hat sich trotz steigender Wertschätzung des Aufgabengebietes im letzten Jahrzehnt kaum verändert. Bisher gibt es zur Erstellung und Umsetzung von Bildungsprogrammen nur in 15% der antwortenden Gärten fest angestellte und nur in 16% abgeordnete Lehrkräfte. Fast die Hälfte der Gärten greift auf Honorarkräfte für die Bildungsarbeit zurück (Hethke 2007, Anhang: 23). Eine Ursache für die oft unzureichende personelle Ausstattung ist ebenso in der traditionellen »Zweckbestimmung« universitärer Botanischer Gärten für Lehre und Forschung zu suchen wie in mangelnder Personalausstattung überhaupt; Personalstellen für gärtnerische und wissenschaftliche Aufgaben haben dementsprechend bisher zwangsläufig Priorität.

VON DER UMWELTBILDUNG ZU BNE/GLOBALEM LERNEN IM BOTANISCHEN GARTEN

Es herrscht heute weitgehend Einigkeit darüber, Globales Lernen sowohl als Themenfeld als auch als Unterrichtsprinzip zu begreifen (Schreiber/Schuler 2005).

Ein erster Schritt zur Weiterentwicklung der Umweltbildungsangebote zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung/dem Globalen Lernen kann die thematische Erweiterung um die globale Dimension sein, das Einbeziehen sozialer, politischer und ökonomischer Fragestellungen. Im Rahmen einer empirischen Studie befragten Wendler et al. (2010) online Anbieter von außerschulischen Veranstaltungen des Globalen Lernens zu Zielen, Angeboten, Zielgruppen, Kooperationen sowie Personal und dessen Qualifikationen – darunter auch Botanische Gärten. Besonderes Augenmerk lag auf dem Themenschwerpunkt Biodiversität. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Tradition der Bildungseinrichtungen großen Einfluss auf die Angebote hat. Traditionell entwicklungspolitisch orientierte Einrichtungen zeigen sich offener für die ökologische Dimension als umgekehrt Umweltbildungseinrichtungen für die sozioökonomischen Aspekte. Zum Schlüsselthema Biodiversität haben allerdings Anbieter des Globalen Lernens offenbar eine geringere Affinität als Umweltbildungsanbieter. Kooperationen zwischen den Bildungsträgern erscheinen hier sinnvoll (vgl. Wendler 2010). An genau dieser Schnittstelle lassen sich Botanische Gärten mit ihren Pflanzensamm-

lungen, und ihrer (Umwelt-)Bildungserfahrung einordnen, denn sie könnten einer dieser profilierten Kooperationspartner sein.

Botanische Gärten können das zentrale Themenfeld »Nachhaltige Sicherung und Nutzung der Biologischen Vielfalt« des Globalen Lernens und einer BNE gut abdecken. Ihre Angebote sind anschlussfähig an die Themenbereiche¹⁵ im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (Kultusministerkonferenz der Länder 2007b: 72). Als außerschulische Lernorte unterstützen sie vor allem den Biologieunterricht. Sie sollten aber den fächerübergreifenden Unterricht durch Herausstellen der inhaltlichen Bezüge zu anderen Fächergruppen fördern, denn ihre Angebote eignen sich interdisziplinär auch für außerschulische Erfahrungen im Politik-, Geografie- oder Religionsunterricht.

Die Angebote der Botanischen Gärten sollten künftig weiteren Kompetenzerwerb aus den Teilbereichen »Bewerten« und »Handeln« ermöglichen. Bisher bilden Wissensvermittlung und der Erwerb formenkundlicher Kenntnisse im Botanischen Garten den Ausgangspunkt und die Basis der Bildungsarbeit (vgl. Fischbeck-Eysholdt 2001: 147ff.). Bislang liegen aus Botanischen Gärten nur wenige wissenschaftliche Wirkungsanalysen vor. Über die Wirkung eines wissenszentriert ausgerichteten Bildungsangebotes berichtet eine Untersuchung zum Erwerb von Formenkenntnis tierischer Vielfalt aus dem Botanischen Garten Ulm. Die Kinder, die eine Veranstaltung im Garten besucht hatten, wussten mehr Richtiges, äußerten weniger Falsches über Kleintiere und erwähnten mehr positive Emotionen in der Befragung (Drissner et al. 2008: 215f.). Der Orientierungsrahmen fordert den Kompetenzerwerb »Erkennen von Vielfalt« (Kultusministerkonferenz der Länder 2007b: 77), eben diese benennen, beschreiben, aufzählen oder darstellen zu können. Er bezieht sich auf das Erkennen von Biologischer Vielfalt und deren Vernetzung auf genetischer, organismischer und ökologischer Ebene im Fach Biologie (ebd.: 107) und das Erkennen naturräumlicher Potenziale im Fach Geografie (ebd.: 120). Der Erwerb formenkundlicher Kenntnisse ist demzufolge unerlässlich, erfüllt allerdings nur eine von elf möglichen Leistungsanforderungen des Orientierungsrahmens (Kultusministerkonferenz der Länder 2007: 82). Dementsprechend sind wissenszentrierte (Umwelt-) Bildungsangebote wichtige Beiträge zur Aneignung (biologischen) Wissens, entsprechen aber den Zielen und didaktischen Prinzipien einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung/des Globalen Lernens nur unvollständig (vgl. de Haan 2002: 5ff; Michelsen/Overwien 2008; Rost 2002).

15 Der Artikel von Bernd Overwien im vorliegenden Band führt diese Themenbereiche aus.

Globales Lernen sollte situationsorientierte Elemente enthalten; es soll Anlass zum Überdenken von Konsumgewohnheiten geben: Botanische Gärten haben das Potenzial, auf Aspekte der nachhaltigen Ressourcennutzung einzugehen und über ihre Pflanzensammlungen am Beispiel von Konsumprodukten die von den Bildungskonzepten BNE und Globalem Lernen geforderte Brücke zum Alltag und der täglichen Lebenswelt junger Menschen zu schlagen (KMK 2007b). Die Beispiele reichen von eher bekannten Kulturpflanzen des Südens wie Kaffee, Kakao und Bananen, dem Fairen Handel und der ökologischen Landwirtschaft bis hin zur Rohstoffnutzung von Wildpflanzensammlungen in der Pharmazie (Hethke/Löhne 2008).

Selbstverständlich sollten die Inhalte der Veranstaltungen über die Pflanze bzw. den Rohstoff, die Verarbeitung und die Verwendung hinausgehen bis hin zu politischen und menschenrechtlichen Problematiken, zum Leben der Produzierenden und zu der Diskussion möglicher inhaltlicher und handlungsorientierter Lösungsansätze wie dem Fairen Handel (Brünjes 2003; vgl. Overwien/Rathenow 2009). Dieser Ansatz öffnet auch den Weg für eine Kooperation der Gärten beispielsweise mit Weltläden, denn »auch wenn Informationsvermittlung nicht automatisch zum erwünschten Handeln führt, stärken adäquate Handlungsangebote dennoch laufende Lernprozesse. Zumal es wie im Fairen Handel, kein symbolisches ›Pseudo-Handeln‹ ist« (Schößwender 2003: 2). Hierdurch könnten Botanische Gärten ihre disziplinär ausgerichteten, ökologisch orientierten Veranstaltungen anpassen und die wirtschaftlichen und sozialen Seiten von (Nutz-)Pflanzen und Ökosystemen einbeziehen. Es dürfen dennoch keine Konzepte entstehen, die ausschließlich durch das eigene Interesse der Lehrenden oder des Botanischen Gartens geprägt sind, denn Globales Lernen soll ergebnisoffene, selbst organisierte, aktive Suchprozesse fördern. Es bleibt in diesem Kontext also ebenfalls diskussionswürdig, inwieweit ein Anpassen der Bildungsangebote zum Zweck der Besucherakquise erfolgen kann und darf.

Die besondere Atmosphäre der Pflanzensammlungen, vor allem in den tropischen Gewächshäusern, kann zudem sinnliche und emotionale Zugänge eröffnen, die u. U. eine lernfördernde, anregende Stimmung bei den Gästen bewirken können.

Globales Lernen fordert interaktive, handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden, die dazu beitragen sollen, abstrakte Themen anschaulich zu gestalten und ein ganzheitliches Verstehen zu fördern. Botanische Gärten sind durch ihre Methodenvielfalt auf einem guten Weg zur Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien, allerdings kommen partizipative Diskussionsrunden oder individuelles, selbständiges Arbeiten noch zu kurz. Dies

lässt sich auf die vorwiegend ein- bis zweistündigen, kurzen Besuche in den Gärten zurückführen. Modifizierte Bildungskonzepte in den Gärten sollten auf mindestens mehrstündige Besuche hinarbeiten, die in der Schule vor- und nachzubereiten sind, aber besser noch Besuchsreihen oder mehrtägige Besuche¹⁶ beinhalten.

Für die Qualitätsentwicklung der Bildungsarbeit Botanischer Gärten könnten sich Konsequenzen für neue Konzepte aus den Evaluierungen vergleichbarer Einrichtungen ableiten lassen. Eine Wirkungs- und Konzeptevaluation der außerschulischen Umweltbildung aus dem Nationalpark Harz analysierte die Wirkung von kurzzeitpädagogischen Maßnahmen auf die Umwelt- und Naturschutzinteressen von Schülerinnen. Sie belegt den Einfluss von Veranstaltungsfaktoren für das Auslösen von Interesse für die Belange des Natur- und Umweltschutzes (Bittner 2003: 238ff). Die Evaluation von Führungen und Ausstellungselementen des Nationalparkhauses Norddeich macht konkrete Vorschläge zur Ausgestaltung von Lernangeboten (Groß 2008: 57ff). Diese Erfahrungen könnten die Botanischen Gärten als Basis für die eigene Arbeit nutzen.

Unterstützend für die Qualitätsentwicklung könnte ein von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördertes Projekt »Globales Lernen an lokalen Lernorten – Potenzial von Botanischen Gärten als außerschulische Lernorte zum Globalen Lernen am Kontext Biodiversität aus biologische- und politikdidaktischer Perspektive« wirken. Drei Jahre lang stehen die Lernprozesse in drei Botanischen Gärten im Fokus der Untersuchungen. Aus den Ergebnissen heraus werden gemeinsam Verbesserungen von Lernumgebungen, Inhalten und Methoden entwickelt (Menzel/Overwien 2009, unveröff.).

Wenn die deutschen Botanischen Gärten die weltweiten politischen Abkommen und Vereinbarungen zur Sicherung der Biodiversität erfüllen wollen, dann ist die Bildungsarbeit rund um die wertvollen Pflanzensammlungen ein wesentlicher Teil der herausfordernden Aufgaben: sie sollte also in das Leitbild oder/und die Dienstvereinbarungen aller Gärten gehören, denn: »Bildung für nachhaltige Entwicklung zählt (...) zu den herausragenden Aufgaben Botanischer Gärten« (Verband Botanischer Gärten 2011).

¹⁶ Ein von der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördertes Projekt im Palmengarten Frankfurt setzt diese Forderung für Kindergartenkinder bereits um.

LITERATUR

BECK, ERWIN (2003): »Aufbruch ins 21. Jahrhundert: Die Botanischen Gärten Deutschlands, Aufgaben, Ziele, Ressourcen«. In: *Eine Denkschrift der Deutschen Botanischen Gesellschaft e.V.* (Hrsg.), Berlin: DBG. S. 7–8.

BITTNER, ALEXANDER (2003): *Außerschulische Umweltbildung in der Evaluation, Wirkungen kurzzeitpädagogischer Maßnahmen auf Umwelt- und Naturschutzinteressen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Hamburg: Dr. Kovac.

BNE Portal (2010): *Grundlagen: Bildung für nachhaltige Entwicklung*. http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UN-Dekade_20BNE/01__Was_20ist_20BNE/Einf_C3_BChrung__neu.html (20.12.10).

BOTANIC GARDENS CONSERVATION INTERNATIONAL (2007): *Communicating the importance of plant diversity, The Global Strategy for Plant Conservation*, Implementing Target 14, <http://www.floraweb.de/florenschutz/files/GSPC%20englisch.pdf> (18.12.09).

BRÜNJES, WOLFGANG (2003): »Brückenschlag – Produktthemen im Unterricht«. In: *Eine Welt in der Schule1/2003*, S. 2–3 http://www.weltinderschule.uni-bremen.de/pdf/Heft1_03.PDF (4.6.07).

BÜHLER, HANS/ASIT DATTA (1998): »Global – total – fatal«. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 21. Jg., Globales Lernen im Paradigmenstreit, 3/98 S. 2–7.

BUNDESAMT FÜR NATURSCHUTZ (2010): *Vereinte Nationen rufen Dekade der biologischen Vielfalt aus*, [http://www.bfn.de/6.html?&cHash=034f3e2a72&tx_ttnews\[tt_news\]=3483](http://www.bfn.de/6.html?&cHash=034f3e2a72&tx_ttnews[tt_news]=3483) (21.12.2010).

BUNDESAMT FÜR NATURSCHUTZ (Hrsg.) (2009a): LÖHNE, CORNELIA/FRIEDRICH, KAROLINE/KIEFER, IRIS (2009): *Innovative Bildungsangebote in Botanischen Gärten, Zoos und Freilichtmuseen, Ergebnisse des F+E-Vorhabens »Bildung für nachhaltige Entwicklung«*, 2009. Bonn: BfN.

BUNDESAMT FÜR NATURSCHUTZ (Hrsg.) (2009b): LUCKER, THOMAS/OSKAR KÖLSCH (Bearb.): *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Fokus:*

außerschulische Lernorte. Ergebnisse des F+E-Vorhabens Bildung für nachhaltige Entwicklung(BNE)-Positionierung des Naturschutzes. Heft 74, 2009, Bonn: BfN.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (Hrsg.) (2007): *Nationale Strategie zur Biologischen Vielfalt.* Berlin: BMU.

BUNDESMINISTERIUM FÜR UMWELT, NATURSCHUTZ UND REAKTORSICHERHEIT (Hrsg.) (1992): *Umweltpolitik, Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente – Agenda 21.* Bonn: BMU.

CONVENTION ON BIOLOGICAL DIVERSITY (1992): *Konvention über die biologische Vielfalt, Bundesgesetzblatt II.*

DE HAAN, GERHARD (2002): »Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung«. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25 (1), S. 13–20 <http://www.transfer-21.de/daten/texte/kernthemen.pdf> (12.12.2010)

DRISSNER, JÜRGEN/KATRIN HILLE/SONJA DEBATIN/HANS-MARTIN HAASE (2008): »Das Grüne Klassenzimmer im Botanischen Garten der Universität Ulm: eine Wirkungsanalyse«. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, Heft 2–2008, S. 209–218.

FISCHBECK-EYSHOLDT, MARINA (2001): *Der Botanische Garten als Ort für Umweltbildung – Gartenpädagogische Konzeption unter besonderer Berücksichtigung formenkundlicher Inhalte, Dissertation, Fachbereich Biologie, Universität Oldenburg;* http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965610101&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=965610101.pdf (13.5.07).

GIESEL, KATHARINA D./GERHARD DE HAAN/HORST RODE/SEBASTIAN SCHRÖTER/ULRICH WITTE (2001): *Außerschulische Umweltbildung in Zahlen, Die Evaluationsstudie der Deutschen Bundesstiftung Umwelt, Initiativen zum Umweltschutz*, Bd. 34, Erich Schmidt Verlag

GROSS, JORGE (2008): *Abschlussbericht Evaluation des Nationalpark-Hauses Norddeich*, Leibniz Universität Hannover, <http://www.dbu.de/ab/DBU-Abschlussbericht-AZ-22938.pdf> (28.12.2010).

GROSS, JORGE/ARMIN LUDE/SUSANNE MENZEL (2009): »BNE und biologische Vielfalt im schulischen und außerschulischen Kontext – curriculare Vorgaben und Verständnis«. In: *Natur und Landschaft*, 84(3), S. 108–112.

HAUFF, VOLKER (Hrsg.)(1987): *Unsere gemeinsame Zukunft – Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp Verlag.

HETHKE, MARINA (2007): *Untersuchungen zur Bildungsarbeit in Botanischen Gärten unter besonderer Berücksichtigung des Globalen Lernens*. Rostock: Unveröffentlichte Masterarbeit.

HETHKE, MARINA (1998): »Von der Botanik zum Welthandel«. In: Grothe, Renate/Marina Hethke/Uta Nellen (Red.): *Umweltbildung in Botanischen Gärten*, Botanic Gardens Conservation International, London. Stuttgart: Verband Botanischer Gärten. S.30.

HETHKE, MARINA/SUSANNE MENZEL/BERND OVERWIEN (2010): »Das Potenzial von botanischen Gärten als Lernorte zum Globalen Lernen«. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Biodiversität und Globales Lernen*, 33.Jg., Heft 2, S. 16–20.

HETHKE, MARINA/CORNELIA LÖHNE (2008): »Globales Lernen in Botanischen Gärten und ähnlichen Einrichtungen«. In: Lucker, Thomas/Oskar Kölsch (Bearb.): *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fokus: Globales Lernen. Reihe Naturschutz und Biologische Vielfalt*. Bonn: Bundesamt f. Naturschutz (Hrsg.). Heft 68, S. 189–208.

HETHKE, MARINA/KARIN ROSCHER (2008): »Erkenntnisse, Erfahrungen, Erlebnisse für viele Menschen – Stand und Zukunft der Bildungsarbeit in Botanischen Gärten«. In: *Osnabrücker Naturwissenschaftliche Mitteilungen*, Band 33/34, S. 147–155.

IUCN – International Union of Conservation of Nature and Natural Resources (1987): »The IUCN Botanic Gardens Conservation Strategy: a summary«. In: Bramwell, David/Ole Hamann/Vernon Heywood/Hugh Syngé (eds): *Botanic Gardens and the World Conservation Strategy, International Conference 1985*, Gran Canaria: IUCN.

KOALITIONSVERTRAG DER BUNDESREGIERUNG (2009): *Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und FDP, 17. Legislaturperiode*. http://www.bundesfinanzministerium.de/nm_82/DE/BMF__Startseite/Aktuelles/Koalitionsvertrag__pdf,templateId=raw,property=publicationFile.pdf (17.1.2011).

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2009): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Kurzfassung/Auszug. Bonn: INWENT.

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2007a): *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule*. Bonn: DUK.

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER/BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT UND ENTWICKLUNG (2007b): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: INWENT.

KULTUSMINISTERKONFERENZ DER LÄNDER (Hrsg.) (2004): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 16.12.2004*. Berlin: Luchterhand.

LEHNERT, HANS-JOACHIM (2008): »Lernorte: Botanischer Garten, Zoo und Naturkundemuseum«. In: Gropengießer, Harald/ Ulrich Kattmann (Hrsg.): *Fachdidaktik Biologie* (8. Aufl.), Köln: Aulis, S. 430–435.

LUCKER, THOMAS/OSKAR KÖLSCH (2009): »Bildung für nachhaltige Entwicklung in außerschulischen Lernorten«. In: Lucker, Thomas/Oskar Kölsch (Bearb.): *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Fokus: Außerschulische Lernorte. Reihe Naturschutz und Biologische Vielfalt*. Bonn: Bundesamt f. Naturschutz (Hrsg.), Heft 74, S.15–57.

MAYER, JÜRGEN (2008): »Lernorte, Freiland, Umweltzentren, Lernlabore«. In: Gropengießer, Harald/ Ulrich Kattmann (Hrsg.): *Fachdidaktik Biologie* (8. Aufl.), Köln: Aulis, S. 414–429.

MAYER, JÜRGEN (2007): »Naturwissenschaftlicher Unterricht am Beispiel der Biologie«. In: Kultusministerkonferenz der Länder/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007b): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: INWENT, S. 103–116.

MENZEL, SUSANNE (2010): »Biologische Ressourcen als Lebensgrundlage für alle. Biodiversität als Kontext des Globalen Lernens im Biologieunterricht«. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Biodiversität und Globales Lernen*, 33.Jg., Heft 2, S. 10–15.

MENZEL, SUSANNE (2007): *Learning Prerequisites for Biodiversity Education – Chilean and German Pupils' Cognitive Frameworks and their Commitment to Protect Biodiversity*. Doctoral Thesis, Georg-August Universität Göttingen. <http://webdoc.sub.gwdg.de/diss/2008/menzel/menzel.pdf> (12.1.2011).

MENZEL, SUSANNE/SUSANNE BÖGEHOLZ (2009): »The loss of biodiversity: how do students perceive resource dilemmas and what solutions do they see?«. In: *Research in Science Education*. Volume 39, Number 4, p. 429–447 <http://www.springerlink.com/content/652t0w3650h4283j/?p=d099765644fd4c01b59e4853ce987825&pi=20> (17.1.2011).

MENZEL, SUSANNE/BERND OVERWIEN (2009): *Globales Lernen an lokalen Lernorten – Potenzial von Botanischen Gärten als außerschulische Lernorte zum Globalen Lernen am Kontext Biodiversität aus biologie- und politikdidaktischer Perspektive*, Antrag, Deutsche Bundesstiftung Umwelt, unveröffentlicht.

MICHELTSEN, GERD/BERND OVERWIEN (2008): »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: Hans-Uwe Otto/Thomas Coelen (Hrsg.): *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 299–307.

OVERWIEN, BERND (2005): »Stichwort: Informelles Lernen«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(3), 339–355.

OVERWIEN, BERND/HANNS-FRED RATHENOW (2009): »Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung«. In: Bernd Overwien/Hanns-Fred Rathenow (Hrsg.): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen: Budrich, S. 7–24.

RAUER, GEORG/MARLIESE VON DEN DRIESCH/PIERRE IBISCH/WOLFRAM LOBIN/WILHELM BARTHLOTT (2000): *Beitrag der Deutschen Botanischen Gärten zur Erhaltung der Biologischen Vielfalt und Genetischer Ressourcen, Bestandsaufnahme und Entwicklungskonzept*. Bonn: Bundesamt für Naturschutz.

RAUER, GEORG/PIERRE IBISCH/MARLIESE VON DEN DRIESCH/WOLFRAM LOBIN/WILHELM BARTHLOTT (1999): »Die Biodiversitäts-Konvention und Botanische Gärten«. In: Bundesamt für Naturschutz, 1999: *Botanische Gärten und Biodiversität, Erhaltung Biologischer Vielfalt durch Botanische Gärten und die Rolle des Übereinkommens über die Biologische Vielfalt*, Bonn: Bundesamt für Naturschutz, S. 25–66.

ROST, JÜRGEN (2002): »Umweltbildung – Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: Was macht den Unterschied?« In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), S. 9–14.

SCHEUNPFLUG, ANNETTE/NIKOLAUS SCHRÖCK (2002): *Globales Lernen, Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*, 2. Auflage, Stuttgart: Brot für die Welt.

SCHÖSSWENDER, BIRGIT (2003): »Lernanlass, Lernort, Lerninhalt. Bildung aus der Perspektive der Fair-Handels-Bewegung«. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 26. Jg., *Weltladen als Lernort*, 2/2003 S. 2–6.

SCHREIBER, JÖRG-ROBERT (1996): »Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung, Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip Globales Lernen«. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19. Jg., *Grenzüberschreitung: Erziehung für die Weltgesellschaft*, 1/1996 S. 15–18.

SCHREIBER JÖRG-ROBERT/ KURT EDLER/MARCUS SCHAWA (2010): *Globales Lernen, Hamburger Unterrichtsmodelle zum KMK-Orientierungsrahmen Globale Entwicklung, Didaktisches Konzept*, Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg.

SCHREIBER JÖRG-ROBERT/STEPHAN SCHULER (2005): »Wege Globalen Lernens unter dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung«. In: *Praxis Geographie* 4/2005, S. 4–10.

SEITZ, KLAUS (2000): *Eckpunkte für eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung aus der Sicht des Globalen Lernens, Rundbrief 2/2000*, Tübingen: Verein für Friedenspädagogik e.V., S. 6–8.

TILBURY DANIELLA/SUSANA CALVO (2005): »International Agendas Implications for Botanic Garden Education«. In: *roots: International Agendas – Implications for Botanic Garden Education Programmes, vol. 2, 1/2005 Botanic Gardens Conservation International*, p. 5–8. <http://www.bgci.org/education/article/230/> (17.1.2011)

UNITED NATIONS (2011): *Education for Sustainable Development*, <http://www.unesco.org/en/esd/> (12.1.2011)

UNITED NATIONS (2007): *The Earth Summit Agreements*, <http://www.un.org/geninfo/bp/envirp2.html> (6.5.07).

VENRO – VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK DEUTSCHER NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN E.V. (2000): *Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen*, VENRO Arbeitspapier Nr. 10, http://www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Globales_Lernen/arbeitspapier_10.pdf (11.1.2011).

VERBAND BOTANISCHER GÄRTEN E.V. (2011): *Lernen und Erleben in Botanischen Gärten*. Flyer der Arbeitsgruppe Pädagogik. http://www.verband-botanischer-gaerten.de/Elemente/downloads/flyer_ag_paedagogik2010.pdf (5.1.2011).

WENDLER, MAYA/HORST RODE/GERD MICHELSEN (2010): »Globales Lernen und Biodiversität in der außerschulischen Bildung in Deutschland«. In: *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Biodiversität und Globales Lernen*, 33.Jg., Heft 2, S. 4–9.

WOHLERS, LARS (2009): »Informelle Umweltbildung in Urlaub und Freizeit«. In: Brodowski, Michael/Ulrike Devers-Kanoglu/Bernd Overwien, Matthias Rohs/Susanne Salinger/Martin Walser (Hrsg.) *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung Beiträge aus Theorie und Praxis*. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, S. 122–129.

Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik – ZEP: Biodiversität und Globales Lernen, 33.Jg., Heft 2–2010.

BEWERTEN: KOMPETENZENTWICKLUNG IN SICH VERNETZENDEN SCHULEN

NACHHALTIGKEIT UND SCHULENTWICKLUNG

Diana Grundmann¹

ZUSAMMENFASSUNG

Der vorliegende Beitrag² untersucht, inwiefern Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) die Schulentwicklung vor neue Herausforderungen stellen. Einleitend wird in die Konzepte Nachhaltigkeit und Bildung für nachhaltige Entwicklung eingeführt, um im Folgenden zu hinterfragen, wie die Umsetzung der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule legitimiert werden kann. Daran anknüpfend wird der Bezug zur Schulentwicklung hergestellt, wobei die Frage im Fokus steht, inwiefern Bildung für nachhaltige Entwicklung Veränderungen auf den Ebenen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung von Schulen erforderlich macht. Im nächsten Abschnitt werden die Erfahrungen gebündelt, die sich aus der schulischen BNE-Praxis für eine an Nachhaltigkeit orientierte Schulentwicklung ableiten lassen. Abschließend werden offene Forschungsfragen dargestellt.

1. HINTERGRÜNDE DER NACHHALTIGKEIT UND DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Zur Nachhaltigkeit

Vom Klimawandel und dem Rückgang der Biodiversität über die Ressourcennutzung und die Energien der Zukunft bis hin zur Nahrungssicherung und der Suche nach zukunftsfähigen Wirtschafts- und Lebensstilen – die Themen der nachhaltigen Entwicklung sind in aller Munde. Sie werden in den Tages- und Wochenzeitungen ebenso diskutiert wie in den Fernsehnachrichten oder in Dokumentationen, Kinofilmen und Lifestyle-Magazinen. Den genannten Themen ist gemein, dass sie die Frage aufwerfen, wie gerecht die gegenwärtigen Entwicklungen in Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Ökologie für die heute und die zukünftig lebenden Generationen sind.

¹ Ich danke Inka Bormann für ihre Hinweise und kritischen Anmerkungen.

² Im Interesse eines geschlechtsgerechten Sprachgebrauchs werden in diesem Artikel geschlechtsneutrale Formulierungen favorisiert. Wo dies nicht möglich ist, werden sowohl die feminine als auch die maskuline Form genutzt.

Dies soll kurz am Beispiel des Klimawandels veranschaulicht werden: Die Studien des IPCC³ zeigen, dass der Anstieg der mittleren globalen Temperatur seit Mitte des letzten Jahrhunderts sehr wahrscheinlich durch die vom Menschen verursachten Treibhausgasemissionen verursacht wird (vgl. IPCC 2007: 36ff.). Die Länder emittieren aber unterschiedlich viele Treibhausgase: So produzieren die reichen Länder fast die Hälfte der CO₂-Emissionen, obwohl dort nur 15% der Weltbevölkerung leben (UNDP 2009: 18). Am stärksten betroffen von den Folgen des Klimawandels sind hingegen die sogenannten Entwicklungsländer (vgl. Germanwatch 2009; UNDP 2009). Hier zeigt sich ein Gerechtigkeitsproblem zwischen den heute lebenden Generationen. In intergenerativer Perspektive ist zudem zu befürchten, dass die Lebenschancen zukünftiger Generationen durch den Klimawandel eingeschränkt werden. Gerechtigkeit i. S. von Verantwortung für die heute lebenden Menschen und für zukünftige Generationen ist jedoch eine der grundlegenden Prämissen der nachhaltigen Entwicklung (vgl. Grunwald/Kopfmüller 2006: 27ff.).

Die wohl bekannteste Definition von »nachhaltiger Entwicklung«⁴ findet sich in dem 1987 von der UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung veröffentlichten Bericht »Unsere gemeinsame Zukunft«. In dieser auch als »Brundtland-Bericht« bekannten Veröffentlichung wird Nachhaltigkeit definiert als »eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generationen entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen« (Hauff 1987: XV). Der Ursprung des Nachhaltigkeitskonzepts lässt sich bis in das beginnende 18. Jahrhundert zurückverfolgen: In vielen Regionen Europas hatten die Landwirtschaft und die damit einhergehende Abholzung der Wälder sowie der wachsende industrielle Holzbedarf zu einem Holzmangel geführt, der die Wirtschaft belastete. So fragt der sächsische Oberberghauptmann von Carlowitz in seiner *Sylvicultura Oeconomica* »wie eine sothane Conservation und Anbau des Holtzes anzustellen, daß es eine continuierliche, beständige und nachhaltige Nutzung gebe« (von Carlowitz 1713, zit. nach Grober 1999: 5). Sein Anliegen war es, die langfristige Nutzungsmöglichkeit der Ressource Holz zu sichern. Als frühe Einflüsse

³ Intergovernmental Panel on Climate Change (Zwischenstaatlicher Ausschuss für Klimaänderungen)

⁴ Synonym verwendet werden die Begriffe dauerhafte Entwicklung bzw. Dauerhaftigkeit (z. B. Hauff 1987) und zukunftsfähige Entwicklung oder Zukunftsfähigkeit (z. B. BUND/Misereor 1996; BUND/Brot für die Welt/EED 2008).

der Nachhaltigkeitsdebatte im 19. Jahrhundert können auch die Arbeiten der klassischen Nationalökonom Robert Malthus und John Stuart Mill verstanden werden, in denen auf Wachstumsgrenzen hingewiesen wird (vgl. Kopfmüller et al. 2001: 19f.). Während Malthus prognostizierte, dass die Nahrungsmittelproduktion nicht mit dem Bevölkerungswachstum werde Schritt halten können und Hungersnöte und Kriege die Folgen wären, hat Mill auf den Zusammenhang zwischen Wachstum und ökologischen Problemen hingewiesen und Wachstumsgrenzen als unumgänglich, jedoch nicht als Stillstand des menschlichen Fortschritts beschrieben (vgl. Lerch o. J.). Entgegen dieser Theorien waren die Jahre bis Mitte des 20. Jahrhunderts aber von technischem Fortschritt und Wachstum gekennzeichnet, und die Existenz möglicher Wachstumsgrenzen schien widerlegt.

Erst seit Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre wurde die Abhängigkeit des Menschen von den natürlichen Lebensgrundlagen erneut und intensiv diskutiert. Initiiert wurde diese Debatte durch zunehmende Umweltbelastungen. Einen maßgeblichen Einfluss hatte auch der im Jahr 1972 veröffentlichte Bericht des Club of Rome (Meadows et al. 1990). Dieser weist auf »Die Grenzen des Wachstums« – so der Titel des Berichts – hin und fordert eine »Gesellschaft im wirtschaftlichen und ökologischen Gleichgewicht« (Meadows et al. 1990: 175). In den Folgejahren ist der Erhalt der natürlichen Umwelt ein immer wichtigeres Thema geworden, was nicht zuletzt durch die Entstehung der Umweltpolitik auf internationaler und nationaler Ebene angezeigt wird: 1972 hat in Stockholm die erste UN-Umweltkonferenz stattgefunden, in deren Folge in vielen Staaten Ministerien für Umweltpolitik gegründet wurden. Weitgehend unabhängig von der umweltpolitischen Debatte wurde zu dieser Zeit in der Entwicklungspolitik diskutiert, wie die Lebenschancen in den sogenannten Entwicklungsländern verbessert und die weltweiten wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten reduziert werden können (vgl. UNEP/UNCTAD 1974; Dag Hammarskjöld Foundation 1975, Unabhängige Kommission für Internationale Entwicklungsfragen 1980).

Die UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung hat in ihrem Bericht 1987 beide Stränge – den umweltpolitischen und den entwicklungspolitischen – unter dem Leitbild Nachhaltigkeit miteinander verbunden. So heißt es im Brundtland-Bericht: »Umwelt und Entwicklung lassen sich nicht trennen; sie sind unerbittlich miteinander verknüpft« (Hauff 1987: 42). Um zu ermöglichen, dass die heute lebenden Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können, müssen die Ressourcen gerecht verteilt werden – und um die

Handlungsmöglichkeiten künftiger Generationen zu sichern, ist zudem ein umsichtiger Umgang mit den Ressourcen notwendig.⁵ Eine der Empfehlungen der Brundtland-Kommission war es, »eine internationale Konferenz zur Besprechung der erzielten Fortschritte und zur Vorbereitung weiterer Übereinkommen« (ebd.: 27) einzuberufen. Diese Konferenz fand 1992 in Rio de Janeiro statt. Eines der zentralen Dokumente von Rio ist die Agenda 21, das von über 170 Staaten verabschiedete Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert (vgl. BMU 1997). Während es einer der zentralen Verdienste der Weltkommission war, eine weithin akzeptierte Definition von Nachhaltigkeit zu entwickeln und mit zahlreichen Beispielen auf die Notwendigkeit zur integrativen Betrachtung von umwelt- und entwicklungspolitischen Themen hinzuweisen, zeigt die Agenda 21 konkrete Ziele, Maßnahmen und Instrumente auf, wie Nachhaltigkeit in verschiedenen Bereichen umgesetzt werden kann.

Zur Bildung für nachhaltige Entwicklung

Nahezu alle Berichte und Konferenzen, die im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zur Entwicklung und Verbreitung der Idee der Nachhaltigkeit beigetragen haben, haben die Rolle der Bildung auf dem Weg in eine nachhaltige Entwicklung betont. Einige ausgewählte internationale Meilensteine werden im Folgenden dargestellt.

- 1972 – Club of Rome: Das Exekutiv-Komitee des Club of Rome würdigt den Bericht »Die Grenzen des Wachstum«, betont die Notwendigkeit einer grundsätzlichen »Änderung der Wert- und Zielvorstellungen des einzelnen, der Völker und auf Weltebene« (Meadows et al. 1990: 174) und hebt die Bedeutung der Erziehung hervor.
- 1972 – UN-Umweltkonferenz: Die Deklaration der ersten UN-Umweltkonferenz in Stockholm fordert Umweltbildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene (UNEP 1972, Principle 19).
- 1974 – Cocoyoc-Deklaration: Die entwicklungspolitische Cocoyoc-Deklaration mahnt »education for full social awareness and participation« an (UNEP/UNCTAD 1974: 4).
- 1980 – Brandt-Bericht: Der Bericht der Nord-Süd-Kommission »Das Überleben sichern« fordert »jedem Bürger die Bedeutung weltweiter

⁵ De Haan et al. identifizieren die Planungsrationalität und die Gerechtigkeit als die zwei Aspekte, die im Nachhaltigkeitsverständnis des Brundtland-Berichts zusammenfließen (de Haan et al. 2008).

Verflechtungen auch für ihn selbst begreiflich zu machen« (Unabhängige Kommission für Internationale Entwicklungsfragen 1980: 323).

- 1987–Brundtland-Bericht: Der Bericht der UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung enthält die Forderung nach einem veränderten globalen Bewusstsein, das u. a. durch »eine breit angelegte Kampagne der Erziehung« (Hauff 1987: 27) erreicht werden soll.
- 1992–Agenda 21: Das Aktionsprogramm für das 21. Jahrhundert widmet sich in einem eigenen Kapitel der Rolle der Bildung und fordert eine Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung. Darin heißt es wie folgt: »Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen« (BMU 1997: 261).
- 2002–Die Vollversammlung der Vereinten Nationen ruft die Jahre 2005–2014 zur UN-Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« aus (vgl. Deutscher Bundestag 2004).

Weiter oben wurde darauf hingewiesen, dass der Brundtland-Bericht und die Agenda 21 die umwelt- und die entwicklungspolitische Diskussion unter dem Leitbild Nachhaltigkeit miteinander verbunden haben. Analoges kann für die BNE dargestellt werden: Einerseits hatte der Bildungsbereich auf die umweltpolitischen Herausforderungen mit Konzepten reagiert, die sich mit dem Begriff »Umweltbildung« zusammenfassen lassen und die zur Ausbildung umweltbewussten Verhaltens führen sollten. Andererseits wurden in der entwicklungspolitischen Bildung die weltweiten wirtschaftlichen und sozialen Ungleichheiten thematisiert, wodurch ein Beitrag zu einer gerechteren Welt geleistet werden sollte. Beide Bildungsdimensionen finden sich in der obigen Aufzählung wieder. Durch BNE werden sie miteinander verknüpft, wobei BNE nicht von Bedrohungs- oder Elendsszenarien ausgeht, sondern vom Modernisierungsszenario der nachhaltigen Entwicklung. Statt auf Bedrohungen und Missstände zu reagieren, geht es um die aktive Gestaltung einer Gesellschaft, die dem Anspruch der inter- und intragenerationellen Gerechtigkeit Rechnung trägt (vgl. de Haan/Harenberg 1999). Diese Proaktivität findet sich auch in der Definition von BNE wieder. Darin heißt es, BNE solle die »Schülerinnen und Schüler zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt...befähigen« (KMK/DUK 2007: 2).

2. LEGITIMATION DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG IN DER SCHULE

Legitimation aus pädagogischer und bildungspolitischer Perspektive

Stellt man die Frage, wieso Nachhaltigkeit eigentlich ein Thema für die Schule ist, lässt sich darauf aus verschiedenen Perspektiven antworten. So ist zum Beispiel festzustellen, dass die Themen der Nachhaltigkeit für gegenwärtige und zukünftige Entwicklungen von großer Relevanz sind. Als Beispiele können die Nachhaltigkeitsthemen Geld, Energie, Stadt und Mobilität genannt werden – diese Themen gehören zu den festgelegten Jahresthemen der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« in Deutschland (vgl. Nationalkomitee der UN-Dekade o. J.). Da sie für die Gegenwart und Zukunft der Kinder und Jugendlichen ebenso bedeutsam sind wie für die aktuellen und künftigen Entwicklungen der Gesellschaft, sollte die Schule eine Auseinandersetzung mit diesen Themen ermöglichen. Klafki folgend sind die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung zwei zentrale Kriterien, die bei der Auswahl von Unterrichtsinhalten zu berücksichtigen sind (vgl. Klafki 1963).⁶ Dass die Kinder und Jugendlichen selbst den Nachhaltigkeitsthemen eine große Bedeutsamkeit zusprechen, zeigt die aktuelle Shell-Studie. Diese weist darauf hin, dass der Klimawandel die Jugendlichen stark bewegt und 76% der 12- bis 25-Jährigen ihn für ein großes oder sehr großes Problem halten (vgl. Deutsche Shell Holding 2010: 178). Darüber hinaus sind die jungen Menschen an der Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht interessiert. Eine repräsentative Studie der Bertelsmann Stiftung kommt zu dem Ergebnis, dass 69% der deutschen Jugendlichen sich in Schule und Ausbildung »eine umfassendere Wissensvermittlung über die globalen Probleme und ihre Verantwortung für die Welt« wünschen (Bertelsmann Stiftung 2009: 15).

Künzli (2007) reflektiert das Verhältnis zwischen Bildung und Nachhaltigkeit und identifiziert fünf Funktionen, die der Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung zuzuschreiben sind: So sei es *erstens* ein zentrales

⁶ De Haan (2008) weist darauf hin, dass eine wesentliche pädagogische Legitimation der BNE nicht nur in der Zukunftsbedeutung der Nachhaltigkeitsthemen, sondern auch im Zukunftsbezug des Lernens liegt. So kann Lernen als eine Aneignung von Fähigkeiten verstanden werden, die zum künftigen Handeln befähigt. In Abgrenzung zum archivarischen Wissenserwerb, der in der Schule gemeinhin im Fokus steht, favorisiert BNE prospektive Lerninhalte und heuristisches Wissen. Diese sind notwendig, wenn durch künftiges Handeln die Gegenwart nicht nur linear fortgeschrieben und auf Fehlentwicklungen reagiert, sondern die Zukunft gestaltet werden soll (vgl. de Haan 2008: 26ff.).

Ziel nachhaltiger Entwicklung, dass das Recht auf Bildung weltweit umgesetzt wird. Bildung könne *zweitens* als eine konkrete Maßnahme verstanden werden, um die Ziele der nachhaltigen Entwicklung zu verwirklichen – man denke beispielsweise an die Forderung der Agenda 21 durch die Aufklärung der Bevölkerung einen Beitrag zur Reduzierung von Abfällen zu leisten. *Drittens* sollten die Prinzipien der nachhaltigen Entwicklung, wie zum Beispiel der umsichtige Umgang mit den natürlichen Ressourcen, auch für die Bildungspolitik sowie sämtliche Bildungsinstitutionen handlungsorientierend sein. Bildung sei *viertens* eine notwendige Voraussetzung für Partizipation, die ihrerseits unerlässlich ist für eine nachhaltige Entwicklung. Und *fünftens* solle Bildung den Erwerb von Kompetenzen⁷ fördern, die die Menschen dazu befähigen, mit der Idee der Nachhaltigkeit umzugehen (Künzli 2007: 27ff.). Dass dieser letztgenannte Aspekt den eigentlichen Kern der Bildung für nachhaltige Entwicklung ausmacht, zeigt die obige BNE-Definition. Den anderen Aspekten kann entgegengehalten werden, dass sie zwar im Kontext von nachhaltiger Entwicklung plausibel sind, aber auch auf andere Bildungsziele bezogen werden könnten.⁸ Eine Legitimation, wieso gerade Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht verankert werden sollte, ließe sich daraus nur schwerlich ableiten.

Legitimiert werden kann BNE in der Schule mit internationalen Dokumenten wie der Agenda 21, die die Bedeutung der Bildung auf dem Weg in eine nachhaltige Entwicklung betonen (s. o.). Darin wird unterstrichen, dass die Umsetzung der Nachhaltigkeitsidee einen mentalen Wandel erfordert, der die »Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung« (BMU 1997: 261) notwendig macht. Dass diese Idee plausibel ist, zeigt sich beispielsweise daran, dass veränderte Konsum- und Lebensstile einen Bewusstseinswandel erfordern. Ebenso müssen neue rechtliche Normen oder politische Strategien zur nachhaltigen Entwicklung von der Bevölkerung mitgetragen werden (vgl. de Haan 2008: 24).

⁷ Ein Kompetenzkonzept der BNE ist die zwölf Teilkompetenzen umfassende »Gestaltungskompetenz«. Dieses Kompetenzmodell wurde in Anlehnung an die von der OECD formulierten Schlüsselkompetenzen entwickelt (vgl. dazu Programm Transfer-21 2008a; de Haan et al. 2008).

⁸ Betrachtet man z. B. das Thema Menschenrechte und die pädagogische Disziplin der Menschenrechtsbildung, ließe sich ähnlich argumentieren: so ist die Umsetzung des Rechts auf Bildung ein Ziel der Menschenrechte, in Bildungspolitik und -institutionen sollen die Menschenrechte gewahrt werden, Bildungsmaßnahmen sollen helfen, sie zu verwirklichen etc. (vgl. DIMR/bpb/Europarat 2005).

Eine größere Verbindlichkeit als internationale Abkommen zur Nachhaltigkeit dürften jedoch bildungspolitische und bildungsadministrative Vorgaben haben. So legt die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) nachhaltige Entwicklung als einen normativen Richtungsweiser für die Definition, Vermittlung und Messung von Schlüsselkompetenzen fest (vgl. OECD 2005; Rychen 2008). Für den schulischen Bildungsbereich ist dies nicht unerheblich, da die OECD u. a. für die PISA-Studien verantwortlich ist.⁹ Auf nationaler Ebene wird die Umsetzung der BNE in der Schule durch eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur »Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule« aus dem Jahr 2007 unterstützt (vgl. KMK/DUK 2007). Darin heißt es: »Die KMK unterstützt die Ziele der Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. Gemeinsam mit der Deutschen UNESCO-Kommission empfiehlt sie, Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule weiter zu stärken und zu verankern« (KMK/DUK 2007: 2). Und weiter: »Die Komplexität nachhaltiger Entwicklung erfordert eine Thematisierung in möglichst vielen Fächern und in fachübergreifenden und fächerverbindenden Organisationsformen sowie als wichtiges Anliegen des Schullebens« (ebd.:5).

Nachhaltigkeit in Schulgesetzen, Lehrplänen und Bildungsstandards

Sichtet man die deutschen Schulgesetze, in denen der Erziehungsauftrag und die Bildungsziele der Schulen definiert werden, finden sich mit Ausnahme von Baden-Württemberg überall Bezüge zur Nachhaltigkeit wieder. So formuliert das Bundesland Sachsen relativ allgemein, dass die Schulen den Wert von der Erhaltung der Umwelt vermitteln sollen. In einigen Bundesländern gehört es zum Bildungsauftrag der Schulen, das Verantwortungsbewusstsein für die Natur und die Umwelt zu fördern (Bayern, Bremen, Rheinland-Pfalz). Andere Schulgesetze halten den verantwortlichen Umgang mit der Umwelt bzw. die Verantwortungsübernahme für die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen als Bildungsziele fest (Brandenburg, Hamburg, NRW, Saarland, Schleswig-Holstein, Thüringen). In fünf Bundesländern lassen sich in den Schulgesetzen direkte Bezüge zur Nachhaltigkeit nachweisen:

⁹ So schreibt Rychen, dass die Schlüsselkompetenzen eine Grundlage darstellen »einerseits für die Interpretation der Ergebnisse aus PISA und ALL [Adult Literacy Lifeskills Survey] und andererseits für die Weiterentwicklung dieser internationalen Vergleichsstudien« (Rychen 2008: 21). Einen kritischen Blick auf die »Erziehungswissenschaft der OECD« und die Weise, wie die Wirtschaftsorganisation mit den PISA-Studien Einfluss auf die nationalen Bildungspolitiken nimmt, die Ökonomisierung und Technologisierung der Erziehung vorantreibt und als legitimer Akteur der Bildungspolitik auftritt, wirft Radtke (2003).

So sollen die Schülerinnen und Schüler in Niedersachsen zur Erfassung ökonomischer und ökologischer Zusammenhänge befähigt werden, Mecklenburg-Vorpommern will die Verantwortungsübernahme gegenüber künftigen Generationen fördern. Das Schulgesetz von Sachsen-Anhalt hebt das verantwortliche Handeln in einer sich globalisierenden Welt hervor. Am deutlichsten ausgeprägt ist der Nachhaltigkeitsgedanke in den Schulgesetzen von Berlin und Hessen. So sollen die hessischen Schulen die Kinder und Jugendlichen befähigen, »die Auswirkungen des eigenen und gesellschaftlichen Handelns auf die natürlichen Lebensgrundlagen zu erkennen und die Notwendigkeit einzusehen, diese Lebensgrundlagen für die folgenden Generationen zu erhalten, um der gemeinsamen Verantwortung dafür gerecht werden zu können« (HSchG 2005, § 2). Vergleichbares wird im Schulgesetz von Berlin formuliert.

In zahlreichen Lehrplänen finden sich ebenfalls Nachhaltigkeitsthemen wieder. So analysiert Weber die Lehrpläne des Fachs Erdkunde und der sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterrichtsfächer der gymnasialen Oberstufe und kommt zu dem Ergebnis, dass diese Raum bieten für die Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen (vgl. Weber 2000). Für Bayern liegt eine ausführliche Lehrplananalyse der Jahrgangsstufen 1-7 vor, die zahlreiche Anknüpfungsmöglichkeiten für die Themen nachhaltiger Entwicklung aufzeigt (vgl. Ökoprotjekt–MobilSpiel e.V. 2010). Eine Kurzübersicht von der Grundschule bis zur Sekundarschule II gibt es auch für das Bundesland Berlin (Schuberth 2007). Die von der KMK beschlossenen Bildungsstandards für den Biologieunterricht (mittlerer Bildungsabschluss) beinhalten Nachhaltigkeit in den Standards für die Kompetenzbereiche Fachwissen und Bewertung (vgl. KMK 2005a). In den Physik-Bildungsstandards (mittlerer Bildungsabschluss) wird Nachhaltigkeit nicht direkt genannt, der Themenbereich der regenerativen Energien findet sich jedoch wieder (KMK 2005b). In den von der Deutschen Gesellschaft für Geographie entwickelten Bildungsstandards für den Geographieunterricht nimmt das Thema Nachhaltigkeit eine sehr zentrale Position ein. So heißt es darin auch, dass das Unterrichtsfach »bedingt durch seine Inhalte und Funktionen ... der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung ... sowie dem Globalen Lernen besonders verpflichtet« ist (DGfG 2007: 7).

3. NACHHALTIGKEIT – EINE HERAUSFORDERUNG FÜR DIE SCHULENTWICKLUNG?

Im letzten Abschnitt wurde gezeigt, wie die Behandlung von Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht legitimiert werden kann. Im Folgenden wird darauf eingegangen, inwieweit Nachhaltigkeit und BNE auch die Schulentwicklung vor Herausforderungen stellen. Schulentwicklung wird hierbei verstanden als »die bewusste und systematische Weiterentwicklung von Einzelschulen« (Rolff 2007: 48). Diese wird u. a. durch den Wandel der Bildungsanforderungen erforderlich (Holtappels 2003: 10ff.). Weiter oben wurde die KMK-Empfehlung zur »Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule« vorgestellt. Diese fordert Schulen nicht nur dazu auf, die Auseinandersetzung mit Nachhaltigkeit im Unterricht zu ermöglichen, sondern bietet auch Hinweise für eine an Nachhaltigkeit orientierte Schulentwicklung. Auf folgende Aspekte geht die KMK-Empfehlung ein (vgl. KMK/DUK 2007):

- Thematisierung von Nachhaltigkeit in möglichst vielen Fächern und in fachübergreifenden und fächerverbindenden Organisationsformen Nachhaltigkeit als Anliegen des Schullebens behandeln
- BNE als Impuls für die Entwicklung von Leitbildern, Profilen und Qualitätsprogrammen von Schulen
- Gestaltung der Schule als erweiterten Lernort; Erweiterung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten
- Gestaltung der Schulräume und der Lernumgebung
- Öffnung der Schule hin zum regionalen Umfeld; systematische Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern
- Mitarbeit der Schule in regionalen, landesspezifischen und bundesweiten Netzwerken
- Unterstützung der nachhaltigkeitsbezogenen Aktivitäten durch die Schulleitung
- Koordinierungsgruppen für BNE, die die Kooperation zwischen allen beteiligten Partnern innerhalb und außerhalb der Schule stärken
- Nutzung von Instrumenten der schulischen Qualitätssicherung (z.B. interne und externe Evaluation; schulische Nachhaltigkeitsaudits)

Dass die Umsetzung von BNE in der Schule nur schwerlich ohne die im Mittelpunkt der Schulentwicklung stehende »Veränderung und Weiterentwicklung pädagogischen Handelns und organisatorischer Strukturen« (Holtappels 2003: 15) möglich ist, ist in mehrerlei Hinsicht plausibel. Rolff (2007) folgend muss ein Schulentwicklungsprozess, der auf das Ganze der Schule zielt,

die drei Dimensionen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung im Systemzusammenhang sehen. Denn »wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern. Das kann auf mehr Kooperation hinauslaufen oder auf mehr Teamarbeit. Unterrichtsveränderung mag auch Kern des Schulprogramms werden« (Rolff 2007: 29). Im Folgenden werden die Herausforderungen in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der BNE diskutiert.

Dass Nachhaltigkeit die *Unterrichtsentwicklung* fordert, wird ersichtlich, wenn man sich die Kompetenzen vor Augen hält, die im Rahmen der BNE erworben werden sollen. Dem Modell der Gestaltungskompetenz (vgl. Fußnote 6) folgend, gehören dazu das vorausschauende Denken und Handeln und die interdisziplinäre Erkenntnisgewinnung ebenso wie das gemeinsame Planen und Handeln mit anderen, die Kompetenz zur Partizipation an Entscheidungsprozessen und die Reflexion von eigenen und fremden Leitbildern (vgl. Programm Transfer-21 2008a). Um solche Kompetenzen zu fördern, sind angemessene Unterrichtsmethoden und -formen notwendig, die auch über den Fachunterricht im 45-Minuten-Takt hinaus gehen müssen und die aktive Teilhabe der Schülerinnen und Schüler fördern sollten. So heißt es in der Evaluation des BLK-Programms »21«¹⁰, es hätte »immer wieder Hinweise darauf gegeben, dass Gestaltungskompetenz durch neue Unterrichtsformen, projektorientierten Unterricht, situations- und handlungsbezogenen Unterricht und fächerübergreifenden Unterricht gefördert wurde« (Rode 2005: 22). Mit welchen Lehr- und Lernformen Nachhaltigkeit erfolgreich im Unterricht umgesetzt werden kann, zeigen auch die im BLK-Programm »21« entwickelten sogenannten Werkstattmaterialien. Darin werden erfolgreiche Unterrichtsansätze von den beteiligten Programmschulen dokumentiert (vgl. Programm Transfer-21 2005). Lernarrangements, die sich hier wiederfinden, sind die fächerübergreifende Projektarbeit, fächerübergreifende Unterrichtsansätze, selbstorganisiertes Lernen, Exkursionen, Stationenlernen, Experimente, Schülerfirmen, Syndromansatz, Planspiele und Simulationen, Freilandarbeit, Zukunftswerkstätten etc. Aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive lassen sich die im BNE-Kontext favorisierten Methoden mit der Erkenntnis der Lernforschung, dass Selbststeuerung im Lernen den Erfolg im Lernen

10 Das BLK-Modellprogramm »21« wurde von 1999-2004 mit rund 200 teilnehmenden Schulen durchgeführt und hatte zum Ziel, die schulische Bildung am Konzept der Nachhaltigkeit auszurichten. Im Folgeprogramm Transfer-21 (2004-2008) wurden etwa 10% der Schulen in den beteiligten Bundesländern erreicht (vgl. www.transfer-21.de).

begünstigt, legitimieren (vgl. Edelstein/de Haan 2004: 13). Da solche Lernarrangements in der Unterrichtspraxis der meisten Schulen jedoch selten genutzt werden, macht BNE die Entwicklung des Unterrichts und die Veränderung des pädagogischen Handelns notwendig.

Die Unterrichtsentwicklung ist ihrerseits eng mit der *Personalentwicklung* verknüpft. Weiter oben wurde zitiert, dass Unterrichtsveränderung mehr als die Veränderung des Unterrichts erfordert. Buhren und Rolff folgend umfasst eine systematische Personalentwicklung »sowohl die individuelle Entwicklung und Fortbildung der Lehrer/innen als auch die gemeinsame Entwicklung des Kollegiums einer Schule« (Buhren/Rolff 2002: 10). Wenn BNE in der schulischen Unterrichtspraxis verankert werden soll, müssen beispielsweise die Lehrkräfte für das Thema Nachhaltigkeit sensibilisiert und motiviert sowie für die Integration der Lehr- und Lernmethoden der BNE qualifiziert werden. Aber auch die Entwicklung des Kollegiums hat im Kontext der BNE eine zentrale Relevanz. Die Aufforderung Rolffs »nicht von einzelnen »einsamen« Lehrern auszugehen, sondern miteinander kooperierende und untereinander vernetzte Teams als Motor der Entwicklung anzusehen« (Rolff 2007: 27), kann umstandslos auf den BNE-Kontext übertragen werden. So erfordert die Komplexität der Nachhaltigkeitsthemen häufig die Zusammenarbeit verschiedener Fachlehrkräfte. Beispielsweise können Geographie-, Biologie-, Physik- und Politiklehrkräfte, die gemeinsam ein Unterrichtsangebot zum Klimawandel entwickeln und gestalten, der Komplexität des Themas besser gerecht werden, als dies eine einzelne Lehrkraft könnte. Damit können die Stärkung der innerschulischen Zusammenarbeit und die Teamentwicklung als eine Voraussetzung für die erfolgreiche Verankerung der BNE im Unterricht betrachtet werden. BNE ist zudem ein lebensweltlicher, handlungsorientierter Ansatz, der Anknüpfungspunkte im Alltag der Lernenden sucht und Gestaltungsmöglichkeiten in der Lernumgebung aufzeigen will. Daraus ergeben sich die Öffnung der Schule zum regionalen Umfeld, die Nutzung außerschulischer Lernorte und die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (vgl. Grundmann 2009). Aspekte der außerschulischen Zusammenarbeit sind daher auch ein zentrales Thema der Personalentwicklung im Kontext einer an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklung.

Die *Organisationsentwicklung* ist neben der Unterrichts- und Personalentwicklung die dritte Dimension einer systematischen Schulentwicklung. Rolff folgend bedeutet Organisationsentwicklung »eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln, und zwar im Wesentlichen durch deren

Mitglieder selbst« (Rolff 2007: 24). Der zentrale Aspekt, der aus der Perspektive der Organisationsentwicklung in die Schulentwicklungsdiskussion eingebracht wird, ist, dass der geeignete institutionelle Rahmen eine Voraussetzung für einen qualitativ hochwertigen Unterricht ist (Rolff 2007: 14). Diese Forderung ist auch im BNE-Kontext von erheblicher Relevanz. Die Lehr- und Lernarrangements, die im Rahmen der BNE favorisiert werden, setzen einen geeigneten institutionellen Rahmen voraus. Beispielsweise kann fächerübergreifender Unterricht nicht allein dadurch umgesetzt werden, dass die Lehrkräfte hierfür qualifiziert werden. Vielmehr müssen die organisatorischen Voraussetzungen geschaffen werden, um die Umsetzung im Schulalltag zu ermöglichen. Nun wäre es verkürzt, den »geeigneten institutionellen Rahmen« allein als Weiterentwicklung der schul- und unterrichtsorganisatorischen Strukturen zu verstehen. Schulprogramme, Schulkultur, Evaluation und Steuergruppen sind einige der Themen und Instrumente, die aus der Perspektive der Organisationsentwicklung in die Schulentwicklungsdiskussion eingebracht werden (vgl. Rolff 2007). Holtappels identifiziert drei Bereiche, die in Schulen Gegenstand von Organisationsentwicklungsprozessen sein können: Erstens die Entwicklung und Umsetzung pädagogischer Konzepte, Profilbildungen und Schulprogramme, zweitens die Formen der Schul- und Unterrichtsorganisation sowie drittens die schulinterne Personal- und Kollegiumsentwicklung (Holtappels 2003: 137f.). Ein weiterer Bereich, der hinzukommen könnte, betrifft das Verhältnis von Schulen und anderen Einrichtungen in der Region (vgl. ebd.). Da Kooperationen mit Unternehmen und außerschulischen Partnern, die Gestaltung des Schul- und Wohnumfelds und die Beteiligung an regionalen Nachhaltigkeitsprojekten beliebte Lernarrangements für die Förderung von Gestaltungskompetenz sind, ist dieser Bereich im BNE-Kontext ebenfalls von Relevanz.

4. ERFAHRUNGEN AUS DER SCHULISCHEN BNE-PRAXIS

Im letzten Abschnitt wurde dargestellt, was Schulentwicklung bedeutet und wie die Dimensionen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung im Schulentwicklungsprozess aufeinander bezogen werden. Im Folgenden soll zusammengefasst werden, welche Erfahrungen sich aus der Praxis und Forschung für eine an Nachhaltigkeit orientierte Schulentwicklung ableiten lassen. Dies geschieht aus zwei verschiedenen Perspektiven: Im ersten Abschnitt werden zwei Qualitätskonzepte vergleichend vorgestellt, die Kriterien für die Bewertung und Weiterentwicklung der Schulqualität von BNE-Schulen vorschlagen. Diese Konzepte werden dahingehend analysiert,

welche Ziele sie bezogen auf die drei Dimensionen der Schulentwicklung beschreiben. Im zweiten Abschnitt wird danach gefragt, wie Schulen diese Ziele erfolgreich umsetzen können – der Blick wird gewendet weg von den Qualitätskriterien hin zur Implementation. Dazu werden zentrale Ergebnisse aus der Evaluation des Schulmodellprojekts BLK »21« vorgestellt, die einige Hinweise für einen an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklungsprozess enthalten.

Qualitätskriterien für BNE-Schulen

In den letzten Jahren wurden intensive Bemühungen unternommen, um Indikatoren und Kriterien für BNE zu definieren. Allgemein dienen Indikatoren und Kriterien dem Zweck, Informationen über den Zustand komplexer Systeme zu gewinnen und deren Entwicklung zu beobachten (vgl. Bormann 2008). Konkret bezogen auf das Bildungssystem sind Bormann folgend die auf der Meso- und Makroebene angesiedelten Indikatoren und Kriterien und die auf der Mikroebene operierenden Kompetenzmodelle, die Inhalte und Ziele von Bildungsbemühungen konkretisieren, zwei Seiten einer Medaille: beide sollen über (Schul-)Qualität aufklären (ebd.).

Für Schulen, die ihren Entwicklungsprozess an Nachhaltigkeit orientieren, wurden Kriterien erarbeitet, die für die (Selbst-)Bewertung der Schulqualität zu Rate gezogen werden können. So wurde im Rahmen des Projekts »SINa« mit 12 Modellschulen ein Nachhaltigkeitsaudit entwickelt und erprobt, das sich auf acht Handlungsfelder (1. Leitbild und Planung, 2. Schulmanagement, 3. Mitarbeiter/innen, 4. Schulleben, 5. Unterricht, 6. Kompetenzen, 7. Ressourcen, 8. Externe Kooperationsbeziehungen) bezieht, denen jeweils eine Leitaussage, Qualitätskriterien und mögliche Nachweise zugeordnet werden (vgl. Bormann et al. 2004). Das Europäische COMENIUS 3 Netzwerk SEED (School Development through Environmental Education) hat ebenfalls Qualitätskriterien definiert. Hier werden für die drei Kategorien »Lehr- und Lernprozesse«, »Schulleitlinien und Schulorganisation« sowie »Außenbeziehungen der Schule« insgesamt 15 verschiedene Bereiche festgelegt. Für jeden Bereich wird das Grundprinzip erläutert und eine »nicht erschöpfende Liste mit Qualitätskriterien« vorgeschlagen (vgl. Breiting/Mayer/Mogensen 2005: 10). Ein dritter Ansatz für die Bewertung der Qualitätsentwicklung von BNE-Schulen, in den die Erfahrungen von SINa und SEED eingeflossen sind, wurde im Rahmen des Programms Transfer-21 entwickelt. Hier werden für neun Qualitätsbereiche (1. Kompetenzen, 2. Lernkultur, 3. Lerngruppe, 4. Schulkultur, 5. Öffnung von Schule, 6. Personalentwick-

lung, 7. Ressourcen, 8. Schulmanagement, 9. Schulprogramm) jeweils Leitsätze und Qualitätskriterien sowie mögliche Nachweise und Lernangebote dargestellt (vgl. Programm Transfer-21 2008b).

Im Folgenden wird geprüft, welche Aussagen sich aus den Transfer-21- und SEED-Qualitätskriterien für die Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung an BNE-Schulen ableiten lassen. Damit werden die theoretischen Vorüberlegungen zum Schulentwicklungsdiskurs aufgenommen und die Diskussion um Qualitätskriterien von BNE-Schulen im Kontext des allgemeinen Schulentwicklungsdiskurses verortet. Auf die Qualitätskriterien des SINa-Nachhaltigkeitsaudits wird hier nicht weiter eingegangen, da diese sich weitgehend in denen des Programms Transfer-21 wiederfinden.

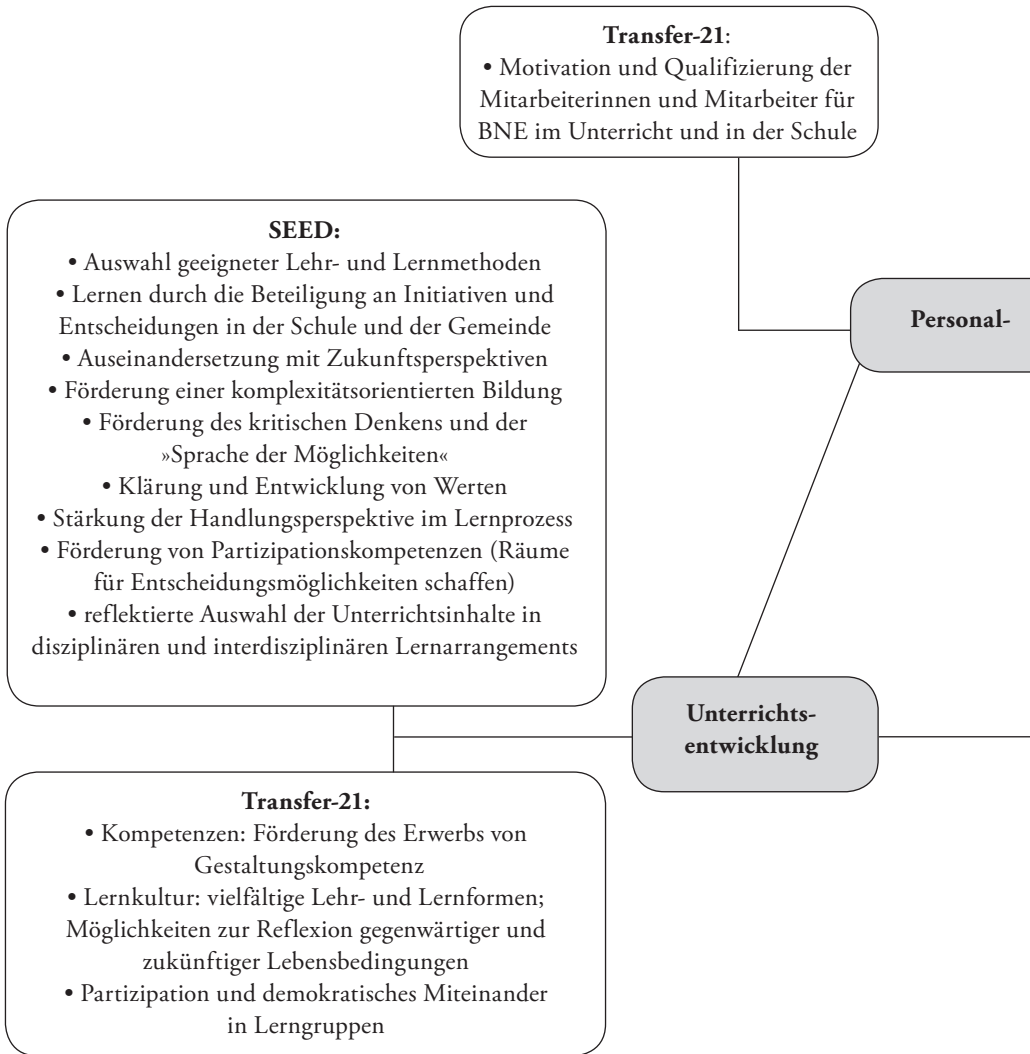
Die Abbildung auf der nächsten Doppelseite fasst die Aussagen des Transfer-21- und SEED-Qualitätskonzepts für die drei Bereiche der Schulentwicklung zusammen. Im Interesse der Übersichtlichkeit wird darauf verzichtet, jedes einzelne Qualitätskriterium zuzuordnen. Stattdessen werden die prinzipiellen Überlegungen, die sich aus den Leitsätzen (Transfer-21) bzw. den Grundprinzipien (SEED) ableiten lassen, in der Abbildung zusammengestellt.

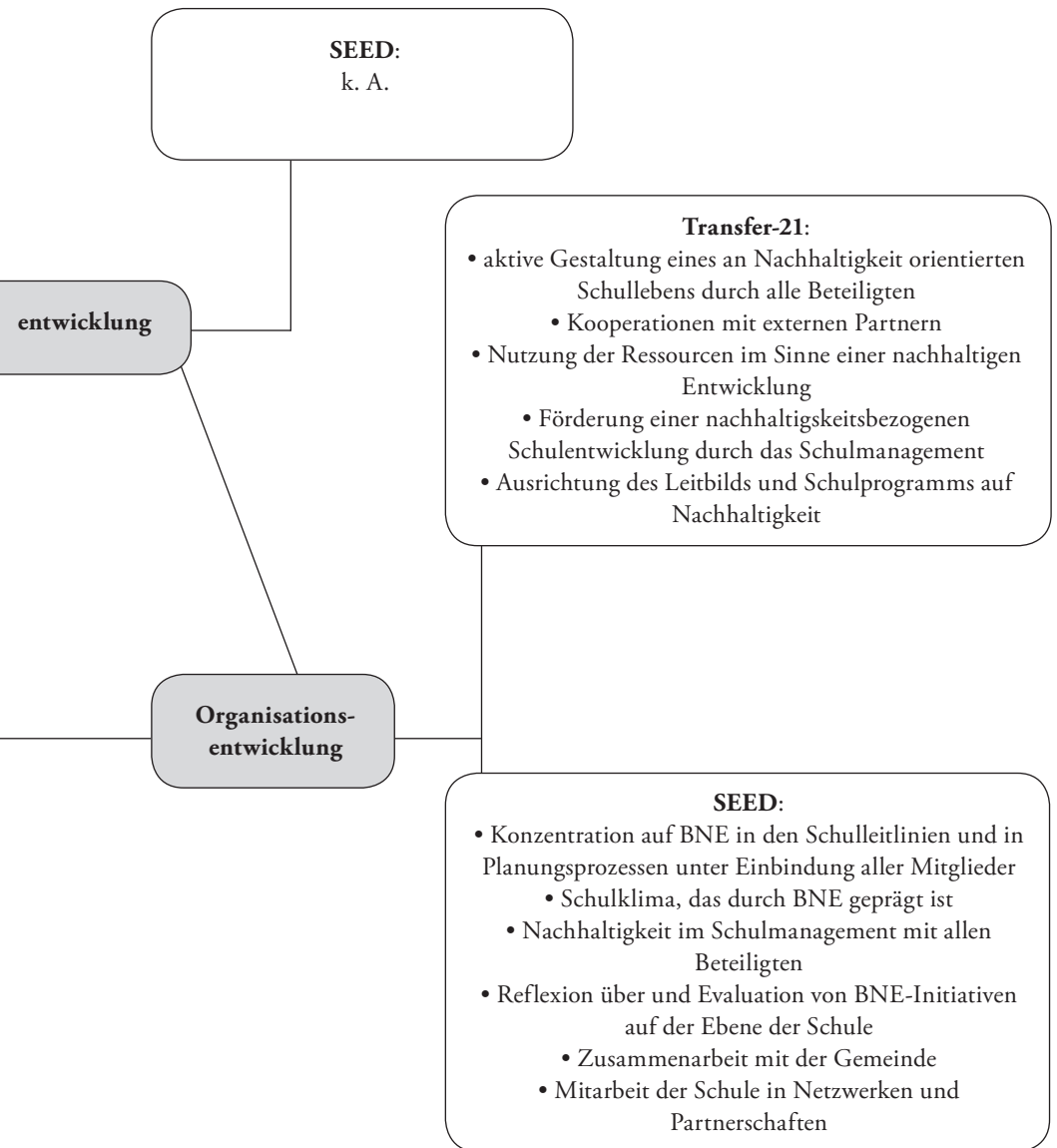
Für den Bereich der *Unterrichtsentwicklung* weisen die Qualitätskriterien des Transfer-21 und das SEED-Qualitätskonzept einige Gemeinsamkeiten auf. So betonen beide Ansätze auf der didaktisch-methodischen Ebene die Vielfältigkeit der Lehr- und Lernformen, das Ausgehen von den Erfahrungen, Interessen und Ideen der Schülerinnen und Schüler, das erfahrungsorientierte und selbstgesteuerte Lernen sowie die aktive Beteiligung. Ein zentraler Unterschied beider Qualitätskonzepte ist, dass der Transfer-21-Ansatz ein gesondertes Qualitätsfeld »Kompetenzen« definiert, sich darin auf das Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz bezieht und damit die im Lernprozess zu fördernden Kompetenzen konkret benennt. Hingegen definiert der SEED-Ansatz in der Hauptgruppe »Qualität von Lehr- und Lernprozessen« Qualitätskriterien in den Bereichen »Zukunftsperspektiven«, »Kultur der Komplexität«, »Kritisches Denken und ›Sprache der Möglichkeiten« und »Klärung und Entwicklung von Werten« weichere Lernziele wie beispielsweise das Qualitätskriterium »Schüler/-innen arbeiten mit Visionen und Szenarien, um alternative Wege für die Entwicklung und Veränderungen für die Zukunft zu suchen und Kriterien für ihre Wahl aufzustellen« (vgl. Breiting/Mayer/Mogensen 2005: 22). Hierbei werden die Ebenen der Lernziele und der didaktisch-methodischen Umsetzung im Unterricht nicht immer deutlich voneinander getrennt.

Für die *Personalentwicklung* wird in der Transfer-21-Publikation ein eigenes Qualitätsfeld mit Kriterien und möglichen Nachweisen und Lernangeboten formuliert (s. Abb.). Dieses fokussiert darauf, alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Schulen, die ihren Entwicklungsprozess an Nachhaltigkeit orientieren, zu befähigen und zu motivieren, »im Sinne nachhaltiger Entwicklung zusammenzuarbeiten, um Ideen und Perspektiven für Unterricht und Schule zu entwickeln und ihr Handeln zu professionalisieren« (Programm Transfer-21 2008b: 9). Als mögliche Methoden werden die Entwicklung von Teamstrukturen, Supervision, kollegiale Beratungen u. a. vorgeschlagen. Hingegen findet sich der Bereich der Personalentwicklung im SEED-Qualitätskonzept nicht direkt wieder. Zwar werden im Bereich »Schulleitlinien und Planung« mit Qualitätskriterien wie »Die Schule ermutigt Lehrer/-innen Zukunftsperspektiven zu benutzen, um ihre langfristige BNE-Arbeit zu planen« oder »Die Schule richtet ein Verfahren ein, um auf den Bedarf der Lehrerinnen nach weiteren Erziehungsprozessen, die für BNE relevant sind, reagieren zu können« (vgl. Breiting/Mayer/Mogensen 2005: 38) einige wichtige Aspekte genannt, jedoch wird die Komplexität der Herausforderungen im Bereich der Personalentwicklung an BNE-Schulen nicht abgebildet.

Im Bereich der *Organisationsentwicklung* lassen sich wieder zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen beiden Qualitätskonzepten feststellen. So zeigt die obige Abbildung, dass beide Ansätze wichtige Themen wie das Schulleben und die Schulkultur, die Öffnung bzw. Vernetzung der Schule, die Nutzung der Ressourcen, das Schulmanagement und das Schulprogramm berücksichtigen. Hierbei ist der Konkretisierungsgrad des Transfer-21-Konzepts insgesamt höher. So wird beispielsweise in dem SEED-Papier das Qualitätskriterium formuliert »Die Schule bezieht die Konzentration auf BNE in ihre Aufgabenverteilung und den aktuellen Aktionsplan (bzw. das Schulprogramm) ein« (vgl. Breiting/Mayer/Mogensen 2005: 38) während die Transfer-21-Publikation konkretisiert, in welcher Form Nachhaltigkeit sich im Schulprogramm wiederfinden kann (z. B. Verankerung in den schulinternen Lehr- und Bildungsplänen) und wie der Prozess der Schulprogrammarbeit gestaltet werden kann.

SCHULENTWICKLUNG IN BNE-SCHULEN





Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich aus den zahlreichen inhaltlichen Überschneidungen beider Qualitätskonzepte wichtige Hinweise für einen an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklungsprozess ableiten lassen. Diese werden in der obigen Abbildung zusammengefasst. Die aufgezeigten Differenzen zwischen beiden Konzepten sind hierbei keineswegs als inhaltliche Diskrepanzen zu verstehen, sondern leiten sich vorrangig aus dem unterschiedlichen Aufbau und Konkretisierungsgrad beider Papiere ab. Während das Transfer-21-Konzept für jedes der neun Qualitätsfelder sehr konkrete Kriterien, mögliche Nachweise und Methoden benennt, liegt die Stärke des SEED-Papiers in der allgemeinen Beschreibung der 15 Qualitätsbereiche, wobei diese Bereiche weder überschneidungsfrei noch die Qualitätskriterien vollständig sind. Dennoch stellen beide Papiere für die Bereiche Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung die zentralen Qualitätsfelder einer an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklung vor.

Abschlussevaluation des BLK-Programms »21« – Hinweise für die Implementation

Mit den Qualitätskonzepten wurden Kriterien für die Bewertung und Weiterentwicklung von BNE-Schulen vorgestellt. Ausgeblendet wurde bisher jedoch die Frage, wie der Weg bzw. der Prozess hin zur Erfüllung der formulierten Kriterien aussehen kann. Daher wird im Folgenden nach der Implementation und deren förderlichen und hinderlichen Faktoren gefragt (vgl. Altrichter/Wiesinger 2005). Dazu wird auf die Abschlussevaluation des BLK-Programms »21« zurückgegriffen (vgl. Rode 2005). Von 1999 bis 2004 wurde die schulische Verankerung der BNE im Rahmen des BLK-Programms »21« an rund 200 Modellschulen erprobt. In der Evaluation wird umfassend dargestellt, inwieweit verschiedene Strukturen, pädagogische Handlungsansätze, Lehr- und Lernformen etc. an den Modellschulen verankert wurden. Die folgende Auswahl der Evaluationsergebnisse konzentriert sich auf die Aspekte, die den Prozess hin zur Erfüllung der Qualitätskriterien näher beschreiben.

- Das wichtigste Motiv für Lehrkräfte, sich für BNE zu engagieren, ist das »Verantwortungsmotiv«, die Sorge um eine nicht nachhaltige Zukunft und das Heranführen der Kinder und Jugendlichen an das Leitbild der Nachhaltigkeit; dieses wird gefolgt vom »Innovationsmotiv«, der Motivation der Lehrkräfte, durch BNE neue Themen und Methoden kennenzulernen und Impulse für die tägliche Schulpraxis zu bekommen (vgl. Rode 2005: 31ff.);
- Schulinterne Impulse sind für Lehrkräfte die bedeutendsten Anstöße für

ein BNE-Engagement: das Schulprogramm und die Schultradition im umwelt- oder entwicklungspolitischen Bereich; darauf folgen mit etwas Abstand die Ansprache durch Steuergruppen und Schulleitungen (ebd.: 41ff.);

- Die Mehrzahl der Schulleitungen setzt auf die Herstellung eines guten Schulklimas, ständige Überzeugungsarbeit, das Schulprogramm, die Einbindung vieler Akteure, die Herstellung von Kommunikationszusammenhängen, Konferenzbeschlüsse und externe Unterstützung, um Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler für BNE zu mobilisieren (ebd.: 78ff.);
- Steuergruppen sind die wichtigste Form der personellen, das Schulprogramm die der institutionellen Verankerung (ebd.: 59ff.);
- Als besonders fördernde Faktoren und Instanzen für die Ausbreitung der BNE in Schulen werden die Schulleitung, das Schulumfeld, das Kollegium und schulische Gremien wahrgenommen; administrative Regelungen werden als größter hemmender Faktor eingeschätzt (ebd.: 83ff.);
- Lehrkräfte, die für sich persönlich eine positive Bilanz aus dem BLK »21« ziehen (u. a. Wahrnehmung von Nachhaltigkeit als inhaltliche Bereicherung des Unterrichts), zeigen auch eine hohe Transferbereitschaft (ebd.: 101f.).

5. OFFENE FORSCHUNGSFRAGEN

Aus den Modellprojekten BLK »21« und Transfer-21 liegen zahlreiche Erfahrungen zur Verankerung von BNE im Unterricht und Schulleben vor. Im letzten Kapitel wurde gezeigt, dass insbesondere die Entwicklung von Kriterien, an denen die Qualität von BNE-Schulen gemessen werden kann, fortgeschritten ist. Dennoch lassen sich einige Forschungsfragen identifizieren, die im Kontext einer an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklung bisher kaum oder gar nicht bearbeitet wurden. So ist grundsätzlich zu fragen, wie die aktuelle Diskussion über eine an Nachhaltigkeit orientierte Schulentwicklung stärker auf die allgemeine Schulentwicklungsdiskussion bezogen werden kann. Dadurch ließe sich einerseits die Diskussion um die Entwicklung von BNE-Schulen theoretisch besser fundieren. Andererseits würde dies ermöglichen, die Erfahrungen und Ergebnisse der allgemeinen Schulentwicklungsforschung in die Diskussion um eine an Nachhaltigkeit orientierte Schulentwicklung einzubringen und dadurch den BNE-Diskurs zu bereichern und weiter zu professionalisieren.

Des Weiteren ist festzustellen, dass die Ziele von BNE-Schulen bisher detaillierter beschrieben wurden als der Weg zu deren Erreichung. Es liegen Kriterien vor, die zur (Selbst-)Bewertung der Qualität herangezogen werden

können. Weitgehend unklar ist indes geblieben, welche Entwicklungsschritte Schulen gegangen sind, die diese Kriterien erfüllen. Schulen können nicht von heute auf morgen sämtliche Qualitätsfelder weiterentwickeln, sondern müssen Schwerpunkte setzen, deren Auswahl abhängig ist von den jeweiligen schulischen Bedingungen und Voraussetzungen. Zudem ist davon auszugehen, dass die konkrete Schulentwicklungsarbeit und die hierfür genutzten Ansätze, Instrumente und Verfahren zwischen den Schulen variieren. Daher stellt sich die Frage nach den verschiedenen Pfaden einer an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklung. Für diese müssten die entscheidenden Ge- und Misslingsbedingungen identifiziert werden. Ein Ziel könnte es sein, optimierte Pfade einer an Nachhaltigkeit orientierten Schulentwicklung zu beschreiben.

LITERATUR

- ALTRICHTER, HERBERT/WIESINGER, SOPHIE (2005): *Implementation von Schulinnovationen – aktuelle Hoffnungen und Forschungswissen*. In: Journal für Schulentwicklung 9 (4): 28–36
- BERTELSMANNSTIFTUNG (Hg.) (2009): *Jugend und die Zukunft der Welt. Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich »Jugend und Nachhaltigkeit«*. Gütersloh, Wien. Online verfügbar unter: http://www.berstelmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29232_29233_2.pdf
- BMU (Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit) (Hg.) (1997): *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro*. Bonn.
- BORMANN, INKA (2008): *Steuerungswissen – Kompetenzen im Spiegel von Indikatoren*. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard de (Hg.) (2008): 253–271
- BORMANN, INKA / HAAN, GERHARD DE (Hg.) (2008): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag
- BORMANN, INKA/HEGER, ROLF-JOACHIM/MANTHEY, HELGA/SCHMALZ, ANDREA/WURTHMANN, ALEXANDER (2004): *Anleitungen zum SINa-Nachhaltigkeitsaudit*. Berlin
- BREITING, SØREN / MAYER, MICHELA / MOGENSEN, FINN (2005): *Qualitätskriterien für BNE-Schulen. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Schulen – Leitfaden zur Entwicklung von Qualitätskriterien*. Online verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18321/bine_qc.pdf
- BRICKWEDDE, FRITZ/BITTNER, ALEXANDER (Hg.) (2009): *Kindheit und Jugend im Wandel! Umweltbildung im Wandel? 14. Internationale Sommerakademie St. Marienthal*. Berlin: Erich Schmidt
- BUHREN, CLAUD G./ROLFF, HANS-GÜNTER (2002): *Personalentwicklung in Schulen. Konzepte, Praxisbausteine, Methoden*. Weinheim: Beltz
- BUND (BUND FÜR UMWELT UND NATURSCHUTZ DEUTSCHLAND)/BROT FÜR DIE WELT/EED (Evangelischer Entwicklungsdienst) (Hg.) (2008):

Zukunftsfähiges Deutschland in einer globalisierten Welt. Ein Anstoß zur gesellschaftlichen Debatte. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

BUND (BUND FÜR UMWELT UND NATURSCHUTZ DEUTSCHLAND)/MISE-RIOR (Hg.) (1996): *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung.* Basel, Boston, Berlin: Birkhäuser

DAG HAMMARSKJÖLD FOUNDATION (1975): *What now? The 1975 Dag Hammarskjöld report on development and international cooperation. Prepared on the occasion of the Seventh Special Session of the United Nations General Assembly.* Online verfügbar unter: http://www.dhf.uu.se/pdf/75_what_now.pdf

DEUTSCHE SHELL HOLDING GMBH (Hg.) (2010): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch

DEUTSCHER BUNDESTAG (Hg.) (2004): *Beschlussempfehlung und Bericht. Aktionsplan zur UN-Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung«.* Berlin. Online verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/15/034/1503472.pdf>

DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (Hg.) (2007): *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Bildungsabschluss – mit Aufgabenbeispielen.* 3. Aufl. Berlin. Online verfügbar unter: http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards_aufg.pdf

DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte)/bpb (Bundeszentrale für Politische Bildung)/Europarat (Hg.) (2005): *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit.* Berlin, Bonn, Budapest

EDELSTEIN, WOLFGANG/HAAN, GERHARD DE (2004): *Lernkonzepte für eine zukunftsfähige Schule. Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum. 5. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung* (überarbeitete Fassung). Berlin. Online verfügbar unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/en/mitarbeiter/edelstein/pdf/fuenfte_empfehlung.pdf

GERMANWATCH (Hg.) (2009): *Global Climate Risk Index 2010. Who is most vulnerable? Weather-related loss events since 1990 and how Copenhagen needs to respond.* Bonn, Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.germanwatch.org/klima/cri2010.pdf>

GROBER, ULRICH (1999): *Der Erfinder der Nachhaltigkeit*. In: *DIE ZEIT* 1999, 09.11.1999 (48). Online verfügbar unter: http://www.zeit.de/1999/48/Der_Erfinder_der_Nachhaltigkeit

GRUNDMANN, DIANA (2009): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Ganztagschule – Chancen und Erfordernisse für außerschulische Akteure*. In: Brickwedde, Fritz/Bittner, Alexander (Hg.) (2009): 70–78

GRUNWALD, ARMIN/KOPFMÜLLER, JÜRGEN (2006): *Nachhaltigkeit*. Frankfurt am Main: Campus

HAAN, GERHARD DE (2008): *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Bormann, Inka/ Haan, Gerhard de (Hg.): (2008): 23–43

HAAN, GERHARD DE/KAMP, GEORG/LERCH, ACHIM/MARTIGNON, LAURA/MÜLLER-CHRIST, GEORG/NUTZINGER, HANS-G (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer

HAAN, GERHARD DE/HARENBERG, DOROTHEE (1999): *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg*. Freie Universität Berlin. Bonn. Online verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>

HAUFF, VOLKER (Hg.) (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp

HOLTAPPELS, HEINZ GÜNTER (2003): *Schulqualität durch Schulentwicklung und Evaluation. Konzepte, Forschungsbefunde, Instrumente*. München: Luchterhand

IPCC (Intergovernmental Panel on Climate Change) (Hg.) (2007): *Climate Change 2007: Synthesis Report*. Online verfügbar unter: http://www.ipcc.ch/pdf/assessment-report/ar4/syr/ar4_syr.pdf

KLAFKI, WOLFGANG (1963): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.) (2005a): *Bildungsstandards im Fach Biologie für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 16.12.2004. München: Luchterhand

KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.) (2005b): *Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss*. Beschluss vom 16.12.2004. München: Luchterhand

KMK/DUK (Hg.) (2007): *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur »Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule«*. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf

KOPFMÜLLER, JÜRGEN/BRANDL, VOLKER/JÖRISSEN, JULIANE/PAETAU, MICHAEL/BANSE, GERHARD/COENEN, REINHARD/ GRUNWALD, ARNIM (2001): *Nachhaltige Entwicklung integrativ betrachtet. Konstitutive Elemente, Regeln, Indikatoren*. Berlin: edition sigma

KÜNZLI DAVID, CHRISTINE (2007): *Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

LERCH, ACHIM (o. J.): *Zur Entwicklung der Ressourcenökonomik als eigenständige ökonomische Subdisziplin*. Online verfügbar unter: http://www.ivwl.uni-kassel.de/lerch/entwicklung_ressourcenoeek.pdf

MEADOWS, DENNIS/MEADOWS, DONELLA/ZAHN, ERICH/MILLING, PETER (Hg.) (1990): *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. 15. Aufl. Stuttgart: Dt. Verl.-Anst.

NATIONALKOMITEE DER UN-DEKADE »BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG« IN DEUTSCHLAND (Hg.) (o. J.): *Jahresthemen*. Online verfügbar unter: http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UN-Dekade_20BNE/02__UN__Dekade__Deutschland/04__Jahresthemen/Jahresthemen.html

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (Hg.) (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*.

Zusammenfassung. Paris. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>

ÖKOPROJEKT – MOBILSPIEL e.V. (Hg.) (2010): *Nachhaltigkeitsthemen im Fokus. Eine Welt, Ernährung, Freizeit, Kleidung, Mobilität, Partizipation. Eine Lehrplananalyse der Jahrgangsstufen 1-7 an bayerischen Schulen*. München. Online verfügbar unter: http://www.praxis-umweltbildung.de/dwnl/startseite/Lehrplananalyse_2010.pdf

PROGRAMM TRANSFER-21 (Hg.) (2008a): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Hintergründe, Legitimation und (neue) Kompetenzen*. Berlin

PROGRAMM TRANSFER-21 (Hg.) (2008b): *Schulqualität von »BNE-Schulen«. Qualitätsfelder, Leitsätze und Kriterien*. Berlin

PROGRAMM TRANSFER-21 (Hg.) (2005): *Werkstattmaterialien. 56 Unterrichtsideen für eine nachhaltige Entwicklung*. Berlin. Online verfügbar unter: <http://transfer-21.de/index.php?p=42>

RODE, HORST (2005): *Motivation, Transfer und Gestaltungskompetenz. Ergebnisse der Abschlussevaluation des BLK-Programms »21« 1999-2004*. Berlin. Online verfügbar unter: <http://www.transfer-21.de/daten/evaluation/Abschlusserhebung.pdf>

RADTKE, FRANK-OLAF (2003): *Die Erziehungswissenschaft der OECD – Ausichten auf die neue Performanz-Kultur*. In: *Erziehungswissenschaft* 14 (27): 109–132

ROLFF, HANS-GÜNTER (2007): *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz

RYCHEN, DOMINIQUE SIMONE (2008): *OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick*. In: Bormann, Inka/Haan, Gerhard de (Hg.) (2008): 15–22

SCHUBERTH, MAIKE (2007): *Rahmenlehrpläne der Berliner Schule – Anknüpfungspunkte für BNE(-Fortbildungen)*. Berlin. Online verfügbar unter: <http://userpage.fu-berlin.de/~blk/dokumente/anknuepfungspunkte.pdf>

UNABHÄNGIGE KOMMISSION FÜR INTERNATIONALE ENTWICKLUNGSFRAGEN (1980): *Das Überleben sichern. Gemeinsame Interessen der Industrie- und Entwicklungsländer. Bericht der Nord-Süd-Kommission*. Köln: Kiepenheuer & Witsch

UNDP (United Nations Development Programme) (Hg.) (2009): *Bericht über die menschliche Entwicklung 2007/2008. Den Klimawandel bekämpfen: Menschliche Solidarität in einer geteilten Welt*. Kurzfassung. 2. Aufl. Berlin. Online verfügbar unter: http://hdr.undp.org/en/media/HDR_20072008_Summary_German.pdf

UNEP (United Nations Environment Programme) (Hg.) (1972): *Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment*. Online verfügbar unter: <http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?documentid=97&articleid=1503>

UNEP (United Nations Environment Programme)/UNCTAD (United Nations Conference on Trade and Development) (1974): *The Cocoyoc Declaration. Adopted by the participants in the UNEP/UNCTAD symposium on »Patterns of Resource Use, Environment and Development Strategies«, Cocoyoc, Mexico, 8-12 October, 1974*. Online verfügbar unter: http://www.juerg-buergi.ch/Archiv/EntwicklungspolitikA/EntwicklungspolitikA/assets/COCOYOC_%20DECLARATION_1974.pdf

WEBER, BIRGIT (2000): *Möglich, aber nicht zwingend: Lehrpläne und nachhaltige Entwicklung*. In: JSSE – Journal of Social Science Education 2000 (1). Online verfügbar unter: <http://www.jsse.org/2000/2000-1/pdf/weber.pdf>

Internetquellen geprüft: 26.01.2011

NICHTREGIERUNGSORGANISATIONEN UND SCHULEN: KOOPERATIONSPARTNER FÜR LEBENSWELTBEZOGENE LERNINHALTE

Rebekka Bendig

1 ANFORDERUNGEN AN DAS LERNEN VON HEUTE FÜR DAS LEBEN VON HEUTE UND MORGEN

Über moderne Kommunikations- und Transportmittel ist die Welt eng vernetzt – und doch Welten voneinander getrennt, wenn es um Überlebens-, Bildungs- und Teilhabechancen geht. Junge Menschen, die heute in der Bundesrepublik aufwachsen, werden gewaltigen komplex gestalteten sozialen, ökologischen und ökonomischen Herausforderungen begegnen und sich ihnen stellen müssen. Das Wissen um globale Zusammenhänge, eine schwindelerregende Fülle an Informationen und neuen Technologien stehen dabei einer Hilflosigkeit bei der Entwicklung praktikabler und verantwortlicher Lösungen gegenüber. Die Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio steht als Symbol für die Initiierung weltweit gemeinsamer Bestrebungen, die der Erkenntnis folgen, dass Maßnahmen sowohl als Top-Down wie auch als Bottom-Up-Prozesse gestaltet werden müssen. Auch wurde hier zum ersten Mal die Notwendigkeit umfassender Strategien benannt, die ökologische, soziale und ökonomische Ziele als untrennbare Einheit berücksichtigen. In der Folge wurde Bildung als Schlüsselfaktor für die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaft(en) benannt.

Aufgabe von Bildungseinrichtungen ist es, junge Menschen zu befähigen, aktuelle und zukünftige Herausforderungen verantwortungsvoll zu meistern. Ihnen Strategien an die Hand zu geben, aus einer unermesslichen Menge an Informationen und Daten die für sie Bedeutenden systematisch herauszufiltern und zu bewerten. Zwischen unterschiedlichen – auch widersprüchlichen – Interessen abzuwägen und schließlich: Eigeninitiative zu handeln. Neben Ambiguitätstoleranz sollen sie über Kompetenzen wie Team- und Konfliktfähigkeit verfügen. Die Basis ist eine humanitäre und demokratische Gesinnung.

Diese Bildungsziele werden von übergeordneten Zusammenschlüssen wie der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD-Schlüsselkompetenzen) bis hinunter in die einzelnen Schulgesetze der Länder durchdekliniert.

Globale Umwelt- und Menschenrechtsthemen waren in Deutschland bereits Gegenstand des 2004-2006 durchgeführten BLK-Modellprogramms Transfer 21 (www.transfer-21.de). Die von den Vereinten Nationen auserufene UN-Dekade: »Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005-2014« hat in Deutschland ihre strukturelle Umsetzung unter anderem im »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung« gefunden. Als ein Projekt im Rahmen des Nationalen Aktionsplans wurde er 2007 als Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) veröffentlicht. Der Orientierungsrahmen stellt die Grundlagen für den Lernbereich bis hin zu exemplarischen Aufgaben für einzelne Fächer von der Grundschule bis zur Beruflichen Bildung dar. Der Lernbereich geht weit über eine theoretische Vermittlung in einzelnen Fächern hinaus. Erklärtes Ziel ist es, »den Lernbereich Globale Entwicklung (...) fächerübergreifend zu verankern« (KMK/BMZ 2007: 15). Unter den Kompetenzbereichen »Erkennen – Bewerten – Handeln« subsumiert der Orientierungsrahmen die anzustrebenden Kernkompetenzen, die sich an den von der OECD festgelegten Schlüsselkompetenzen orientieren.¹ Spätestens beim Blick auf die unter dem Stichwort »Handeln« benannten Kompetenzen (vgl. ebd.: 76 ff) wird deutlich, dass diese Bildungsziele nicht durch rein schulisches, im Sinne von rein formalem, Lernen zu erreichen sind. So wird Mitgestaltung durch aktives Mit-Gestalten erlernt, Konfliktlösung durch eine persönliche Auseinandersetzung und Einübung einer demokratischen Streitkultur. Diese Kompetenzen können letztlich nur im Rahmen eines erweiterten Bildungsverständnisses erworben werden, das über die formale Bildung hinausreicht und non-formale sowie informelle Lernprozesse einschließt. Der Lernbereich kann somit als Querschnittsbereich sowohl für fächerübergreifenden/fächerverbindenden Unterricht als auch für außerunterrichtliche Aktivitäten bis hin zu Schulkultur und Schulprogrammentwicklung verstanden werden.

Als besondere Herausforderungen in Bezug auf den Kompetenzerwerb im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beschreiben de Haan u.a. folgende Bildungsaufgaben: Die Herstellung von Handlungsfähigkeit trotz individueller und kollektiver Entscheidungsdilemmata, ein

1 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung, 2. Erkennen von Vielfalt, Analyse des globalen Wandels, 4. Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen, 5. Perspektivenwechsel und Empathie, 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme, 7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen, 8. Solidarität und Mitverantwortung, 9. Verständigung und Konfliktlösung, 10. Handlungsfähigkeit im Globalen Wandel, 11. Partizipation und Mitgestaltung. (OECD 2005: 69 ff)

praktikabler Umgang mit unvollständigen und überkomplexen Informationen, die Fähigkeit zur angemessenen Einbeziehung einer langfristigen Perspektive und Abwägung zwischen »Jetzt-für-Jetzt-Präferenzen« und »Jetzt-für-dann-Präferenzen« herauszubilden, sowie die Befähigung zur Wahrnehmung von und angemessenen Reaktion auf Risiken (de Haan u.a. 2008: 8ff). Gestaltungskompetenz als Ziel von BNE schließt Innovationsvermögen und lösungsorientierte Kreativität ein, sowie die Entwicklung und Anwendung von Kriterien moralischen Handelns. Die Autoren weisen auf das Kompetenzkonzept von Weinert und das Konzept der Ausbildung von Schlüsselkompetenzen der OECD hin, wobei ihnen der Umgang mit komplexen Informationen, Entscheidungsdilemmata und die Entwicklung praktikabler Handlungsstrategien bei gleichzeitigem Aushalten von Zielkonflikten noch nicht hinreichend bearbeitet scheint (ebd.: 11ff).

Die Empfehlungen von UN- und Bundesebene bedeuten jedoch noch lange nicht, dass die Inhalte Eingang in jede einzelne Schule finden: Tippelt/Schmidt beklagen, dass Schule zuviel »träges Wissen« vermittele,

das nur kurzfristig behalten und schnell wieder vergessen wird (...). Es wird zu wenig mit erfahrungsnahen Problemstellungen, aktiven problemlösenden Lernmethoden, authentischen Situation sowie kooperativen (Schulung der unmittelbaren Teamfähigkeit, Sozialkompetenzen) und kollaborativen Lernmethoden (Einübung in die Arbeitsteilung, Rollenübernahme) gearbeitet. (Tippelt/Schmidt 2006: 41).

Demgegenüber setze der Erwerb von Kompetenzen

handlungsorientierte Vermittlungsstrategien und ein verändertes theoretisches Verständnis von Lernen voraus. Aktiv sinnstiftendes Lernen, anwendungsorientiertes Lernen, selbstständiges und angeleitetes Lernen, individuelles und kooperatives Lernen sind sinnvoll miteinander zu vernetzen und bilden eine Brücke zwischen Kompetenzvermittlung und Bildungsauftrag, indem sie Lernen als aktiven, konstruktiven, selbst gesteuerten und sozialen Prozess begreifen (ebd.: 41).

Overwien formuliert als notwendige Voraussetzung die Schaffung einer Lernkultur,

die sich von einer Kultur des Lernens, die vornehmlich auf dem Prinzip des Belehrens basierte, abwendet und sich eher ermöglichungsorientiert, selbst organisiert und kompetenz-zentriert (Overwien 2008: 89)

(Ermöglichungsdidaktik) versteht (...).

Zentrales Moment des Kompetenzansatzes ist es, dass im Lernprozess die Motivation und Befähigung einer Person zur selbstständigen Weiterentwicklung von Wissen und Können den Ausgangspunkt allen pädagogischen Handelns bildet. Dies erfordert einen Rollenwandel der Lernenden und Lehrenden: Lernende sind nicht mehr passive Rezipienten, sondern aktive Konstrukteure. Professionell Lehrende müssen Bedingungen für die Selbstorganisation der Lernenden schaffen und Prozesse der selbsttätigen Wissenserschließung ermöglichen (ebd.).

Im Folgenden soll beispielhaft aufgezeigt werden, welche praktischen Wirkungen unterschiedliche Arten der Vermittlung in der Zusammenarbeit von Schulen und Nichtregierungsorganisationen zeigen können und welche Empfehlungen sich daraus für Kooperationen ergeben.

Am Beispiel der Vermittlung der Kinderrechte als Teil von Menschenrechtsbildung, aber auch als Voraussetzung für eine aktive Einforderung der eigenen Rechte einschließlich der Partizipationsrechte lassen sich alle Ebenen der Bildung für nachhaltige Entwicklung abbilden: Die Vermittlung von Informationen über die Rechte, der Bezug zur konkreten Lebenswelt der Kinder – einschließlich der Schule selbst – sowie die Verknüpfung mit globalen Zusammenhängen und Auswirkungen auf Kinderrechte in anderen Ländern und Kontinenten.

2 KANN MAN KINDERRECHTE THEORETISCH LERNEN? DER LERNGEGENSTAND KINDERRECHTE

Die UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) ist das Menschenrechtsabkommen mit den meisten Unterzeichnern weltweit. 193 Staaten haben sich per Ratifizierung zur Umsetzung verpflichtet. Die Konvention der »Drei P's«

– Provision, Protection, Participation – macht Kinder und Jugendliche weltweit erstmalig zu Trägern eigener Rechte und betont damit ihren Subjektstatus. Neben gesetzgeberischen Maßnahmen, der Bereitstellung notwendiger Ressourcen und weiteren Maßnahmen zur Schaffung kind- und jugendgerechter Lebensbedingungen verpflichtet Artikel 42 die Unterzeichnerstaaten zur Umsetzung der Konvention durch Bekanntmachung der Kinderrechte bei Erwachsenen wie bei Kindern. Gemäß ihrem Subjektstatus sollen sie in die Lage versetzt werden, ihre Rechte einzufordern. Bekanntlich kann dies nur, wer seine Rechte kennt.

Die Bekanntmachung kann auf sehr unterschiedliche Weise geschehen: So haben Bundesregierung und Länder entsprechende Broschüren herausgegeben, Kinderrechtsorganisationen Websites erstellt und diverse Arbeitshilfen zur Verfügung gestellt.

2.1 Schulische Vermittlung versus Vermittlung in Kooperation

Die Auseinandersetzung mit den Kinderrechten hat in den vergangenen Jahren verstärkt Eingang in schulische Curricula gefunden (DKHW 2009: 57f). Die Implementierung steht oft noch am Anfang, selbst die strukturelle Verankerung hat noch nicht in allen Bundesländern stattgefunden. In jüngster Vergangenheit haben sich aber einzelne Lehrkräfte intensiv mit der Vermittlung von Kinderrechten auseinandergesetzt und Materialien für den Unterricht entwickelt (vgl. Ellerkmann 2008).

»Schools change slower than churches«, diese aus dem Amerikanischen übertragene Redewendung ist häufig von Schulberaterinnen, Publizistinnen und anderen an der Entwicklung von Schule interessierten Expertinnen zu hören (vgl. z. B. Spiegel-Online 2004). Und die Evaluationen einzelner Programme der Bund-Länder-Kommission (BLK) scheinen ihnen Recht zu geben.²

Andererseits sind die Projektdatenbanken einschlägiger Internetseiten gefüllt mit guten Beispielen aus schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Auffallend dabei ist die positive Rolle, die externen Partnern

² Giesel, de Haan und Diemer kamen in ihrer Bilanz des BLK-Programms »Demokratie leben und lernen« zu dem Schluss, dass Innovationsprozesse in jeder einzelnen Schule ausgestaltet werden müssen, Menschen begeistert, ins Boot geholt und maßgeschneiderte Handlungskonzepte entwickelt werden müssen. Dies hat zur Folge, dass Reformprogramme nur sehr langsam oder gar nicht in die Breite getragen werden (Giesel u.a. 2007).

– Beraterinnen, Nichtregierungsorganisationen, Kinder- und Jugendhilfe – zugeschrieben wird. Umgekehrt zählen diese die Schulen zu ihren wichtigsten Kooperationspartnern, wenn sie mit Kindern und Jugendlichen aktiv werden. Die Zusammenarbeit unterschiedlicher Bildungseinrichtungen mit Nichtregierungsorganisationen scheint einen Erfolgsfaktor für einen lebensweltbezogenen Wissens- und Kompetenzerwerb darzustellen.

Nichtregierungsorganisationen (NROen) haben in Bezug auf ihr spezielles Thema – Kinderrechtsorganisationen für den Lerninhalt Kinderrechte – einen deutlichen Wissensvorsprung gegenüber den Lehrenden in Schulen.³ Weiterhin bieten NROen, Jugendeinrichtungen und -verbände vor allem Orte und Gelegenheiten des non-formalen und informellen Lernens in Gruppen und Projekten freiwilligen Engagements. Abgesehen von einem kaum lösbaren Disput um prozentuale Anteile von informellem Lernen an der Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen (vgl. Rohs 2009) weisen zahlreiche aktuelle Studien auf den praktisch nachvollziehbaren Wert non-formaler und informeller Lernprozesse hin: Erwachsene, die in ihrer Jugend freiwillig engagiert waren, verfügen i.d.R. über mehr Kompetenzen, sind politisch interessierter, engagieren sich gesellschaftlich und schätzen sich beruflich erfolgreicher ein als die Vergleichsgruppe der früher Nicht-Engagierten (s. Düx u.a. 2008:). Dies sind die zentralen Ergebnisse der im August 2008 vorgestellten Studie des Deutschen Jugendinstituts und der Technischen Universität Dortmund zum informellen Lernen im Jugendalter (ebd.).

Auch benennen engagierte Jugendliche selbst, auf welche Weise ihr Engagement ihre persönliche Entwicklung fördert und welche Kompetenzen sie erwerben, z.B.: »dass ich jetzt auch mein Leben ganz anders organisiere [...] und diese Seminare auch plane, zum Beispiel diese zeitliche Eingrenzung. [...] Das habe ich hier in der Zeit so gelernt, dass alles klappt« (Dresen 2007: 214).

³ Einige NROen haben bereits an der Erstellung der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK) mitgewirkt, andere gründeten sich vor rund zwei Jahrzehnten infolge der Unterzeichnung und Ratifizierung der UN-KRK und beschäftigen sich seitdem intensiv mit der Umsetzung der Kinderrechte auf nationaler und internationaler Ebene. Mittlerweile existieren umfangreiche Lehrmaterialien zum Thema, die von NROen erstellt und Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt werden. Dazu zählen umfangreiche Handbücher wie »Kompass« und »Compassito«, die vom Deutschen Institut für Menschenrechte gemeinsam mit der Bundeszentrale für politische Bildung und dem Europarat herausgegeben werden.

2.2 Die Dimensionen handlungsorientierten Lernens am Lerngegenstand Kinderrechte

Der Lerngegenstand Kinderrechte bietet je nach Art der Vermittlung unterschiedliche Lerngelegenheiten.

1. Schon der Lerngegenstand selbst hat einen deutlichen Lebensweltbezug: Nicht das allgemeine Grundgesetz, abstrakte Ereignisse der Vergangenheit oder in fernen Ländern sind Lerninhalt. Kinderrechte betreffen jedes Kind und jeden Jugendlichen von 0-18 Jahren und lassen sich mit ihren persönlichen Erfahrungen in Familie, Schule oder Freizeit in Verbindung bringen. Zahlreiche Aussagen von Kindern und Jugendlichen aus Kinderrechtsprojekten im inner- und außerschulischen Bereich machen dies deutlich: »Ich wusste gar nicht, dass ich eigene Rechte habe.« »Das sollte wirklich jedes Kind wissen.«⁴
2. Kinderrechte sind zunächst einmal durch und durch positiv für Kinder und Jugendliche besetzt. Es geht nicht um die Pflichten, Probleme oder Defizite, sondern ausschließlich um die für sie ganz speziell ausgestalteten Rechte, die im bedeutendsten Menschenrechtsabkommen der Welt niedergelegt sind. Damit drückt sich eine bedingungslose Wertschätzung aus, die für viele junge Menschen keineswegs selbstverständlich ist.
3. Träger eigener Rechte zu sein und diese selbstbewusst einzufordern, erhöht wesentlich die Bereitschaft, sich auch mit den Rechten anderer Kinder und Jugendlicher auseinanderzusetzen und erleichtert u.a. auch die Bearbeitung globaler Zusammenhänge. Gerade Kinder im Grundschulalter verfügen über ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden. Dies belegen nicht nur Aussagen zahlreicher Kinderstudien (z.B. LBS-Kinderbarometer, World Vision Kinderstudie, Kinderpanel des Deutschen Jugendinstituts). Auch die Ergebnisse aus so genannten »Kinderrechtewahlen«⁵, die durch Kinderbeauftragte und Kinder- und Jugendbüros in Schulen und Jugendeinrichtungen durchgeführt wurden, zeigen regelmäßig, dass die Kinder auf Kinderrechtsverletzungen

⁴ Aussagen aus Fragebögen zum Ersten Kinder- und Jugendreport zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2009/2010.

⁵ Kinder werden über ihre Rechte aus der UN-KRK informiert und »wählen« dann die für sie wichtigsten Rechte, geben eine Einschätzung, welche Rechte ihrer Erfahrung nach besonders häufig verletzt werden, bzw. fügen weitere hinzu, die ihnen noch zu wenig berücksichtigt erscheinen.

bei anderen Kindern, wie Diskriminierung und Gewalterfahrung hinweisen und diese verurteilen. Hier bieten sich Gelegenheiten, z.B. über Produkte des alltäglichen Konsums, die in Ländern des globalen Südens produziert werden, ins Gespräch zu kommen und Zusammenhänge mit den Kinderrechten herzustellen. Die Herkunft des eigenen Fußballs, der Turnschuhe oder Schokolade erhält eine vollkommen neue Bedeutung, die Verantwortung für weltweite Gerechtigkeit rückt in den Blickpunkt und – wenn auch begrenzt – in den Einflussbereich von Kindern und Jugendlichen. Durch Herstellung eines klaren Lebensweltbezugs wird Lernen über Globale Entwicklung ermöglicht. Komplizierte wirtschaftliche Zusammenhänge werden verstehbar und können mit dem eigenen Leben verbunden werden.

4. In diesen Zusammenhängen bietet sich das Lernen im Projekt geradezu an. Nach ihren Vorstellungen von »Guter Schule« befragt, nennen Kinder und Jugendliche fast immer den Wunsch nach begreifbarem Unterricht und Projektlernen (vgl. Bendig 2009: 73f). Den vielfältigen Nutzen des Projektlernens besonders auch für bildungsferne Jugendliche dokumentieren die zahlreichen Schülerfirmen, die bundesweit erfolgreich arbeiten. Die Chance des Projektlernens liegt in der Erfahrung von Selbstwirksamkeit als »Überzeugung, schwierige Anforderungen auf Grund eigener Fähigkeiten meistern zu können« (Jerusalem 2008: 40). Sie muss demnach einhergehen mit Erfolgserfahrungen, sozialer Einbindung und Selbstbestimmung. »Kinder und Jugendliche erleben dann Selbstbestimmung, wenn sie ihren Interessen, Vorlieben und Überzeugungen entsprechend wählen und sich für eine (Lern-, Arbeits-) Aktivität entscheiden können« (ebd., 41). Wenn sich aus den ersten beiden Schritten des Erkennens und Bewertens also Ansätze zum Handeln ergeben, sind Bildungsbegleiterinnen – Lehrkräfte, Erzieherinnen oder Sozialpädagoginnen- aufgefordert, diese Lerngelegenheiten »beim Schopf« zu packen, bzw. sie aktiv anzuregen und junge Menschen bei Folgeaktivitäten zu unterstützen. Neben der Erfahrung von Selbstwirksamkeit eröffnen sich weitere Möglichkeiten des Lernens: Organisations-, Präsentations-, Aushandlungskompetenzen ebenso wie klassische schulische Lernbereiche: Das Verfassen eines Briefes an die Bürgermeisterin oder eine Sponsorin, die Kalkulation der Projektfinanzen, usw. Unterstützend wirken Projekte, die unterschiedliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen zur Geltung kommen lassen. Komplexe Projekte wie der Kinderrechtelauf des Freiburger Kinder- und Jugendbüros sind hierfür ein gutes Beispiel: Kinder erlaufen in einem Sponsorenlauf Gelder für Kinderrechtsprojek-

te. Kinder und Jugendliche können Projektanträge stellen und eine Jury, die zur Hälfte aus Kindern und Jugendlichen besetzt ist, entscheidet nach gemeinsam festgelegten Kriterien über eine Vergabe der Gelder. Diese Gelder unterstützen junge Menschen in ihren Aktivitäten, die wiederum anderen jungen Menschen zugute kommen.

5. Eine spezielle Anwendung findet der Lerngegenstand Kinderrechte dann, wenn Kinder und Jugendliche ihn auf die Schule oder außerschulische Bildungsinstitution selbst anwenden und diese unter Kinderrechtsaspekten kritisch unter die Lupe nehmen. Hier kann sich die Demokratiefähigkeit der Institution selbst unter Beweis stellen, indem sie einen fairen Umgang mit Kritik pflegt und Veränderungsprozesse einleitet. »Das Bewusstsein unserer Kinder und Jugendlichen für ihre Rechte, aber auch für die ihrer Mitbewohner wurde durch die Fragebögen neu angeregt. Viele gute Gespräche, Diskussionen und Fragen kamen zustande, so dass allein die Auseinandersetzung mit diesem Thema Hilfe und Anregung war« so die Rückmeldung aus einem Mädcheninternat, die sich an einer Fragebogenaktion zum Ersten Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland beteiligten (Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ 2010: 7).

6. Ein weiterer Aspekt ist die aktive Einmischung von Kindern und Jugendlichen in die Politik, die sich aus der Befassung mit dem Lerngegenstand Kinderrechte ergeben kann. Ob dies auf der lokalen Ebene geschieht, bei der die Kinder ihre Partizipationsrechte wahrnehmen und im Gemeinderat einen sicheren Schulweg fordern oder bis in den Ausschuss für die Rechte des Kindes der Vereinten Nationen reicht, der sich mit dem Kinder- und Jugendreport befasst. Kinderrechtsthemen bieten vielerlei Anlässe für erste Schritte als aktive Bürgerinnen eines demokratischen Gemeinwesens. Spätestens an dieser Stelle könnten Nichtregierungsorganisationen, Kinder und Jugendarbeit oder Beauftragte Partner sein. So geben Auswertung und Dokumentation der bereits erwähnten Kinderrechtswahlen Aufschluss über die Themen, die den Kindern besonders am Herzen liegen. Kinderbeauftragte und Kinder- und Jugendbeteiligungsbüros arbeiten mit diesen Ergebnissen weiter, veröffentlichen diese, stoßen Diskussionen mit verantwortlichen Erwachsenen und jungen Menschen an und initiieren – häufig mit Kindern gemeinsam – Maßnahmen, die die Umsetzung der Kinderrechte befördern.

Der Lerngegenstand Kinderrechte bietet unzählige Lerngelegenheiten. Dafür bedarf es allerdings einiger Voraussetzungen. Wie jeder andere Lerninhalt in schulischen Zusammenhängen kann auch er trocken und uninteressant vermittelt werden. Listenhaftes Abfragen verbunden mit Notengebung: (»Nenne die zehn wichtigsten Kinderrechte« – Das Ergebnis sind x von 10 möglichen Punkten) kann Lernenden selbst dieses für sie so relevante Thema verleiden, indem es mit negativen Gefühlen wie Angst und Leistungsdruck verbunden wird.

3 DAMIT LERNINHALTE LAUFEN LERNEN: HANDLUNGSORIENTIERUNG DURCH DIE VERMITTLUNG LEBENSWELTBEZOGENER LERNINHALTE UND DAMIT VERBUNDENER KOOPERATIONEN

3.1 Engagementförderung als schulische Aufgabe – Freiräume für außerschulische Bildung und Engagement

Tippelt/Schmidt betonen die Wechselseitigkeit von formellem und informellem Lernen. Daraus folge nicht nur ein hoher Stellenwert für die Förderung informeller Lerngelegenheiten: »Gerade diejenigen mit hohem formalem Bildungsniveau profitieren auch stärker von informellen Lernformen (Barz/Tippelt 2004), die nicht zuletzt auch ein gewisses Maß an Lernkompetenz auf Seiten der Lernenden voraussetzen« (Tippelt/Schmidt 2006:47). Die Institutionen der formalen Bildung haben in ihrem Bestreben, Bildungsdisparitäten auszugleichen somit auch die Aufgabe, Kinder und Jugendliche bei der Erlangung der entsprechenden Voraussetzungen zu fördern. Sie sollen deshalb Kompetenzen auch für die Wahrnehmung informeller Lerngelegenheiten vermitteln, junge Menschen ermutigen, sie motivieren und nicht zuletzt am Lern- und Lebensort Schule selbst positive informelle Lerngelegenheiten zur Verfügung stellen.

Daraus folgt zum einen, dass gerade dann, wenn das Elternhaus mangelnde informelle Lerngelegenheiten und Anregungen zum Engagement bietet, Schule entsprechende Anregungen vermitteln sollte. Schule kann durch Kooperationen mit Nichtregierungsorganisationen und der Jugendarbeit eine Brückenfunktion übernehmen, die jungen Menschen den Erstkontakt in diese erleichtert. Ist dieser erste Schritt getan, können sich der Aktionsradius und damit der Umfang positiver non-formaler und informeller Lerngelegenheiten für junge Menschen erheblich erweitern.

Gleichzeitig brauchen junge Menschen Zeitfenster für außerschulisches Engagement und Freiräume für selbstbestimmte Aktivitäten in peer-groups oder

in den Engagementfeldern, die sie sich selbst auswählen. Dies ist in erster Linie eine bildungspolitische Aufgabe. Im Ersten Kinder- und Jugendreport zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland beklagen über die Hälfte der Kinder und Jugendlichen, dass ihr Recht auf Spiel, Freizeit und Ruhe durch die Schule erheblich eingeschränkt ist: »Ich habe keine Zeit, in Ruhe, ohne an die Schule zu denken, Hobbys zu betreiben. Oft muss ich auch an Sonntagen oder in den Ferien lernen.« (ebd.: 34).

3.2 Situationsorientierte Gesprächs- und Handlungsfenster

Sind junge Menschen informiert und sensibilisiert, wird es immer wieder Diskussions- und Handlungsanlässe geben: Der von der Abschiebung bedrohte Mitschüler, die fair-trade-Frage am Schulkiosk, aktuelle Zahlen über Kinderarmut in Deutschland, die auffällige Benachteiligung einer Schülerin durch die Klassenlehrerin.

Diese Ereignisse folgen keinem festgelegten Zeitplan und tauchen u. U. sogar zunächst störend im Unterrichtsgeschehen auf. An dieser Stelle ist die Flexibilität des gesamten Lehrkörpers gefragt um entsprechende Fenster für zeitnahe Reaktionsmöglichkeiten, ggf. in Kooperation mit Jugendarbeit, Nichtregierungsorganisationen oder Beratungsinstitutionen zu schaffen.

3.3 Lebensweltbezug, Ernstcharakter und Partizipation – gegenseitiger Nutzen in Kooperationen

Eng verknüpft mit dem Lernerfolg ist der direkte Lebensweltbezug des Lerngegenstandes. Wie bereits beschrieben, bietet das Thema Kinderrechte hierfür ideale Voraussetzungen.

Bedingung ist eine Rollenflexibilität des begleitenden Erwachsenen, die es erlaubt, von der instruierenden Lehrperson auch in die Rolle der Fragenden zu schlüpfen um die Themen der Kinder und Jugendlichen zu erfassen. Statt Antworten auf alle Probleme parat zu haben, geht es dann darum, zuzuhören, Lösungskompetenzen zu vermitteln und sich gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen ergebnisoffen auf die Handlungsebene zu begeben. Hierzu zählt ggf. auch die Suche nach geeigneten Kooperationspartnern. Auch die Bereitschaft, außerschulische Lernorte aufzusuchen, sollte gegeben sein.⁶

⁶ Ein zusammenfassender Überblick über die Bedeutung außerschulischer Lernorte findet sich auf der Website der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in einem Artikel von Paul Ackermann (http://www.politikundunterricht.de/2_98/puu982e.htm), 20.07.2010

Umgekehrt kann es auch die Nichtregierungsorganisation oder das kommunale Kinder- und Jugendbüro sein, die auf die Schule zugehen und um Unterstützung bitten, weil hier die Erreichbarkeit aller Altersklassen, und unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft gewährleistet ist. Dies könnte die Anfrage für eine kind- und jugendgerechte Verkehrsplanung im Stadtteil sein, ein Projekt mit Straßenkindern in Rumänien oder eine Diskussion mit Bildungspolitikerinnen über ungleich verteilte Bildungschancen. Sowohl Schule als auch außerschulische Partner profitieren von Kooperationen, müssen sich allerdings aufeinander einstellen. Für den außerschulischen Partner heißt dies z.B., Ferien- und Testzeiten zu beachten und schulische Prinzipien der politischen Bildung wie den Beutelsbacher Konsens⁷ zu respektieren, d.h. sich beispielsweise an das Indoktrinationsverbot zu halten. Der schulische Partner muss in der Lage sein, flexibel auf Angebote zu reagieren und sie, wenn möglich, in den Unterricht zu integrieren, ggf. auch fächerübergreifend.

Verbindendes Element ist die Partizipation von Kindern und Jugendlichen als Grundprinzip und Verpflichtung beider Partnerinnen entsprechend der Schulgesetze der Länder, dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII) oder aufgrund von Selbstverpflichtungen, die sich aus dem Grundverständnis einer Kinderrechtsorganisation ergeben. Hier bieten NROen häufig Erfahrungen in der Vermittlung von Methoden demokratischer Entscheidungsfindung, kreativer Ideenentwicklung, Moderationsmethoden und Ansätzen partizipativen Projektmanagements.

Aus der Partizipation, verstanden als »verantwortliche Beteiligung der Betroffenen an der Verfügungsgewalt ihrer Gegenwart und Zukunft« (Stange/Tiemann 1999: 215) ergibt sich konsequenterweise der Ernstcharakter einer lebensweltbezogenen Befassung mit den Kinderrechten. Der konkrete Bezug gilt nicht nur für Projekte im globalen Kontext sondern ebenso für die Wahrung von Kinderrechten an den Lebens- und Lernorten junger Menschen. Wenn im Zuge der Befassung mit dem Lerngegenstand Kinderrechte relevante Aspekte im Schulalltag von Kindern und Jugendlichen benannt werden, braucht es eine ernst gemeinte Bereitschaft für Veränderungspro-

7 Der Beutelsbacher Konsens beschreibt Grundprinzipien der politischen Bildung, die als Ergebnis einer Übereinkunft von Politikdidaktikerinnen unter dem Dach der Landeszentrale Baden-Württemberg aus dem Jahre 1976 bis heute Gültigkeit haben (bspw. durch die Bundeszentrale für politische Bildung oder die Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung vertreten). Die zentralen Grundsätze werden unter den Begriffen Überwältigungs- oder Indoktrinationsverbot, Kontroversität oder Ausgewogenheit und Schülerorientierung subsumiert. www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php, 03.07.2010

zesse und konsequente Umsetzungsschritte innerhalb der Institution selbst, um die Glaubwürdigkeit des Lerninhaltes zu erhalten. Dies gilt ebenso für die kooperierende Organisation. Kinder und Jugendliche nehmen Diskrepanzen im Prozess der Vermittlung wahr, beispielsweise wenn das Thema Kinderrechte in einer Atmosphäre vermittelt wird, die abweichende Meinungsäußerungen nicht zulässt. Über den Prozess hinaus erwarten Kinder und Jugendliche außerdem sichtbare Konsequenzen ihres Engagements. Schulen und Nichtregierungspartner tragen gemeinsam die Verantwortung dafür, dass Ergebnisse im Vorfeld realistisch eingeschätzt und Umsetzungen entsprechend unterstützt und begleitet werden.

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die Kooperation von Schulen und Nichtregierungsorganisationen für den Lernbereich Globale Entwicklung besondere Lernchancen bietet. Diese sind allerdings kein Selbstläufer der Kooperation, sondern unterliegen komplexen Gelingensbedingungen. Dabei sind sowohl Prozess- wie auch Ergebnisqualität der Lernprozesse zu beachten. Insbesondere beim Thema Kinderrechte erfolgt ggf. ein rückwirkender Einfluss auf die beteiligten Organisationen selbst, der dort die Bereitschaft für entsprechende Veränderungsprozesse voraussetzt.

LITERATUR

ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR KINDER- UND JUGENDHILFE – AGJ (Hg.) (2010) *Erster Kinder- und Jugendreport zur UN-Berichterstattung über die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. Ein Zeugnis für die Kinderrechte in Deutschland 2010*. AGJ, Berlin.

Auswahl an Materialien zur Menschenrechtsbildung, speziell Kinderrechte:
Dt. Institut f. Menschenrechte: Kompass. *Materialien zu Menschenrechtsbildung*
Dt. Institut f. Menschenrechte: Compasito. *Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern*

Deutsches Kinderhilfswerk: *Kinderrechte kinderleicht*

Amadeu–Antonio-Stiftung: *Unser Haus der Kinderrechte*

MaKista/NC/DeGeDe/unicef: *Kinderrechte machen Schule*

BENDIG, REBEKKA (2009): »Hausaufgabe für die Erwachsenen. Kinderbeteiligung mithilfe externer Prozessmoderation«. In: Enderlein, Oggi (Hg.): *Ihr seid gefragt. Qualität von Ganztagschule aus Sicht der Kinder und Jugendlichen*. Themenheft 12 der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung, Berlin.

BEUTELSBACHER KONSENS (1976): www.lpb-bw.de/beutelsbacher_konsens.php, 03.07.2010

DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V. (Hrsg.)/Wedekind, Hartmut/Daug, Matthias (2007): *Vita gesellschaftlichen Engagements. Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter*. DKHW, Berlin.

DEUTSCHES KINDERHILFSWERK E.V. (Hrsg.)/Kamp, Uwe (2009): *Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ein Vergleich der gesetzlichen Bestimmungen in den Bundesländern*. DKHW, Berlin.

DRESEN, ANTJE (2007): »Ursachen und Wirkungen ehrenamtlichen Engagements in sportorientierten Jugendkulturen«. In: Göttlich u.a.: *Arbeit, Politik und Religion in Jugendkulturen. Engagement und Vergnügen*. Juventa-Verlag, Weinheim, München.

DÜX, WIEBKEN/SASS, ERICH (2009): »Kompetenzerwerb Jugendlicher durch freiwilliges Engagement«. In: Brodowski, u.a. (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Verlag Barbara Budrich, Opladen.

DÜX, WIEBKEN/PREIN, GERALD/SASS, ERICH/TULLY, CLAU J. (2008/2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. VS Verlag, Wiesbaden

ELLERKMANN, EVA (2008): *Die Rechte der Kinder sind Menschenrechte! Materialien für den Unterricht und andere Praxisfelder*. Arbeitsmappe des Humanistischen Verbands, Berlin.

GIESEL, KATHARINA D./DE HAAN, GERHARD/DIEMER TOBIAS (2007): *Demokratie in der Schule*. Peter Lang, Frankfurt am Main.

HAAN, GERHARD DE u.a. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. (Ethics of Science and Technology Assessment, Bd. 33), Verlag Springer, Berlin.

HAAN, GERHARD DE/HARENBERG, DOROTHEE (1999): »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm«. In: *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung*, Heft 72. Bonn.

HAAN, GERHARD DE/ Deutsche UNESCO-Kommission: »Die Umsetzung der UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung« (2005–2014) In: *Deutschland. Zwischenbericht für die Jahre 2004 bis 2007*. Bonn.

JERUSALEM, MATTHIAS (2008): »Selbstwirksamkeitserfahrungen in der Schülerfirmenarbeit«. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hg.): *Neue Lernwege durch Schülerunternehmen. Beiträge aus Wirtschaft, Politik, Wissenschaft und Schule*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin.

KMK/BMZ (2007): Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Bonn.

KMK/DUK(2007): *Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur »Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule«*. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15-Bildung-nachhaltige-Entwicklung.pdf, 11.08.2010

MEYER, HILBERT (2004): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor, Berlin.

OECD (2005): *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen*; www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf, 05.07.2010

OTTO, HANS-UWE/OELKERS, JÜRGEN (2006): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel.

OVERWIEN, BERND (2008): »Informelles Lernen«. In: Otto, Hans-Uwe/Coelen, Thomas (Hrsg.): *Grundbegriffe der Ganztagsbildung*. Das Handbuch. VS-Verlag, Wiesbaden.

PROGRAMM TRANSFER-21 (Hrsg.); Haan, Gerhard de (2008): *Programm Transfer-21. Abschlussbericht des Programmträgers*. 1. August 2004 – 31. Juli 2008. Berlin.

SCHNEIDER, SUSANNE (2005): »Lernfreude und Schulangst. Wie es den 8–9jährigen in der Grundschule geht«. In: Alt, Christian (Hrsg.): *Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen*. Bd. 2. VS-Verlag, Wiesbaden.

SenBWF Berlin/Berliner entwicklungspolitischer Ratschlag (2008): *Rahmenvereinbarung zur Kooperation von Schule und entwicklungspolitischen Initiativen zwischen der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und dem Berliner entwicklungspolitischen Ratschlag* (BER e.V.) www.ber-ev.de/?PortalNROSchule/Rahmen, 11.08.2010

SPIEGEL-ONLINE: »Reformbaustelle Schule. Wege aus der Starre«. 07.09.2004 <http://www.spiegel.de/spiegelspecial/0,1518,317040,00.html>; 23.07.2010

STANGE, WALDEMAR/TIEMANN, DIETER (1999): »Alltagsdemokratie und Partizipation. Kinder vertreten ihre Interessen in Kindertagesstätte, Schule, Jugendarbeit und Kommune«. In: Glinka, Hans-Jürgen u.a.: *Kulturelle und politische Partizipation von Kindern: Interessenvertretung und Kulturarbeit für und durch Kinder: Materialien zum 10. Kinder- und Jugendbericht*. Bd. 3. DJI, München.

TIPPELT, RUDOLF/SCHMIDT, BERNHARD (2006): »Zeitgemäße Bildung. Anregungen zum Diskurs aus bildungs- und lerntheoretischer Sicht«. In: Otto, Hans-Uwe / Oelkers, Jürgen (Hg) (2006): *Zeitgemäße Bildung. Herausforderung für Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Reinhardt-Verlag, München.

UNESCO (2009): »Bonn declaration«. In: *Report by the Director General on the UNESCO world conference on education for sustainable development and the Bonn declaration*. 17.4. 2009

VENRO (2000): VENRO-Arbeitspapier Nr. 10. *Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen*. www.venro.org/fileadmin/Publikationen/Einzelveroeffentlichungen/Globales_Lernen/arbeitspapier_10.pdf 11.08.2010

WEINERT, FRANZ (1999): *Konzepte der Kompetenz*. OECD, Paris.

»PW-LEISTUNGSKURS IST KEIN ALLHEILMITTEL« ÜBERLEGUNGEN ZUR PERFORMATIVITÄT POLITISCHER BILDUNG AM BEISPIEL EINES LEISTUNGSKURSES POLITIKWISSENSCHAFTEN

Thomas Guthmann

1) EINLEITUNG

Dieser Beitrag rekonstruiert anhand einer Passage aus einer Gruppendiskussion von politisch aktiven Schülerinnen an einem Berliner Gymnasium, wie Lehrinhalte des Unterrichtsfachs Leistungskurs PW (Politikwissenschaft)¹ von den Schülerinnen angenommen und verarbeitet werden. Anhand des Beispiels wird aufgezeigt, dass neben dem Unterricht weitere Faktoren im politischen Bildungsprozess der Schülerinnen eine entscheidende Rolle spielen. Vor dem Hintergrund des empirischen Fallbeispiels wird im Anschluss auf der Grundlage von Judith Butlers Konzept der Performativität politische Bildung beschrieben.

2) POLITISCHE BILDUNG AN DER SCHULE

Wenn es um den Erwerb formaler politischer Bildung an der Schule geht, denkt man zunächst an den Politikunterricht. In der Bundesrepublik Deutschland wurde das Unterrichtsfach demokratische politische Bildung auf Drängen der westlichen Alliierten ab 1949 sukzessive in die Schulcurricula der einzelnen Bundesländer aufgenommen. Die DDR führte nach dem II. Weltkrieg erst das Unterrichtsfach Gegenwartskunde ein, das 1957 vom Fach Staatsbürgerkunde abgelöst wurde (vgl. Ackermann 1996). Aufgabe des schulischen politischen Unterrichts sollte die Erziehung der heranwachsenden Generation zu demokratischen Staatsbürgerinnen sein. Die Westmächte sahen in der politischen Bildung einen wichtigen Pfeiler, um den Aufbau einer repräsentativen Demokratie zu gewährleisten. Oberstes Ziel der Alliierten war die »Umgestaltung des deutschen politischen Lebens auf demokratischer Grundlage« (Gagel 2005: 29). Bei der demokratischen

¹ Das Fach Politikwissenschaft wird im Bundesland Berlin für die gymnasiale Oberstufe angeboten. Im hier dargestellten Fallbeispiel bezieht sich die Passage auf das vierte Semester eines Leistungskurses Politikwissenschaft an einem Berliner Gymnasium.

Erziehung wurde dem formalen Bildungswesen besondere Bedeutung beigegeben, da durch die Schulpflicht die gesamte heranwachsende Generation erreicht werden konnte. Aufgrund der föderalen Struktur des bundesdeutschen Bildungssystems etablierten sich in Westdeutschland nach und nach verschiedene Formen des politischen Unterrichts an den Schulen, die sich nach der Wiedervereinigung auf die neuen Bundesländer ausdehnten. *Den* Politikunterricht an deutschen Schulen gibt es daher nicht, sondern es gibt in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Lehrvorstellungen und -konzepte zur politischen Bildung im Unterricht. Damit einher geht eine Fächer Vielfalt, die sich im föderalen Bildungssystem entwickelt hat. So firmiert politische Bildung in den verschiedenen Bundesländern unter den Namen Sozialwissenschaften, Gemeinschaftskunde oder Sozialkunde. An Berliner Schulen wird in der Grundstufe (Klassen 1–7) das Fach Politische Bildung, und in der Sekundarstufe II das Fach Politikwissenschaften² unterrichtet. Gemeinsam ist allen Versionen, dass sie zur Bildung mündiger Bürgerinnen beitragen sollen. Politischer Unterricht an der Schule hat die Aufgabe der heranwachsenden Generation sowohl Grundlagenwissen über das politische System, wie zum Beispiel die Funktion der politischen Parteien in der repräsentativen Demokratie als auch demokratische Wertvorstellungen zu vermitteln. Durch Kenntnis- und Wertevermittlung soll die Akzeptanz des aktuellen politischen Systems bei der heranwachsenden Generation gewährleistet werden (vgl. Himmelmann 2007) und dadurch erhalten bleiben.

In wie weit Politikunterricht diese Aufgabe erfüllen kann ist umstritten. Am ehesten besteht Einigkeit darüber, dass sich Politikunterricht zur Kenntnisvermittlung über politische Institutionen eignet (vgl. Ackermann 1996). Ob politische Erziehung an der Schule darüber hinaus auch garantieren kann, dass Schülerinnen demokratische Wertvorstellungen annehmen, ist fraglich. Das liegt daran, dass politische Bildung von Kindern und Jugendlichen – neben dem politischen Unterricht an der Schule – durch eine Vielzahl von Einflussfaktoren geprägt ist. Das Frankfurter Institut für Sozialwissenschaften stellte in den sechziger Jahren fest, dass der Einfluss des Elternhauses erheblich größer ist als der Politikunterricht an der Schule, und dem »Politikunterricht [...] eher eine ›Verstärkerfunktion« (ebd.: 93) von anderswo erworbenen politischer Bildung zukommt. Dass die Entstehung des politischen Bewusstseins bei Schülerinnen ein komplexer Lernprozess ist, konstatieren auch aktuelle Untersuchungen (vgl. Helsper et al. 2006, Roller et al.

2 Vgl. Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung <http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/> (letzter Zugriff: 18.10.2010)

2006). Sie bestätigen, dass Elternhäuser und Unterricht eine Rolle bei der politischen Bildung junger Menschen spielen, und stellen darüber hinaus fest, dass andere Faktoren, wie Peergroups, Interaktion in der Klassengemeinschaft und die Schule als gesellschaftliche Einrichtung und sozialer Ort relevant sind. Empirische Untersuchungen, die die Bedeutung informeller Lernsituationen für den politischen Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen berücksichtigen, machen deutlich, dass politisches Lernen keine ausschließlich kognitive Aneignung von Wissen über ein politisches System einer Gesellschaft darstellt, sondern insbesondere bei der Aneignung politischer Werte emotionale Aspekte eine bedeutende Rolle spielen. Der subjektive Prozess der Politisierung ist geprägt vom Finden eines kognitiven, wie emotionalen Verhältnisses der Einzelnen zum politischen System einer Gesellschaft.

In diesem Zusammenhang müssen bei politischen Bildungsprozessen an der Schule institutionelle Einflüsse auf das Lernen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden (vgl. Kandzora 1996). Wird im Unterricht vermittelt, dass sich eine demokratische Gemeinschaft im wesentlichen durch Mitbestimmung und Egalität auszeichnet, machen Schülerinnen im schulischen Alltag die Erfahrung, dass das Individuum wenig Möglichkeiten der Mitbestimmung hat, sondern Schulpflicht, Organisation der Schule und Unterricht einen stark vorstrukturierten Raum darstellen, in dem die einzelne Schülerin wenig Spielraum für eigene Entscheidungen hat. An der Schule sind Lernende keine souveränen Subjekte, sondern Objekte von Lehrerintätigkeit, d.h. die Lehrerin bestimmt im Klassenverband was gelernt wird und wie es gelernt wird. Die Lehrkräfte sind wiederum an den Lehrplan und -bücher gebunden, die den Lernalltag an der Schule stark vorstrukturieren.

Im Schulsystem ist Lernen eingezwängt in zeitlich vorgegebene Lehrinhalte, die durch die Fächersystematik kleinteilig aufgespalten sind. Das führt dazu, dass das Lernen in willkürliche Rhythmen und Einheiten gepresst wird. Die für die politische Wissens- und Werteaneignung in einer Demokratie notwendige Offenheit von Lernstrukturen, die forschendes Lernen ermöglichen, um der Erkundung und dem Experimentieren mit verschiedenen Problemlösungsszenarien zu verschiedenen politischen Fragen Raum zu geben, wird dadurch erschwert. Stattdessen ist der Unterricht konzipiert als

Stoffkompendium statt als Lernprozess, als bezogen auf Lehrziele statt auf Lernziele, als orientiert an bewertbarer Leistung statt am Tätigkeitsprodukt, als beschränkt auf das Einzelresultat statt

auf den Kooperationsprozeß und damit auch noch reduziert auf die Dimension von sogenannter objektivierbarer und vergleichbarer Leistungsmessung, die sich in den herkömmlichen Formen des Notensystems erfassen lassen« (Kandzora 1996: 80).

Den im politischen Unterricht vermittelten demokratischen Werten, zu denen Solidarität, Kooperation, Egalität und die Vorstellung einer Gemeinschaft *inter pares* gehört, steht die alltägliche Erfahrung der Kinder und Jugendlichen gegenüber. Bei einem System von Einzelnoten wird Wettbewerb und Konkurrenz zwischen den Kindern mehr gefördert als Kooperation und Zusammenarbeit. Dadurch lernen Schülerinnen, dass das eigene Weiterkommen und persönliche Lebenschancen von der individuellen Fähigkeit abhängen, besser zu sein als die Mitschülerinnen. Auf der anderen Seite vermittelt der Lehrstoff, dass Solidarität und Zusammenhalt wichtige Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens darstellen.

Dieser Widerspruch wird dadurch verstärkt, dass die Schule als staatliche Einrichtung von einer Verwaltung gesteuert wird, die direkt abhängig ist von politischen Entscheidungen. Die Akteure einer Schule (Lehrerinnen, Eltern, Schülerinnen) haben wenig Spielraum, um ihre Schule zu gestalten. Sie unterliegen vielmehr einer Vielzahl von rechtlichen Vorgaben durch übergeordnete Behörden und Bildungsinstitution und sind daher in ihren Möglichkeiten zur individuellen Gestaltung stark eingeschränkt. In der Ausformung der Schule als gesellschaftliche Erziehungsinstanz kommen Machtstrukturen zum Tragen, in denen sich gesellschaftliche und politische Herrschaftsverhältnisse widerspiegeln (vgl. Apple 1995), die von idealtypischen Vorstellungen der demokratischen Gesellschaft erheblich abweichen können. In den durch Behörden vorgegebenen Schulstrukturen spiegeln sich gesellschaftliche Machtbeziehungen wider,

die in curricularen Vorgaben nicht explizit ausgewiesen sind, die aber für die Lernerfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen qualitative Bedeutung haben (Kandzora: 71).

Neben der formalen Struktur muss jede Schule auch als gesellschaftlicher Raum betrachtet werden, der durch gesellschaftliche Debatten, politische Diskurse und Kämpfe um Repräsentation geprägt ist, die Lehrerinnen und Schülerinnen als politisch-soziale Subjekte in die Schule hineinbringen und Schule zu einem Ort politischer Deutungskämpfe machen (vgl. Giroux

1989). Diese Präsenz gesellschaftlich relevanter politischer Debatten hat ebenfalls einen Einfluss auf politische Bildungsprozesse von Schülerinnen. Um die politischen Bildungsprozesse nachzuzeichnen und die Bedeutung von Politikunterricht fassen zu können, ist es daher sinnvoll, Einflussfaktoren außerhalb des politischen Unterrichts in die Analyse mit einzubeziehen.

3) »PW-LEISTUNGSKURS IST KEIN ALLHEILMITTEL« AUSZUG AUS EINER GRUPPENDISKUSSION

Im folgenden Fallbeispiel wird anhand einer Passage aus einer Gruppendiskussion mit politisch aktiven Schülerinnen deren politischer Bildungsprozess rekonstruiert. Dabei wird das Verhältnis des politischen Unterrichts zu anderen Einflussfaktoren herausgearbeitet und nachgezeichnet, wie sich Schülerinnen in diesem Kontext politische Kenntnisse aneignen, sie einordnen und sich dementsprechend in der Gesellschaft durch eine konkrete politische Praxis positionieren. Die Passage entstammt einer Gruppendiskussion³ von sechs Schülerinnen eines Berliner Gymnasiums, die im Frühsommer 2009 stattgefunden hat und thematisch um das politische Engagement der Diskussionsteilnehmerinnen gegen Rassismus und Rechtsextremismus an ihrer Schule zentriert ist. Die Diskutierenden sind Teil der jahrgangsübergreifenden⁴ Gruppe *Antifa AG*, die sich außerhalb des regulären Unterrichts konstituiert hat und im Rahmen von Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage⁵ aktiv sind.

³ In den Gruppendiskussionen, die ich im Rahmen meines Promotionsvorhabens durchführe, geht es darum kollektive Wissensbestände von gegen Rechtsextremismus und Rassismus aktiven Schülerinnen zu rekonstruieren. In der Interaktion der Gruppendiskussion manifestiert sich der konjunktive Erfahrungsraum (vgl. Bohnsack 2000). Der konjunktive Erfahrungsraum ist ein von Karl Mannheim geprägter Begriff, mit dem er einen milieuspezifischen Erfahrungsraum charakterisiert, in dem sich die soziale Struktur des Bewusstseins konstituiert. Das individuelle Bewusstsein ist durch »Erlebnisschemata durchwirkt« (Mannheim 1980: 81), die vorreflexiv im Bewusstsein vorhanden sind und an eine Gruppe oder Milieu gebunden sind. Als solche werden sie in Erzählsituationen nicht expliziert. Diese Wissensbestände können durch interpretative Verfahren rekonstruiert werden, in dem man bei der Auswertung der Gruppendiskussionen nicht nur die manifeste Ebene der Kommunikation betrachtet, sondern auch die nicht-manifeste Ebene. Die Wissensbestände des konjunktiven Erfahrungsraums sind im besonderen Maße handlungsanleitend, da sie die Alltagserfahrung der Subjekte prägt. Im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen entstandene Aussagen können als repräsentative Aussagen der gesamten Gruppe/Milieu gedeutet werden.

⁴ An den Gruppendiskussionen nahmen Schülerinnen der Jahrgangsstufen 10, 11 und 13 aus der Schule teil. Namen der Diskussionsteilnehmerinnen wurden anonymisiert.

⁵ Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage ist ein Projekt, das von Schülerinnen an der Schule implementiert werden kann. Mehr Informationen dazu: www.schule-ohne-rassismus.org. Im Fall dieser Gruppendiskussion haben die Schülerinnen selbstständig und ohne Anleitung durch Lehrerinnen an ihrer Schule das Projekt Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage implementiert.

Ein Thema, das von den Schülerinnen während der Diskussion angesprochen wird, ist die Bedeutung des Unterrichts für ihre Aktivitäten. Dabei wird von einer DiskutantIn die Ansicht vertreten, dass das Zustandekommen eines Leistungskurses Politikwissenschaften (PW) als Indiz für eine politisch aktive Schülerinnenschaft zu sehen ist. Sie beklagt sich darüber, dass in ihrem Jahrgang voraussichtlich kein PW-Leistungskurs zustande kommen wird. Auf dieses Lamento begegnet ihr Anna, die älter ist und in deren Jahrgang ein PW-Leistungskurs zustande kam:

Anna: Ja das ist eigentlich kein Allheilmittel [*lacht*] PW-Leistungskurs, auch wenn es total viel Spaß gemacht hat. Aber es war dann auch so: das letzte Semester war dann auch Globalisierung. Ja was muss man verändern? Dass unsere Welt eigentlich nicht mehr weiter existieren kann, wenn wir nichts verändern – Nachhaltigkeit und soziale Ungerechtigkeit. Und dann hatten wir halt das ein paar Stunden lang, die ganzen Missstände und alle waren total fertig deswegen und ham gesagt: ›Oh Gott das ist voll schrecklich‹. Und wir waren uns eigentlich alle einig, dass wir was ändern müssen. Und dann hab ich gefragt: ›Also habt ihr jetzt vor irgendwas zu ändern so oder denkt ihr, dass ihr jetzt irgendwas an eurer Verhaltensweise ändert?‹ Und alle sagten so, also ›Nee bringt ja nichts, wenn ich allein des mache‹. Also [*lacht*] ja, das war ein bisschen schade [*leise*].

Anna reagiert in dieser Passage auf die Annahme ihrer Vorrednerin, die der Meinung ist, dass Schülerinnen, die sich für Politikwissenschaft als Leistungskurs entscheiden, ein Indiz für eine politisch aktive Schülerinnenschaft sind, in dem sie über den PW-Leistungskurs in ihrem Jahrgang berichtet. In ihrem Diskussionsbeitrag erzählt sie über eine Begebenheit während der Unterrichtseinheit Globalisierung, bei der sie die Erfahrung machen musste, dass die Teilnehmerinnen des PW-Leistungskurses – trotz Impulsen durch den Unterrichtsstoff – nicht politisch aktiv werden. Vielmehr wird deutlich, dass sich die Mitschülerinnen nicht für die Abschaffung von gesellschaftlichen Missständen mobilisieren lassen. Damit begegnet sie der Hypothese ihrer Vorrednerin mit einer konkreten Erfahrung, die – wie der Verlauf der Gruppendiskussion zeigt – die politische Bildung der Gruppe wesentlich beeinflusst.

Obwohl man nichts über die konkreten Inhalte der Unterrichtseinheit von Anna erfährt, wird deutlich, dass das Wissen, das durch den Unterricht

vermittelt wird, von den Teilnehmenden als problematisch bewertet wird. »Alle« so gibt sie an, »ham gesagt: ›Oh Gott das ist voll schrecklich‹«. Schrecklich ist die Tatsache, dass beim Thema Globalisierung zur Sprache kommt, dass es »Missstände« dramatischen Ausmaßes gibt, die dazu führen, dass die Existenz der Welt auf dem Spiel steht. Anna und ihre Mitschülerinnen wird durch den Unterricht bewusst: »Dass unsere Welt eigentlich nicht mehr weiter existieren kann, wenn wir nichts verändern«. Obwohl die Kursteilnehmerinnen einhellig dieses Problem erkennen und sich einig sind, das Handeln dringend geboten ist, führt diese Einsicht nicht dazu, dass sie aktiv werden. Das wird am Schluss der Passage deutlich, bei der Anna die anderen fragt, ob sie bereit sind »irgendwas zu ändern« und daraufhin von allen die Antwort erhält: »Nee bringt ja nichts, wenn ich allein des mache«. Annas direkte Ansprache zeigt, dass die Mitschülerinnen trotz des Ausmaßes der »ganzen Missstände«, die dazu führen, dass »die Welt nicht weiter existieren kann, wenn wir nichts ändern«, nicht bereit sind zu handeln.

An dieser Stelle tritt eine Erfahrung zu Tage, die auch bei den anderen Mitgliedern der Gruppe *Antifa AG* präsent ist und in der Diskussion eine zentrale Rolle spielt, da sie den Spielraum ihrer politischen Aktivitäten an der Schule markiert. Sie lernen, dass sich ihre Mitschülerinnen und auch die Lehrerinnen oft nicht für politische Themen mobilisieren lassen. Auch ihre Vorrednerin erlebt das so, sie verknüpft diese Erfahrung jedoch mit der Vorstellung, dass das Zustandekommen eines PW-Leistungskurses darauf hindeuten würde, dass es mehr Mitschülerinnen gibt, die politisch aktiv sein wollen.

4) DIE POLITISCHE BILDUNG DER GRUPPE EMERGIERT AUS FORMALEN UND KULTURELLEN LERNSITUATIONEN

Während die Passage auf der einen Seite innerhalb der Gruppendiskussion einen Beitrag zur Frage darstellt, wie politisch aktiv die Mitschülerinnen-schaft an der Schule einzuschätzen ist, lässt sich durch sie auf der anderen Seite aber auch rekonstruieren, welche formalen und informellen Lernsettings zur politischen Bildung der Teilnehmerinnen der Gruppendiskussion beitragen und wie daraus politische Subjektivität emergiert.

Der politische Bildungsprozess in der Passage unterliegt dem Einfluss verschiedener Komponenten. Zunächst gibt es den Unterricht, in dem

Informationen vermittelt werden, die die Kenntnisse der Teilnehmerinnen erweitern. D.h. die Schülerinnen lernen im Leistungskurs PW neues Faktenwissen. Anna berichtet, dass es um »Nachhaltigkeit und soziale Ungerechtigkeit« geht. Die Inhalte der Unterrichtseinheit werden zur Kenntnis genommen und bewertet. Das Thema Globalisierung wird problemorientiert wahrgenommen, daher stehen die »Missstände« im Vordergrund. Ihre Beseitigung, so stellen die Teilnehmerinnen fest, ist dringend geboten.

Innerhalb weniger Stunden verschaffen sich die Kursteilnehmerinnen im PW-Leistungskurs einen Überblick über die Probleme der Globalisierung und kommen zum gemeinsamen Ergebnis, dass es Problemlagen gibt, die unisono als »schrecklich« eingestuft werden. Es sind sich »eigentlich alle einig«, dass etwas verändert werden muss, damit die Welt weiter existieren kann. Man gewinnt den Eindruck, dass alle Kursteilnehmerinnen durch den Unterricht wachgerüttelt werden und nun erkennen, dass eigenes Handeln notwendig ist und sie »was ändern müssen«. Die Einmütigkeit des ersten Moments stellt sich jedoch als fragil dar und sie wird von Anna bereits mit dem relativierenden »eigentlich« angekündigt.

Warum die Einmütigkeit fragil ist, erfährt man im zweiten Abschnitt der Passage. Hier spricht Anna ihre Klassenkameradinnen direkt an und fragt, »denkt ihr, dass ihr irgendwas an eurer Verhaltensweise ändert?«. »Alle« geben ihr daraufhin die Antwort: »bringt ja nichts, wenn ich das alleine mache«. Es wird deutlich, dass sich die Mitschülerinnen von Anna trotz des Wissens um die Dramatik der Missstände, die deutlich machen, dass die Existenz des Planeten Erde auf dem Spiel steht, nicht berufen fühlen, zu handeln. Hier kommt eine Erfahrung zum Vorschein, die einen wichtigen Bestandteil des politischen Lernprozesses von Anna darstellt, und der nicht der formalen Lernsituation des Unterrichts entspringt. Die Frage danach, ob sich jemand zum politischen Handeln berufen fühlt oder nicht ist nicht Gegenstand der Politikunterrichtseinheit Globalisierung. In der Aussage »bringt ja nichts, wenn ich alleine das mache« steckt Wissen, das sich aus der alltäglichen Erfahrung der Mitschülerinnen speisen muss.

In der Aussage wird deutlich, dass die Mitschülerinnen von Anna ihre Entscheidung, politisch nicht aktiv zu werden, nicht an kognitiv erworbenem Faktenwissen orientieren, sondern an im Alltag erworbenem Wissen. Die Aussage »Nee bringt ja nichts, wenn ich das alleine mache« verdeutlicht, wie sich die Kursteilnehmerinnen im Kontext politischen Handelns wahrnehmen. Politisches Handeln muss zielgerichtet sein, es muss was bringen,

einen Mehrwert, eine Verbesserung der Situation, mehr Nachhaltigkeit haben. Bringt es nichts, macht (politisches) Handeln keinen Sinn. Da sie sich als Subjekte im Zusammenhang mit politischer Aktivität »alleine« sehen, gehen die Schülerinnen davon aus, dass ihre Aktivitäten nicht dazu beitragen, irgendetwas an den Missständen zu verändern. Die Frage nach gemeinsamem Handeln stellt sich für sie nicht und wird auch von Anna nicht vorgeschlagen. Die Schülerinnen nehmen sich im politischen Kontext als allein Agierende wahr. Deswegen sehen sie als Handlungsoption einzig die Veränderung der eigenen Verhaltensweise. Sie können nur an sich selbst arbeiten, in dem sie zum Beispiel ihre Konsumgewohnheiten ändern. Das erscheint ihnen jedoch im Kontext globaler Missstände, die unfassbar groß sind, als unzulänglich. Sie erkennen darüber hinaus keinen Handlungsspielraum und sehen so, dass möglicher persönlicher Aktivismus wahrscheinlich nicht von Erfolg gekrönt sein.

»Bringt ja nichts wenn ich alleine des mache« steht für gesellschaftlichen Individualismus, der politisch zur Handlungsunfähigkeit führt. Das Verhältnis des Selbst zur Gesellschaft im Bezug auf das Politische ist im Fallbeispiel ein Zustand der Vereinzelnung. Wenn man was gegen Missstände machen will, muss man dies alleine machen. Die Schülerinnen sehen sich als Individuen in einer individualisierten Gesellschaft, und als solche können sie keine effektiven politischen Handlungsperspektiven erkennen. Dadurch erscheint Handeln gegen die Missstände der Globalisierung aussichtslos. Die Einsicht, dass politisches Handeln geboten ist, bleibt so ohne Handlungskonsequenzen. Weil Anna an dieser Stelle keine Alternative einfällt bleibt ihr nur die Feststellung, dass »das ein bisschen schade war. Das macht deutlich, dass auch Anna keine Alternativen zu den Missständen kennt.

Die Hilflosigkeit, die das Zitat transportiert, lässt sich nicht durch den im Unterricht vermittelten Stoff erklären, sondern basiert auf im Alltag erworbenen Wissen. Hier haben sie gelernt, dass (politisches) Handeln vornehmlich individuelles Handeln ist. Die Vorstellung, dass man durch gemeinsames Handeln eventuell mehr erreichen kann und auch erfolgreicher wirken könnte, kommt den Schülerinnen daher gar nicht erst in den Sinn.

Diese Verortung ist Resultat eines tiefgreifenden kulturellen Lernprozesses. Die Schülerinnen lernen die bedeutungsvolle Wirklichkeit als eine kennen, bei der sie im Alltag zu ihren Mitschülerinnen in Konkurrenz stehen. Auch im Leistungskurs Politikwissenschaft erfährt nicht der Beitrag zur Abschaffung von politischen Missständen Anerkennung, sondern es geht darum einen guten Schulabschluss zu machen. Den erreicht man, in dem man besser als die

anderen ist. Das besser-Sein-als-die-anderen entscheidet wiederum, welche individuellen Lebenschancen man in der gegenwärtigen Gesellschaftsform hat⁶.

Diese Erfahrung gilt auch für die Gruppe *Antifa AG*: Als politisch aktive Gruppe machen sie die Erfahrung, dass die politische Mobilisierung ihrer Mitschülerinnen aufgrund ihrer kulturellen Verortung als individualisierte Einzelpersonen schwierig ist. Kenntnisse und Fakten über Missstände reichen nicht aus, um ›die Anderen‹ zum politischen Handeln zu bewegen. Politischer Aktivismus ist so nicht nur mit den Missständen der Globalisierung konfrontiert, sondern auch mit einer Mehrheit der Mitschülerinnen, die im politischen Handeln keinen Sinn sehen.

Das Wissen um die Schwierigkeit, gemeinsames Handeln gegen politische Missstände zu organisieren ist prägend für die politische Bildung von Anna und ihren Mitstreiterinnen der *Antifa AG*. Sie bestimmt zu einem wesentlichen Teil die politische Handlungsorientierung der Gruppe. In der Realität, die ihren Alltag wesentlich strukturiert und die sie als objektive Wirklichkeit erfahren, verortet sich die Mehrheit ihrer Mitmenschen nicht als politisch handelnde Subjekte, als diejenigen, die in das politische Geschehen eingreifen und etwas verändern wollen, sondern ihre Mitschülerinnen und die Lehrerinnen nehmen sie als Mehrheit wahr, die sich nur schwer für politische Aktivitäten mobilisieren lässt.

5) BEDINGTHEIT POLITISCHER BILDUNG DURCH RELEVANTE WIRKLICHKEITSSTRUKTUREN

Die Passage verdeutlicht, dass die politische Bildung der Schülerinnen von mehreren Faktoren abhängig ist. Dazu gehört das vermittelte Wissen aus dem Unterricht, die Einschätzung und Bewertung des Wissens aus dem Unterricht heraus und die Abschätzung der eigenen Handlungsfähigkeit in Bezug auf das im Klassenzimmer erworbene Wissen in Abgleich mit der relevanten Wirklichkeit des Alltags der Schülerinnen. Der Prozess ist also durch das formale Lernarrangement der Lehreinheit Globalisierung im Leistungskurs Politikwissenschaften als auch durch Erfahrungen aus dem Alltag bestimmt.

⁶ Dies wird auch an anderen Stellen in der Gruppendiskussion deutlich. So erzählen die Schülerinnen, dass Lehrerinnen, die sich engagieren, überlastet sind und nach einiger Zeit krank werden. Anna selbst berichtet davon, dass sich ihr Notendurchschnitt wegen ihres Engagements ebenfalls verschlechtert hat.

Politische Subjektivität entsteht durch die Relation der Einzelnen zum Ganzen, bei der Bildung als Prozess zu sehen ist, durch den das Subjekt über die Zeit hinweg zu einem Selbstverhältnis, Sozialverhältnis und Weltverhältnis (vgl. Wulf/Zirfas 2007) in Relation zum Politischen gelangt. In diesem dreifachen Verhältnis (vgl. Meder 2001) ist Bildung sowohl das Ergebnis formaler Lernarrangements als auch anderer Situationen, die bei der Entstehung politischer Subjektivität eine Rolle spielen.

Die Basis der alltäglichen Wirklichkeit bildet die Kultur einer Gesellschaft. Kultur ist die spezifische Form der Produktion und Verhandlung von Werten und Bedeutungen in einem multidimensionalen und oft widersprüchlichen Prozess, der alle Dimensionen einer Gesellschaft, wie Arbeitsplatz, Medien, internationale politische Beziehungen oder die Shopping Mall, umschließt. Kultur ist die komplexe Interaktion von Institutionen, Texten und Verhaltensweisen (vgl. Ang 2005: 477). Durch sie entsteht die alltägliche Wirklichkeit, die die intersubjektive Kommunikation strukturiert und routinisiert, und dem sozialen Zusammenleben einen Sinn verleiht, es durchdringt und bedingt (vgl. Williams 1958).

Die Einschätzung und Bewertung des im formalen Bildungsarrangement erworbenen Wissens über Globalisierung findet im Bezug auf die eigene Positionierung im Verhältnis zu den alltäglichen Relevanzstrukturen der Teilnehmerinnen statt. Die Schülerinnen verarbeiten den Unterrichtsstoff in Beziehung auf sich selbst, in dem sie das erworbene Wissen mit ihren alltäglichen Erfahrungen abgleichen. Erst in der Bearbeitung der Realität des eigenen Alltags mit der Realität der Missstände in der globalen Welt in Bezug auf sich selbst, lassen sich der Bildungsprozess und die Entstehung ihrer politischen Subjektivität nachvollziehen. Dabei ist der Prozess kognitiv und emotional zugleich, da politische Subjektivität als dreifaches Verhältnis (zu sich selbst, zur Welt und zu den Anderen) im Modus des Politischen verstanden werden muss.

Das Nicht-Handeln der Schülerinnen erklärt sich aus einer kulturellen Erfahrung von Subjektivität, die in ihrem Alltag präsent ist. Politik wird als Tätigkeit eingestuft, bei dem einzelne Politikerinnen die Macherinnen sind⁷ und bei dem die kleine Frau wenig zu sagen hat. Das (politische)

7 Das gilt besonders für das Themenfeld Globalisierung, bei dem auf internationalen Konferenzen und UNO- Vollversammlungen von großen Persönlichkeiten in oftmals intransparenter Weise Entscheidungen getroffen werden, die aus der alltäglichen Perspektive der Schülerinnen nicht oder nur sehr schwer nachvollziehbar sind.

Handeln als individuelles Handeln korrespondiert mit der Vorstellung einer Gesellschaft, in denen sich die traditionellen Milieus und festen Strukturen wie Arbeitswelt, Familie, dörfliche Strukturen oder die Struktur des Stadtteils zunehmend auflösen und die Einzelne scheinbar frei flottierend ohne grundlegenden sozialen Zusammenhalt existieren muss. Derart freigesetzt ist es schwer geworden sich Formen der Gemeinsamkeit, ein Wir anzueignen bzw. vorzustellen. Sie entspringt einer kapitalistischen Kultur, in der im Zeitalter der Globalisierung die Vorstellung vom Subjekt als »flexiblen Menschen« (vgl. Sennett 2000) dominiert, dessen einzige Bindung nunmehr über ihre Identität als Konsumentin zu existieren scheint. Im Modus von Vereinzelung und Konsum ist die einzig vorstellbare Veränderung die Modifikation der eigenen Verhaltensweise. Die Veränderung der Verhaltensweise hat aber nur dann Auswirkungen, wenn viele ihr Leben verändern. Da dies als nicht wahrscheinlich angesehen wird, misst man einer individuellen Verhaltensänderung keine Wirksamkeit bei.

Die Form der Darstellung des Selbst als Individuum, als ein von einer gemeinsamen Handlungsperspektive entkoppeltes Ich, das in keinem Zusammenhang zu einer gemeinsamen Handlungsperspektive steht, wird gespeist durch die alltägliche Erfahrung, bei dem ein Konzept von Identität vorherrscht, das Individualität als Aufgabe begreift, »was aus sich zu machen« und des eigenen Glückes Schmiedin zu sein. In dieser Vorstellung, in der jede für ihr Fortkommen und ihre Lebenschancen selbst verantwortlich ist, gilt es für jede Form der Handlung auch die Risiken abschätzen. Hier bekommt die Aussage, dass es »nichts bringt« einen persönlichen individuellen Bezug in einem gesellschaftlichen Kontext. Seine eigene Verhaltensweise zu ändern, kann hier bedeuten, im alltäglichen Konkurrenzkampf persönlich ins Hintertreffen zu geraten. Das es nichts bringt, hat daher einen doppelten Sinn. Zunächst bezieht es sich auf die Abschätzung der Folgen des eigenen Handelns auf die Missstände der Globalisierung. Hier gehen die Schülerinnen davon aus, dass sie als Einzelne nichts bewirken können. In einer zweiten Lesart muss es auf das persönliche Fortkommen der Schülerinnen bezogen werden. Hier zeigt sich, dass sie sich keinen persönlichen Vorteil davon versprechen, ihre Verhaltensweise zu ändern. Politisches Engagement gegen soziale Ungerechtigkeit ist eine altruistische Aufgabe, die nicht zeitgemäß ist und die Gefahr birgt, dass man eigene Lebenschancen verspielt und sich gegenüber seinen Mitkonkurrentinnen in eine schlechtere Position bringt. Die kulturelle Verortung des Selbst als vereinzelte Akteurin, die in Konkurrenz zu allen anderen steht, spielt für die politische Verortung der Kursteilnehmerinnen eine wichtige Rolle.

Auch die Mitglieder der *Antifa AG* sind bezüglich ihrer politischen Aktivitäten Zweifel ausgesetzt. Immer wieder sind sie gezwungen, sich zu hinterfragen und im Bezug auf ihre alltäglichen Erfahrungen zu überprüfen, ob es Sinn macht, sich politisch zu engagieren. Die Beteiligung an der Gruppe macht jedoch einen Unterschied deutlich: In der Gruppe ist politisches Handeln anerkannt und gemeinsames politisches Handeln ist ein konstitutives Merkmal der *Antifa AG*. Die Mitglieder verstehen sich selbst als politisch handelnde Subjekte. Dabei sind sie zwar den gleichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie ihre Mitschülerinnen unterworfen, die Gruppe ermöglicht ihnen jedoch die hegemoniale Vorstellung vom freigesetzten und politisch handlungsunfähigen Individuum aufzuheben und sich eine gewisse Handlungsfähigkeit anzueignen, die sie befähigt, an der Schule politisch zu intervenieren.

Dennoch bleibt für die einzelnen Mitglieder der *Antifa AG* das (genannte) Spannungsfeld virulent, da sie nur eine kleine Minderheit innerhalb der Schule darstellen. Die Marginalisierung verlangt eine gewisse Kompensation, um mit der Situation fertig zu werden, dass sich die Mitschülerinnen nicht oder nur schwer mobilisieren lassen. Anna kompensiert diese alltägliche Erfahrung, in dem sie Politik nicht nur im Zusammenhang mit einer Aktivität versteht, um Gesellschaft zu gestalten und zu verändern, sondern darüber hinaus als eine Form der persönlichen Zerstreuung. Aus diesem Grund bringt sie den »Spaß« als Alternative ein. Wenn ein Leistungskurs Politikwissenschaft die Welt schon nicht besser macht, weil auch durch den Unterricht sich Mitschülerinnen nicht für politische Aktivitäten zur Beseitigung von Missständen mobilisieren lassen, so hat der Leistungskurs doch einen anderen Sinn: Es macht Spaß daran teilzunehmen, zu diskutieren und politische Themen zu wälzen, und befriedigt somit das persönliche Bedürfnis der Zerstreuung von Anna.

6) ZUR PERFORMATIVITÄT POLITISCHER BILDUNG

Die Gruppe ist innerhalb des beschriebenen Prozesses aktiver Akteur und passives Objekt zugleich. Im Verlauf des Bildens und gebildet Werdens finden die Akteurinnen und die Struktur zusammen, setzen sich Anna und ihre Mitstreiterinnen in ein Verhältnis zur politischen Wirklichkeit, mit der sie konfrontiert sind und bearbeiten sie. Die für sie relevante politische Wirklichkeit ist bereits »konstituiert durch die Ordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden sind, längst bevor [sie] auf der

Bühne« erschienen sind (Berger/Luckmann 1998: 24). Innerhalb dieser verobjektivierten Ordnung, zu der auch die politische Ordnung zählt, werden sie platziert. Da die Struktur bereits lange vor dem Individuum existiert, führt an der Platzierung innerhalb der Struktur kein Weg vorbei. Die Gesellschaft und ihr politisches System bestehen bereits, wenn der Mensch geboren wird. Die Platzierung des Menschen ist sogar Voraussetzung für das Individuum, um zu einem Status als Subjekt zu gelangen, weil menschliches Leben erst in dem Moment zum Subjekt wird, in dem es in einem Verhältnis zur Struktur steht. Die Durchdringung von Individuum durch die politische Struktur ist eine Durchdringung auf allen Ebenen und umfasst Körper und Geist. Der Ausgangspunkt des Verhältnisses von (politischer) Subjektivität und (politischer) Struktur ist der Beginn menschlicher Existenz.

Durch die Anrufung qua Geburt als Subjekt werden wir zum Subjekt. Im Moment, in dem wir als Mann oder Frau, als In- oder Ausländerin, als schwarz oder weiß benannt werden, werden wir zu Mann, Ausländerin oder Weißen. Die epistemologische Notwendigkeit etwas benennen zu müssen, damit es existiert kann, formt die Grundlage der Performativität⁸ von Subjektivität. Der Beginn menschlicher Existenz wird aus der Perspektive des Performativen durch einen ›Call‹ markiert. ›Temporal life‹ (vorübergehendes Leben) wird dadurch zum Subjekt, in dem es einen Namen erhält und dazu angerufen wird, Subjekt zu sein. Die Anrufung führt zu einem doppelten Status und bedeutet Fixierung und Ermächtigung zugleich:

One is not simply fixed by the name that one is called. In being called an injurious name, one is derogated and demeaned. But the name holds out another possibility as well: by being called a name, one is also, paradoxically, given a certain possibility for social existence (Butler 1997: 2).

Im Moment der Benennung entsteht das Subjekt. Durch sie wird die des ›Calls‹ zugrunde liegende Ordnung relevant für den einzelnen Menschen. Der ›Call‹ ist ein Akt der Unterdrückung, da das Individuum in einer bestehenden Ordnung festgeschrieben wird, es in ein vorhandenes

⁸ Die Theorie der Performativität entstammt der Sprachwissenschaft. Bei einer performativen Äußerung werden Handlungen vollzogen, Tatsachen geschaffen oder Identitäten gesetzt. Beim Satz »Ich gratuliere dir!« vollzieht sich die Handlung – die Gratulation – im Moment des Aussprechens. Diese Aussage wird in der Sprechakttheorie als illokutionärer Akt angesehen. Handlung und Aussage überlagern sich, denn ohne den Satz: »Ich gratuliere dir!« zu sprechen, lässt sich die Handlung nicht vollziehen (vgl. John L. Austin 1981).

Koordinatensystem von Bedeutung und Verobjektivierung hineinpresst wird.

Die Macht der Struktur ist im Moment des ›Calls‹ total. Die Form der Subjektivierung als Mann/Frau, Mitglied einer Nation, einer ›Rasse‹, Ethnie oder Klasse/Schicht ist absolut. Das Neugeborene hat keine Möglichkeit hier zu verhandeln und die Benennung stellt insofern einen Akt der Verletzung dar.

Der Akt der Verletzung ist paradoxerweise zugleich die Bedingung für Subjektivität, die zur grundlegenden Möglichkeit zu sprechen führt. Die konkrete Subjektivität ist die Relation von ›Call‹ und ›Speech‹. Die Benennung rahmt die Subjektivität und markiert den Spielraum der Möglichkeit zur Rede. Durch die prinzipielle Möglichkeit zu reden besteht für das Subjekt die Möglichkeit, die Rahmung durch andere Benennungen zu verändern. Die Fähigkeit des Sprechens bedeutet damit die grundsätzliche Autonomie des Subjekts, die ermöglicht, das bereits Gesprochene (die Gesellschaft) zu verändern. Spricht ein Subjekt über den Rahmen seiner Subjektivität hinaus, »exceeds [temporal life] the prior purposes that animates the call« (ebd.).

Im Paradigma des Performativen bilden ›Call‹ und ›Speech‹ die grundlegende Bedingung für Bildung. ›Call‹ verweist auf den Rahmen, die Struktur des Sozialen, die Gesellschaft. ›Speech‹ stellt die Bedingung der Autonomie des Subjekts gegenüber der Struktur dar. Bildung ist der Prozess bei dem ›Call‹ und ›Speech‹, Subjekt und Struktur zu einem Verhältnis finden. Das Performative Paradigma umfasst Bildung dabei in seiner Totalität und versteht Subjektivität als Geist und Körper. Politische Kategorien wie Geschlecht und ›Rasse‹ finden ihren vornehmlichen Ausdruck in performativen körperlichen Akten. Der Begriff des Politischen muss daher als weit gefasster und nicht-etatistischer gedacht werden (vgl. Schulze et al 2007). Politische Bildung wird als emotionaler wie kognitiver, als in alltäglichen Situationen wie in formalen Lernarrangements stattfindender, als körperlicher wie rationaler Prozess verstanden.

Aus dieser Perspektive lässt sich herausarbeiten, dass politische Bildung im vorliegenden Beispiel aus dem Spannungsfeld verschiedener, sich überlagernder Interessen und Ansprüche resultiert, auf die die Schülerinnen der Gruppe Antifa AG entsprechend ihrer vermeintlich eigenen Interessen reagieren müssen. Dabei lernen sie, mit den Widersprüchen zwischen den eigenen Wünschen, die Welt zu verbessern, den dargebotenen Informationen

aus dem Unterricht und der Erfahrung, dass sie an der Schule als Individuen wenig Anknüpfungspunkte haben, um gemeinsame Handlungsstrategien mit ihren Mitschülerinnen zu entwickeln, umzugehen. Sie entscheiden, inwieweit sie politisch agieren wollen, welche Ziele sich zu verfolgen lohnen und welche nicht. In der politischen Bildung kommt die Gruppe zu einem Verhältnis innerhalb der bereits bestehenden Ordnung.

LITERATUR

- ACKERMANN, PAUL (1996) »Das Schulfach ›Politische Bildung‹ als institutionalisierte politische Sozialisation«. In: *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Bernhard Claußen, Rainer Geißler (Hg.), S. 91–100. Opladen: Leske + Budrich.
- ANG, IEN (2005) »Who Needs Cultural Research?«. In: *Cultural studies : from theory to action*, Pepi Leistyna (Hg.), S. 477–483. Malden, MA: Blackwell Pub.
- APPLE, MICHAEL W. (1995) *Education and power*. New York: Routledge.
- AUSTIN, JOHN L. (1981) *Zur Theorie der Sprechakte*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- BERGER, PETER L., THOMAS LUCKMANN (1998) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit eine Theorie der Wissenssoziologie*. Fischer-Taschenbücher, 6623 : Forum Wissenschaft, Gesellschaften. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- BOHNSACK, RALF (2000) *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- BUTLER, JUDITH (1997) *Excitable Speech. A politics of the performative*. New York: Routledge.
- GAGEL, WALTER (2005) *Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945 – 1989/90*. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- GIROUX, HENRY A. (1989) »Schooling as Form of Cultural Politics: Towards a Pedagogy of and for Difference«. In: *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*, Ders. (Hg.), S. 125–151. Teacher empowerment and school reform. Albany: State University of New York Press.
- HELSPER, WERNER, HEINZ-HERRMANN KRÜGER, SYLKE FRITSCHKE, CHRISTINE WIEZOREK, OLIVER BÖHM-KASPER, NICOLLE PFAFF (Hg.) (2006) *Unpolitische Jugend?: Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

HIMMELMANN, GERHARD (2007) »Durch Demokratie-Lernen zum Demokratiebewusstsein«. In: *Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherung an ein zentrales Thema*, Dirk Lange, Ders. (Hg.), S. 26–41. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwiss.

KANDZORA, GABRIELE (1996) »Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen«. In: *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch*. Bernhard Claußen, Rainer Geißler (Hg.), S. 71–89. Opladen: Leske + Budrich.

MANNHEIM, KARL (1980) *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 298. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

MEDER, NORBERT (2001) *Problemorientierte Systematik der Erziehungswissenschaft und der Ort des Normativen, bzw. der Ort der Werte*. Spektrum Freizeit, 2001: S. 41–59.

ROLLER, EDELTRAUD, FRANK BRETTSCHEIDER, JAN W. VAN DETH (Hg.) (2006) *Jugend und Politik: »Voll normal!«: Der Beitrag der politischen Soziologie zur Jugendforschung*. Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.

SCHULZE, DETLEV GEORGIA, SABINE BERGHAHN, OTTO FRIEDER (Hg.) (2007) *Politisierung und Ent-Politisierung als performative Praxis*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

SENNET, RICHARD (2000) *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag.

WILLIAMS, RAYMOND (1958) *Culture and society, 1780-1950*. New York: Columbia University Press.

WILLIS, PAUL E. (1981) *Learning to labor: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

WULF, CHRISTOPH, JÖRG ZIRFAS (2007) »Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung«. In: *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*, Dies. (Hg.), S. 7–40. Weinheim; Basel: Beltz.

HANDELN: KOMPETENZENTWICKLUNG IM ENGAGEMENT

DEMOKRATIE ALS NEBENPRODUKT? KOMPETENZERWERB DURCH ENGAGEMENT IN NONPROFIT-ORGANISATIONEN

Christiane Metzner

Das bürgerschaftliche Engagement (BE) hat in den letzten zehn Jahren nicht nur als Hoffnungsträger für eine solide Zivilgesellschaft und ein funktionierendes demokratisches Gemeinwesen Karriere gemacht. Auch im Rahmen der Debatte um lebenslanges Lernen und der Bedeutsamkeit von informellem Lernen erfährt Engagement zunehmende Aufmerksamkeit als informeller Ausbildungsort, als Lernsetting und als Möglichkeit zum Erwerb alltagsdemokratischer Kompetenzen.

In Anlehnung an die Debatten zu Sozialkapital und Bürgergesellschaft werden hohe Erwartungen an das bürgerschaftliche Engagement adressiert.¹ So schulten Menschen durch bürgerschaftliches Engagement ihre demokratische Artikulationsfähigkeit, bildeten im Austausch mit anderen soziales Kapital und würden zu aktiven Bürgerinnen. Zivilgesellschaftliche Handlungsformen wie solidarisches Verhalten, freiwillige Selbstverpflichtung oder die Fähigkeit zur Selbstorganisation und Verantwortungsübernahme, die auch als bürgerschaftliche Kompetenzen bezeichnet werden, konstituieren, verstärken und verstetigen sich nach dieser übereinstimmenden Interpretation durch das Engagiert-Sein. Nonprofit-Organisationen (NPO) wie Vereine, Verbände, aber auch ehrenamtliche Projekte, Initiativen und weitere zivilgesellschaftliche Gruppierungen gelten in dieser Sichtweise als Garanten der Ausbildung von sozialem und demokratischem Verhalten. Von ihnen wird angenommen, dass sie kooperationsfördernde und sozialintegrative Strukturen schaffen, und sie werden als wichtige (vor-)politische Sozialisationsinstanzen betrachtet. Oft führen diese »empathischen Erwartungen« (Bode et al. 2009: 8) zu der einfachen Gleichung, dass jegliche Form von Engagement nachgerade zu wachsenden bürgerschaftlichen Kompetenzen bei den engagierten Personen führe.

Der vorliegende Beitrag steht der These von einem solch einfachen Zusammenhang von Engagement, das sich direkt in bürgerschaftliche Kompetenz übersetzt, eher skeptisch gegenüber. Nicht nur fehlt bislang der empirische Nachweis einer solchen Kausalität (vgl. von Erlach 2006), auch erscheint

¹ Vgl. für einen Überblick über die im Folgenden nur ausschnittsweise adressierten Erwartungen Bode et al. (2009).

diese Schlussfolgerung vor dem Hintergrund sich grundlegend verändernder Rahmenbedingungen des Engagements wenig wahrscheinlich.

Während die Erwartungen in die heilsamen Wirkungen des Engagements steigen und diesem eine Ausprägung von mehr Bürgerschaftlichkeit zugeschrieben wird, gewinnen auf Seiten der Nonprofit-Organisationen und der Engagierten ganz andere Motivlagen an Bedeutung. In vielen Vereinen und Verbänden erhalten Engagierte Nachweise und Bescheinigungen über ihre ehrenamtlich erworbenen Kompetenzen ausgestellt, und ganz gezielt wird mit der Aussicht auf Lernzuwachs zum Engagement geworben. Diese Nonprofit-Organisationen setzen auch häufig die umfassende Qualifikation ihrer freiwilligen Helferinnen vor deren Einsatz. Und manche Arbeitgeberinnen erkennen die ehrenamtlichen Kompetenznachweise als qualifikationsbedeutsam oder gar als lohnwirksam an. So kann Kompetenzerwerb hier vor allen Dingen im Sinne eines Erwerbs arbeitsmarktrelevanter Kompetenzen (für die Engagierten) oder auch im Sinne der Schulung und Ausbildung kompetenter Freiwilliger (für die NPO) verstanden werden. Die Stärkung bürgerschaftlicher Kompetenzen steht hier zumindest nicht im Vordergrund des Kompetenzerwerbs.

In diesem Artikel soll daher ausgelotet werden, wie ein Konzept bürgerschaftlichen Engagements aussehen kann, das die unterschiedlichen Ansprüche verbindet und – auch angesichts der sich verändernden Engagementlandschaft – zur Bildung und Vermittlung bürgerschaftlicher Kompetenzen beiträgt.

Im Anschluss an eine kurze Skizze der aktuellen Diskussion um bürgerschaftliches Engagement und die daran formulierten Erwartungen hinsichtlich aufblühender Kompetenzen bei den Engagierten diskutiert dieser Beitrag daher in einem ersten Schritt den Begriff »bürgerschaftlich« und unterstreicht die Notwendigkeit einer qualifizierten Verwendung dieser Zuschreibung. Ein solcher – qualifizierter – Begriff von bürgerschaftlichen Kompetenzen, der über bisherige Definitionsansätze hinausgeht und bürgerschaftliche Kompetenz mit Elementen des bürgerschaftlichen Engagements zusammen denkt, wird dann in einem zweiten Schritt, unter anderem mit Bezugnahme auf die anglo-amerikanische Diskussion um civic skills, begründet. Darauf aufbauend werden Überlegungen angestellt, wie die Erlangung und Vermittlung bürgerschaftlicher Kompetenz überhaupt organisiert werden kann. Dazu wird besonderes Augenmerk auf die Rahmenbedingungen für Engagement gelegt und diskutiert, wie im Zuge einer zunehmend sich bemerkbar machenden Inwertsetzung von Engagement – sowohl auf Seiten von Nonprofit-Organisationen und Politik als auch von Seiten der Engagierten selbst – überhaupt Spielräume für den Erwerb bürgerschaftlicher

Kompetenzen erhalten werden können. Dies mündet in dem Vorschlag, Elemente der politischen Bildung mit Techniken, Methoden und Praktiken der Freiwilligenunterstützung zu verschmelzen und Freiräume für den Erwerb bürgerschaftlicher Kompetenzen in NPO zu schaffen und zu erhalten.

1. BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT UND BÜRGERSCHAFTLICHE KOMPETENZ – HAND IN HAND?

Bürgerschaftliches Engagement entsteht durch das Zusammenwirken von Individuen im so genannten intermediären oder Dritten Sektor, dem Bereich jenseits von Staat, Markt und Familie. Häufig wird der Begriff BE als Oberbegriff für alle Teilsegmente des Engagements verwendet. Ehrenamt, freiwillige Arbeit, Selbsthilfe, politische Partizipation, politischer Protest, Spendentätigkeiten und freiwilliges Engagement fügen sich zusammen ins bürgerschaftliche Engagement (Zimmer 2000: 2). Die Enquete-Kommission »Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements« (2002: 86f.) definiert BE anhand folgender Charakteristika: Bürgerschaftliches Engagement ist freiwillig, gemeinwohl-orientiert, hat keine Gewinnerzielungsabsicht und wird im öffentlichen Raum gemeinschaftlich ausgeübt. Der Begriff des bürgerschaftlichen Engagements wird in diesem Verständnis oft schon mit Bezug auf seinen Kompetenzgehalt definiert.

Insgesamt geben 36 % (1999: 34 %) aller Bürgerinnen ab 14 Jahren bei der Erhebung durch den 2. Freiwilligenurvey² an, sich in ihrer Freizeit in Verbänden, Initiativen oder Projekten zu engagieren und dort ehrenamtlich Aufgaben zu übernehmen. Aufgrund der Breite der Fragestellung³ des Freiwilligenurveys ist in dem Engagement dieser hochgerechnet ca. 23 Millionen

² In der Studie von 2004 wird das Engagement in 14 unterschiedliche Bereiche differenziert. An der Spitze liegt »Sport und Bewegung«, in dem 11 % der Befragten ehrenamtliche Aufgaben wahrnehmen, gefolgt von »Schule/Kindergarten« 7% (1999: 6 %), dem kirchlich/religiösen Bereich 7% (1999: 5 %), »Kultur und Musik« 5,5 % (1999: 5 %) sowie »Freizeit und Geselligkeit« 5% (1999 5,5 %). In den Bereichen des sozialen und politischen Ehrenamtes sind 5,5 % (1999: 4 %) bzw. 2,5 % (1999: 2,5%) der Befragten freiwillig tätig. (<http://www.buergergesellschaft.de/?id=103557>; 19.08.2010)

³ Der Freiwilligenurvey fragt nach »Aufgaben übernehmen« und die verwendete Terminologie handelt nicht mit dem Begriff bürgerschaftliches Engagement, sondern erfasst »Freiwillige Tätigkeiten« nach folgender Definition: »Freiwillige Tätigkeiten umfassen weitaus mehr Aktivitäten als das Ehrenamt oder das bürgerschaftliche Engagement, nämlich alle Tätigkeiten, für die es keine unmittelbare ökonomische Notwendigkeit gibt und die nicht entlohnt werden. Diese Tätigkeiten können, müssen aber nicht unbedingt gemeinschaftsbezogen sein.« Unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23593-Dokumentation-Fachworkshop-Fre,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf; 30.10.2010 S.12

Bürgerinnen aber beispielsweise auch jegliche interne Organisationstätigkeit in allen Chören, Kegelclubs und Sportvereinen der Republik einbezogen. Diese hohe Zahl – 23 Millionen engagierte Bürgerinnen entsprechen ungefähr 36 % der Bevölkerung – wurde schon des Öfteren⁴ verkürzt dargestellt oder vereinfachend gleichgesetzt mit dem gesamten Umfang des Engagements in Deutschland, der sog. Ehrenamtsquote oder Engagementquote. Zum Teil wird aus diesem Drittel der Bevölkerung, das sich nach der Zählung des Freiwilligen surveys freiwillig engagiert, jenes Drittel der Bevölkerung, welches sich bürgerschaftlich engagiert, auch wenn die erhobenen freiwilligen Tätigkeiten nicht zwingend einen öffentlichen Gemeinschaftsbezug aufweisen und schon gar nicht in jedem Fall zu erweiterten bürgerschaftlichen Kompetenzen der ehrenamtlich Engagierten führen.⁵ Ehrenamtliches Aufgaben-Übernehmen in allen Ehren, doch der Begriff des »Bürgerschaftlichen« erschöpft sich nicht im Zeit spenden und sollte daher meiner Ansicht nach differenzierter verwendet werden. Die Zuschreibung beinhaltet einen normativen Gehalt, der die bevorzugte Verwendung gegenüber Begriffen wie Ehrenamt oder Freiwilligenarbeit begründet bzw. begründen soll und schließt sich dadurch an die Begriffsschöpfung der Enquete-Kommission an. Das Ansinnen der Enquete-Kommission bei der Ausgestaltung des Begriffes BE reduziert sich nicht darauf, einen weiteren Begriff für einfaches Spenden von Zeit und Geld zu kreieren, sondern bürgerschaftliches Engagement als einen »Komplex von zivilgesellschaftlichen Orientierungen und Handlungsweisen« (Olk/Klein 2009: 26) zu identifizieren.

⁴ Stellvertretend für viele zeigt dies die folgende Formulierung: »Am 6. Oktober 2010 hat die Bundesregierung eine Strategie zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements beschlossen. In ihr wird das Engagement von über 23 Millionen Menschen in Deutschland als »eine tragende Säule eines freiheitlichen, demokratischen, sozialen und lebendigen Gemeinwesens« beschrieben. Um diese wichtige Ressource für gesellschaftlichen Zusammenhalt zu stärken, sollen in den nächsten Jahren die Rahmenbedingungen für bürgerschaftliches Engagement kontinuierlich verbessert werden.« <http://www.engagementzweinull.de/dito/forum?action=cmsjournalshow&id=75> 22.11.2010 Obwohl nicht direkt das Engagement der 23 Millionen Menschen »bürgerschaftlich« genannt wird, entsteht durch den Kontext der Eindruck, dies sei damit gemeint.

⁵ Zu dieser begrifflichen Verwischung der Ergebnisse der Freiwilligen surveys die Stellungnahme im Fachworkshop Freiwilliges Engagement in Deutschland Bonn, 18.12.2001, welcher sich kritisch mit der Konzeption und Rezeption des Freiwilligen surveys auseinandersetzt und unterstrich, »... dass das gemessene Engagement des Freiwilligen survey nicht mit politisch-sozial motiviertem Engagement gleichzusetzen sei. Die im Survey eingehenden Tätigkeiten stellen häufig einen »Teil der Gemeinschaftsaktivität im persönlichen Lebensumfeld« dar, sind in diesem Sinne gemeinwohlorientiert, jedoch nicht in einem darüber hinausgehenden politischen Sinne (Bernhard v. Rosenblatt 2000: 47).« www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23593-Dokumentation-Fachworkshop-Fre,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf 30.10.2010 S.12.

Verbunden mit dem Leitbild der Bürgergesellschaft unterstreicht ein solch eng(er)es, qualifiziertes Verständnis von bürgerschaftlichem Engagement Motive wie »Bürgersinn, Mitverantwortung und Gemeinwohlorientierung« (Enquete-Kommission 2002: 152) und versteht bürgerschaftliches Engagement als Fundament einer demokratischen Alltagskultur. BE erhält in diesem Zusammenhang eine tiefere Bestimmung im Sinne von partizipationsorientierten gesellschaftspolitischen Gestaltungsinteressen und verknüpft sich mit den Diskursen über Bürgergesellschaft, Sozialkapital und Zivilgesellschaft. Subjekte einer so verstandenen Bürger- oder Zivilgesellschaft sind die aktiven Bürgerinnen, die ihre Zugehörigkeit zum politischen Gemeinwesen Kommune oder Staat und die daraus resultierenden bürgerlichen, politischen und sozialen Rechte in ein bewusstes Handeln (aus der Identität als Bürgerin heraus) übersetzen. In diesem Kontext ist die Konkretisierung des Engagements als »bürgerschaftlich« keine rein semantische Kategorie, sondern wird als notwendiges Konzept zur Verbesserung der demokratischen Integration der Gesellschaft verstanden.

Damit die Bedeutung dieses bürgerschaftlichen Gehaltes im Begriff auch wirklich zum Tragen kommen kann, soll daher in diesem Beitrag bürgerschaftliches Engagement in einem engeren Sinn verstanden werden als

politisch-soziales Handeln der zivilgesellschaftlichen Aktivbürgerinnen zur solidarischen und partizipativen Gestaltung des Gemeinwesens, welches auf gesellschaftlichen Einfluss zielt und auf Selbstorganisation von Bürgerinnen beruht.

Angesichts der – trotz aller Bezüge zur Bürgergesellschaft – oftmals unpräzisen Verwendung des Terminus »bürgerschaftliches Engagement«, werden im folgenden Argumente für einen qualifizierteren Umgang mit dem Attribut »bürgerschaftlich« zusammengetragen⁶. Diese sollen helfen, sich einem Kompetenzbegriff für das bürgerschaftliche Engagement anzunähern.

⁶ Dieser Argumentation schließt sich Evers (2009: 74) an, der sich gegen eine »gedankenlose Verwendung des Begriffes in der öffentlichen Diskussion« (Evers 2009: 75) sowie gegen eine »quasi selbstverständliche positive normative Aufladung« (Evers 2009: 74) verwehrt. Evers (2009: 75) plädiert für einen »stärker analytischen und abgegrenzten und damit auch differenzierungsfähigen Begriff von bürgerschaftlichem Engagement/active citizenship«.

KOMPETENZEN DURCH BÜRGERSCHAFTLICHES ENGAGEMENT?

Weit verbreitete Annahme ist, dass Menschen durch ihre ehrenamtlichen, freiwilligen Tätigkeiten bürgerschaftliche Kompetenzen ausbilden und sich fit für die Demokratie machen. Dieser Zusammenhang kann jedoch – bei der momentanen breiten Verwendung des Begriffes – nicht einfach vorausgesetzt werden. In vielen Kontexten wird nämlich jegliches Engagement ohne Ansehen des Falles als »bürgerschaftlich« geadelt - und diesem Bedeutungsgehalt damit nicht gerecht. Damit BE also wirklich zu Kompetenzgewinn führen kann, ist ein weit schärferer Begriff des BE notwendig, der herausarbeitet, was das eigentlich Bürgerschaftliche am bürgerschaftlichen Engagement ist. Zur Beantwortung dieser Frage muss zunächst erst einmal umrissen werden, wo bürgerschaftliche Kompetenzen erworben werden können und welche Kompetenzen damit genau gemeint sind.

Der klassische Ort des BE ist die Sphäre der Non-Profit-Organisationen. Engagement findet hauptsächlich in »gebundener Form« (Priller/Zimmer 2006: 17) statt, meist in Form von ehrenamtlicher Mitarbeit, freiwilliger Mithilfe, aktiver Mitgliedschaft in Vereinen, Verbänden, wenn auch immer häufiger in projektartiger Form für einen begrenzten Zeitraum. Diese Nonprofit-Organisationen sind die informellen und zum Teil auch formellen Lernorte, in denen die Schulung in bürgerschaftlicher Kompetenz ihren Rahmen findet. In diesen Assoziationen, oder konkreter in diesen Chören, Sportvereinen, Naturschutzgruppen, politischen Initiativen oder sozialen Projekten, werden seit Tocqueville (1985[1835]) gemeinhin die Keimzellen der demokratischen Gesellschaft verortet. Im Rahmen von Vereinsaktivitäten lernten Individuen anderen zu vertrauen und durch die Konfrontation mit Mitmenschen, deren Meinungen und Probleme sowie gemeinsame Interessen zu erkennen und neben der Ich-Perspektive ein Gefühl von Zusammenhalt und Solidarität zu entwickeln. Hierbei wird davon ausgegangen, dass das Erfahren und das Erlernen von Reziprozität, Vertrauen, Anerkennung über den Kontext des Vereins hinaus wirken und so die Internalisierung demokratischer Normen und Werte unterstützen (vgl. Putnam 1993). Es wird weiterhin angenommen, dass freiwillige Vereinigungen als Interessenvertretungen die Akzeptanz und Verbreitung staatsbürgerlicher Orientierungen und Tugenden fördern (Gabriel et al. 2002:146), weil sie häufig die Einübung basisdemokratischer Entscheidungsprozesse und demokratischer Werte und Normen schon im Kleinen ermöglichen.

Daraus wird geschlossen, dass Nonprofit-Organisationen mittelbar zur Ausbildung von »zivilen Fertigkeiten« (civic skills) beitragen (vgl. Brömmer et al.

2001). Laut Zimmer (1996) fördern sie zudem politische Partizipation und das Interesse am Gemeinwesen und erfüllen Aufgaben der Sozial- und Systemintegration. Auch nach der Zuschreibung der Enquete-Kommission (2002: 74f.) verbindet sich BE mit Begriffen wie Bürgersinn, Öffentlichkeit, Gemeinsinn, Verantwortung, soziale/ökonomische und ökologische Gerechtigkeit, Demokratie, Selbstverantwortung, Selbstermächtigung und Selbstorganisation. Eine Erforschung der im freiwilligen Engagement stattfindenden Lernprozesse und erworbenen Kompetenzen steht allerdings noch am Anfang (Hansen 2008). Daher wird die positive Erwartungshaltung in Bezug auf die Effekte bürgerschaftlichen Engagements meist nicht näher konkretisiert. Einige der durch BE zu erwartenden Kompetenzen und ihre Entstehungsbedingungen finden sich bei Olk (2002: 28):

›Bürgerschaftliches Engagement‹ verweist auf den bürgerschaftlichen Charakter des fraglichen Engagements, also auf den Sachverhalt, dass die engagierten Menschen sich durch ihr Handeln als Mitglieder eines politischen Gemeinwesens und damit als »zivilgesellschaftliche Aktivbürger« bestätigen und identifizieren (vgl. Enquete-Kommission 2002). Ohne dass dies immer gleich die zentrale Motivation sein muss, gestalten also die Menschen durch ihr bürgerschaftliches Engagement das Gemeinwesen mit und üben sich in Tugenden wie Solidarität, Anteilnahme und Partizipation.

Die hier genannten Tugenden – bei anderer Betrachtungsweise auch bürgerschaftliche Kompetenzen genannt – gelten sicher zu Recht als essentiell für eine funktionierende, durch Engagement fundierte Demokratie und ihre Zivilgesellschaft.

Doch die weit verbreitete Annahme, dass bereits das Engagiert-Sein, ja die breite Existenz von Vereinen an sich förderlich für die Demokratie, und dass das bürgerschaftliche Engagement ein »Gradmesser für die demokratische Qualität eines Gemeinwesens« (Enquete-Kommission 2002: 76) sei, wird dadurch nicht belegt. Dass der vermutete Zusammenhang so einfach nicht ist, liegt an vier Punkten.

Erstens spricht dagegen eine naive Idealisierung des Begriffs BE. Schließlich gibt es auch Engagement, welches die (o.g.) Kriterien eines bürgerschaftlichen Engagements erfüllt, trotzdem aber eine antidemokratische Stoßrichtung besitzt.⁷

⁷ Ausführlich dazu van Deth (1997: 7) und Evers (2010; 2009).

Beispielsweise können die freiwilligen, unentgeltlichen, gemeinschaftlichen und in der Öffentlichkeit ausgeübten Tätigkeiten von rechtsextremen Gruppierungen, fundamentalistischen Sekten oder kriminellen Vereinigungen wie zum Beispiel einer Mafia⁸ unter den vorangegangenen Gesichtspunkten als bürgerschaftliches Engagement definiert werden, sind jedoch der Demokratie und dem Erhalt bürgerschaftlicher Strukturen kaum förderlich.

Zweitens gibt es bis heute widersprüchliche Erkenntnisse darüber, inwiefern und unter welchen Bedingungen sich Engagement (erforscht ist/wurde vor allem Engagement in Vereinen) positiv auf die Qualität einer Demokratie auswirkt, bzw. welche demokratischen oder bürgerschaftlichen Kompetenzen durch das Engagement bei den Einzelnen entfaltet werden und wie diese wiederum – in der vermuteten Wechselwirkung – positiv auf die Gesellschaft rückwirken.⁹ Der belegte Zusammenhang zwischen Vorhandensein von Vereinen und Demokratie als Staatsform kann zumindest nicht dahingehend interpretiert werden, dass in Vereinen Gelerntes im Sinne eines Kompetenztransfers auch automatisch vom engagierten Individuum auf die Gesellschaft übertragen wird (von Erlach 2006, Hansen 2008).

So sprechen diverse Befunde¹⁰ dafür, dass hauptsächlich Selbstselektionseffekte, weniger jedoch Sozialisationsmuster in Vereinen dafür zuständig sind, dass Vereinsmitglieder durchschnittlich stärker politisch (oder bürgerschaftlich) engagiert sind als Menschen, die in keinem Verein Mitglied sind. Und reine Freizeit- und Sportvereinigungen scheinen demnach kaum einen Effekt auf das politische Engagement ihrer Mitglieder auszuüben (von Erlach 2006: 80).

Zudem gibt es keine sicheren Belege dafür, dass Menschen erst durch die Aktivität oder Mitgliedschaft in Vereinen Kompetenzen ausbilden und lernen, sich bürgerschaftlich zu engagieren (ebd.: 282f; Düx/Sass 2005: 397,406). Möglicherweise verläuft die Kausalität ja auch anders herum? Warum sollten nicht einfach diejenigen, die besonders demokratie-affin sind, also schon ein gewisses Maß an bürgerschaftlicher Kompetenz mitbringen, sich besonders stark oder besonders häufig in Vereinen und anderen Assoziationsformen engagieren? Möglicherweise ist die vielzitierte Metapher daher irreführend: Vereine wären dann keine Schulen der Demokratie, sondern

8 Gemeint ist hier nicht die kriminelle Handlung an sich, sondern das häufig sehr intensive soziale Engagement von bspw. Mafia, Neonazis oder Fundamentalistinnen aller Couleur im lokalen Umfeld, im Landkreis, Stadtteil o.ä.

9 Hansen (2008: 30) macht in seinem Forschungsüberblick deutlich, » ... dass bisher systematische empirische Befunde zum Erwerb und Transfer von Kompetenzen in Vereinen sowie zum Einfluss der Organisationsform als strukturellem Handlungskontext fehlen«.

10 Für einen Überblick vgl. von Erlach (2006).

cher Ballungsräume demokratischer Kompetenz.

Drittens muss bedacht werden, dass Engagement zwar demokratische Kompetenz fördern kann, aber nicht alle Teile der Gesellschaft gleichermaßen engagiert sind und nicht alles Engagement gleichermaßen anerkannt ist. Besondere Aufmerksamkeit muss hier auf einen häufig zu enggefassten Bürgerbegriff gelegt werden. Wer sind die Bürgerinnen des bürgerschaftlichen Engagements? In welche Kategorie fällt das Engagement von Migrantinnen, Europäerinnen und Sans Papiers, und wie geht ›die Bürger(gesell)schaft‹ mit dem Engagement von ungehorsamen Staatsbürgerinnen um? Zu bedenken hierbei ist auch, wie die Integrations- und die Ausgrenzungsmechanismen der bürgerschaftlich aktiven Mittelschicht wirken und wo, wenn überhaupt, sie reflektiert werden. Behringer (2007: 209) fasst die Hürden, und damit auch den Bezugsrahmen des bürgerschaftlichen Engagements zusammen und skizziert damit eine verhängnisvolle Voraussetzungshaftigkeit:

Freiwilliges Engagement bleibt an Voraussetzungen gebunden, die eine bereits bestehende gesellschaftliche Integration als Voraussetzung für Engagement benennen, wie hohes Bildungsniveau, hohes Einkommen, gute persönliche wirtschaftliche Lage und ein großer Freundes- und Bekanntenkreis.

Lüde man allein dem Engagement die demokratische Kompetenzbildung auf, bestünde die Gefahr, die bestehende Dynamik der Exklusion weiter Teile der Gesellschaft aus dem politischen Prozess weiter zu verschärfen. Die Überwindung der dargestellten Voraussetzungshaftigkeit und die Förderung eines »symmetrischen Engagements« (Munsch 2008) bleibt daher eine der vordringlichsten Aufgaben für eine Verfestigung und Verbreiterung der artikulationsfähigen¹¹ Zivilgesellschaft.

Viertens kommt erschwerend hinzu, dass sich die an Engagement formulierten Erwartungen in den letzten Jahren massiv gewandelt haben. Dies betrifft die Ansprüche von Engagierten, NPOs und Politik gleichermaßen. Zwar sind sich die genannten Akteure einig, dass Engagement diffus ›für etwas gut‹ ist, und auch, dass in den unterschiedlichen Engagement-Orten grundlegende Kompetenzen erworben werden können. Auch Keupp (2006) unterstreicht, dass im Engagement »wichtige Basiskompetenzen für die Lebensbewältigung in einer widersprüchlichen Welt des digitalen Kapitalismus vermittelt« werden. Die angesprochenen Kompetenzen bleiben in diesem Fall

¹¹ »artikulationsfähig« befindet sich immerhin schon in der Nähe von »mündig«

jedoch, wie an vielen anderen Stellen auch, vage, und das Verständnis, was im konkreten Fall grundlegende Kompetenzen oder »wichtige Basiskompetenzen« sind, weicht je nach Perspektive erheblich voneinander ab (Hansen 2008: 15ff.). Dies deutet darauf hin, dass sich Engagement in einem Spannungsfeld wachsender, unterschiedlicher Erwartungen eingebettet findet. Ausschlaggebend hierfür ist auch die voranschreitende Inwertsetzung des Engagements, die in Begleitung der konstatierten Verbetriebswirtschaftlichung der Nonprofit-Organisationen (vgl. Wex 2003) die Spielräume für ungerichtetes¹² Engagement kleiner werden lässt. So wird das Engagement in vielen Kontexten zum Diener dreier Herren: Es soll im Dienste der Demokratie, im Dienste der Biografiegestaltung und ebenso zum Wohle der Organisationsentwicklung wirken. Weil dieses Spannungsverhältnis für die hier behandelte Frage besonders relevant ist, soll es im Folgenden genauer beleuchtet werden.

KOMPETENZ UND ENGAGEMENT – KEIN EINFACHES VERHÄLTNIS

Nonprofit-Organisationen stehen immer häufiger vor der Notwendigkeit, betriebswirtschaftlich funktionieren zu müssen.¹³ Im Zuge dieser Entwicklung steigt auch das Interesse an fachlich kompetenten und qualifizierten Ehrenamtlichen, die in der Lage sind, mit ihrer freiwilligen Arbeit der Organisation einen Mehrwert zu erbringen. Ehrenamtliche laufen nicht wie bis noch vor einigen Jahren »einfach so« nebenher mit, sondern sind dabei, sich zu einem Wettbewerbsvorteil für die jeweilige NPO zu entwickeln und werden von dieser häufig als Ressource verstanden.

Für den Umgang mit Engagement im Sinne einer Ressource stehen jedoch Partizipation, Selbstorganisation und basisdemokratische Entscheidungsprozesse nicht im Vordergrund. Die skizzierte Entwicklung kann selbstredend nur für Nonprofit-Organisationen angenommen werden, die überhaupt einen nennenswerten Anteil an hauptamtlicher Leistungserstellung besitzen und sich im Wettbewerb mit anderen Organisationen (non oder for-Profit) verstehen. Angesprochen sind in dieser Diagnose daher vor allem meist größere Vereine und Verbände, denen bürgerschaftliches Engagement als Leitbild und als Ressource gleichermaßen dient. Aber auch die Entwicklung

¹² im Sinne von richtungslos

¹³ Rauschenbach et al. (1995) beschreiben die neue Handlungslogik der Nonprofit-Organisationen dahingehend, dass sich diese zunehmend von Wertegemeinschaften zu Dienstleistungsunternehmen entwickeln.

hin zur Wissensgesellschaft macht vor den NPO nicht halt und verändert zudem den Stellenwert bürgerschaftlichen Engagements als unbezahlte freiwillige Tätigkeit. NPO werden in diesem Kontext auch Lernfelder für informelles Lernen sowie Erprobungsraum nicht nur für soziale Kompetenzen, sondern eben auch für alltagspraktisches und berufsrelevantes Wissen (Priller/Zimmer 2006: 21; Hansen 2008: 39).

Für die engagierten Bürgerinnen nehmen Engagement-Erfahrungen und darin erworbene Qualifikationen einen immer höheren Stellenwert im Lebenslauf ein und Engagement wird als individueller Bildungsfaktor begriffen (Hansen 2008: 36f). Engagement-Nachweise werden Schulzeugnissen beigefügt und es entstehen Kompetenzbilanzen, geeignet zur Anwendung auch bei der nächsten Bewerbung. Die Frage »Was bringt mir mein Engagement?« wird immer häufiger mit zusätzlichen beruflichen Kompetenzen beantwortet. Die Ergebnisse der Freiwilligensurveys 1999–2009 zeigten zudem, dass das Engagement als Lernfeld, in dem man eigene Kenntnisse und Erfahrungen erweitern kann, wichtiger wird. Auch die Möglichkeit sich durch freiwilliges Engagement für Jobs zu qualifizieren und es als »Sprungbrett in eine berufliche Tätigkeit« (Freiwilligensurvey 2009) nutzen zu können, gewinnt zunehmend an Bedeutung.

Für Teile der Politik auf der anderen Seite soll ehrenamtliche, freiwillige Arbeit zudem sozial integrativ wirken, die Übergänge in (Erwerbs-)Biografien glätten, Erwerbsarbeitslose (wieder) an den Umgang mit Kolleginnen und Arbeitszeiten gewöhnen sowie bereits Schülerinnen mit unerlässlichen Fähigkeiten für die spätere Laufbahn versorgen. Und wie schon angesprochen, wird auch die Ausformung demokratischer und bürgerschaftlicher Kompetenzen in den Augen von *Politik und Politikwissenschaft* durch ein Engagement wahrscheinlicher: Die Teilnahme an freiwilligem Engagement führe dazu, dass demokratische Kompetenzen ausgebildet werden, wie die Fähigkeit, eine eigene Meinung zu bilden und zu formulieren; die Fähigkeit, Kompromisse auszuhandeln und damit die eigene Meinung der Zumutung der Veränderung auszusetzen; sich mit fremden Menschen auseinanderzusetzen und zu kooperieren (Behringer 2002: 273f.). Hier formuliert sich das übereinstimmend erklärte Ziel der politischen Bildung: die mündige Bürgerin.

Unter dem Strich ist jedoch zweifelhaft, ob ein freiwilliges Engagement in einer Nonprofit-Organisation, ob nun in einem ehrenamtlichen Verein, einer großen NGO oder einer kleinen Initiative, all diesen Anforderungen überhaupt gerecht werden und dabei auch noch grundlegende demokratische Kompetenzen vermitteln kann. Allein die nähere Betrachtung der eben aufgezeigten drei Perspektiven, von Politik, Bürgerinnen und Nonprofit-

Organisationen, lässt ahnen, welche Integrationsleistung ein Engagement diesen vielfältigen Ansprüchen gegenüber erbringen muss. Wie kann nun auch noch der übergeordnete Anspruch des Demokratie-Lernens erfüllt werden? Und wie kommt es zu einem Einüben, Erwerben oder Ausbauen von bürgerschaftlichen Kompetenzen, wenn doch – überzeichnet dargestellt – die Ehrenamtliche vor allem einen schriftlichen Kompetenznachweis möchte und sich von ihrem Engagement in der Hauptsache viele Sozialkontakte verspricht, während der Verein im Gegenzug sein Leistungsangebot durch das Engagement von qualifizierten Ehrenamtlichen konstant aufwerten möchte? Besteht nicht insbesondere die Gefahr, dass diese Fülle von Erwartungen den Erwerb demokratisch-partizipativer Kompetenzen, der bei jedem Ehrenamt, bei jedem freiwilligen Engagement einen Wert an sich darstellt, in den Hintergrund drängt? Der auf den vorhergehenden Seiten zitierte Zusammenhang ist daher voraussetzungsvoll. Es braucht zum einen eine genauere Vorstellung davon, was genau eigentlich die viel beschworenen demokratischen oder bürgerschaftlichen Kompetenzen sind. Zudem muss gewährleistet sein, dass ein solches Leitbild in der Praxis der NPOs auch verankert wird. Überlegungen zu einer Ausgestaltung werden im verbleibenden Teil dieses Artikels formuliert.

2. ANNÄHERUNGEN AN EINEN BEGRIFF BÜRGERSCHAFTLICHER KOMPETENZ

Erstes Ziel muss es daher sein, sich einem veränderten Kompetenzbegriff anzunähern und diesen dann auch in der Praxis nicht aus den Augen zu verlieren. Betrachten wir hierzu zunächst die verschiedenen Kompetenzbegriffe, die im Beitrag bisher noch unkommentiert nebeneinander genannt wurden. Grundsätzlich lässt sich feststellen, dass »Kompetenz« oft als unscharfer Container-Begriff und auch ähnlich inflationär wie »bürgerschaftliches Engagement« oder »Zivilgesellschaft« verwendet wird. Gängige Definitionen (Erpenbeck/Heyse 1999: 162; Weinert 2001: 27f.) begreifen Kompetenz im Sinne von Handlungsfähigkeit als ein Cluster von erworbenen Dispositionen zur Problemlösungs- und Selbstorganisationsfähigkeit, das vor allem im Arbeitsalltag wirksam wird. Als Grundlage aktueller Diskussionen in beruflicher Bildung und Weiterbildung dient vorwiegend die von der Kultusministerinnenkonferenz (KMK) vorgeschlagene Differenzierung zwischen Personal-, Sozial- sowie Fach- und Methodenkompetenz, die zusammen zur beruflichen Handlungskompetenz führen sollen.

Nach der KMK-Definition aus dem Jahr 2000 bezeichnet Kompetenz den Lernerfolg in Bezug auf den einzelnen Lernenden und seine Befähigung zu eigenverantwortlichem Handeln in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen. (Linten/Prüstel 2008: 3).

Dies erklärt sich aus der Entstehungsgeschichte des Kompetenzbegriffes, der sich in Abgrenzung zum Begriff der Qualifikation entwickelt hat und zunächst einen berufsbildenden Hintergrund hat. Die Diskussionen um Kompetenzen in der allgemeinbildenden Schule werden intensiv erst als Folge der PISA-Ergebnisse geführt.

Angesichts eines oft vorzufindenden Bezugs zur beruflichen Handlungskompetenz wird deutlich, dass ein Begriff bürgerschaftliche Kompetenz aufgrund der zusätzlichen Bedeutungsdimension darüber hinausreichen muss. Auch wenn, oder gerade weil Engagement zunehmend zur Vermittlung berufsrelevanter Kompetenzen genutzt wird, wie die Befunde des Freiwilligenurvey (2009) und von Zimmer/Priller (2004: 21) zeigen. Politikwissenschaftliche Ausbuchstabierungen bürgerschaftlicher Kompetenz erscheinen eher unausgegoren und lassen einen Bezug zum erziehungswissenschaftlichen und auch zum psychologischen Verständnis und Forschungsstand von Lernen und Kompetenz vermissen. Dies mag daran liegen, dass es eine wirkliche, ausdifferenzierte Debatte über bürgerschaftliche Kompetenzen im Kontext von bürgerschaftlichem Engagement bisher nicht gibt. Der Begriff wird manchenorts in diesem Zusammenhang ohne genauere Definition (Klein 2007) verwendet oder vage mit »politikrelevanten Kompetenzen« (Hansen 2009) umrissen. In Einzelfällen wird bürgerschaftliche Kompetenz auch in einem Atemzug mit Demokratie-Kompetenz, ethischer Kompetenz oder auch dem Schlagwort der »Werteerziehung« genannt oder gar damit gleichgesetzt.

Für die Begriffsverwendung in der politischen Bildung versucht sich Detjen (2005: 91f.) an einer Definition, verbleibt aber bei einer starren Skizze staatsbürgerlicher Tugenden und Pflichten. Er bleibt dabei deutlich hinter einem Kompetenzverständnis zurück, wie es zumindest in allgemeiner Form, von der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung für die Schule formuliert wurde (GPJE 2004). Hier geht vor dem Hintergrund des Zieles der politischen Mündigkeit um den Erwerb politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit. Detjen spricht von der zu fördernden Demokratiekompetenz oder bürgerschaftlichen Kompetenz der Bürgerinnen und verwendet die beiden Begriffe synonym. Hierfür sind seiner Ansicht nach drei Teilkompetenzen, und zwar die

kognitive, die prozedurale und die habituelle Kompetenz, konstituierend. Unter kognitiver Kompetenz versteht Detjen (2005: 91f.) denjenigen Teil der bürgerschaftlichen Kompetenz, der die Trägerin mit einem »gewissen Niveau an Wissen« über die politischen Institutionen und Interdependenzen der globalen Welt ausstattet. Prozedurale Kompetenz definiert Detjen vage als administrative und juristische Kenntnisse und Fertigkeiten sowie strategische Fertigkeiten, die benötigt würden, um politische Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen zu realisieren. Habituelle Kompetenzen seien stabile Einstellungen oder Tugenden, die die Bürgerinnen gegenüber Demokratie und Gemeinwesen einnehmen und vertreten, wie beispielsweise Rechtsgehorsam, Fairness, Opferbereitschaft, sozialer Gerechtigkeitssinn oder Toleranz (ebd.). Diese nicht sehr ausführliche Definition zeigt eine Nähe zu überholten Vorstellungen von Institutionenkunde und Staatsbürgertugenden und ist damit für eine Untersuchung bürgerschaftlicher Kompetenzen, welche sich durch Engagement (und nicht durch institutionalisierte Formen politischer Bildung) ausbilden, wenig geeignet. Die Entwicklungsperspektive bürgerschaftlichen Engagements wird nicht antizipiert und an die dadurch erwartete oder erhoffte Kompetenzentwicklung nicht angeknüpft. Verbunden mit dem Ziel der politischen Bildung, Menschen demokratietauglich zu machen und mündige Bürgerinnen zu bilden, zeigt sich hier jedoch schon ein möglicher Hinweis auf eine bürgerschaftliche Kompetenz, die sich von der Funktion als etwas im Berufsalltag Verwertbares löst. Über enge Definitionen hinausgedacht muss bürgerschaftliche Kompetenz ein Verständnis prägen, das wesentlich mehr umfasst als das Wissen um Wahlen und Institutionen. Bürgerschaftliche Kompetenz muss auch die soziale, interagierende Dimension des Engagements miteinbeziehen.

Um den Begriff »bürgerschaftliche Kompetenz« zu füllen und schärfer einzugrenzen, empfiehlt es sich, auch nach Anregungen bei der anglo-amerikanischen Diskussion um civic skills zu suchen. Darunter werden Kommunikations- und Organisationsfähigkeiten verstanden, die einer Person helfen, sich in politischen oder zivilgesellschaftlichen Organisationen und Institutionen zu engagieren (Verba et al. 1995: 350ff, 366). Hier, wie auch in der deutschen Debatte um bürgerschaftliches Engagement, ist die Vorstellung eines »set of skills, usually called civic skills, which are required to effectively participate in civic and political life« (Kirlin 2003: 2) vielen Konzepten von politischer Partizipation inhärent, aber meist nicht genauer ausbuchstabiert.¹⁴

Bei Patrick (2003)¹⁵ findet sich eine Ausformulierung von »Components of a Common Education for Citizenship in a Democracy« die sowohl »cognitive civic skills« und »civic knowledge«¹⁶ als auch »participatory civic skills« und »civic dispositions« umfasst. Letztere sind beispielsweise definiert als »Affirming the common and equal humanity and dignity of each person«, »Interacting with other citizens to promote personal and common interests« oder »Practicing self-government« (ebd.). Dieses Verständnis von civic skills erweitert den Kompetenzbegriff um eine interagierende, soziale Dimension. Wenn bürgerschaftliche Kompetenz sich nun dadurch auszeichnen soll, dass sie aktive Bürgerinnen im Sinne einer civic education herauszubilden hilft, wie Klein (2007: 216) unterstreicht, dann müssen sowohl Elemente einer so verstandenen politischen Bildung, wie kognitive (staats)bürgerschaftliche Kompetenzen, als auch darüber hinaus weisende Elemente prosozialen Verhaltens wie Empathie, Verbundenheit, Verständigungsfähigkeit und weitere, noch herauszuarbeitende Kompetenz-Elemente bei den Engagierten, im Engagementkontext, in den Nonprofit-Organisationen aufzufinden oder zumindest erlernbar sein. Auch Düx und Sass (2005: 408) kommen in ihrer Untersuchung zum Lernen Jugendlicher im freiwilligen Engagement zu dem Schluss, dass dabei ein breiter Rahmen von Kompetenzen entwickelt werden kann. Dabei handelt es sich um

Kompetenzen der eigenverantwortlichen Lebensgestaltung und Persönlichkeitsbildung, um Kompetenzen der gesellschaftlichen Solidarität, Verantwortungsübernahme und demokratischen Partizipation, um fachliches Wissen und Kenntnisse, aber auch um praktische und technische Kompetenzen.

¹⁴ Ähnlich wie auch das unscharfe Bild, welches sich von BE und bürgerschaftlicher Kompetenz in den vorhergehenden Zeilen zeichnen lies, entwickelt sich in der Debatte um civic skills das Verständnis der unterschiedlichen Disziplinen und Wissenschaftszweige der Erziehungs- und Sozialwissenschaften und Psychologie größtenteils unberücksichtigt nebeneinander und zum Teil auch sehr durcheinander (Für einen umfassenden Überblick: Kirlin 2003). Manche Auffassungen bezeichnen mit dem Begriff civic skills ein sehr breites Feld und schließen sowohl prozedurales Wissen und (o.g.) Fähigkeiten, als auch normative Einstellungen und Werthaltungen (bspw. Toleranz) ein. In anderen Kontexten bezeichnen civic skills regelrechte Fähigkeiten und schließen normative Werteinstellungen aus. Dabei kann zudem noch unterschieden werden in Fähigkeiten, die als Voraussetzung für das Bürgersein in einer Demokratie erforderlich/notwendig sind und Fähigkeiten, die erst durch service learning oder civic education erworben oder verstetigt werden (können).
¹⁵ Zitiert nach Kirlin (2003: 9)

¹⁶ vergleichbar mit Detjens kognitiven und prozeduralen bürgerschaftliche Kompetenzen, allerdings ist bei Patrick auch kritisches und konstruktives Denken miteinbezogen.

Dies unterstreicht auch Deweys Auffassung, für den Demokratie nicht nur einen Lerninhalt sondern vor allem auch eine Form (inter-)aktiven Lernens darstellt:

Soziale Auffassungen und Interessen können nur in einer echt sozialen Umwelt entwickelt werden, in einer Umwelt, wo eine gemeinsame Erfahrung im wechselseitigen Geben und Nehmen aufgebaut wird. (Dewey 2000: 457)

Als Resümee dieses Annäherungsversuchs an einen Begriff bürgerschaftlicher Kompetenzen bleibt daher festzuhalten, dass es sich dabei um ganze Cluster von zivilgesellschaftsfördernden Dispositionen handeln muss, die das klassische Ensemble staatsbürgerlicher Kompetenz um partizipative und prosoziale zivilgesellschaftliche Dispositionen zur Demokratie erweitern. Zudem wird sich ein zu findender Begriff von bürgerschaftlicher Kompetenz deutlich vom gängigen Begriff der Kompetenz unterscheiden, welcher in den – aktuell als Kompetenzbilanzierungen konzipierten – Auflistungen berufsbezogener Kompetenzen von Ehrenamtlichen und Nonprofit-Organisationen beispielsweise mit Fähigkeiten im Projektmanagement oder in der Gesprächsführung benannt wird.

Es gilt daher, sich in diesem Falle vom rein beruflichen verwertbaren Kompetenzverständnis zu lösen und außerdem Kompetenz als etwas zu verstehen, dessen Existenz gezielt beeinflusst werden kann. Die bisherigen, sehr lose auf einander Bezug nehmenden Begriffe von bürgerschaftlicher Kompetenz sind unter Bezugnahme auf Debatte um civic skills weiterzudenken. Dabei muss man sich von der Idee der Staatsbürgerkunde entfernen und auch weiche Elemente (soft skills) mit einbeziehen und versuchen, einen Begriff von bürgerschaftlicher Kompetenz zu entwerfen, der mehr verspricht, als die Möglichkeit in Schulnoten ausgedrückt werden zu können.

Was ist nun Demokratie-Kompetenz oder bürgerschaftliche Kompetenz in der Erweiterung um die soziale Komponente? Die hier gebildete Skizze einer Definition versucht, die klassischen bürgerschaftlichen Kompetenzen der politischen Bildung zu einer Querschnittskompetenz bürgerschaftliches Engagement zu fassen. Hierunter fallen sowohl Kompetenzen, die im bürgerschaftlichen Engagement wirksam werden (d.h. als Voraussetzung zur Aufnahme eines Engagements erforderlich sind) als auch Kompetenzen, die (erst) im Engagement erfahren, eingeübt, erlernt und ausgetauscht werden können. Kompetenzen, die nicht nur, aber vor allem oder besonders im Umfeld des Engagements wirkungsmächtig werden und zur

Entfaltung kommen. Diese erweiterten bürgerschaftlichen Kompetenzen können als notwendige Eigenschaften für einen guten Umgang innerhalb der Gesellschaft verstanden werden und verbessern die Performance im demokratischen Miteinander und Untereinander. Im folgenden Teil dieses Beitrages soll ein erster, nicht-abschließender Definitionsversuch erfolgen.

3. BÜRGERSCHAFTLICHE KOMPETENZ – EIN DEFINITIONSVERSUCH

Bürgerschaftliche Kompetenz ist zu verstehen als eine nicht mit Messzahlen zu beziffernde Querschnitts-Kompetenz aus vielen einzelnen Elementen, die die Befähigung zum bürgerschaftlichen Engagement, zu Mitwirkung und Mitgestaltung der Lebenswelten, der Verhältnisse im (öffentlichen) Gemeinwesen ausdrückt. Zentral ist dabei die soziale, Emotionen miteinbeziehende Dimension und eine Abwendung von einem Kompetenzverständnis, dass lediglich (schulisch oder) beruflich verwertbar gesehen wird.

Zum einen bestehen die einzelnen Elemente, die den Kern der bürgerschaftlichen Kompetenzen ausmachen nicht primär – wie üblicherweise Kompetenzen bewertet werden – aus nützlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten und Wissen für das alltägliche oder professionelle Leben, die im Engagement erworben, ausgebaut, verfeinert oder komplettiert werden können (diese können jedoch zu einem gewissen Anteil eine Rolle spielen.) Auch sollen hiermit nicht vorderhand Kompetenzen erfasst werden, die notwendig sind, um ein spezielles Engagement ausüben zu können und die aus dem (schulischen oder) beruflichen Leben stammen (wie bspw. buchhalterische Fähigkeiten, Moderationswissen, Projektmanagement-Kenntnisse). Vielmehr unterscheiden sich bürgerschaftliche Kompetenzen von allen anderen Kompetenzdefinitionen dadurch, dass sie nicht für eine Lebenslauf-Verwendbarkeit oder Verwertbarkeit ausgestaltet sind und einen Wert und Sinn in sich selbst haben (Solidarität, Fairness, Toleranz), der nicht quantifiziert und messbar gemacht werden kann.

Zum zweiten sind bürgerschaftliche Kompetenzen dadurch gekennzeichnet, dass sie (fast ausschließlich) in Interaktion mit anderen Menschen zur Entfaltung kommen und ein soziales »Wir« betonen. Im Gegensatz zu beispielsweise Methoden- oder Fachkompetenz, die auch auf Papier festgehalten, mit nach Hause genommen werden kann und statisch nachprüfbar ist, zeigt sich beispielsweise Solidarität oder Toleranz erst im Miteinander als Kompetenz.

Einige Elemente der bürgerschaftlichen Kompetenzen können sich möglicherweise erst im Kontext des bürgerschaftlichen Engagement oder dort besonders gut ausbilden. Dies liegt vor allem an zwei Faktoren. Einerseits befinden sich engagierte Menschen in einer Situation, in der Handlungen und Einstellungen wie Toleranz, Solidarität, Selbstlosigkeit, Altruismus, Fairness und Großzügigkeit eine starke Legitimation haben und eher erwartet und akzeptiert werden als in beruflichen oder schulischen Kontexten (und manchmal leider auch in familiären). Entsprechend gut können solche Einstellungen im bürgerschaftlichen Engagement auch internalisiert werden. Zum anderen können sich Engagierte von geregelten hierarchischen Mustern lösen, denn Engagement findet ja gerade nicht in den klaren Rollenverteilungen statt, die es in Familie, Schule/Ausbildung/Studium und Arbeitswelt/Behördenalltag gibt. Dies bedeutet, dass die Engagierten mehr Verantwortung übernehmen können als ihnen sonst häufig in anderen Kontexten zugebilligt wird (dies gilt vor allem für Jüngere: Düx/Sass 2005: 401f.; 406) oder dass sie experimentieren können und dadurch die Kompetenzen entwickeln können. Hervorzuheben ist auch die starke Motivation der Freiwilligkeit und die besonderen Formen der Anerkennung, die Engagement bietet, wodurch sich andere, womöglich nachhaltigere Lernprozesse begründen (Düx/Sass 2005: 400; Reinert 2004: 112).

Dieser Beitrag schlägt nun vor, die bürgerschaftliche Kompetenz eines Individuums als ein Cluster aus unterschiedlichen Kompetenzwolken zu begreifen und entwirft vier einander ergänzende Kompetenzwolken. Wissen, Fähigkeiten und Kenntnisse spielen eine Rolle, aber sind nicht alleindefinierende Elemente von bürgerschaftlicher Kompetenz. Diese erweitert sich um schwer messbare soziale Fähigkeiten und Einstellungen wie die bereits oben genannten Fairness, Solidarität und Toleranz. Ethisch-moralische, demokratisch-politikrelevante und die empathisch-prosozialen Kompetenzen des Individuums bilden damit zusammen die bürgerschaftliche Kompetenz eines Individuums. Im Folgenden werden die vier Teilkomponenten, die das Cluster bürgerschaftlicher Kompetenz bilden, näher skizziert:

Gemeinschaftliche Kompetenz beschreibt die individuelle solidarische Kompetenz, also die Fähigkeit zu und das Wissen um faires soziales Verhalten in einer Gemeinschaft. Dazu gehören neben dem sachlichen Wissen um festgelegte Abläufe, Organisationskultur und/oder Spielregeln die emotionalen Teamfähigkeiten. Wie verhalte ich mich in meiner Gruppe, meinem Verein, meiner Organisation fair, sozial und solidarisch? Wie bin ich zu den einzelnen Mitgliedern, Ehrenamtlichen oder Hauptamtlichen, zu den Empfängerinnen meiner ehrenamtlichen Tätigkeit oder zu den

Mitspielerinnen? Kann ich parteilich sein ohne die gegnerische Gruppe/ Mannschaft/Partei abzulehnen? Erfahre ich Fairness und kann sie selbst anwenden, mich solidarisch gegenüber Hilfebedürftigen verhalten, Gemeinschaft erleben und andere unterstützen? Wie lerne ich mit Versagen und Verlieren umzugehen; engagiere ich mich weiterhin im Verein, auch wenn ich, nachdem ich mich zur Wahl aufgestellt habe, nicht gewählt werde? Erfahre ich Gemeinschaftsgefühl beim Feiern eines Erfolges oder einer Jahresfeier meines Vereins?¹⁷

Partizipationskompetenz benennt die Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Mitbestimmung, das Wissen um demokratische Strukturen und die politikrelevanten Grund-Techniken im Engagement und in der Nonprofit-Organisation. Weiß ich um meine Rechte und Pflichten als Mitglied, als Ehrenamtliche? Verstehe ich die formalen und informellen Strukturen und Regeln, nach denen mein ehrenamtliches Umfeld funktioniert? Weiß ich, wo ich meine Veränderungswünsche und Verbesserungsvorschläge zur Geltung bringen kann und wie ich ihnen Gehör verschaffe? Kann ich bei strukturierten Versammlungen oder spontanen Treffen Ideen einbringen, traue ich mich zu sprechen, und lasse ich andere ebenfalls zu Wort kommen? Stelle ich Transparenz her und stehe ich für gerechte und demokratische Verfahrensweisen ein, auch wenn es mich benachteiligt oder in eine Minderheitensituation bringt?

Solidarische Kompetenz beschreibt vor allem soziale und emotionale Dispositionen für das Engagement. Helfen wollen ist die Grundvoraussetzung für Helfen können und immer noch bei weitem eine der am häufigsten genannten Motivationen für die Aufnahme einer freiwilligen, unentgeltlichen Tätigkeit. Bin ich willens, uneigennützig zu helfen, Geld oder Zeit zu spenden? Gebe ich gerne, aus freien Stücken und ohne mir alles zu notieren und eine Gegenleistung für meinen Einsatz zu erwarten? Freue ich mich über einen gemeinsamen Erfolg unseres Projektes, eine immaterielle Anerkennung der Hauptamtlichen oder das Lächeln und den Dank einer Hilfebedürftigen oder einer anderen Ehrenamtlichen?

Die personale Kompetenz für Bürgerschaftlichkeit fasst die Elemente der demokratischen Persönlichkeitsbildung zusammen, die der aktiven Bürgerin dasjenige politische Selbstbewusstsein geben, welches der immer stärker um sich greifenden Politikverdrossenheit entgegenwirkt. Erfahre ich Veränderbarkeit meiner Umwelt (Stichwort *political efficacy*), ist die Beseitigung von Missständen möglich und machbar? Mache ich ›den Unterschied‹ indem

¹⁷ Bei der weiteren Ausformulierung sollte auf bridging vs. bonding social capital Bezug genommen werden.

ich mich einmische oder machen ›die da oben‹, ›die Hauptamtlichen‹ oder ›die anderen‹ sowieso was sie wollen? Bin ich bereit, Verantwortung zu übernehmen und traue ich mir zu, zusammen mit anderen etwas verändern zu können? Ist mein Umfeld, mein Engagementbereich, meine Organisation, mein Verein veränderbar? Gelingt es mir auch nach einem Misserfolg mich erneut aufzuraffen, versuche ich weiterhin, mich einzubringen und vertraue auf Veränderbarkeit und die Kraft meiner guten Ideen?

4. BÜRGERSCHAFTLICHE KOMPETENZ IN DER PRAXIS VERANKERN – ODER: WIE LERNT MAN EIGENTLICH DEMOKRATIE?

Umfassende Kompetenzen können auch gefördert werden. Daher wendet sich der nächste Abschnitt der praktischen Anwendbarkeit des eben erarbeiteten theoretischen Vorschlags zu. Der formulierte Vorschlag für einen Begriff der bürgerschaftlichen Kompetenz beruht auf vielen unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen, und ist wie postuliert, so auch schwer messbar. Es ist jedoch anzunehmen, dass das bürgerschaftliche Engagement als Handlungskontext (neben familiärer und schulischer Sozialisation) aus den o.g. Gründen einen der entscheidenden Förderkontexte dieser bürgerschaftlichen Kompetenz bildet.

Kann bürgerschaftliche Kompetenz überhaupt geplant vermittelt werden, wenn es doch eine so wenig messbare Größe ist?

Bürgerschaftliche Kompetenz ist, wie geschildert, nicht messbar, nicht primär für die berufliche Verwertbarkeit bestimmt. In diesem Sinne ist auch keine Quantifizierung möglich. Formuliert wurden hier Kompetenzen, die zu einem Großteil erst im Austausch mit anderen, mit der Gesellschaft wirkungsmächtig werden. Einige Elemente der bürgerschaftlichen Kompetenzen werden überhaupt erst durch bürgerschaftliches Engagement gelernt, entfaltet und entwickelt, da das besondere Engagement-Klima den Raum für (experimentelle) Verantwortungsübernahme und das Einüben ungewohnter Rollen bietet, und soziales bzw. im weitesten Sinne uneigennütziges Verhalten darin eine eigene Legitimität besitzt. Freiwilligkeit und eine ausgeprägte Anerkennungskultur bieten zudem starke Impulse für ein Lernen dieser Kompetenzen.

Unter Bezugnahme auf dieses Wissen können Nonprofit-Organisationen die Rahmenbedingungen für Bürgerschaftlichkeit in ihren Engagement-Orten

CLUSTER BÜRGERSCHAFTLICHER KOMPETENZ

gemeinschaftliche Kompetenz

- Fairness
- Solidarität
- Kameradschaft
- Reziprozität
- Parteilichkeit, Fraktionsverhalten (mitfiebern)
 - Nicht-gewählt-werden, verlieren, versagen, gewinnen, unterstützen (können)
- Toleranz

solidarische Kompetenz

- Gemeinwohlorientierung
 - Altruismus
 - Uneigennützigkeit
 - Großzügigkeit
 - Hilfsbereitschaft
 - Helfen können + wollen
 - Spenden
 - Mitleid, Mitgefühl
 - Solidarität
- Verantwortungsgefühl bezüglich eigener Rechte und Pflichten

Partizipationskompetenz

- Autonomie und Selbstorganisation
- Erfahrung und Erlernen von Mitbestimmung
- Eigeninitiative zeigen können, wollen und dürfen,
 - aktive BürgerInnen als Vorbild
- Eintreten für eigene Interessen und Belange
- Wahrnehmen der Interessen und Belange anderer
 - Wählen, abstimmen können, abwägen
 - Rederegeln, Verfahrensregeln,
transparente Organisationen + Institutionen
- Wissen über demokratische Abläufe und Gefahren für die Demokratie

Personale Kompetenz für Bürgerschaftlichkeit

- Erfahrung von Vertrauen, von Solidarität und Reziprozität
 - Political efficiency
 - Kameradschaft
 - Reziprozität
- Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, des »etwas bewegen können«
 - Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen
 - Institutions + NPO-Vertrauen
 - Frustrationstoleranz
 - Verantwortungsübernahme
 - Eigenverantwortlichkeit
- positives Image von Aktivität und immateriellen Werten

Abb.: eigene Darstellung

anpassen. Ein Bewusstsein für die Breite und den Umfang der bürgerschaftlichen Kompetenzen ist zumindest für NPO, die sich mit dem Etikett der Förderung des bürgerschaftlichen Engagements schmücken, eine *conditio sine qua non*. Und wie Beher et al. (2008: 45) feststellen,

... scheint es mittlerweile kaum noch eine relevante Organisation zu geben, die sich nicht in Sachen ehrenamtlichen und freiwilligen Engagements zu Wort gemeldet hat und sich als Partner der Bürgergesellschaft und Promotor bürgerschaftlichen Engagement versteht.

Der Bedarf für ein fundiertes Verständnis von Bürgerschaftlichkeit ist also gegeben.

NPO, die sich in der aktuellen Engagement-Realität angesichts widersprechender Ansprüche und Erwartungen der Akteure zusätzlich einer Erlangung und Vermittlung bürgerschaftlicher Kompetenz(en) widmen (wollen), werden mit dem Begriff des bürgerschaftlichen Engagements sensibel agieren. Sie werden beispielsweise Teile der Cluster bürgerschaftlicher Kompetenzen in ihrem täglichen Handeln ausdrücken und praktizieren, intern darauf achten, dass eine soziale Kultur nicht nur nach außen gezeigt, sondern auch innen gelebt wird und gegenüber neuen Engagierten eine Vorbildfunktion einnehmen. Zum Teil verbalisiert sich diese Förderung des Bürgerschaftlichen auch in Leitbild und Organisationskultur, und es gibt Übereinkünfte, wie informelle und formelle Kompetenzentwicklung in einer ernstgemeinten Förderung bürgerschaftlichen Engagements aussehen und ausgestaltet werden. Diese NPO sind sich ihrer Rolle als Provider von bürgerschaftlichen Spielräumen bewusst und tragen Sorge, diese zu schützen und nicht mit einem Wert zu versehen.

Lernen im Engagement ist spontan und unregelt, weitestgehend nicht planbar und zielgruppenorientiert. Dieses Engagement-Lernen hat viel mit Persönlichkeiten, mit Vorbildern, mit fairer Stimmung, respektvollem Umgang und liebevoller Ausgestaltung zu tun. Deswegen muss die Vermittlung und der Erwerb von bürgerschaftlicher Kompetenz immer im Sinne von empowerment verstanden werden. Zudem sind die Nonprofitorganisationen als Engagementorte und Handlungskontexte so unterschiedlich wie nur möglich. Ableitbare Regeln für eine konkrete Organisationsausgestaltung lassen sich daher ohne Betrachtung der Organisation kaum formulieren. Als Abschluss soll daher lediglich eine Vermittlungshilfe für bürgerschaftliche Kompetenzen in Nonprofit-Organisationen formuliert werden:

Ernstgemeinte Partizipationsmöglichkeiten zur Verfügung stellen

Wie auch schon in der Entwicklung von Anerkennungskultur in NPO oder bei der Implementation von Bürgerbeteiligungsprojekten in Kommunen festgestellt wurde, spielen Glaubhaftigkeit und Ernstgemeintsein eine nicht zu unterschätzende Rolle. Wer Partizipation fördern will, muss auch gewahr sein, dass sie in Anspruch genommen wird. Denn:

Erlebnisse der Solidarität, des Zusammenhalts, von Toleranz und Respekt gegenüber anderen: in seriösen und ernst gemeinten Settings des Engagements sind diese Erfahrungen für demokratische Gesellschaften von unschätzbarem Wert, da sich Bürgerinnen und Bürger in Prozessen des Engagements und der Beteiligung als solche erleben (Behringer 2007: 209).

Es bleibt jedoch in jedem Fall der Eigensinn des Engagements zu berücksichtigen:

Freiwilliges Engagement kann nicht verordnet werden: Menschen suchen sich je nach Motiv und Interessenlage ihre Tätigkeiten. Vereine, Organisationen und Institutionen agieren zunehmend auch als mehr oder weniger attraktive Anbieter auf einem ›Markt‹ der Engagementmöglichkeiten. Die Zivilgesellschaft ist von Freiwilligkeit geprägt und politisch nur eingeschränkt beeinflussbar (Freiwilligensurvey 2009).

Selbstverantwortung ermöglichen

Spielräume für den Erwerb bürgerschaftlicher Kompetenzen lassen sich schaffen und erhalten, indem NPO ihren Engagierten ein größtmögliches Maß an Autonomie zubilligen. Je mehr Verantwortung die Engagierten selbst übernehmen können und desto mehr unregelte Erfahrungen sie dadurch machen können, desto besser stehen die Chancen für die Ausbildung einer bürgerschaftlichen Identität. So verstandenes bürgerschaftliches Engagement ermöglicht politische Lernprozesse und

trägt zur Ausbildung einer bürgerschaftlichen Identität bei, die zwischen den jeweils partikularen Anforderungen ethischer Gemeinschaften und einer auf moralische Gründe gestützten politischen Legitimation zu vermitteln mag und damit politische integrierend

wirkt. Erst die Praxis des Bürgerengagements bringt jenen Zusammenhang von Einstellungen, Werthaltungen und Handlungsdispositionen hervor, auf den demokratische politische Institutionen so dringend angewiesen sind (Klein/Speth 2004: 280 zitiert nach Behringer 2007: 210).

Reflexionsmöglichkeiten anbieten

Konkrete Lernerfahrungen und Kompetenzzuwächse im Engagement bedürfen der Reflektion. Auch Behringer (2007: 210) empfiehlt, dass die Lernerfahrungen des Engagements durch eine Plattform ergänzt werden sollten, die auf neutralem Boden das Reflektieren eines Ereignisses, eines Themenfeldes möglich machen, und sie schlägt hierfür die Institutionen der politischen Bildung vor. Hier böten sich Begegnung und Austausch jenseits des Alltags und damit weiterhin Chancen, dass vorhandene Urteile und Einstellungen angeregt und auch in Frage gestellt würden (vgl. ebd.).

Spielräume schaffen

Engagement lernen ist Lernen für den Ernstfall, für das alltägliche Leben und den konfliktfreien Umgang in der Gesellschaft. NPO werden unter anderem auch deswegen, weil sie Strukturen schaffen, die für politische Mobilisierung und Rekrutierung nutzbar sind, als Infrastruktur der Zivilgesellschaft betrachtet und als zentrale Trägerinnen und Vermittlerinnen einer partizipativen demokratischen Kultur gesehen, »als Garanten einer politisch involvierten, aktiven Bürgerschaft« (von Erlach 2006: 271). »Grundsätzlich wird erwartet, dass Individuen durch die Mitgliedschaft in Freiwilligenorganisationen zu politisch engagierten Bürgerinnen und Bürgern erzogen werden« (ebd.). Diesen an sie formulierten Bildungs-Auftrag müssen die Nonprofit-Organisationen versuchen, in ihr Alltagsgeschäft zu integrieren.

In der Praxis des Engagements, angesichts vielfältiger Hemmschwellen und knapper Zeitbudgets stellt sich die Frage, inwiefern die wenig spezifischen Angebote der politischen Bildung deutlich verlockender auf die Engagierten wirken könnten und ihnen diesen neutralen Raum zur Reflektion ihres Engagements – und damit eine Verstetigung und Vertiefung ihrer bürgerschaftlichen Kompetenzen bieten könnten. Hier bietet sich an, neben der Idee einer aufsuchenden, aktivierenden politischen Bildung auch den sich neuerdings eröffnenden Ansatzpunkt über Freiwilligenmanagement und Freiwilligenkoordination weiter zu verfolgen.

Nonprofit-Organisationen, die glaubwürdig und seriös eine Weiterentwicklung und adäquate Betreuung ihrer Freiwilligen leisten wollen, und denen qualitativ hochwertiges Engagement ein Anliegen ist, setzen in den letzten Jahren verstärkt auf ausgebildete Freiwilligenmanagerinnen und -koordinatorinnen. Diese stehen in direktem Kontakt und Austausch mit den Freiwilligen und kümmern sich bisher vor allem um die Einbindung von Freiwilligen in die jeweilige Nonprofit-Organisation oder vermitteln im Dienste von Freiwilligenagenturen die Noch-Nicht-Aktiven in geeignete Engagementorte. Die Erweiterung der Freiwilligenmanagement-Ausbildung um Elemente der politischen Bildung und eine Sensibilisierung der Freiwilligenmanagerinnen für bürgerschaftliche Kompetenzen wäre ein Leichtes und eine unbedingt anzustrebende Qualitätssteigerung des Arbeitsfeldes. Hiermit ließe sich auch der hohen Voraussetzungshaftigkeit und der Mittelschicht-Zentriertheit des bürgerschaftlichen Engagements entgegenwirken.

Wirkliche bürgerschaftliche Kompetenz benötigt Unterstützung zur Reflexion und Freiräume zur Entfaltung, dann klappt es auch mit dem informellen Lernen. Vertrauen wir darauf, dass im Engagement nicht nur für den Lebenslauf gelernt werden kann, und wie Behringer (2007: 209) unterstreicht, nicht nur in der Jugend: »Bildungsprozesse für eine aktive Zivilgesellschaft sind lebenslanges Lernen.«

LITERATUR

BEHER, KARIN/KRIMMER, HOLGER/RAUSCHENBACH, THOMAS/ZIMMER, ANETTE (2008): *Führungskräfte in gemeinnützigen Organisationen*. Weinheim/München: Juventa.

BEHRINGER, JEANNETTE (2007): »Auf dem Weg in ein ›neues Zeitalter demokratischer Qualität? Zivilgesellschaft in der Demokratie«. In: *Der Bürger im Staat*. Heft 4–2007. 57. Jahrgang. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. S.204-211.

BEHRINGER, JEANNETTE (2002): *Legitimität durch Verfahren? Bedingungen semi-konventioneller Partizipation. Eine qualitativ-empirische Studie am Beispiel von Fokusgruppen zum Thema »Lokaler Klimaschutz«*. Theorie und Forschung Politikwissenschaften, Band 3. Regensburg: Roderer.

BODE, INGO/EVERS, ADALBERT/KLEIN, ANSGAR (Hrsg.) (2009): *Bürgergesellschaft als Projekt. Eine Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Förderung zivilgesellschaftlicher Potenziale in Deutschland*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

BRÖMMER, NORBERT/STRASSER, HERMANN (2001): *Gespaltene Bürgergesellschaft? Die ungleichen Folgen des Strukturwandels von Engagement und Partizipation*. Aus *Politik und Zeitgeschichte* B 25 26 / 2001.

ENQUETE-KOMMISSION »ZUKUNFT DES BÜRGERSCHAFTLICHEN ENGAGEMENTS« /DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.) (2002): *Bericht Bürgerschaftliches Engagement: Auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich.

VAN DETH, JAN W. (1997): *Private Groups and Public Life. Social Participation, voluntary associations and political involvement in representative democracies*. London/New York: Routledge.

DETJEN, JOACHIM (2005): »Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln?« In: Georg Weißeno: *Politik besser verstehen: Neue Wege der politischen Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

DEWEY, JOHN (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Praxis*. Weinheim: Beltz.

DÜX, WIEBKEN/SASS, ERICH (2005): »Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale« In: *Settings des freiwilligen Engagements. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8.Jg., Heft 3/2005, S.394–411.

Engagementzweinull. <http://www.engagementzweinull.de/dito/forum?action=cmsjournalshow&id=75>: 22.11.2010.

VON ERLACH, EMANUEL (2006): *Aktivierung oder Apathie? Eine empirische Analyse zu den Zusammenhängen zwischen der Mitgliedschaft in Freiwilligenorganisationen und politischem Engagement in der Schweiz*. Berner Studien zur Politikwissenschaft, Universität Bern. Bern u.a.: Haupt.

ERPENBECK, JOHN/HEYSE, VOLKER (1999): *Die Kompetenzbiografie. Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Münster: Waxmann.

EVERS, ADALBERT (2009): *Gefährdungen von Zivilität. Zum Verhältnis von Zivilgesellschaft und Drittem Sektor*. *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen* 1/09. S.79–84.

EVERS, ADALBERT (2009): »Bürgerschaftliches Engagement. Versuch, einem Allerweltsbegriff wieder Bedeutung zu geben«. In: Ingo Bode et al. (Hrsg.): *Bürgergesellschaft als Projekt. Eine Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Förderung zivilgesellschaftlicher Potenziale in Deutschland*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S.66–79.

Fachworkshop Freiwilliges Engagement in Deutschland. Bonn, 18.12.2001. Unter: www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23593-Dokumentation-Fachworkshop-Fre.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf: 30.10.2010.

GPJE (2004): *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

HANSEN, STEFAN (2008): *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

HANSEN, STEFAN (2009): *Der Aspekt »Learning«: wissenschaftliche Ergebnisse zum Lernen im bürgerschaftlichen Engagement*. 3. Nationaler Kongress zum Service Learning 17. November 2009 Stuttgart.

KLEIN, ANSGAR (2007): »Bürgerschaftliches Engagement und zivilgesellschaftliche Reformpolitik«. In: *Der Bürger im Staat. Heft 4–2007* 57. Jahrgang. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, S.212–217.

KLEIN, ANSGAR/SCHMALZ-BRUNS, RAINER (Hrsg.) (1997): *Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Möglichkeiten und Grenzen*. Baden-Baden und Bonn: Nomos.

KEUPP, HEINER (2006): *Identitäts- und zivilgesellschaftliche Kompetenzen durch bürgerschaftliches Engagement*. <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=545&Jump1=LINKS&Jump2=30>. In DJI Thema 2006/02: Informelle Bildung am Beispiel des freiwilligen Engagements .<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=545>: 30.10.2010.

KIRLIN, MARY (2003): *The Role of Civic Skills in Fostering Civic Engagement*. <http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP06-Kirlin.pdf>: 30.10.2010.

LINTEN, MARKUS/PRÜSTEL, SABINE (2010): *Auswahlbibliografie »Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung«*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB): Bonn. <http://www.bibb.de/>: 25.08.2010.

MUNSCH, CHANTAL (2008): *Von der Nichtbeteiligung zur Beteiligung. Wege und Umwege bei der Aktivierung benachteiligter Gruppen*. Werkstatt auf der Kooperationstagung der Stiftung Mitarbeit und der Ev. Akademie Loccum: Forum für Bürger/innenbeteiligung und kommunale Demokratie. Bedingungen gelingender Beteiligung. Die lokale Demokratie erlebbar machen. 2628.09.2008, Loccum.http://www.mitarbeit.de/fileadmin/inhalte/02_veranstaltungen/loccum2008_Thesenpapier_Munsch_2.pdf: 05.07.2010.

OLK, THOMAS (2002): »Modernisierung des Engagements im Alter – Vom Ehrenamt zum bürgerschaftlichen Engagement?« In: Susanne Huth (Bearb.): *Grundsatzthemen der Freiwilligenarbeit – Theorie und Praxis des sozialen Engagements und seine Bedeutung für ältere Menschen*. Frankfurt am Main: 2002. <http://www.inbas-sozialforschung.de/download/grundsatzthemen.html>: 05.07.2010.

OLK, THOMAS/KLEIN, ANSGAR (2009): »Engagementpolitik – Ein neues Politikfeld und seine Probleme.« In Ingo Bode et al. (Hrsg.): Bürgergesellschaft als Projekt. Eine Bestandsaufnahme zu Entwicklung und Förderung zivilgesellschaftlicher Potenziale in Deutschland. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. S.23–54.

OHNE AUTOR (2009): Freiwilligensurvey. Kurzfassung im Monitor Engagement (Nr.2): Freiwilliges Engagement in Deutschland 1999-2004-2009. Kurzbericht des 3. Freiwilligensurveys: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=140472.html> 30.10.2010.

PATRICK, JOHN J. (2003): »Defining, Delivering, and Defending a Common Education for Citizenship in a Democracy«. In: John J. Patrick et al. (Hrsg.): *Civic Learning in Teacher Education International Perspectives on Education for Democracy in the Preparation of Teachers*. Vol. 2. Indiana University: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education.

REINERT, ADRIAN (2004): »Politische Bildung für die Zivilgesellschaft«. In: Beate Rosenzweig/Ulrich Eith (Hrsg.): *Bürgerschaftliches Engagement und Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S.106–125.

REINHARDT, SIBYLLE/TILLMANN FRANK (2002): »Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen«. In: Heinz-Hermann Krüger et al. (Hrsg.): *Jugend und Demokratie – politische Bildung auf dem Prüfstand*. Opladen: Leske&Budrich. S.43–74.

PRILLER, ECKARD/ZIMMER, ANNETTE (2006): »Dritter Sektor: Arbeit als Engagement«. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B. 12. S. 17–24.

TOCQUEVILLE, ALEXIS DE (1985 [1835]): *Über die Demokratie in Amerika*. Ditzingen: Reclam.

VERBA, SIDNEY/SCHLOZMAN, KAY LEHMAN/BRADY, HENRY E. (1995): *Voice and Equality. Civic Voluntarism in American Politics*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

WEINERT, FRANZ EMANUEL (2001): »Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit«. In: Franz Emanuel Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 17–31.

Wegweiser Bürgergesellschaft: <http://www.buergergesellschaft.de/?id=103557>:
19.08.2010.

WEX, THOMAS (2003): »Die Strategie erwerbswirtschaftlicher Ökonomisierung«. In: Ohne Herausgeber: *Mission Impossible? Strategien im Dritten Sektor*. Frankfurt a.M.: Deutscher Verein. S.42–67.

ZIMMER, ANNETTE/ECKHARD PRILLER (Hrsg.) (2004): *Gemeinnützige Organisationen im gesellschaftlichen Wandel. Ergebnisse der Dritte-Sektor-Forschung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

ZIMMER, ANETTE (1996): *Vereine. Basiselemente der Demokratie*. Opladen: Leske&Budrich.

ZIMMER, ANNETTE (2000): *Engagierte Bürgerschaft. Traditionen und Perspektiven*. Opladen: Leske&Budrich.

LERNEN IM POLITISCHEN ENGAGEMENT IM ÜBERGANG VOM FREIWILLIGEN ZUM BERUFLICHEN ENGAGEMENT

Rasmus Grobe

Politisches Engagement in Sozialen Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen, Vereinen und Initiativen ist nicht nur ein bereicherndes Element unserer demokratischen Gesellschaft, es ist auch ein Kontext für informelles Lernen. Neuere Untersuchungen zeigen die Bedeutung dieser Lernprozesse als Teil lebenslangen Lernens. Für manche ist das freiwillig begonnene politische Engagement sogar der Einstieg – und zugleich ein Teil der »Ausbildung« – für eine berufliche Tätigkeit in diesem Bereich, z.B. im Rahmen einer Nicht-Regierungsorganisation, und damit in einem Berufsfeld, für das es sonst keine direkte Berufsqualifizierung gibt.

Dieser Artikel versucht in einem spezifischen Feld bürgerschaftlichen Engagements – dem politischen Engagement – die Bedeutung von informellen Lernprozessen darzustellen und betrachtet dabei auch den Zusammenhang zwischen freiwilligem Engagement und beruflicher Tätigkeit in diesem Bereich.

Im ersten Schritt wird der Begriff »politisches Engagement« erläutert und kontextualisiert bevor es um die Frage geht, welche Rolle freiwilliges politisches Engagement im Kontext informellen Lernens spielt. Mit Rückgriff auf die Kompetenzforschung werden dann vorhandene Studien zum Kompetenzerwerb durch Engagement dargestellt. Schließlich wirft der Artikel einen Blick auf Kontinuitäten zwischen freiwilligem und beruflichem politischen Engagement und diskutiert Möglichkeiten systematischer Personalentwicklung aus der Perspektive von Nicht-Regierungsorganisationen.

POLITISCHES ENGAGEMENT

Unter »politischem Engagement« soll hier eine spezielle Form »bürgerschaftlichen Engagements« verstanden werden. Der Begriff kann aus zwei Richtungen hergeleitet werden: aus der Partizipationsforschung und aus der Engagementforschung:

Aus Sicht der *Partizipationsforschung* ist »politisches Engagement« ein Ausdruck politischer Partizipation.

Unter politischer Partizipation [werden] all jene Aktivitäten verstanden, die von den BürgerInnen freiwillig unternommen werden, um Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen. Politische Partizipation wird als ein instrumentelles, auf kollektive Ziele hin orientiertes soziales Verhalten aufgefasst, welches in einem komplexen Zusammenspiel zwischen institutionellen Strukturen, konkreten politischen Ereignissen, Gruppenbindungen und individuellen Merkmalen zustande kommt. (Joest 2007: 16)

Die Partizipationsforschung ist insofern für die Verortung »politischen Engagements« hilfreich, als sie Formen und Orte politischer Partizipation typologisiert. Unterschieden wird dabei in der Regel zwischen verschiedenen Dimensionen politischer Partizipation: Verfasstheit versus Nicht-Verfasstheit, Legalität versus Illegalität, Konventionalität versus Unkonventionalität.

Der andere Zugang zu politischem Engagement erfolgt über die *Engagementforschung*, die sich dem ehrenamtlichen bzw. freiwilligen Engagement widmet. Der Begriff und das Verständnis von »ehrenamtlichem Engagement« ist Gegenstand von Veränderungen: traditionell wird unter Ehrenamt die langfristige Tätigkeit für eine Organisation, oft einem Verein, verstanden. Es ist eine Tätigkeit, die in der Regel unentgeltlich ausgeübt und lediglich mit »Ehre« entlohnt wird. Die Form dieser Tätigkeit ist traditionell die Ausübung von Vorstandsämtern oder anderen langfristigen Rollen, wie die einer Zeugwärtin oder einer Trainerin in einem Sportverein (Grobe 2006).

Im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen ist auch ehrenamtliches Engagement Veränderungen unterworfen. Erstens hat sich Engagement pluralisiert: Menschen engagieren sich nicht nur im Verband oder Verein, sondern auch in flexiblen, informellen Zusammenschlüssen, die große Gestaltungsmöglichkeiten lassen. Zweitens individualisiert sich Engagement: Frauen und Männer suchen und finden vielfältige Tätigkeiten, die der jeweils eigenen Lebenssituation, der sozialen Lage oder der biografischen Situation und nicht zuletzt den eigenen Bedürfnissen entsprechen (Deutscher Bundestag 2002: 49f.). Für die »Anbieter« von Engagementmöglichkeiten hat das Konsequenzen: Engagementinteressierte wollen konkret wissen, was sie tun können und welchen Zeitumfang diese Tätigkeit hat. *Stellenbeschreibungen* sind eine Form, wie Organisationen, die Freiwillige gewinnen wollen, darauf reagieren. *Freiwilligenmanagement*, also die professionelle Werbung und Betreuung von Menschen, die sich freiwillig engagieren wollen, gehört zum modernen Umgang mit Freiwilligen ebenso dazu, wie eine positive

Anerkennungskultur (vgl. Rosenkranz et al. 2002). Gesprochen wird in diesem Zusammenhang auch vom *neuen Ehrenamt* – wobei es das *alte Ehrenamt* durchaus weiter gibt. Begrifflich ist in der neuen Ehrenamtsdebatte oft nicht mehr von Ehrenamtlichen, sondern von *Freiwilligen* die Rede. Diese Begrifflichkeit wird auch unter freiwillig Engagierten am häufigsten in Bezug auf ihr Selbstverständnis verwendet (Gensicke, Geiss 2010: 112).

Eine andere Dimension der Engagement-Diskussion schlägt die Brücke zur Partizipationsforschung und zielt auf die gesellschaftliche Funktion von Engagement. Dabei wird häufig auf die demokratietheoretischen Arbeiten von Alexis de Tocqueville verwiesen, der das Engagement von Bürgern in »Verinigungen« beschreibt, die er als wichtigen Teil der amerikanischen Demokratie begrift (de Tocqueville 1985: 248).

In Deutschland wurde in den letzten Jahren der Begriff des *Bürgerschaftlichen Engagements* geprägt. Die heute gebräuchliche Begriffsverwendung bringt die spezifischeren Begriffe Ehrenamt, Selbsthilfe, politische Partizipation, politischen Protest oder freiwilliges Engagement in einen konzeptiellen Zusammenhang. Definitiv prägend war hier insbesondere die Arbeit der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages.

Bürgerschaftliches Engagement ist in diesem Sinne

- freiwillig,
 - nicht auf materiellen Gewinn gerichtet,
 - gemeinwohlorientiert,
 - öffentlich bzw. findet im öffentlichen Raum statt und
 - wird in der Regel gemeinschaftlich/kooperativ ausgeübt.
- (Deutscher Bundestag 2002: 38)

Politisches Engagement ist eine spezifische Form bürgerschaftlichen Engagements. Unterschieden werden dabei konventionelle Formen wie Engagement in Parteien und Gewerkschaften und unkonventionelle Formen wie Engagement in Bürgerinitiativen, Themenanwaltgruppen etc.

Im Unterschied zu den parteien- und wahlorientierten Formen ist das unkonventionelle politische Engagement vorwiegend themenorientiert. Als unkonventionell gelten alle Formen des politischen Engagements außerhalb des etablierten und formalisierten Politikbetriebes. Diese reichen von politischem Protest über Bürgerinitiativen bis hin zu unkonventionellen Formen

der Interessenvertretung und zum Engagement in internationalen Organisationen für humanitäre Hilfe, Naturschutz oder Armutsbekämpfung. (Deutscher Bundestag 2002: 153)

Bezüglich dieser beiden Formen politischen Engagements liefern die Shell-Jugendstudien – zumindest bezogen auf Jugendliche – wichtige Erkenntnisse. Insgesamt wird dort eine skeptische Distanz junger Menschen gegenüber gesellschaftlichen Institutionen im Bereich von Politik und Demokratie – insbesondere auch gegenüber den Parteien – konstatiert. Etwas mehr Vertrauen genießen zivilgesellschaftliche Organisationen wie Umweltschutz- und Menschenrechtsgruppen oder Bürgerinitiativen (Schneekloth 2010: 140). 45% der befragten Jugendlichen geben außerdem an, sich schon einmal an einer Protestversammlung beteiligt zu haben, 11% haben schon in einer Bürgerinitiative mitgemacht – beides »unkonventionelle Formen« politischen Engagements – und 13% geben an, schon in einer Partei oder politischen Gruppe mitgearbeitet zu haben.

Die Eindeutigkeit und Angemessenheit der Typologisierung in konventionelle und unkonventionelle Formen politischen Engagements kann aber durchaus in Frage gestellt werden, da die Grenzen verschwimmen:

Bürgerinitiativen, die noch vor 30 Jahren ein wenig akzeptiertes Mittel der Artikulation waren, werden heute auch von der etablierten Politik als Akteure wahrgenommen. (Deutscher Bundestag 2002: 153)

Als Brücke zwischen konventionellem und unkonventionellem politischen Engagement können Nichtregierungsorganisationen gelten, für die idealtypisch formuliert wird:

NGOs sind formale, (professionalisierte), unabhängige gesellschaftliche Akteure, deren Ziele es sind, progressiven Wandel und soziale Anliegen auf der nationalen oder internationalen Ebene zu fördern. (Frantz, Martens 2006: 49 f.)

Oft finden sie sich – zumal auf nationaler und internationaler Ebene – in einer Brückenfunktion zwischen Bevölkerung und staatlichen oder überstaatlichen Institutionen. Sie sind meist hochgradig professionalisiert, gleichwohl bieten sie meist neben einem Stab von spezialisierten Hauptamtlichen auch Raum für ehrenamtliches Engagement. Auf die Rolle von NGOs im Zusammenhang von freiwilligem und beruflichem Engagement wird weiter unten noch eingegangen.

Problematisch ist die empirische Erfassung *freiwilligen politischen Engagements*. So erfasst der jüngste Freiwilligensurvey (Gensicke, Geiss 2010: 71) zwar den Bereich »Politik und politische Interessenvertretung«, »Politisches Engagement« könnte aber auch in anderen gesondert abgefragten Bereichen, z.B. »Umwelt, Naturschutz oder Tierschutz« als ein Aspekt von Engagement in diesen eher thematisch umrissenen Bereichen stattfinden. Daher ist der im aktuellen Freiwilligensurvey ermittelte Wert für den Engagementbereich »Politik/Interessenvertretung« nur unter Vorbehalt als Gesamtgröße für politisches Engagement anzusehen. Demnach rangiert dieser Engagementbereich mit 2,7 % an neunter Stelle hinter anderen Engagementbereichen wie Sport, Kirche/Religion, Sozialer Bereich und auch hinter Umwelt- und Tierschutz (Gensicke, Geiss 2010: 96).

INFORMELLES LERNEN IM POLITISCHEN ENGAGEMENT

Die Aufmerksamkeit, die grundsätzlich dem freiwilligen Engagement in den letzten Jahren gewidmet wurde, hat auch einen Aspekt in den Fokus rücken lassen, der aus verschiedenen Perspektiven bedeutsam ist: Engagement ist ein Rahmen für Lernen. Innerhalb des ebenfalls noch recht jungen¹ Diskurses zu *informellem Lernen* bildet die Beschäftigung mit freiwilligem Engagement einen eigenen Schwerpunkt.

Informelles Lernen soll hier – der Definition der EU-Kommission folgend – verstanden werden als

Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nicht intentional (oder inzidentell/beiläufig) (Europäische Kommission: Generaldirektion für Bildung und Kultur 2001: 32).

Für den Kontext der *Sozialen Bewegungen* weist Beer bereits 1978 auf die Lernprozesse durch die Mitarbeit in Bürgerinitiativen hin und zeigt am Beispiel der »VHS Wyhler Wald« ferner, dass Bürgerinitiativen

¹ Eine Verdichtung des Diskurses ist seit Beginn der 1990er Jahre zu beobachten (vgl. Overwien 2005: 343ff.)

institutionalisierte und selbstorganisierte Formen der Erwachsenenbildung hervorbringen können, die die Engagierten nicht nur zu Lernenden, sondern auch teilweise zu Lehrenden machen können (Beer 1978). Auch in Kontexten außerhalb Europas sind Soziale Bewegungen Orte informellen Lernens: Overwien berichtet von den Aktivitäten Sozialer Bewegungen bei der Qualifizierung von Straßenkindern für Jobs (Overwien 2000). Im entwicklungspolitischen Kontext übernehmen Soziale Bewegungen bzw. NGOs häufig wichtige Bildungsaufgaben, oft auch als spezialisierte Anbieter (Dienstleistungs-NGO) von non-formalen Bildungsangeboten (Neubert 1997). Grobe beschreibt für Südafrika, dass Soziale Bewegungen und NGOs nicht nur ein Ort des Lernens u.a. von Leadership-Skills waren, sondern dass das Personal dieser Bewegungen nach dem Ende des Apartheids-Regimes in Regierung und Verwaltung wechselten (Grobe 2000). Dieses Phänomen wird auch für Transformationsländer beschrieben (Frič 2004:218).

KOMPETENZERWERB DURCH POLITISCHES ENGAGEMENT

Interessant ist aber nicht nur die Feststellung, dass gelernt wird, sondern auch die Frage danach *was* gelernt wird und welche *Kompetenzen* dabei erworben werden. Dafür ist auch hier eine kurze Begriffsklärung nötig: Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive geht der Kompetenzbegriff im deutschen Sprachraum auf Heinrich Roth zurück, der »Mündigkeit als Kompetenz für verantwortungsvolle Handlungsfähigkeit« als zentrales Ziel von Erziehung postulierte (Roth 1971: 180; vgl dazu den Beitrag von Overwien in diesem Band). Diese Kompetenz sei einem dreifachen Sinne zu interpretieren:

- a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbstverantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als 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 damit zuständig sein zu können (ibid.).

Die Kompetenzkonzepte der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion, insbesondere die Trias von Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz gehen – mit gewissen Modifikationen (Ausdifferenzierung von Fachkompetenz in Fach- und Methodenkompetenz) letztlich auf Roths Konzept zurück und bilden

auch die Grundlage für das Konzept der *Beruflichen Handlungskompetenz* (Klieme, Hartig 2008: 19ff.). Diese wird verstanden als »die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht, durchdacht, sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten« (Kultusministerkonferenz 2007: 10) und entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.

Die genannten pädagogischen Kompetenzkonzepte haben normativen Charakter und nehmen Bezug auf humanistische Bildungsvorstellungen; auch das Konzept der Beruflichen Handlungskompetenz »speist sich aus der Idee des ›Berufes‹, die in der deutschsprachigen Tradition mit der Idee von Identitäts- und Wertbildung verbunden ist,« und zugleich allgemeine Bildungserwartungen in die berufliche Ausbildung integriert (Klieme, Hartig 2008: 23).

In Deutschland setzt sich die von Weinert auf Grundlage vergleichender Studien für die OECD entwickelte Definition durch: Demnach sind Kompetenzen

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27 f.).

Jenseits der allgemeinen Definitionen wird es aber spätestens dann schwierig, wenn es darum geht, Kompetenzen messbar zu machen. Das Problem besteht nicht darin,

relevante Kompetenzkonstrukte zu identifizieren, die nach übereinstimmender Ansicht der Experten für ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften erforderlich sind [...]. Schwierigkeiten bereitete vielmehr die Tatsache, dass viele der postulierten Dimensionen – vor allem sozialer und motivationaler Art – nicht auf spezifische Situationen bezogen, in zuverlässige empirische Instrumente übersetzt [...] werden konnten (Klieme, Hartig 2008: 23f.).

Diese Problematik besteht auch, wenn es darum geht, im freiwilligen – oder politischen – Engagement erworbene Kompetenzen zu messen. Und vor

dieser Schwierigkeit haben auch die wenigen Studien zu informellem Lernen im freiwilligen Engagement zu kämpfen, obgleich sie trotzdem wertvolle Erkenntnisse zu informellen Lernprozessen im Engagement liefern:

Hansen abstrahiert in einer vergleichenden Untersuchung von Engagement in Vereinen verschiedene »Lerninhalte« und bestimmt dabei (1) tätigkeitsbezogenes und allgemeines Fachwissen, (2) Gesellschaftswissen, (3) personenbezogene Eigenschaften und soziale Kompetenzen und (4) Organisationsfähigkeiten als zentrale Lernkategorien (Hansen 2008: 79ff.).

Düx versucht bei der Auswertung der empirischen Befunde ihrer empirischen explorativen Untersuchung zum Kompetenzzugewinn von Jugendlichen im freiwilligen Engagement eine Einbettung in den Kompetenzdiskurs und entwickelt ein analytisches Raster zur Einordnung verschiedener im Engagement erworbener Kompetenzen: (1) Personenbezogene Kompetenzen: (a) personale Kompetenzen, (b) Sozialkompetenzen, (2) sachbezogene Kompetenzen: (a) kognitive Kompetenzen, (b) organisatorische Kompetenzen, (c) handwerkliche Kompetenzen, (d) kreativ-musisch-sportliche Kompetenzen (Düx 2007: 210). In der später erschienenen Studie (Düx et al. 2009) liefern die Autorinnen umfangreiches empirisches Material über Motive und Inhalte des Engagements von Jugendlichen – und auch den damit verbundenen Kompetenzzugewinn. Allerdings definieren sie Kompetenz nicht als Selbstorganisations-, Verhaltens- und Handlungsdispositionen, sondern als »anwendbares und angewandtes Wissen und Können, die sich in einer Tätigkeit und durch die Tätigkeit bilden und vertiefen, aber auch durch die Tätigkeit sichtbar werden« (Düx et al. 2009: 27). Dieses performative Verständnis von Kompetenz erklärt die in der Studie recht konkreten »Kompetenzen«, die bei den Befragten in verschiedenen informellen Lernkontexten erhoben wurden, wie »Kinder beaufsichtigen«, »Teamarbeit«, »in fremder Umgebung zurecht finden« etc., die aber faktisch eher Tätigkeiten beschreiben.

Rodemann stellt in ihrer empirischen Untersuchung zum freiwilligen Engagement bei Greenpeace Bezüge zu den Teilkompetenzen der im Diskurs »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« postulierten »Gestaltungskompetenz« (de Haan 2008) her und kann dabei die Aussagen der Jugendlichen zu ihren Engagement-Erfahrungen mit dem Erwerb verschiedener Teilkompetenzen in Verbindung bringen: T.1 »Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen«, T.2. »Vorausschauend denken und handeln«, T.3 »Interdisziplinäre Erkenntnisse gewinnen und handeln«, G1/E.2 »Gemeinsam mit anderen und selbständig planen und handeln können«, G.2 »An Entscheidungsprozessen partizipieren können«, G.3/E.4 »Andere und sich selbst motivieren können, aktiv zu werden«, E.1 »Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können«, sowie E.3 »Empathie und Solidarität für

Benachteiligte zeigen können« (Rodemann 2009). Auch in dieser Untersuchung wird das Problem deutlich, aus Selbstaussagen der Befragten, Kompetenzen abzuleiten – die Aussagen können lediglich auf den Erwerb der genannten Teilkompetenzen hinweisen, letztlich umfassend belegen können sie diese aber nicht (vgl. Klieme, Hartig 2008:23).

Bereits der oberflächliche Vergleich dieser Studien macht deutlich, dass es bisher kein grundlegendes Kompetenzmodell für freiwilliges Engagement gibt und es ferner an geeigneten Messverfahren mangelt. Das ist aus wissenschaftlicher Sicht zu bedauern und hier besteht Forschungsbedarf. Aber auch auf praktischer Ebene ergeben sich daraus Probleme, wenn es zum Beispiel darum geht, im freiwilligen Engagement erworbenen Kompetenzen als Bestandteil individueller Lernbiografien zu dokumentieren.

KOMPETENZBILANZEN

Im Zuge der Diskussion um die Entwicklung einer *Anerkennungskultur* für freiwilliges Engagement wird aber auf die Bedeutung von anerkannten *Tätigkeits- und Qualifikationsnachweisen* für freiwilliges Engagement verwiesen (Deutscher Bundestag 2002: 100). Auch im Kontext des – auch politisch vorangetriebenen Diskurses – um Lebenslanges Lernen spielt die Frage der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen eine zunehmend wichtige Rolle (Europäische Kommission: Generaldirektion für Bildung und Kultur 2001: 27). Dies setzt jedoch entsprechende Verfahren voraus.

Auch aus Perspektive von Engagierten spielt die Frage der Anerkennung – zumindest unter Jüngeren – eine Rolle: im jüngsten Freiwilligen-survey (Gensicke, Geiss 2010: 121) antworteten in der Altersgruppe der 14- bis 30jährigen auf die Frage nach Engagementmotiven immerhin 47%, dass die Antwort »Ich will mir Qualifikationen erwerben, die im Leben wichtig sind« voll und ganz auf sie zutrifft, 37% antworteten mit »teilweise« und nur 16% mit »überhaupt nicht«.

Weiterhin gaben in der gleichen Altersgruppe 25% der Engagierten an, dass die Antwort »Ich will durch mein Engagement auch beruflich vorankommen« voll und ganz zutrifft, 31% teilweise und 43% überhaupt nicht.

Bei älteren Alterskohorten fallen die Zustimmungsraten deutlich geringer (d.h. mit zunehmenden Alter abnehmend) aus. Gerade für junge Engagierte ist es aber offensichtlich verhältnismäßig wichtig, Qualifikation und Engagement zu verbinden. Begründet werden diese Ergebnisse im Freiwilligen-survey folgendermaßen:

Das Qualifikationsbedürfnis jüngerer Leute steht jedoch nicht im Gegensatz zu ihrem Anspruch, mit der freiwilligen Tätigkeit etwas für das Gemeinwohl und für andere Menschen tun zu können. Vielmehr handelt es sich um einen Reflex auf die zunehmende Verdichtung der jugendlichen Bildungs- und Ausbildungsphase, die oft mit einer Überfrachtung mit immer höheren Anforderungen einhergeht. Für die jungen Leute hat das zur Konsequenz, dass sie ihre Zeit auch in Bezug auf die Zivilgesellschaft effektiv einsetzen wollen, und das geht am besten, wenn sich Engagement und Qualifikation verbinden lassen. Das ist besonders bei jungen Frauen zu beobachten, schon deswegen, weil sie neben Ausbildung und Berufseinstieg auch die Familiengründung aufmerksamer im Blick haben als die jungen Männer (Gensicke, Geiss 2010, S. 17).

Die Dokumentation der im freiwilligen Engagement erworbenen Kompetenzen ist Gegenstand verschiedener Ansätze zur Erstellung von »Kompetenzbilanzen«. Neben Modellen, die alle Lebensbereiche zu erfassen versuchen, wie der »Profilpass« (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2009), stellt die u.a. vom Deutschen Jugendinstitut entwickelte »Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement« den Versuch dar, die spezifisch im freiwilligen Engagement erworbenen Kompetenzen zu erfassen und zu dokumentieren (Deutsches Jugendinstitut 2006). Dieses Instrument lässt sich prinzipiell auch für die Dokumentation politischen Engagements nutzen. Aus den Reihen der wissenschaftlichen Forschung zu Kompetenzdiagnostik werden diese Verfahren aber kritisch beurteilt: wie schon bei den oben genannten Untersuchungen zu

Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement« könnten diese Instrumente lediglich aus subjektiver Sicht Tätigkeiten dokumentieren, die auf Kompetenzen hinweisen – wissenschaftlichen Standards genügten diese Verfahren nicht (Klieme, Hartig 2008: 23).

Kritisch gesehen werden diese Anerkennungsinstrumente auch von Engagierten selbst. Für ihre qualitative Untersuchung zum informellen Lernen Jugendlicher im freiwilligen Engagement konstatieren Düx et al: Insgesamt gesehen halten die Interviewten Zertifikate in Bewerbungssituationen für weniger wichtig als das persönliche Gespräch mit den Personalverantwortlichen über ihre Engagementerfahrungen (Düx 2007: 201). Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund sollten entsprechende Instrumente in zwei Kontexten

betrachtet und hinterfragt werden: für den eher verwertungsorientierten Kontext des lebenslangen Lernens hinsichtlich der Praktikabilität und Anwendungstauglichkeit, und für den wissenschaftlichen Kontext hinsichtlich anerkannter wissenschaftlicher Verfahren. Auf den erstgenannten Kontext wird weiter unten nochmals eingegangen.

ENGAGEMENT ALS BERUF

Zwischen freiwilligem Engagement und Erwerbsarbeit gibt es Zusammenhänge, denen im Kontext der Diskussion um bürgerschaftliches Engagement mit verschiedenen Schwerpunkten Beachtung geschenkt wird (Deutscher Bundestag 2002: 190).

Im Kontext dieses Artikels ist besonders die Relevanz von freiwilligem Engagement für eine (spätere) berufliche Tätigkeit hervorzuheben. Verkürzt gesagt: Menschen engagieren sich, erwerben dabei Kompetenzen und irgendwann kann aus dem freiwilligen Engagement ein Job werden. Dieser Zusammenhang kann für den hier im Fokus stehenden Bereich des politischen Engagements belegt werden:

Düx et al. zeigen, dass freiwilliges Engagement auch Berufsentscheidungen von Jugendlichen beeinflusst – u.a. weil sie dabei den Arbeitsalltag von »Professionellen« kennenlernen (Düx et al. 2009: 205f.). Frantz berichtet in ihrer Arbeit zu »Karrieren in NGOs«, dass freiwilliges Engagement in vielen Fällen einer beruflichen Tätigkeit in einer NGO voraus ging (Frantz 2005) und entwickelt sogar ein »Prozessmodell für NGO-Karrieren«, in dem vorheriges freiwilliges Engagement eine wichtige Rolle spielt (ibid.: 276). Auch Aghamanoukjan et al. zeigen in ihrer Untersuchung im Non-Profit-Sektor, dass »Karrieren« oft über freiwilliges Engagement führen und wesentliche Kompetenzen für den Job im Engagement erworben wurden (Aghamanoukjan et al. 2007).

In einer Befragung von jungen ehemals (und teilweise noch immer) Engagierten im Bereich Umweltpolitik, die mittlerweile auch im Bereich Umweltpolitik beruflich tätig sind, wurde gefragt, wo sie am meisten für ihre berufliche Tätigkeit gelernt haben (Grobe 2011):

Tabelle 1: Befragung von jetzt im gleichen Bereich beruflich Tätigen (ehemals) freiwillig umweltpolitisch Engagierten (Grobe 2011)

In welchem Bereich hast du für deinen Job am meisten gelernt? Was war wie wichtig?					
	Studium	Informelles Lernen im ehrenamtlichen Engagement	Praktika	Weiterbildungen	vorherige Jobs
sehr wichtig	23,68 %	36,84 %	26,32 %	23,68 %	28,95 %
wichtig	42,11 %	42,11 %	28,95 %	52,63 %	26,32 %
teilweise wichtig	34,21 %	10,53 %	18,42 %	13,16 %	15,79 %
eher unwichtig	0,00 %	5,26 %	15,79 %	7,89 %	5,26 %
irrelevant	0,00 %	5,26 %	10,53 %	2,63 %	23,68 %

Dabei wird deutlich, dass das informelle Lernen im freiwilligen Engagement eine höhere Wichtigkeit für den Job hat als das Studium und Weiterbildungen – wobei letztere sogar dem Studium gegenüber als noch bedeutsamer eingeschätzt werden.

Auch für Arbeitgeberinnen im NGO-Bereich ist vorheriges freiwilliges Engagement ein wichtiges Einstellungskriterium (Branchenreport NGOs 2009; Johannssen 2009). Das ist auch deshalb nachvollziehbar, weil es spezifische Berufsqualifizierungen für Tätigkeiten in NGOs erst in Ansätzen gibt, bzw. sich diese erst beginnen zu entwickeln. Freiwilligem Engagement wird aber auch generell von der Wirtschaft zunehmend Bedeutung zugemessen, nicht zuletzt weil gesehen wird, dass Mitarbeiterinnen dort »Soft Skills« entwickeln können, die wiederum im Unternehmen nützlich sind. Unter der Überschrift »Corporate Citizenship« ermöglichen Unternehmen Bürgerschaftliches Engagement:

Zahlreiche Unternehmen haben Initiativen und Projekte wie Mentoringprogramme, Teamentwicklungsprojekte, Kooperationsprojekte mit gemeinnützigen Organisationen oder auch betriebseigene Freiwilligenagenturen gegründet, um das Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu ermöglichen und zu fördern (Deutscher Bundestag 2002, S. 223).

Dass dieses Gebaren nicht unbedingt nur aus altruistischen Motivationen erwächst, sondern aus unternehmerischer Rationalität, ändert nichts an der Relevanz des Phänomens.

ARBEITSTEILUNG UND SPEZIALISIERUNG ALS TREND IM FREIWILLIGEN UND BERUFLICHEN ENGAGEMENT

Mit der wachsenden Zahl von Arbeitsplätzen in dem Sektor wächst allerdings die Arbeitsteilung und Spezialisierung – und auch die Anforderungen an das Personal steigen (Frantz, Martens 2006: 65). Zimmer et al. identifizieren als »Core Management Functions« in Non-Profit-Organisationen die Bereiche »Human Resource Management«, »Management of Volunteers«, »Finance«, »Fundraising«, »Accounting and Management Control«, »Strategic Management«, »Marketing«, »Quality Management«, »Conflict Management«, »Project Management« und »Evaluation« (Zimmer et al. 2004: 297 ff.).

Spezialisierung und Arbeitsteilung gibt es aber auch im Bereich des freiwilligen Engagements. Sehr früh hat beispielsweise Greenpeace begonnen, im Freiwilligen-Bereich mit klaren Rollen zu arbeiten: In jeder Ortsgruppe gibt es z.B. meist eine Person für Finanzen, eine für Öffentlichkeitsarbeit und eine für die Koordination der Gruppe (Greenpeace o.J.). Diese differenzierte Rollenaufteilung macht es leicht, die jeweils für bestimmte Aufgaben Verantwortlichen weiterzubilden und innerhalb der Organisation für weitergehende Aufgaben in dem Bereich zu qualifizieren – bis hin zu etwaigem hauptamtlichen Engagement (Helmers, Knapp 2010; Greenpeace o.J.). Andere Organisationen sind hier in den Strukturen eher noch dem »alten Ehrenamt« verhaftet, was auch mit der Formalstruktur der Organisationen zu tun hat (oft als eigenständige Vereine auf Ortsebene organisiert, mit Vorsitzendem, 2. Vorsitzenden etc.). Der Mangel an Durchlässigkeit von Strukturen und die Orientierung an formalen Hierarchieebenen – z.B. bei Umweltverbänden – stellt auch ein Hindernis für langfristiges Engagement, gerade für jüngere Engagierte, dar (Sanders 2004).

SYSTEMATISCHE PERSONALENTWICKLUNG FÜR POLITISCHES ENGAGEMENT

Das Beispiel Greenpeace zeigt aus Perspektive einer NGO, dass es möglich und sinnvoll ist, politischem Engagement einen Rahmen zu geben, der auch die systematische Entwicklung rollenspezifischer Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet und befindet sich damit im Einklang mit den Erkenntnissen modernen Freiwilligenmanagements.

Für die Praxis ist dabei relativ unbedeutend, ob hier im strengen Sinn *Kompetenzen* entwickelt werden oder »nur« spezifisches Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten.

In der Praxis nähert sich professionelles Freiwilligenmanagement methodisch dem modernen betrieblichen Personalmanagement an – und das ist auch durchaus sinnvoll. Gerade für politische Organisationen kann es schließlich nicht nur darum gehen, einen sinnvollen Engagementort zu schaffen, sondern es geht ihnen letztlich darum, politische oder gesellschaftliche Veränderungen zu erzielen. Systematische Personalentwicklung ist somit eine Aufgabe für Organisationen in diesem Feld. Allerdings bringt dies eine *instrumentelle Perspektive* auf die Entwicklung von Kompetenzen mit sich – im Zentrum stehen konkrete Aufgaben und Rollen, nicht unbedingt eine ganzheitliche Vorstellung von Kompetenz als Mündigkeit.

Und dennoch macht es aus NGO-Perspektive Sinn, dieser Logik zu folgen und die Erkenntnisse der Kompetenzforschung für die eigenen Zwecke zu nutzen. Dies betrifft insbesondere zwei Gebiete:

Erstens bezüglich der bereits angesprochenen *Kompetenzbilanzen* aus freiwilligem Engagement: Wenn vorheriges freiwilliges Engagement – wie oben dargestellt – eine zentrale Funktion für die Vorbereitung auf berufliche Aufgaben in NGOs darstellt, muss es auch aus diesem Grund im Interesse der Organisationen sein, diese Vorerfahrungen entsprechend darzustellen. Dies wirft erneut die Frage auf, welches Verfahren dafür besonders geeignet ist. Ein Kriterium dürfte dabei die allgemeine Anerkennung und Verbreitung des Verfahrens sein – und das spricht für ein bereits entwickeltes und erprobtes Verfahren wie den »Profilpass« oder die »Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement«. Ein anderes Kriterium ist die Validität der gemachten Angaben in diesen Kompetenzbilanzen – hier liegt eine generelle Schwäche der genannten auf Selbsteinschätzung beruhenden Instrumente. Die »Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement« sieht hier zumindest eine Überprüfung der Selbsteinschätzung durch Fremdeinschätzung einer selbst gewählten zweiten Person vor. Dies wäre ein Bereich, der durch

andere Formen der Fremdeinschätzung, z.B. Gutachten einer Gruppenleiterin ergänzt werden könnte. Zumindest der Profilpass sieht solche Ergänzungen auch vor, wenngleich damit noch keinerlei Standards vorgegeben sind und auch bezweifelt werden kann, ob derartige »Beurteilungen« mit der häufig freundschaftlich-kollegialen Kultur politischen Engagements vereinbar ist. Ein drittes Kriterium betrifft die Definition und Verallgemeinerbarkeit von Einzelkompetenzen (oder das, was in den Kompetenzbilanzen als solches bezeichnet wird): auch hier haben die genannten Instrumente Schwächen: die individuellen Kompetenzen werden beim Profilpass von jeder Einzelnen selbst herausgearbeitet und benannt. Die »Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement« macht hier zumindest begriffliche Vorschläge. Hilfreich wäre in jedem Fall ein Inventar von Kompetenz-Items mit dazu gehörigen Definitionen – und ggf. auch Definitionen von Kompetenzniveaus. Letzteres wäre ein weiteres Kriterium: denn eigene Kompetenzen grundsätzlich zu benennen ist zwar gut, aber noch aussagekräftiger ist es, zu benennen, wie stark ausgeprägt diese Kompetenzen jeweils sind. Der Profilpass sieht hier zumindest vier Niveaustufen vor und fokussiert auf diejenigen, für die Niveau 3 und 4 identifiziert werden.

Das zweite Gebiet, auf dem Erkenntnisse der Kompetenzforschung im Sinne einer systematischen Personalentwicklung von NGOs genutzt werden können, betrifft die Entwicklung von *Weiterbildungsmaßnahmen für Engagierte* – auch für Hauptamtliche: je differenzierter das Verständnis von Rollen und Aufgaben ist, um so spezifischer können beispielsweise auch unterstützende Weiterbildungsmaßnahmen geplant werden.

Weiterbildungen bzw. Qualifizierungen spielen im Zusammenhang mit freiwilligem Engagement eine wichtige Rolle. Denn obgleich – wie oben beschrieben – im Engagement informell gelernt wird, haben Freiwillige auch Bedarf an Weiterbildung *für* ihr Engagement. Weiterbildungsbedarfe wurden in verschiedenen Studien erhoben, beispielsweise für den Bereich der Umweltverbände (Gietzelt 2002, Mitlacher/Schulte 2005), und es gibt verschiedene Angebote zur Qualifizierung von Freiwilligen. Nicht zuletzt die parteinahen Stiftungen bieten zahlreiche Fortbildungen für politische Aktive an, die auf die Entwicklung verschiedener Teilkompetenzen abzielen: personale (z.B. Zeitmanagement), soziale (z.B. Gesprächsführung), fachliche (z.B. »umweltrechtliche Beteiligungsmöglichkeiten«) und methodische Kompetenzen (z.B. Projektmanagement).

Auch für den Bereich des beruflichen Engagements gibt es entsprechende Untersuchungen. Zimmer et al. haben erhoben, welche berufsbezogenen Qualifizierungsangebote es bereits gibt (Zimmer et al. 2007). U.a. gibt es in

Deutschland für Leitungsfunktionen Studiengänge für »Non-Profitmanagement«, für den Bereich Fundraising hat sich die »Fundraising-Akademie« etabliert und für den Bereich des Freiwilligen-Managements die »Akademie für Ehrenamtlichkeit«.

Die Entwicklung von Weiterbildungen und Qualifizierungen für politisches Engagement – sowohl für Freiwillige wie für Hauptamtliche – könnten von einem Ansatz profitieren, der in der Berufsbildungsforschung auch in Deutschland Beachtung findet: dem im angelsächsischen Raum populären *Competency Based Training* (CBT). CBT liegt ein Kompetenzverständnis zugrunde, das sich vom oben eingeführten deutschen Konzept der beruflichen Handlungskompetenz unterscheidet: Während der deutsche Diskurs Kompetenz mehrheitlich als Disposition begreift, wird unter *competency* eine Verbindung von Disposition und Performanz verstanden (Hellwig 2008: 31). Wie aber oben ausgeführt wurde, ist die Abbildung von Dispositionen mit praktischen Schwierigkeiten bezüglich der Messbarkeit verbunden, so dass auch in Deutschland die Unterscheidung zwischen Performanz und Disposition verschwimmt (ibid.). Für den deutschen Kontext besonders interessant könnten die im Rahmen von CBT entwickelten Methoden für die Entwicklung von Weiterbildungs- und Qualifizierungssystemen sein, die – bezogen auf eine konkrete berufliche Rolle – auf einer genauen Analyse von Aufgaben und Tätigkeiten beruhen (z.B. DACUM-Methode²), auf deren Grundlage dann Weiterbildungsmodule entwickelt werden. Die Anwendung dieser Ansätze außerhalb des Kontexts beruflicher Bildung und ihre Übertragung auf den Bereich des Freiwilligen-Managements wurde noch nicht versucht, sie wäre aber eine spannende und konsequente Weiterentwicklung. Der Bereich des Politischen Engagements würde sich für ein solches Projekt bestens eignen und er könnte aufgrund der oben aufgezeigten Kontinuitäten auch den beruflichen Bereich politischen Engagements mit einbeziehen. Ein nahe liegendes Feld für eine konkrete Anwendung könnte beispielsweise die sich entwickelnde Rolle der Campaignerin sein, die in Deutschland noch nicht umfassend entwickelt ist, für die aber seitens verschiedener NGOs Handlungsbedarf im Bereich Qualifizierung angemeldet wird.

² DACUM = Developing a Curriculum, amerikanischer Ansatz zur Entwicklung von Qualifizierungen auf Basis eines Workshops mit Experten aus der Praxis des betreffenden Berufes (vgl. Tippelt, Edelman 2007; Edelman, Tippelt 2008)

FAZIT UND FORSCHUNGSBEDARF:

Politisches Engagement ist ein bedeutsamer Kontext informellen Lernens. Noch gibt es wenige Untersuchungen, die sich explizit mit dem Lernen im Politischen Engagement befassen. Dies gilt umso mehr für die Frage, welche Kompetenzen im politischen Engagement erworben werden. Wissenschaftlich stehen dem auch massive methodische Probleme bezüglich adäquater Messverfahren entgegen. Für die Praxis besteht ebenfalls Bedarf an der Darstellung durch freiwilliges politisches Engagement erworbener Kompetenzen, jedoch mögen hier performanzbasierte Methoden genügen, bei denen aber ebenfalls noch Weiterentwicklungs- und vor allem Umsetzungsbedarf besteht.

Deutlich geworden sollte sein, dass Politisches Engagement nicht nur freiwillig stattfindet, sondern sich bis zur hauptberuflichen Tätigkeit als Kontinuum darstellt und zwischen freiwilligem und beruflichem Engagement Kontinuitäten bestehen. Gerade weil es diesen Zusammenhang gibt, kommt dessen bewusster Gestaltung eine hohe Bedeutung zu, aus der sich Chancen und Risiken ergeben. Normativ mag der skizzierte Trend auch zu kritisieren sein: Die Unterwerfung unter eine auf Effizienz und optimaler Verwertung von Humanressourcen zielende Handlungslogik. In der Praxis führt an einem bewussten *Management* politischen Engagements aber zumindest dann kaum ein Weg vorbei, wenn dieses Engagement nicht nur um des Tuns willen statt finden soll, sondern um politisch etwas zu *bewirken*. In diesem Anspruch zumindest könnte eine Besonderheit politischen Engagements liegen, die es von anderen Engagementbereichen unterscheidet.

Der Zusammenhang von freiwilligem und beruflichem Engagement – insbesondere im politischen Engagement – bietet in verschiedenen Bereichen neuen Forschungsbedarf: dazu gehört die weitere empirische Erforschung von Kompetenzen und Kompetenzanforderungen politischen Engagements – insbesondere auch in sich ausdifferenzierenden Rollen und die Bezugnahme zu bereits entwickelten Kompetenzmodellen, die weitere Erforschung der Übergänge und Kontinuitäten zwischen beruflichem und freiwilligem Engagement sowie die Entwicklung von kompetenzbasierten Qualifizierungsangeboten für freiwilliges und berufliches politisches Engagement.

LITERATUR

AGHAMANOUKJAN, ANAHID; EIKHOF, DORIS; LEITNER, JOHANNES; MEYER, MICHAEL (2007): »Leitern ohne Sprossen? Karrieren im Nonprofit-Sektor«. In: Helmig, Bernd; Purtschert, Robert; Schauer, Reinbert; Witt, Dieter (Hgg.): *Nonprofit-Organisationen und Märkte*. 7. Internationales Colloquium der NPO-Forscher im März 2006 an der Universität Freiburg/Schweiz. 1. Aufl. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl. (Marktorientiertes Nonprofit-Management), S. 151–166.

BEER, WOLFGANG (1978): *Lernen im Widerstand. Politisches Lernen und politische Sozialisation in Bürgerinitiativen*. 1. Aufl. Hamburg: Verl. Association (Politische Ökologie, 14).

BRANCHENREPORT NGOS (2009): *Nichtregierungsorganisationen: Ein breites Arbeitsfeld für Engagierte*. Online verfügbar unter <http://www.abi.de/arbeitsmarkt/branchenreports/ngo04958.htm>, zuletzt aktualisiert am 01.01.2011, zuletzt geprüft am 01.01.2011.

DEUTSCHER BUNDESTAG: *Bericht der Enquete-Kommission »Zukunft des Bürgerschaftlichen Engagements« Bürgerschaftliches Engagement: auf dem Weg in eine zukunftsfähige Gesellschaft*. (2002). Berlin (Bundestags-Drucksache, 14/8900).

DEUTSCHES INSTITUT FÜR ERWACHSENENBILDUNG: *Profil-Pass. Gelernt ist gelernt; Stärken kennen – Stärken nutzen*. 5. Druckaufl. (2009). Bielefeld: Bertelsmann.

DEUTSCHES JUGENDINSTITUT (Hg.) (2006): *Kompetenzbilanz aus Freiwilligen-Engagement*. Online verfügbar unter http://www.dji.de/5_kompetenznachweis/KB_Kompetenzbilanz_281206.pdf, zuletzt aktualisiert am 13.04.2007, zuletzt geprüft am 07.01.2011.

DÜX, WIEBKEN (2007): »Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit«. Zum Kompetenzzugewinn Jugendlicher im freiwilligen Engagement.« In: Rauschenbach, Thomas; Düx, Wiebken; Sass, Erich (Hg.): *Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte I*. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verl. (Beiträge zur Kinder- und Jugendhilfeforschung), S. 205–240.

DÜX, WIEBKEN; PREIN, GERALD; SASS, ERICH; TULLY, CLAUS J. (2009): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwiss.

EDELMANN, DORIS; TIPPELT, RUDOLF (2008): »Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung und Weiterbildung«. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 8), S. 129–146.

EUROPÄISCHE KOMMISSION: GENERALDIREKTION FÜR BILDUNG UND KULTUR, GENERALDIREKTION FÜR BESCHÄFTIGUNG UND SOZIALES (2001): *Ein europäischer Raum des lebenslangen Lernens*. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf, zuletzt aktualisiert am 13.08.2002, zuletzt geprüft am 06.01.2011.

FRANTZ, CHRISTIANE (2005): *Karriere in NGOs. Politik als Beruf jenseits der Parteien*. Univ., Habil.-Schr.–Münster. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Bürgergesellschaft und Demokratie, 22).

FRANTZ, CHRISTIANE; MARTENS, KERSTIN (2006): *Nichtregierungsorganisationen (NGOs)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

FRIČ, PAVOL (2004): »Political Developments After 1989 and Their Impact On The Nonprofit Sector«. In: Zimmer, Annette; Priller, Eckhard (Hg.): *Future of civil society. Making Central European nonprofit organizations work*. PC version. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss., S. 217–240.

GENSICKE, THOMAS; GEISS, SABINE (2010): *Hauptbericht des Freiwilligen-surveys 2009 - Zivilgesellschaft, soziales Kapital und freiwilliges Engagement in Deutschland 1999–2004–2009. Ergebnisse der repräsentativen Trenderhebung zu Ehrenamt, Freiwilligenarbeit und Bürgerschaftlichem Engagement*. München.

GIETZELT, IRIS (2002): *Ehrenamt und Kompetenz. Eine Erhebung in Umweltverbänden*. Berlin: Verein zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich (Forschungsgruppe Umweltbildung / Working Group Environmental Education Papers, 02,169).

GREENPEACE (Hg.) (o.J.): *Systematik der Greenpeace Weiterbildung*. Hamburg.

GREENPEACE: *Wie organisieren sich die Gruppen?* Online verfügbar unter http://www.greenpeace.de/ueber_uns/mitmachen/wie_organisieren_sich_die_gruppen/, zuletzt geprüft am 07.01.2011.

GROBE, RASMUS (2000): *Nichtregierungsorganisationen im neuen Südafrika*. Diplomarbeit. Betreut von Michael Zürn. Bremen. Universität Bremen, Institut für internationale und interkulturelle Studien.

GROBE, RASMUS (2006): »Vom Ehrenamt zum Bürgerschaftlichen Engagement – Tendenzen im Naturschutz«. In: Bremer, Sina; Erdmann, Karl-Heinz; Hopf, Till (Hg.): *Freiwilligenarbeit im Naturschutz*. Bonn-Bad Godesberg: Bundesamt für Naturschutz (Naturschutz und biologische Vielfalt, 37), S. 25–32.

GROBE, RASMUS (2011 (noch nicht veröffentlicht)): *Welcher Kurs für die »ZukunftsPiloten«? Ergebnisse einer Befragung von ehemaligen Teilnehmenden des Weiterbildungsprogramms »Kurs ZukunftsPiloten« für junge Umweltengagierte*. Herausgegeben von Deutscher Naturschutzring und Bewegungsakademie. Verden.

HAAN, GERHARD DE (2008): »Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: Bormann, Inka; Haan, Gerhard de (Hg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 23–44.

HANSEN, STEFAN (2008): *Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden

HELLWIG, SILKE (2008): »Competency-based training. Potenzial für die Kompetenzorientierung in der deutschen Berufsbildung?« In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, H. 5, S. 30–33, zuletzt geprüft am 26.02.2011.

HELMERS, INA; KNAPP, NICOLE (2010): *Weiterbildung für Ehrenamtliche bei Greenpeace*. Herausgegeben von Netzwerk Greenpeace. Hamburg.

JOEST, ANJA (2007): *Politisches Engagement jenseits von Parteistrukturen. (Exemplarische Studien 1997–2002)*. Dissertation. Universität Tübingen. Online verfügbar unter http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2007/2994/pdf/Diss._Joest.pdf, zuletzt aktualisiert am 22.08.2007, zuletzt geprüft am 02.01.2011.

JOHANNSEN, MATTHIAS (2009): »Arbeitgeber: Internationale NGOs«. In: *Arbeitsmarkt Umweltschutz/Naturwissenschaften*, H. 24, S. IV–VIII. Online verfügbar unter <http://www.wilabonn.de/0924-UWS-NGOs.pdf>, zuletzt geprüft am 01.01.2011.

KLIEME, ECKHARD; HARTIG, JOHANNES (2008): »Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs«. In: Prenzel, Manfred; Gogolin, Ingrid; Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft, 8), S. 11–29.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (Bonn) (September 2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Kultusministerkonferenz (Bonn). Bonn. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org>.

MITLACHER, GÜNTER; SCHULTE, RALF (2005): *Steigerung des ehrenamtlichen Engagements in Naturschutzverbänden*. Bonn: Bundesamt für Naturschutz (BfN-Skripten, 129).

NEUBERT, DIETER (1997): *Entwicklungspolitische Hoffnungen und gesellschaftliche Wirklichkeit. Eine vergleichende Länderfallstudie von afrikanischen Nicht-Regierungsorganisationen in Kenia und Ruanda*. Freie Univ., Habil.-Schr.-Berlin, 1995. Frankfurt/Main, New York: Campus-Verl. (CampusForschung, 750).

OVERWIEN, BERND (2000): »Informal Learning and the Role of Social Movements«. In: *International Review of Education – Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 46, H. 6, S. 621–640. Online verfügbar unter http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_150701/overwien.pdf, zuletzt geprüft am 29.01.2011.

OVERWIEN, BERND (2005): »Stichwort: Informelles Lernen«. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 8, H. 3, S. 339–355.

RODEMANN, SUSANNE (2009): »Gestaltungskompetenz durch freiwilliges Engagement bei Greenpeace«. In: Brodowski, Michael et al. (Hg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Beiträge aus Theorie und Praxis*. Opladen: Budrich (Schriftenreihe »Ökologie und Erziehungswissenschaft« der Kommission Bildung für eine nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)), S. 103–112.

ROSENKRANZ, DORIS; WEBER, ANGELIKA; MÖHRINGER, ANDREA (Hg.) (2002): *Freiwilligenarbeit. Einführung in das Management von Ehrenamtlichen in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa-Verl. (Grundlagentexte soziale Berufe).

ROTH, HEINRICH (1971): *Pädagogische Anthropologie, Bd. 2. Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.

SANDERS, GERT (2004): *Qualitative und quantitative Untersuchung zum Übergang von jungen Erwachsenen aus Jugendumweltverbänden in die Erwachsenenverbände am Beispiel von BUNDjugend – BUND und Naturschutzjugend – NABU. Projekt »Nachwuchsförderung für die Umweltbewegung«*, gefördert vom Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Herausgegeben von Deutscher Naturschutzring, Bonn.

SCHNEEKLOTH (2010): *Jugend und Politik: Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven*. In: Shell Deutschland Holding GmbH (Hg.): *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. 16. Shell-Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer-Taschenbuch, 18857), S. 129–164.

TIPPELT, RUDOLF; EDELMANN, DORIS (2007): »DACUM (Developing a Curriculum)«. In: Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg.): *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. 2., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S. 737–757.

TOCQUEVILLE, ALEXIS DE (1985): *Über die Demokratie in Amerika*. Stuttgart: Reclam.

WEINERT, FRANZ EMANUEL (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik).

ZIMMER, ANNETTE; BEHR, MARKUS; VILAIN, MICHAEL (2007): »Ausbildungsangebote für den Dritten Sektor«. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, H. 2, S. 126–133.

ZIMMER, ANNETTE; PRILLER, ECKHARD (Hg.) (2004): *Future of civil society. Making Central European nonprofit organizations work*. PC version. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

MOTIVE FÜR DEN KOMPETENZERWERB IM FREIWILLIGENDIENST *WELT*WÄRTS

Hannah Gritschke

VERFLECHTUNGEN DER WELT – ERWEITERUNG DES HORIZONTS?

Mit den stetig wachsenden sozioökonomischen Verflechtungen der Welt weitet sich auch der mentale Horizont des Menschen, könnte man meinen. Doch politische, wirtschaftliche und soziale Zusammenhänge wahrzunehmen, ihre Ursachen und Konsequenzen zu verstehen und in die eigene Lebenswelt einordnen zu können, ist eine durchaus anspruchsvolle Herausforderung für jeden einzelnen Menschen. Um nicht nur auf Ereignisse zu reagieren, sondern aktiv gesamtgesellschaftliche Entwicklungen mit zu gestalten, bedarf es einiger Fähigkeiten, die bereits seit den 70er Jahren als *Schlüsselkompetenzen* im deutschsprachigen und als *key competencies* im englischsprachigen Raum in die wissenschaftliche Diskussion Eingang gefunden haben (Mertens 1974; Karcher/Overwien 1999).

GEGENSTAND UND ABSICHT DES ARTIKELS

Im vorliegenden Artikel möchte ich die Frage anstoßen, in welchen Feldern junge Menschen im Rahmen des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes *weltwärts* während ihres einjährigen Aufenthalts in einem Land des globalen Südens¹ Kompetenzen² erwerben oder erproben können, die es ihnen

¹ Ich verwende in diesem Artikel den Begriff »Land des globalen Südens« alternativ zum Begriff »Entwicklungsland«. Hier schwingt nicht der Anspruch mit, das Land müsse sich nach dem Vorbild der so genannten Industrienationen entwickeln. Es wird vielmehr auf die bis heute nachwirkenden kolonialen Abhängigkeitsstrukturen zwischen einst kolonisierenden (geographisch meist nördlich liegenden) Staaten und einst kolonisierten Ländern (geographisch meist südlich liegenden) Staaten aufmerksam gemacht. Nichts desto trotz bleibt auch dieser Begriff problematisch: »Diese binäre Gegenüberstellung von globalem Norden und Süden ist zwar eine nützliche Verkürzung, aber wie alle binären Systeme ist sie (ebenso wie die veraltete Terminologie von den nummerierten Welten) problematisch, wenn man sie zu genau nimmt« (Jaggar 2001).
² »Kompetenz setzt einen Lernprozeß voraus und bezeichnet gleichzeitig die Fähigkeit zu selbständigen Handeln im jeweiligen Bezugsrahmen, im privaten, beruflichen oder auch politischen Feld. Dabei ist Kompetenz an eine Person gebunden und schließt deren verarbeitete Vorerfahrung ein. Der Begriff bezeichnet also komplexe, veränderbare Verhaltensmuster« (Karcher/Overwien 1999: S.4.).

ermöglichen, nicht nur eine zukünftig globalisierte Welt mitzugestalten, sondern – als Voraussetzung dafür – auch selbst bestimmt ihre individuelle Lebensgestaltung anzugehen.

Ausgehend von qualitativen halbstandardisierten Interviews, die ich mit Freiwilligen des Deutschen Entwicklungsdienstes (DED) vor ihrer Ausreise nach Benin geführt habe, werde ich exemplarisch herausarbeiten, mit welchen Lerner Motivationen und Lernwünschen Freiwillige ihren Freiwilligendienst beginnen³. Spezifischer Kompetenzerwerb ist nur im geringen Maße vorweg planbar, es können lediglich die Räume für Lernmöglichkeiten bereitet oder geschaffen werden. Zu betrachten sind zuvorderst die Handlungsabsichten, die die Freiwilligen haben und entwickeln möchten sowie die Herausforderungen, denen sie gegenüberstehen. An dieser Stelle beleuchte ich die Motivationen und Lernwünsche der Freiwilligen vor ihrer Ausreise ins Gastland Benin. In weiteren Interviews⁴ nach der Rückkehr der Freiwilligen wird sich zeigen, in welchen Bereichen tatsächlich Kompetenzen erworben werden bzw. wie die Freiwilligen ihre Lernerfahrungen beschreiben. Ausgehend von der Fragestellung, was die jungen Menschen während ihres Freiwilligendienstes lernen möchten, habe ich ein exploratives Verfahren der Interviewanalyse gewählt, welches dem Zweck der Generierung von Ideen und Hypothesen dient und weniger der Überprüfung von Annahmen. Aus den Aussagen der in der qualitativen Untersuchung befragten jungen Menschen lassen sich folgende Bereiche von Lernmotivationen- und Lernwünschen ableiten: (1) Perspektivenwechsel und Einblick in andere Lebensformen, (2) Einlassen auf und Integration in neue Lebensverhältnisse, (3) Französische Sprachkenntnisse anwenden und die beninische Kultur kennen lernen, (4) Internationale Zusammenhänge zwischen Afrika und Europa verstehen, (5) Entwicklungspolitische Zusammenarbeit praktisch erfahren, (6) Akzeptanz und Anerkennung, (7) Persönliche Orientierung und Weiterentwicklung, (8) Berufliche Orientierung und Weiterentwicklung.

³ Aus Gründen des Datenschutzes habe ich alle Interviews bei der Transkription vollständig anonymisiert. Sie liegen mir in voller Länge vor.

⁴ Die empirischen Daten werden im Rahmen der Dissertation erhoben (Arbeitstitel): Gritschke, Hannah: Woanders lernen. Freiwilliges Engagement als Kompetenzerwerb für global verantwortliches Handeln? Individuelle Lernprozesse im Rahmen des Programms »weltrwärts mit dem ded« in Benin.

WAS WILL WELTWÄRTS UND WAS WOLLEN DIE FREIWILLIGEN (VON) WELTWÄRTS?

Die Freiwilligen sind nicht nur mit ihren eigenen Wünschen und Befürchtungen konfrontiert, sondern auch mit den Erwartungen ihres persönlichen Umfelds sowie den Zielen der Programmitiatoren und Programmdurchführenden. Summarisch lassen sich die gesellschaftlichen Erwartungen positiv als ein *Lernzuwachs* formulieren, der sich differenzieren lässt hinsichtlich solcher Bereiche wie z.B. Übernahme von Verantwortung als Entwicklungsaufgabe (vgl. Düx; Sass u.a. 2008: 229).

Weltwärts ist ein entwicklungspolitischer Freiwilligendienst des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), welcher 2007 von der verantwortlichen Ministerin Heidemarie Wiecezorek-Zeul ins Leben gerufen wurde, um es jungen Menschen zwischen 18 und 28 Jahren zu ermöglichen, sich mit finanzieller Unterstützung 6 bis 24 Monate in Ländern des globalen Südens ehrenamtlich zu engagieren. Der DED ist eine von über 200 Entsendeorganisationen. Das Programm »*weltwärts* mit dem ded« richtet sich an 18- bis 23-jährige Menschen, die für 12 Monate als Freiwillige in den Partnerorganisationen vor Ort arbeiten. Die Einsatzstellen sind vorwiegend im sozialen Bereich angesiedelt, aber auch landwirtschaftliche und technisch ausgerichtete Einsatzstellen werden angeboten. Konkret kann dies z.B. die Mitarbeit beim Universitätsradio in Uganda sein, die Betreuung von Kindern im Waisenheim in Kambodscha, Hausmeistertätigkeiten in Nicaragua oder das Vermitteln von Grundlagen in Computerkursen an einer Grundschule in der Mongolei.

ZIELE DES WELTWÄRTS-PROGRAMMS IM RAHMEN EINER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG

Den Richtlinien des Programms ist zu entnehmen, dass *weltwärts* einen »effizienten Beitrag zur entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit im Sinne des ›Globalen Lernens‹⁵ leisten möchte sowie zur »Völkerverstän-

5 »Globales« Lernen lässt sich hier im doppelten Sinne verstehen: Globales Lernen zielt auf »eine Art des Lernens und eine Weise des Denkens, die es erlaubt, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen und die dazu befähigt, lokales Handeln in Einklang mit globalen Erfordernissen zu bringen.« (Seitz 2000: 8) Zusätzlich bildet sich ein »differenziertes Verständnis der eigenen multikulturellen Lebenswirklichkeit« (Ebd.) vorwiegend in ganzheitlichen, interdisziplinären und multiperspektivisch angelegten

digung und zur Bewusstseinsbildung und Akzeptanz von entwicklungspolitischen Zukunftsfragen in unserer Gesellschaft« beitragen soll (BMZ 2007: 4f.). Die Freiwilligen sollen neben den Sprachkenntnissen und dem vertiefenden Wissen in entwicklungspolitischen Fragestellungen auch »wichtige Kompetenzen der interkulturellen Kommunikation, der sozio-kulturellen Kooperation und sozialen Verantwortung erwerben, die in einer zunehmend globalisierten Bildungs- und Arbeitswelt von großem Wert sind« (ebd.). Zudem soll *weltwärts* die »zivilgesellschaftlichen Strukturen in den Entwicklungsländern wie auch in Deutschland« stärken (ebd.).

Bündeln lassen sich die Ziele des Programms in dem Anspruch, Partnerorganisationen zu unterstützen und zur Bewusstseinsbildung und Sensibilisierung der Menschen in Deutschland und Europa beizutragen. Die Freiwilligen sollen sich zum einen vor Ort »tatkraftig«⁶ einsetzen. Zum anderen sollen sie das Erfahrungswissen, welches sie in konkreten Einsatzstellen erwerben – und welches ihnen potenziell einen weiteren Einblick in globale Zusammenhänge gibt oder zumindest einen Perspektivenwechsel einleitet – in Deutschland und Europa in ihr weiteres berufliches und privates Wirken in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung einfließen lassen.

Im Anschluss an die Agenda 21 (UNCED 1992) sind viele bildungspolitische Initiativen und Projekte in Deutschland entstanden, die Globales Lernen zum Ziel haben und eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) fördern möchten. Globales Lernen wird dabei vielfach als Teil von BNE betrachtet. BNE bezeichnet eine Bildung, die Menschen dazu befähigt, globale Probleme wahrzunehmen, sich ihnen zu stellen und sie im Rahmen des individuellen Handlungsspielraumes zu lösen. Die deutsche Ausprägung von BNE wurde zunächst vor allem auf Bildung im schulischen Bereich bezogen (de Haan 2006; Transfer 21 2007). Innerhalb der UN-Dekade (2005-2014) wird BNE jedoch vermehrt auch auf den außerschulischen Bereich, d.h. auf das Lernen außerhalb von Bildungsinstitutionen bezogen.

Als unverzichtbares Instrument der Bearbeitung globaler Krisen in einer weltweiten Wissensgesellschaft wird in der Agenda 21 die Aktivierung der Öffentlichkeit, die Einbeziehung der Nichtregierungsorganisationen und die Förderung der Bewusstseinsbildung beschrieben (Seitz 2000: 3). Das Individuum soll Kompetenzen entwickeln, die lokales Handeln als in globalen

Lernumgebungen heraus, d. h. vor allem in informellen Zusammenhängen. Kurzgefasst ist Globales Lernen eine »pädagogische Antwort auf die Globalisierung« (Ghwami 2007: 15).

⁶ BMZ-Informationssseite: www.weltwaerts.de (03.02.2011)

Zusammenhängen eingebunden begreift. In Kapitel 36 der Agenda 21 heißt es unter dem Titel »Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung«, dass Bildung eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung der nachhaltigen Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen, sei (vgl. UNCED 1992: 331).

Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbar für die Herbeiführung eines Einstellungswandels bei den Menschen, damit sie über die Voraussetzungen verfügen, die Dinge, um die es ihnen im Zusammenhang mit der nachhaltigen Entwicklung geht, zu bewerten und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins, von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung (ebd.).

Der Kompetenzerwerb im Rahmen des *weltwärts*-Programms lässt sich also einem globalen Lernen innerhalb einer BNE zuordnen. Zusammenfassend lässt sich festhalten: Ziel des *weltwärts*-Programms ist es, dass sich die Freiwilligen nach ihrem Engagement im Ausland aktiv ins gesellschaftliche Geschehen einbringen, d.h. an demokratischen Prozessen partizipieren und zivilgesellschaftlich sowie in ihrem privaten Umfeld Verantwortung übernehmen. *Weltwärts* ist ein *entwicklungspolitischer* Freiwilligendienst, da die Freiwilligen bewusst in die Arbeit von einheimischen Partnerorganisationen in Ländern des globalen Südens eingebunden sind. Genau hier setzen die kritischen Stimmen gegenüber *weltwärts* an: Die Freiwilligen seien vielmehr an ihrem eigenen Weiterkommen und spannenden Erfahrungen interessiert als daran, eine Unterstützung für die Partnerorganisationen vor Ort zu sein. Sie würden vor allem an ihre eigene Karriere denken und selten den »Kreis der Selbstbezüglichkeit verlassen« (von Braunmühl 2010).

Tatsächlich bietet *weltwärts* einen Rahmen und eröffnet Lernmöglichkeiten hinsichtlich einer Reihe von Kompetenzen und Fähigkeiten, wie etwa Offenheit, interkulturelle Kompetenz und Orientierungsfähigkeit, welche von zukünftigen Arbeitgeberinnen gefordert werden könnten. Auch wird von Freiwilligen fast durchgehend die Motivation genannt, sich persönlich und beruflich zu orientieren und weiterzuentwickeln. Es scheint naheliegend, dass das freiwillige Engagement vielmehr den Freiwilligen selber nutzt als

letztendlich den Partnerorganisationen, die Freiwillige für ein Jahr bei sich arbeiten lassen und diese intensiv pädagogisch begleiten. Abschließend lässt sich der Mehrwert für die Partnerorganisationen jedoch nur bewerten, wenn deren tatsächlicher Bedarf an Freiwilligen betrachtet wird, die Auswirkungen der Freiwilligenarbeit vor Ort untersucht werden und somit umfassende Befragungen der Partnerorganisationen vorliegen.

KOMPETENZERWERB AUF NEUEN WEGEN: »LERNENDE« ZIEHEN HINAUS IN DIE WELT

Kompetenzen sind nicht durch reinen Wissenstransfer zu erwerben. Denn die Einzelne lernt nicht das, was ihr von außen vermittelt wird, sondern das, was in ihr bewirkt wird, d.h. alle Lernprozesse sind von dem biographischen Hintergrund, der Offenheit und dem Integrationswillen der Einzelnen abhängig. Kompetenzen lassen sich demnach nur zum Teil auf der kognitiven Ebene erwerben.

A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behaviour components such as attitudes, emotions and values and motivations. A competence – a holistic notion – is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus the terms competence and skill are not synonymous (OECD 2003: 2; vgl. Weinert 2001).

Den persönlichen Bezug zum Gegenstand finden Lernende häufig in informellen Kontexten, in denen Wissen erfahrbar und emotional verankert wird. Informelles Lernen ist nach Dohmen selbst gesteuertes Lernen, »das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt« (Dohmen 2001: 25). Informelle Lernprozesse werden demnach – abhängig von den jeweiligen Lernumgebungen – vom Subjekt selbst gestaltet (vgl. Overwien 2003). Wenn das Lernen zudem in einer neuen Lebensumgebung stattfindet, kann es besonders prägend sein, da sich die Lernende nicht einfach anpassen, sondern vielfältig mit der neuen Situation auseinandersetzen muss. Zeigt sie sich im Umgang mit der neuen Situation kompetent, bewältigt sie diese »nicht nur adaptiv, sondern produktiv und kreativ« (Erpenbeck/Heyse 1999: 23).

Vor Ort sollen sich die Freiwilligen vor allem als »Lernende« begreifen und einbringen. Diese Bezeichnung »Lernende« entspricht hier einem jungen Menschen, der – im Gegensatz zum Idealtypus des Experten oder einer spezialisierten Fachkraft – als ein mehr oder weniger offener Mensch ins Ausland geht, um vielfältige Lernerfahrungen zu machen und sich persönlich wie auch fachlich weiterzubilden. Zum anderen lässt sich die Freiwillige als »Lernende« im Prozess des Kompetenzerwerbs auch auf das Konzept des lebenslangen Lernens beziehen. Dieses weithin akzeptierte Konzept kristallisierte sich als Antwort und Begleiterscheinung der Individualisierung von Bildungsprozessen auf internationaler Ebene bereits in den Siebziger Jahren heraus (vgl. Faure u. a. 1972). Der Schulabschluss ist demnach nur ein Meilenstein in der Lernbiographie eines Individuums, weiter geht es auf vielen (Lern-) Wegen, die von nun an selbst gesteuert werden können und *müssen*. Die Lernende muss sich den sich stetig ändernden Lebens- und Arbeitsbedingungen anpassen – sie muss eben »flexibel« sein (Sennett 1998). Zudem wird Mobilität in einer modernen, vernetzten (post-industriellen) Gesellschaft, die auch als fluide, reflexive oder als (Mobilitäts-)Gesellschaft bezeichnet wird, stark betont (Bauman 1997; Tully 2007).

In neuen Kontexten zu lernen, bedeutet potenziell andere Strukturen wahrzunehmen, eigene Strukturen und Einstellungen zu hinterfragen und kritisch zu reflektieren. Für einen Kompetenzerwerb in Bezug auf nachhaltige Entwicklung ist der interkulturelle Kontext sogar ein passender Rahmen: »Erst die Perspektive anderer Nationen und Kulturen, aber auch die differierenden Perspektiven von Ökonomie, Politik und Zivilgesellschaft zu kennen, zu bewerten und zu nutzen, macht es möglich, Interessensgegensätze und differente Lösungswege für nachhaltige Entwicklungsprozesse, Hemmnisse und Chancen zu identifizieren. Zudem sind andere Sozietäten Träger unterschiedlichster Wissensformen (wissenschaftlichen, tradierten, lokalen Wissens etwa), das unterschiedliche Lösungswege zur nachhaltigen Entwicklung erlaubt« (de Haan 2008: 32). Interpretiert man das *weltwärts*-Programm nach de Haans Logik, haben die *weltwärts*-Freiwilligen eine gute Voraussetzung, Handlungskompetenz⁷, Gestaltungskompetenz mit ihren ausformulierten Teilkompetenzen⁸ und die damit verbundenen Kategorien

7 Erpenbeck/Rosenstiel verstehen unter »Aktivitäts- und umsetzungsorientierten Kompetenzen« das »Vermögen, (...) alle anderen Kompetenzen – personale, fachlich-methodische und sozial-kommunikative – in die eigenen Willensantriebe zu integrieren und Handlungen erfolgreich zu realisieren« (Erpenbeck/Rosenstiel 2003: 6).

8 »Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können.

wie »Interagieren in heterogenen Gruppen«, »Eigenständiges Handeln« und »Umgang mit den Werkzeugen der Information« (vgl. OECD 2005) zu erwerben und einzusetzen.

Voraussetzungen für Lernprozesse sind die »motivationalen Ressourcen« (Düx et.al. 2008: 238) der Freiwilligen. Es geht dabei um »die Absicht, anstehende Probleme lösen zu wollen und sich darum zu bemühen, anwendungsfähige Lösungsstrategien zu entwickeln und zu realisieren« (ebd.). Beim Lernen müssen demnach Emotionen, Handlungsmotive- und Handlungsabsichten sowie der Wille der Lernenden berücksichtigt werden. Nach Deci/Ryan entwickelt sich Motivation, wenn Handlungen frei gewählt werden können. Engagierte Aktivität unterstützt die Lernqualität, Zwang und als fremdbestimmt erlebte Lernanforderungen beeinträchtigen dagegen die Effektivität des Lernens (vgl. Deci/Ryan 1993). Den von mir befragten Freiwilligen geht es um den Wunsch nach Kompetenzerwerb im Umgang mit neuen Situationen und Anforderungen. Im Folgenden ordne ich die Lernmotivationen der Freiwilligen unterschiedlichen Kategorien zu. Die empirischen Daten entstanden in Interviews mit insgesamt zehn Freiwilligen vor ihrer Ausreise nach Benin. Ich habe sie noch vor Beginn des Vorbereitungsseminars am Seminarort interviewt.⁹

(1) Perspektivenwechsel und Einblick in andere Lebensformen

Ein großer Anreiz nach Benin zu gehen, liegt bei vielen der befragten Freiwilligen zunächst in der Vorstellung, eine ihnen neue und ungewohnte Lebensweise kennen zu lernen und diese direkt mitzerleben. Es werden weniger die Ähnlichkeiten, als vielmehr die Unterschiede zwischen Deutschland und Benin, vor allem im alltäglichen Zusammenleben und im Umgang der Menschen untereinander, hervorgehoben. Die Freiwilligen möchten erfahren, wie Menschen in Benin ihren Alltag bewältigen. Die Vorstellung ist, dass das Leben in Benin viel Neues, von »einer anderen Denke« bis hin zum »Kontrastprogramm« bereithält. Der Kontakt mit Menschen ist eine Voraussetzung dafür, eine andere (Lebens-)Welt kennen

Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen« (vgl. Transfer 21 2007: 17ff., zitiert nach de Haan: 30).

⁹ Der besseren Lesbarkeit halber habe ich die Interviews sprachlich angepasst (z.B. Füllwörter gestrichen).

zu lernen. Eine junge Abiturientin sagt, ihre vorrangige Motivation für den Freiwilligendienst liege darin, zu erfahren

wie die Menschen dort leben, wie die denken, wie sie so ticken und vielleicht so die Unterschiede auch zu Europa (zu sehen), oder wie sie auch über Europa und Deutschland und so denken. Ich bin eher so der Typ, der gerne beobachtet und der so sieht – und den Austausch vielleicht auch von mir mitzuteilen und im Kontakt zu sein mit anderen Gleichaltrigen oder auch Frauen, Älteren.

Sie habe keinen Plan in der Tasche, wie dieser Austausch ablaufen solle:

Ne, überhaupt nicht, weil ich denke, das wäre irgendwie zu voreingenommen. So jetzt ich aus Deutschland, die noch nie in Afrika war. Das wäre irgendwie zu – ja ich weiß gar nicht wie man das ausdrücken soll – also erst einmal auf einen selbst wirken lassen, und erstmal vor Ort dann entscheiden oder gucken, wo man sich einbringen kann und anpassen kann.

Sich auf Neues einzulassen, bedeutet aus gewohnten Strukturen heraus zu treten. Das ist besonders für die Freiwilligen wichtig, die gerade ihr Abitur absolviert haben und selbstständig werden wollen. Ein junger Mann beschreibt seine Initialmotivation für seine Bewerbung folgendermaßen:

Meine Motivation war eigentlich immer einfach mal ein bisschen rauskommen aus Deutschland, mal andere Kulturen komplett so selber erleben und nicht nur so als Touri, sondern da selbst ein Teil von sein. Also, wenn ich jetzt nach Australien gehen würde oder nach Kanada oder in die USA oder so, dann ist das auch ein ganz anderes Land mit ganz anderen Denkweisen, aber der Lebensstandard und auch die restlichen Aspekte unterscheiden sich jetzt innerhalb der westlichen Welt eher nicht so dermaßen.

Betont wird die direkte Erfahrung vor Ort, das eigene Erleben, welches im Gegenzug zu vermitteltem Wissen durch Medienberichte oder Erzählungen einen großen Wert für sie hat. Die Vorstellungen vom Alltag in Benin sind vage, auch wenn eine Freiwillige sagt, schon viel mit Beninerinnen in Deutschland geredet und einiges zu ihrem Gastland gelesen zu haben:

Man versucht sich so ein Bild zu machen, aber ich denke jetzt mal, dass man da an die Wirklichkeit wahrscheinlich nicht rankommt. Da muss man einfach da gewesen sein. Weil es einfach noch mal was ganz anderes ist, wenn man es dann auf einmal selber erlebt und auch merkt, was es heißt, da diese andere Kultur und diese andere Lebensart kennen zu lernen. Also, ich bilde mir jetzt nicht ein, dass ich schon weiß, wie das sein wird. Weil ich glaub, das wird eine Überraschung, denke ich mal.

Ein anderer Freiwilliger hat schon viele Erlebnisberichte von Reisenden in Benin gelesen und sich ein erstes Bild gemacht:

Ich denk mal, dass der Alltag auf jeden Fall anders ist. Wenn man in Cotonou ist mit diesen Motorradtaxi. Ich glaube vieles geht langsamer auch. So stell ich mir das wirklich vor. Das da nicht so der Megatermindruck ist, auch wenn ich da arbeite. Und, dass es halt viele ungewohnte Sachen gibt, dass eben einfach auch mal der Strom ausfällt oder das Wasser. Und, ja, Alltag ist halt schwer zu definieren.

(2) Einlassen auf und Integration in neue Lebensverhältnisse

Sich auf »diese andere Lebensweise« einzulassen, ist trotz der Herausforderung, vor die es viele junge Menschen zunächst stellt, ein großes Anliegen. Ein junger Abiturient glaubt jedoch, dass es schwierig sein wird, sich voll und ganz zu integrieren:

Und ich könnte mir vorstellen, dass es schwierig wird, äh, da sich so hundertprozentig zu integrieren. Ich meine, so ein bisschen Integration fällt mir eigentlich wohl immer relativ leicht, aber es kommt natürlich auch aufs Milieu an. Also da hoffe ich, dass ich da eigentlich so leben kann, wie als wäre ich da zu Hause so ein bisschen, und dann die Kultur und so auch alles viel näher rankriege und erlebe.

Eine junge Frau ist sich jedoch sicher, dass sie deutsche Standards nicht »mit rüber« nehmen möchte, sondern dass sie weitestgehend so zu leben versuchen wird wie die Menschen vor Ort, »um das einfach auch wirklich kennen zu lernen.« Als typischen deutschen Standard nennt sie das Auto:

Also, was ich z.B. nach dem Abitur damals sehr gemerkt hab, das war auf einmal dieses Auto. Also, ich hab keins bekommen von meinen Eltern, weil die auch gesagt haben, das ist Käse. Aber im Prinzip hat nach dem Abitur so gut wie jeder entweder ein Auto sich selber irgendwie leisten können oder hat es von Mama und Papa geschenkt bekommen oder zum 18. Geburtstag bekommen, und auf jeden Fall hat da auf einmal jeder ein Auto, auch wenn die Leute es überhaupt nicht gebraucht haben. Aber es musste jeder ein Auto haben, und wenn man jetzt auch unterm Studium merkt man's, wenn man kein Auto hat irgendwie, ist das ganz komisch, weil jeder davon ausgeht, dass man ein Auto hat, und das als Student, also ich mein grad als Student, wenn man noch nichts verdient finde ich ist das eigentlich ein ganz schöner Luxus. Oder auch grundsätzlich vom Geld her, wie viel man da schon zur Verfügung hat, was man sich alles leisten kann und was als so normal angesehen wird, obwohl es eigentlich sogar vielleicht hier noch vor Fünfzig Jahren gar nicht normal war so viel zu haben. Und soviel machen zu können.

Ob die Freiwilligen aus reichen Familien kommen oder nicht, immer wird die Bereitschaft genannt, unter sehr einfachen Verhältnissen leben zu können und vor allem zu *wollen*. Auffallend ist, dass beninische Verhältnisse durchgehend als arm und deutsche Verhältnisse als wohlhabend beschrieben werden, was sicherlich die Tatsache ignoriert, dass es auch in Benin reiche Menschen gibt und privilegierte Kreise sowie arme und benachteiligte Menschen in Deutschland. Für die Dauer eines Freiwilligenjahres möchten die Freiwilligen sich in die vermeintlich armen Verhältnisse integrieren, sich nicht von ihnen sichtbar abheben. Die Dauer eines Jahres verspricht zudem ein intensiveres Einlassen auch in Beziehungen zu Arbeitskollegen etc. vor Ort. Eine Freiwillige sieht in der Betreuung von Waisenkindern über den Zeitraum eines Jahres eine Chance, sich einzulassen und die Kinder intensiver kennen zu lernen. Für die Kinder möchte sie eine Bezugsperson werden und ihnen zeigen, dass sie für sie da ist und ihnen Selbstvertrauen und Stärke vermitteln. Bedenken hat sie, dass sie ungeschriebene Regeln im Umgang mit anderen aus Unwissen nicht beachten könnte:

Also ich bin mir fast sicher, dass das alles nicht total reibungslos ablaufen wird. Ich mein man merkt ja schon den Unterschied, wenn man in Europa in ein anderes Land kommt. Dann gibt

es auf einmal Sachen, die man dort nicht machen sollte und bei uns sind die völlig normal oder so. Also ich denk, dass vielleicht auch grad in Kleinigkeiten, dass so etwas öfter mal passiert, dass man sich nichts dabei denkt, und dann hat man schon jemanden beleidigt, oder umgekehrt oder solche Sachen. Ich bin mir fast sicher, dass da mit Sicherheit die ein oder andere Sache immer mal wieder dabei sein wird, wo man dann drauf hingewiesen wird: das sollst du vielleicht nicht noch einmal machen oder so.

(3) Französische Sprachkenntnisse anwenden und die beninische Kultur kennen lernen

Die Freiwilligen geben nach erfolgreicher Auswahltagung beim DED drei Einsatzplatzwünsche an. Diese wählen sie überwiegend nach dem Land, der Amtssprache und den Aufgaben des Einsatzplatzes aus. In vielen Fällen gibt die Amtssprache eine Tendenz vor oder ist teilweise sogar wichtigstes Kriterium bei der Entscheidung der Freiwilligen für ihre Platzwünsche. Dass sie flexibel bleiben müssen und nicht immer ihren Wunschplatz zugeteilt bekommen, ist den Freiwilligen durchaus bewusst.

Also, es war irgendwie klar, dass ich mich auch mit Frauenrechten oder auch Bildung und Kultur beschäftigen wollte. Und Demokratie ist auch so ein fragwürdiges Thema. Ja, so in die Richtung auf jeden Fall. Und es war dann auch eher per Zufall. Ich habe dann im Verteiler geguckt, was für Projekte ausgeschrieben sind und mich auch auf drei dann direkt in Benin beworben, und das war jetzt das zweite Wunschprojekt, was geklappt hat, und damit war ich auch völlig zufrieden.

Ein junger Freiwilliger macht deutlich wie er schließlich zu seinem Einsatzland kam:

Ich wollte nach Afrika, auch wohl in ein frankophones Land, und hab mich erst so auf Togo ein bisschen gestürzt. Beim DED gab es dort aber nicht so Projekte, die mir jetzt so zugesagt haben in Togo, und dann habe ich mich da ein bisschen umgeguckt und dann bin ich in der zweiten Bewerbungsrunde dann auch nach Benin gekommen.

Für den DED sind die Fähigkeiten und praktischen Erfahrungen der Freiwilligen sowie deren Sprachkenntnisse ausschlaggebend bei der Platzzuordnung. Fast alle Freiwilligen geben vor der Ausreise nach Benin an, dass sie motiviert seien, ihre Sprachkenntnisse vor Ort zu verbessern. Eine Freiwillige beschreibt die Entscheidung für Benin so:

Ich war erst gar nicht so fixiert auf Afrika, wäre auch gerne nach Lateinamerika gegangen, war so ein bisschen am Zögern, ob Spanisch oder Englisch, Französisch, und dachte eigentlich: Französisch liegt mir auch so, ich mag die Sprache auch so gern und hab dann gedacht, vielleicht ergibt sich da was in Afrika und hab dann eigentlich eher so per Zufall so: wo wird Französisch gesprochen? Benin? Hört sich gut an! Und das habe ich dann angegeben. Letztendlich ist die Frage, ob man da dann soviel Französisch spricht, aber mal gucken.

Die Freiwillige möchte zusätzlich versuchen Fon zu lernen, eine der über 50 Sprachen in Benin:

Ja, also, lernen würde ich es gerne. Es ist die Frage inwieweit ich das ... also, ich habe im Voraus auch schon ein bisschen geguckt, aber es ist auch ganz schwer da irgendwie, die Sprachen, die sind ja kaum irgendwie nieder geschrieben, schon zu lernen. Ich werd mich bemühen, auf jeden Fall, weil ich ja auch dann mit den Menschen gerne in Kontakt sein möchte und das geht ja hauptsächlich nur über deren Sprache dann.

Recherchieren die Freiwilligen im Internet nach länderspezifischen Informationen zu Benin, kommen sie stets auf die Bezeichnung »Benin – Wiege des Vodoo«. Eine Freiwillige möchte sich selbst ein Bild machen, wie der animistische Glaube neben und parallel zum Christentum und Islam das Leben in Benin prägt:

Ja, diese ganze Mythologie, also, das haben wir hier in Deutschland weniger. Also diese schwarze Magie und so, das ist alles für uns sehr abstrakt und unvorstellbar. Ja, das wird sehr interessant, glaube ich, das zu beobachten oder auch zu erleben so, wie die so darüber denken, und ob ich das überhaupt nachvollziehen kann. Also, das wird wahrscheinlich auch noch mal schwierig.

Zusätzlich zum Glauben findet sie die Geschichte des Kolonialismus interessant und wie die Menschen auf diese Geschichte zurückblicken. Sichtbar wird diese Geschichte an vielen Stellen im Alltag. Nicht nur das Französische, die Sprache der einstigen Kolonialisten, ist ein Überbleibsel der Kolonialzeit, die bis in die heutige Zeit hineinwirkt.

(4) Internationale Zusammenhänge zwischen Afrika und Europa verstehen

Vielen der Freiwilligen sind bereits politische Fragestellungen bekannt, die sich auf die internationale Zusammenarbeit beziehen und häufig mit dem Schlagwort *Globalisierung* tituliert werden. Die meisten haben Themen, die sich unter dem Begriff der Globalisierung einordnen lassen, in der Schule behandelt oder sie werden durch die Berichterstattung in den Medien darauf gestoßen. Die Motivation in ein Land des globalen Südens zu gehen, liegt häufig in dem Wunsch begründet, sich selbst ein Bild von den Umständen vor Ort zu machen, zu prüfen, wie die vermeintlichen Armutsverhältnisse sind und sicherlich auch in dem Wunsch, von ihren Erfahrungen berichten zu können:

Weil ich mich halt eigentlich schon mit dem Thema Armut beschäftigt habe: Sachen wie Nord-Süd-Gefälle, und was teilweise andere Leute für Probleme haben auf der Welt. Wo ich erst einmal selber das erleben möchte im Alltag und ein Stück weit natürlich versuchen möchte zur Lösung des Problems beizutragen. Ich denke, da kann man viel lernen. Aber auch für später, dass man vielleicht danach was macht, wo man anderen Menschen helfen kann, mit irgendwelchen Projekten.

In den meisten Fällen bleiben die Vorstellungen vage, doch ein Interesse für internationale Zusammenhänge wird immer betont. Sicherlich spielt hier auch der Rahmen des *weltwärts*-Programms als ausdrücklich *entwicklungspolitischer* Freiwilligendienst eine Rolle und die damit verbundenen Erwartungen der Programminitiatoren und Programmdurchführenden. Aus dem Interesse an den politischen und sozialen Zusammenhängen in einer wirtschaftlich verflochtenen Welt leitet eine Freiwillige auch die Wahl für einen entwicklungspolitischen Freiwilligendienst ab:

Ja, weil ich mich einfach dafür interessiert hab. Ich habe auch Politik als Leistungskurs gehabt. Und auch so diese Zusammenhänge: Globalisierung, also jetzt mal ganz allgemein. Dass ich auch denke, dass Afrika halt für die Zukunft auch ein ganz wichtiger Kontinent ist. Und dass die Zusammenarbeit mit Europa und Afrika auch immer wichtiger sein wird. Und dass es wichtig ist da auch – ja wie soll man sagen – also diese Verbindung zu haben und auch Verständnis, und die Kultur auch vielleicht kennen lernt und der Austausch da sein wird.

Die Kommunikation zwischen Europa und Afrika ist für sie eine Lösung, um potenziellen Konflikten vorzubeugen:

Die Migrationsfrage wird, glaube ich, auch eine ganz wichtige Frage werden. Die wollen ja alle irgendwie nach Europa kommen und stehen dann hier, und das wäre auch noch interessant, was sie davon halten oder denken. Das Land an sich, der Kontinent, ist ja eigentlich unheimlich reich. Ich glaube Europa wird sich auch irgendwann wahrscheinlich umschaun, oder auch Deutschland speziell, und schauen, wo die besten Ressourcen sind, und da wird es wahrscheinlich auch noch Konflikte geben und Kämpfe.

(5) Entwicklungspolitische Zusammenarbeit praktisch erfahren

Für viele Freiwillige bleiben globale Zusammenhänge und Ursachen von Konfliktherden abstrakt. Sie möchten im Kleinen vor Ort schauen, ob sie neue Zusammenhänge mitbekommen können und sich anderen Perspektiven stellen bzw. überhaupt sich selbst eine Meinung zu bilden. Obwohl viele zunächst schauen und beobachten wollen, haben sie doch den Anspruch Veränderungen in den Lebensverhältnissen vor Ort zu bewirken:

Ja, ich bin als Freiwilliger da in so einer Situation, wo ich jetzt nicht sagen kann zu einem eingearbeiteten Lehrer: du unterrichtest das völlig falsch. Ich denk mal, dass ich da an bestehenden Verhältnissen nicht viel verändern kann, aber vielleicht einfach, dass ich da bin, dass ich den Leuten einfach aufzeigen kann: es gäbe eventuell noch einen anderen Weg, ohne den denen jetzt vorzuhalten, sondern dass sie ihn indirekt mitkriegen würden. Und, ja einfach den Kindern auch vielleicht ein

bisschen von Deutschland zu erzählen.

Das »Helfen«, welches von vielen Deutschen mit Entwicklungszusammenarbeit assoziiert wird, wird ausdrücklich jedoch nur von einer Freiwilligen erwähnt. Neben dem Vermitteln eines Verständnisses für deutsche Kultur(en), möchte sie sich auch *nützlich* fühlen.

Also zum einen hoffe ich, also ich meine, ich kenn die Leute ja jetzt natürlich nicht, aber hoffe ich, dass ich ihnen einfach vielleicht Europa oder Deutschland ein bisschen näher bringen kann, also nicht dass sie dann danach unbedingt dort hingehen müssen oder da danach leben, sondern einfach nur, dass sie eben im Gegenzug auch ein bisschen so ein Verständnis für eine andere Kultur wieder kriegen oder sich vielleicht auch einfach nur dafür interessieren. Vielleicht auch, wenn man Glück hat, wenn es Vorurteile gibt, dass weiß ich natürlich nicht, aber wenn's welche gibt, dass man die vielleicht widerlegen kann. Ich weiß natürlich nicht, inwiefern ich wirklich was ausrichten kann, aber ich werde es natürlich versuchen, und ich möchte helfen, und wenn ich irgendwie einen guten Beitrag leisten kann, dann werde ich das auch versuchen und hoff einfach, dass ich irgendwie helfen kann und dass ich eben auch zu was nutze bin da drüben.

In ihrem Einsatzplatz möchte sie für die Kinder eine Bezugsperson und Vertrauensperson werden:

Dass man einfach zeigt: man ist auch für sie da, und ich meine, dass sind alles Waisen, ich bin mir sicher, viele haben wahrscheinlich psychisch einfach Probleme, weil ich mein, dass ist bei uns in Deutschland ja auch nicht einfach, wenn man ohne Eltern aufwächst oder, wenn man's weiß bei Fremden oder im Heim, dass man denen vielleicht einfach auch ein bisschen Selbstbewusstsein und Stärke auch vermitteln kann. Und auch Liebe, dass die das halt auch kennen lernen, wenn sie ohne Eltern aufwachsen.

Eine andere Freiwillige glaubt, dass nicht sie Hilfe geben kann, sondern, dass vielmehr ihr geholfen werden muss, sich in einer neuen Umgebung zu Recht zu finden. Genau das reizt sie:

Was mich immer gestört hat, wenn man so nach Afrika geblickt hat, war, dass das ganz oft so ein bisschen herablassend war oder auch mitfühlend irgendwie, das war ja nicht böse gemeint, aber das immer wieder kam: die Armen in Afrika, die haben ja nichts und: denen müssen wir jetzt helfen und so. Und ich möchte da gerne mal hin, damit man mir mal hilft, damit ich irgendwie ein bisschen auch meinen Lebensstandard reduzieren kann, Dinge auch wirklich bewusst weglassen muss und dort mit weniger zu recht kommen kann. Und das fand ich spannend. Und das war für mich quasi auch wirklich so ein Motor das zu machen.

Diese Aussagen zeigen, wie stark Stereotypen und Vorurteile in den Köpfen der Freiwilligen verwurzelt sind und wie sie die Motivation der Freiwilligen gleichermaßen prägen, »nach Afrika« zu wollen. Bewusstheit über diese Bilder, wie auch die Auseinandersetzung mit der Herkunft von Rassismen und deren alltäglicher Gebrauch können und müssen im Rahmen der pädagogischen Begleitung geschaffen werden. Hierzu gehört nicht allein die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus, sondern auch mit dem eigenen Weiß-sein, der Verteilung von Privilegien und der Umgang mit Sprache.¹⁰

6) Akzeptanz und Anerkennung

Allen Freiwilligen liegt es am Herzen, dass sie vor Ort auf Akzeptanz und Anerkennung stoßen. Hier lässt sich jedoch eine ambivalente Haltung ablesen, da mit dem Wunsch nach Akzeptanz und Anerkennung auch die Befürchtung verbunden ist, als *anders* wahrgenommen zu werden und den eigenen Bedürfnissen und Gewohnheiten nicht nachgehen zu können. Eine Freiwillige fragt sich z.B., welche Rolle sie als »weiße« Frau in Benin einnehmen wird:

Ich weiß nicht so genau, wie es ist mit der Frauenrolle in der Gesellschaft. Also ich meine, hier kann ich mich total frei bewegen und selbstständig und selbstsicher, aber vor Ort ist, das ist so was, ja was interessant sein wird. Ja, also wie man akzeptiert wird dann auch vor Ort in der Gemeinschaft und

¹⁰ Das ASA-Programm (bisher InWEnt, jetzt Deutsche Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit), welches derzeit die Vorbereitung der DED-Freiwilligen koordiniert und durchführt, setzt hier ganz deutliche Schwerpunkte.

so. Ob man immer, also höchstwahrscheinlich immer als die Weiße dastehen wird, und auch irgendwie, ja privilegiert wird, ja inwieweit es mir vielleicht auch gelingen wird, da vielleicht Teilhabe zu haben. Aber das stell ich mir auch schwierig vor. Das kann man glaube ich auch im Voraus glaube ich ganz schwer sagen irgendwie.

Ein anderer Freiwilliger möchte, dass seine Arbeit die Menschen bereichert und inspiriert und dass er auch aufgrund seiner Persönlichkeit geschätzt wird, dass er den Menschen als »netter Kerl« in Erinnerung bleibt:

Ich möchte auf jeden Fall eine gute Stimmung unter den Leuten verbreiten und dass die halt denken, ja, dass der Deutsche, der da war, ein cooler Typ ist oder ein netter Kerl so. Und vielleicht auch irgendwie Fortschritte im Projekt. Weil ich, ja vielleicht eine ganz andere Sicht auf Umweltschutz habe als Europäer als wie einer in Afrika. Also, dass es nicht heißt, was machen wir mit dem Müll, sollen wir den jetzt verbrennen oder vergraben. So was, dass ich halt schon irgendwie neue Ideen mit einbringen kann, das wär mir auch wichtig, und, dass – das wünsch ich mir auch echt-, dass ich halt nach dem Jahr auch einen Fortschritt gebracht hab. Ich bin schon ganz viel am Emails Schreiben. Wir haben schon so viele Sachen geguckt, was man da so machen kann. Ich hoff, dass da halt wirklich was draus wird so.

(7) Persönliche Orientierung und Weiterentwicklung

Alle Freiwilligen betonen, dass sie sich persönlich weiterentwickeln möchten. Von dem einen Jahr, das sie weit von gewohnten Strukturen und ihrem vertrauten Umfeld verbringen werden, erhoffen sie sich eine persönliche Orientierung, viele neue Erfahrungen, die sie umfassend wissender und stabiler macht. Das, »ich-möchte-wissen-was-ich-will« steht im Vordergrund. Ein Freiwilliger erhofft sich eine fokussierte Sicht auf die Dinge und Einstellungen, die ihn umgeben:

Ich denke, dass man mehr oder weniger eine klarere Sicht auf die Dinge bekommt, glaube ich. Gerade wenn man wieder zurück ist. Dass man vielleicht denkt: das ist eine Sache, die ich schätze an dem Leben in Deutschland. Und dass es da aber

auch viele Sachen gibt, wo man einfach sonst vielleicht drauf reinfällt, oder wo man einfach denkt: das brauche ich nicht, und das ist nicht wichtig so irgendwie. Und das ist auch ein Teil meiner Motivation, so mit dem Kopf klar zu werden.

Durch das eigene Erleben und eine andere Perspektive glauben viele Freiwillige, sich zudem mit ihren Einstellungen und Gewohnheiten kritisch auseinandersetzen zu können:

Ich bin zwar ein sehr toleranter und offener Mensch, aber trotzdem da einfach noch was dazulernen und ja, vielleicht auch ein bisschen von dem, ich würd's jetzt schon eine Art Egoismus nennen, den viele Deutsche - ich schließ mich da wie gesagt nicht aus – auch haben, dass man das vielleicht auch ein bisschen ablegen kann in der Zeit und das einfach lernt. Und eben auch sieht, dass es viel wichtigere Dinge gibt, als man jetzt hier glaubt dann, dass sie wichtig wären, vor allem so materielle Dinge oder so.

Viele glauben, dass es auch »Durchhängephasen« geben wird und nicht immer alles einfach einzuschätzen und durchzustehen ist. Persönliche Krisen sehen sie jedoch als Anreiz, sich ihnen zu stellen und gestärkt daraus hervorzugehen.

(8) Berufliche Orientierung und Weiterentwicklung

Die meisten Freiwilligen sind Abiturienten, die sich selber als in der *beruflichen Orientierungsphase* befindlich beschreiben. Viele haben den Eindruck – und bekommen dies auch von ihrem Umfeld bestätigt – dass das Jahr nach dem Abitur der perfekte Zeitpunkt für einen Freiwilligendienst darstellt. Das Jahr wird somit als Überbrückung zum Studium oder zur Ausbildung gesehen. Gerade, wenn die Freiwilligen noch nicht wissen, in welche Richtung ihre Ausbildung gehen soll, betonen sie die Wichtigkeit eines Orientierungsjahres. Für einige soll es auch eine Bestätigung ihrer beruflichen Ziele sein, wie z.B. ein Freiwilliger berichtet, der die Arbeit an einer Schule in Benin unterstützen wird und der sich vorstellen kann, nach seiner Rückkehr Lehrer zu werden:

Da ich ja jetzt quasi auch in einer Lehrtätigkeit sein werde, ich meine gut, muss man natürlich jetzt gucken, inwieweit sich so die Zustände in der beninischen Schule von einer deutschen

unterscheiden und so, aber ich denke mal, im Prinzip ist es ja das gleiche, man steht vorne und versucht irgendwelchen Leuten was beizubringen. Von daher kann ich mir schon vorstellen, dass mir das dann halt entweder aufgeht: OK, es ist eben genau das richtige für dich oder: Naja, vielleicht eher nicht.

AUSBLICK

Mit Blick auf die Partnerorganisationen und mit den kritischen Stimmen zu *weltwärts* im Ohr, mag der häufig genannte Wunsch der Freiwilligen nach persönlicher und beruflicher Orientierung zunächst in der Tat als sehr selbstbezüglich klingen. Ich gehe jedoch von der optimistischen Annahme aus, dass das Ziel des Programms, junge Menschen zu motivieren, sich nach ihrer Rückkehr in Deutschland für Globales Lernen zu engagieren, durchaus erreicht werden kann. Zu der Lebensphase junger Erwachsener gehört es, Neues auszuprobieren, sich vom Elternhaus zu lösen, auf eigenen Beinen zu stehen und sich ein eigenes Bild von den Dingen um sie herum zu machen (vgl. Mangold 2010). Die Freiwilligen wählen ein Land des globalen Südens, weil sie meinen, dort durch ein »Kontrastprogramm« mehr zu lernen. Außerdem wollen sie sich mit den Gegebenheiten vor Ort sowie den internationalen Beziehungen auseinandersetzen. Durch persönliche Kontakte und die direkte Konfrontation mit Themenfeldern wie Armut, Konsum, Geschlechterrollen und Ressourcenverteilung in Ländern des globalen Südens sowie des globalen Nordens sind sie zumindest aufgefordert, sich diesen Gegebenheiten zu stellen und verantwortlich damit umzugehen.

Zu fragen bleibt dennoch, auch über die Diskussion um den Nutzen des *weltwärts*-Programms hinaus, was mit den Menschen aus dem globalen Süden sowie Norden ist, denen Lernchancen verwehrt bleiben und die kaum Gestaltungsspielraum in einer globalen Weltgesellschaft haben oder sehen. Wenn die tatsächlichen Gestaltungsmöglichkeiten betrachtet werden, die jeder einzelne Mensch in Bezug auf sein individuelles Leben sowie das globale Weltgeschehen hat, wird die ungerechte Verteilung von Privilegien offenbar (z.B. im Zugang zu Wasserversorgung, Lebensmitteln, Bildung sowie in Bezug auf politische Partizipation oder der Möglichkeit zur Mobilität). Die Freiwilligen sind eingebunden in ihre zumeist privilegierten Strukturen. Eine von Anfang an gleichberechtigte Partnerschaft kann nicht vorausgesetzt werden (z.B. in Bezug auf das Vorhandensein von finanziellen Ressourcen oder der Reisefreiheit). Mit den Voraussetzungen von zumeist ungleich verteilten

Privilegien startet das *weltwärts*-Programm und mit diesen Gegebenheiten muss umgegangen werden. In Bezug auf den Kompetenzerwerb ist es zudem auch wichtig zu erwähnen, dass auch informelles Lernen zunächst gelernt sein muss (Düx/ Sass 2006). Lebenslanges Lernen und Kompetenzerwerb bedarf der Fähigkeit sich neues Wissen eigenständig anzueignen, d.h. zu wissen, wo man sich Wissen beschaffen kann. Die Freiwilligen sind vor ihrer Ausreise sicherlich keine unbeschriebenen Blätter. Diejenigen, die die Auswahltagung erfolgreich durchlaufen, verfügen größtenteils schon über eine Reihe der in den Richtlinien geforderten Kompetenzen. Die meisten haben Abitur, planen zu studieren und denken über ihre beruflichen Laufbahnen nach. Doch viele sind sich ihrer Privilegien – und damit möchte ich der häufig geäußerten Kritik an *weltwärts* widersprechen – bewusst. Sie wissen, dass sie durch einen »aufwändig organisierten Begleitapparat unterstützt« (von Braunmühl 2010) werden und z.B. recht problemlos ein Visum erhalten, doch sie möchten trotz oder gerade mit Hilfe dieser Privilegien sich neuen Erfahrungen aussetzen und sich neuen Herausforderungen stellen. Die entscheidende Frage ist hier: wie gehen die Freiwilligen mit diesen Privilegien um? Was die Freiwilligen vor Ort bewirken und was sie schließlich aus diesen Erfahrungen machen, das ist das eigentlich wichtige, und hier kann auch die Kritik konkret ansetzen. Da das Programm jedoch noch sehr jung ist und keine Studien zu den Auswirkungen auf das spätere Handeln der Freiwilligen vorliegen, kann hier keine abschließende Bewertung über Sinn und Zweck des Programms gemacht werden. Weiterhin sollte deshalb der pädagogischen Begleitung der Freiwilligen sowie der Kooperation mit den Partnerorganisationen und deren Bedürfnissen Aufmerksamkeit geschenkt werden. In Deutschland sollten verstärkt junge Menschen mit Haupt- und Realschulabschluss sowie einer Ausbildung zur Bewerbung für das *weltwärts*-Programm motiviert werden, in dem sie noch gezielter als derzeit über das Programm informiert werden. Ein Grund, warum sich weniger junge Menschen mit Haupt- und Realschulabschluss bewerben, scheint jedoch zu sein, dass sie oft schon in Ausbildungs- und weiteren Arbeitsverhältnissen sowie familiären Strukturen eingebunden sind. Auch scheint es, unter den Abiturienten vielmehr »in« zu sein, erst einmal Auslandserfahrungen zu sammeln bzw. diese Auslandserfahrungen werden von den befragten Freiwilligen als notwendig für die Berufsorientierung beschrieben.

Zudem kann ein wichtiger Schritt in Richtung einer Infragestellung von Privilegien und zu mehr globaler Gerechtigkeit ein Revers-Programm sein, welches es jungen Menschen aus dem globalen Süden ermöglichen würde, nach Deutschland zu kommen und hier in Partnerorganisationen zu

arbeiten (vgl. VENRO 2009). Es wäre erstrebenswert – in einem den großen strukturellen Hürden zeitlich angemessen Prozess – die gesellschaftlichen Gegebenheiten zu hinterfragen oder gar zu verändern. Kleine Schritte in Richtung einer globalen Gerechtigkeit können wirksamer sein, als an großen Fragen zu verzweifeln und handlungsunfähig zu werden.

LITERATUR

BAUMAN, ZYGMUNT (1997): *Flaneure, Spieler und Touristen*. Hamburg.

BMBF: *Programm Transfer-21: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Abschlussbericht des Programms*. 1. August 2004 bis 31. Juli 2008.

BLK (2004): Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: *Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn.

BMZ (2007): *Richtlinien zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes »weltwärts«*. Bonn.

BRAUNMÜHL, CLAUDIA VON (2010), In: *Ist »weltwärts« entwicklungspolitisch sinnvoll? Welt-sichten 2/2010*.

DOHMEN, GÜNTHER (2001): *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*. Bonn.

DÜX, WIEBKEN/ PREIN, GERHARD/ SASS, ERICH/ TULLY, CLAUD J. (2008): *Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter*. Wiesbaden.

DÜX, WIEBKEN/ SASS, ERICH: »Lernen in informellen Settings«. In: Tully, Claus J. (Hrsg.) (2006): *Lernen in flexibilisierten Welten: wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim.

ERPENBECK, JOHN/ HEYSE, VOLKER (1999): *Die Kompetenzbiographie*. Münster.

ERPENBECK, JOHN/ ROSENSTIEL (Hrsg.) (2003), LUTZ VON: *Handbuch Kompetenzmessung*. Stuttgart.

FAURE, EDGAR et.al. (1972): *Apprendre à être*. UNESCO. Paris 1972. (engl.: Learning to be. The world of education of today and tomorrow. UNESCO. Paris 1972)

GHAWAMI, KAMBIZ: »Und was kommt danach?« In: *welt-sichten*, Dossier 0-2007; S. 15–17.

HAAN, GERHARD DE (2006): »Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein neues Lern- und Handlungsfeld«. In: *UNESCO heute. Zeitschrift der deutschen UNESCO-Kommission*, 1/2006. Bonn, S. 4–8.

HAAN, GERHARD DE (2008): »Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In: Bormann, Inka / Haan, Gerhard de (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden.

JAGGAR, ALISON M. (2001): »Eine feministische Kritik der angeblichen Verschuldung des Südens.« In: Hobuß et. al. (Hrsg.): *Die andere Hälfte der Globalisierung. Menschenrechte, Ökonomie und Medialität aus feministischer Sicht*. Frankfurt/Main.

KARCHER, WOLFGANG/ OVERWIEN, BERND (1999): »Bedeutung von Schlüsselkompetenzen im städtischen informellen Sektor und Bedingungen für deren Erwerb«. In: Overwien, Bernd/Lohrenscheit, Claudia/ Specht, Gunnar (1999): *Arbeiten und Lernen in der Marginalität. Pädagogische Ansätze im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwerb und Überlebenssicherung im informellen Sektor*. Frankfurt/Main.

MAYRING, PHILIPP (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundformen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.

MANGOLD, KATHARINA (2010): »Junge Erwachsene als Motor der Transnationalisierung? Zusammenhänge zwischen Spezifika der Lebensphase »junge Erwachsene« und Transnationalisierung«. S. 44–46, In: *Sozial Extra. Zeitschrift für Soziale Arbeit*. Heft 1. 2010.

MERTENS, DIETER (1974): »Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft«. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. Jg./1974, S. 36–43.

OECD (2003): *Defining and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo). Summary of the final report »Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society«*. Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>(03.02.2011)

OECD 2005: *Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung*. <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693271.pdf> (03.02.2011)

OVERWIEN, BERND (2003): »Befreiungspädagogik und informelles Lernen«. In: Wittwer, Wolfgang/Kirchhof, Steffen (2003) (Hrsg.): *Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung*. Bielefeld.

SEITZ, KLAUS (2000): *Globalisierung als Herausforderung für unser Bildungssystem*. Vortrag Saarbrücken 23. Oktober 2000.

SENNETT, RICHARD (1998): *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.

TULLY, CLAUS J. (2007): *Leben in mobilen Welten. Aus Politik und Zeitgeschichte*. APuZ 29-30/2007.

Transfer-21: *Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe 1*. Berlin 2007. iprnfs.lpm.uni-sb.de/umwelt/globallernen/Vortrag_Seitz.pdf (Stand 03.02.2011)

UNCED (Hrg): Agenda 21. Rio de Janeiro 1992. http://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (Stand 03.02.2011)

VENRO (2009): *Going beyond weltwärts. Ansätze für die erfolgreiche Integration des Globalen Lernens und eines Reverseprogrammes in entwicklungspolitischen Freiwilligendiensten*. Diskussionspapier 2/2009.

WEINERT, FRANZ EMANUEL (2001): »Concept of Competences: A conceptual Clarification«. S.45-66. In: Rychen, D.S./Salgnik, L.H. (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies*, Göttingen.

WITTMER WOLFGANG (2003): »Lern für die Zeit, werd tüchtig fürs Haus. Gewappnet ins Leben trittst du hinaus« – Förderung der Nachhaltigkeit informellen Lernens durch individuelle Kompetenzentwicklung«. In: Wittwer, Wolfgang/ Kirchhof, Steffen (Hrsg.) (2003): *Informelles Lernen und Weiterbildung*. München: Luchterhand, S.13–41.

Globales Lernen im Entwicklungspolitischen Freiwilligendienst *Weltwärts*

Katharina Schleich

EINLEITUNG

Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst *weltwärts* wurde 2007 ins Leben gerufen, um dem wachsenden Interesse junger Menschen in Deutschland entgegenzukommen, sich in sogenannten Entwicklungsländern¹ zu engagieren. Auf Seite der Teilnehmenden ist das Programmziel der Erwerb von Kompetenzen und Erfahrungen, die in einer zunehmend globalisierten Welt immer wichtiger werden (BMZ 2007). Ohne das dahinter stehende Lernkonzept genauer zu erläutern, wird in allen öffentlichen Darstellungen des Programms, wie den Rahmenrichtlinien (BMZ 2007) oder der *weltwärts*-Homepage (BMZ 2011a), auf das Ziel des Globalen Lernens² mit Blick auf die Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung verwiesen (BMZ 2007: 4). Der vorliegende Artikel macht es sich daher zur Aufgabe, das Globale Lernen aus der wissenschaftlichen Diskussion heraus zu begründen, zu erläutern und mit den Zielen des *weltwärts*-Programms in Beziehung zu setzen, um die gemeinsamen Schnittmengen herauszuarbeiten. Anschließend gibt der Artikel auf der Grundlage von qualitativen Interviews, die mit *weltwärts*-Freiwilligen in Nicaragua geführt wurden, einen Einblick in die Frage, inwiefern die jungen Erwachsenen in ihren jeweiligen Einsatzstellen tatsächlich Global Lernen, welche Erfahrungen sie vor Ort machen und zu welchen Einstellungen sie darauf aufbauend gelangen. Diese Ergebnisse werden abschließend im Kontext der theoretischen Diskussionen um Globales Lernen diskutiert.

¹ Der Begriff »Entwicklungsland« wird in den Dokumenten des *weltwärts*-Programms genutzt. In diesem Beitrag wird dagegen der Begriff »Land des globalen Südens« vorgezogen, da dieser zeitgemäßer erscheint.

² Das Globale Lernen wird in diesem Artikel als feststehender Begriff durchgehend groß geschrieben.

1. DAS KONZEPT DES GLOBALEN LERNENS IN DER WISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION

Das Konzept des Globalen Lernens ist nicht neu und doch ist es seit einigen Jahren, zumindest im Bildungsbereich, wieder vermehrt in aller Munde. Insbesondere in der Legitimation von Bildungsprojekten, die sich mit der Vorbereitung der Menschen auf globale Zukunftsfragen und Herausforderungen wie dem Klimawandel, der weltweiten Finanzkrise oder auch der Migration auf Grund von Armut-, Hunger- oder Umweltkatastrophen beschäftigen, findet sich zumeist der Bezug zum Konzept des Globalen Lernens oder auch der Bildung für nachhaltige Entwicklung. So veranstaltet die Freie Universität Berlin beispielsweise in Kooperation mit verschiedenen außerschulischen Partnern »ein spezielles Bildungsangebot für Schulklassen, welches am Beispiel tropischer Nutzpflanzen Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen vermittelt« (DED/EPIZ/Botanikschule/BGBM o. J.). Das Besondere an dem Projekt sei das Kennenlernen tropischer Nutzpflanzen aus mehreren Perspektiven, wie die Perspektive der Menschenrechte (soziale Dimension), der Pflanze (ökologische Dimension) sowie der wirtschaftlichen Dimension (vgl. ebd.). Und in einer Broschüre zur Planung von Nord-Süd-Partnerschaften heißt es:

Sich [auf die Organisation einer Schulpartnerschaft] einzulassen, [bedeutet], Kindern und Jugendlichen globales Lernen zu ermöglichen. Dadurch werden ihnen handlungsorientierte Wege aufgezeigt, wie sie selbst zur Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft beitragen können (Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und ländliche Räume des Landes Schleswig-Holstein/InWEnt gGmbH 2006: 23).

Die beiden Broschüren zeigen unterschiedliche Aspekte auf, wie das Globale Lernen in diesem Kontext verstanden wird: Erstens nehmen sie auf das Drei-Säulen-Leitbild der Nachhaltigkeit Bezug, wie es in dem unverbindlichen Aktionsplan der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro von den rund 180 teilnehmenden Mitgliedsstaaten, unter anderem auch von Deutschland, verabschiedet wurde. Bei den drei Säulen handelt es sich um die Dimension einer sozial gerechten, wirtschaftlich leistungsfähigen und ökologisch verträglichen Entwicklung, die richtungweisend für eine gemeinsame Wirtschaftsstrategie sowie Umwelt- und Entwicklungspolitik im 21. Jahrhundert sein soll (BMZ 2006: 99). Nachhaltig ist eine solche Entwicklung demnach nur dann, wenn diese drei Dimensionen in ihrer wechsel-

seitigen Abhängigkeit berücksichtigt und kalkuliert werden. Wenn also beim Bau eines Staudamms nicht nur die wirtschaftliche Leistung im Fokus steht, sondern gleichermaßen soziale Faktoren (wie die Frage der Umsiedlung, Beachtung der Menschenrechte) und ökologische Faktoren (Auswirkungen auf das lokale und globale Ökosystem) mit bedacht werden. Zweitens steht Nachhaltigkeit auch für »eine Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen« (Hauff 1987: XV). Diese Definition von nachhaltiger Entwicklung stammt aus dem Brundtland-Bericht von 1987, auf dessen Grundlage die UN-Konferenz für Umwelt- und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 tagte. Die dort ausformulierte Zieldimension der Nachhaltigkeit integriert nicht nur das Drei-Säulen-Modell, sondern auch die Aspekte der inter- und intragenerativen Gerechtigkeit. Die so genannte »Rio-Konferenz« entwickelte neben den rechtsverbindlichen Abkommen der Klimarahmenkonvention und der Biodiversitätskonvention auch den unverbindlichen Aktionsplan für das 21. Jahrhundert, die Agenda 21. Hier werden konkrete Hinweise darauf gegeben, dass zu einer Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung neben politischen und wirtschaftlichen Strategien gleichermaßen die Bürgerinnen für ein nachhaltiges Wirtschaften und für zukunftsfähige Lebensweisen über Bildung sensibilisiert werden müssten. In Abhängigkeit von den nationalen Gegebenheiten (insbesondere in den Industrienationen, die neben den bevölkerungsreichen Nationen wie Indien und China vor allem für den CO₂-Ausstoß verantwortlich sind) müsse das Bewusstsein aller Bürgerinnen hinsichtlich der eigenen Lebensweise in Bezug auf globale Umwelt- und Entwicklungsprozesse geschult werden. Dies könne über den Zugang zu Grundbildung, durch alternative Lernstrukturen und innovative Methoden sowie die Nutzung informeller und formeller Lernorte erfolgen (vgl. BMU 1997: 261ff.). Der Ansatz des Globalen Lernens, der in Europa erste Wurzeln schon nach dem zweiten Weltkrieg mit dem Ziel der Völkerverständigung entwickelte und sich in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit von Nichtregierungsorganisationen fortsetzte, findet in Deutschland schließlich mit der Agenda 21 seine politische Legitimation. Der bis dato heterogene Ansatz, der mehrheitlich in der Praxis selbstorganisierter und non-formaler Basisgruppen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit entstand und nicht in das formelle Bildungswesen, beispielsweise in Lehrpläne, integriert wurde, vereint nun verschiedene Ansätze einer zukunftsgerichteten, pädagogischen Neuorientierung (vgl. epd-Entwicklungspolitik 1997: 51 und KMK/BMZ 2007: 78).

Grundlage aller Ansätze

ist die Hypothese, dass die herkömmlichen Formen, Methoden und Gegenstände des Lehrens und Lernens nicht hinreichen, um der heranwachsenden Generation zu jenem Wissen, jenen Kompetenzen oder Einstellungen zu verhelfen, derer sie bedarf, um sich in einer Welt orientieren zu können, die in wachsendem Maße von der globalen Vernetzung sozialer Beziehungen und von grenzüberschreitenden gesellschaftlichen Prozessen geprägt ist. (Seitz 2002: 266)

Vor dem Hintergrund der Globalisierung und den stetigen Veränderungsprozessen versteht sich Globales Lernen als die pädagogische Vorbereitung der Menschen, auf den Umgang mit den »globalen Entwicklungsherausforderungen« der Weltgesellschaft (Lang-Wojtasik/Lohrenscheit 2003: 14). Globales Lernen möchte gemäß des Verbands Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) Menschen unterstützen, die dafür erforderlichen »kognitiven, sozialen und praktischen Kompetenzen« zu entwickeln (VENRO 2000: 7. Vgl. auch VENRO 2010). Der Terminus Global bezieht sich hierbei auf zwei Lern-Dimensionen: Lernen im weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang (vgl. Forum ›Schule für eine Welt‹ 1996: 19). Auch VENRO schließt sich dieser Definition Globalen Lernens an. In seinem im Jahr 2000 herausgegebenen Grundsatzpapier heißt es: Globales Lernen

steht für einen Lernprozess, der Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln miteinander verbindet, Identität und Weltsicht gleichermaßen stärkt und zu der Bereitschaft führt, lokales Handeln mit globalen Erfordernissen in Einklang zu bringen. (VENRO 2000: 7)

Darüber hinaus fordert VENRO in einem Arbeitspapier im Jahr 2000 eine Öffnung der bisher fokussierten Nord-Süd-Fragen auf einen mehrperspektivischen Zugang, der globale und lokale Entwicklungsfragen miteinander vernetzt und entwicklungspolitische Fragen mit Fragen der Umweltbildung, der Friedenserziehung, der interkulturellen Bildung und anderen verwandten pädagogischen Praxisfeldern verbindet (ebd.: 10). Rückblickend zeigt sich jedoch, dass diese Öffnung zu bestehenden Ansätzen nicht zu einer Integration oder Vernetzung der Ansätze untereinander geführt hat. Dies hatte und hat zur Folge, dass bis heute besonders zwei

Ansätze die bildungspolitische Diskussion um eine nachhaltige Entwicklung dominieren, obwohl diese hinsichtlich ihrer didaktischen Prinzipien und Lernformen Konvergenzen zeigen: der Ansatz der Bildung für nachhaltige Entwicklung, dem sich ursprünglich mit der Agenda 21 die Verfechterinnen der Umweltbildung zuordneten, sowie der Ansatz des Globalen Lernens, der zu wesentlichen Teilen in der Bildungsarbeit der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen entstand. Auf Grund der unterschiedlichen historischen Entwicklung und Ausrichtung der beiden Ansätze neigen manche Autorinnen dazu, entweder von einem Globalen Lernen oder von einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu sprechen. Andere nennen die beiden Ansätze inzwischen – auf Grund des gemeinsamen Ziels der nachhaltigen Entwicklung – in einem Atemzug Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung. Zu einer praktischen Umsetzung der in Rio beschlossenen Nachhaltigkeitsprinzipien in der Bildung soll zuletzt die Weltdekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)« führen, ausgerufen von den Vereinten Nationen auf dem Weltgipfel 2002 in Johannesburg. Diese wird in Deutschland von der deutschen UNESCO-Kommission koordiniert. Zu einer der zentralen Veröffentlichungen während der UN-Dekade zählt der Orientierungsrahmen für den Lernbereich »Globale Entwicklung«, der im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der Kultusministerkonferenz (KMK) unter Mithilfe verschiedener Wissenschaftlerinnen entwickelt wurde (vgl. KMK/BMZ 2007). Der Orientierungsrahmen zeichnet sich durch den Versuch aus, umwelt- und entwicklungspolitische Themen nicht getrennt voneinander, sondern integrativ unter dem gemeinsamen Dach einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Umsetzung in der Schule und der Lehrerinnenbildung zu konkretisieren. Gleichzeitig orientieren sich die Verfasserinnen explizit an dem bereits bestehenden Ansatz des Globalen Lernens (vgl. ebd.: 71), bei dem zwar vielfach versucht wurde ein Kompetenzmodell des Globalen Lernens zu entwerfen (vgl. Schleich 2007: 57), sich aber bis zur Veröffentlichung des Orientierungsrahmens kein Einheitliches durchsetzen konnte. Die Autorinnen des Orientierungsrahmens schlagen daher für die Implementierung des Lernbereichs globale Entwicklung in der Schule und Lehrerinnenbildung ein neues Kompetenzmodell vor, welches von der Grundschule bis hin zur beruflichen Bildung entsprechend der kognitiven Entwicklung der Lernenden unterschiedliche Teilkompetenzen konkret formuliert. Ziel ist, dass Lernende durch die Beschäftigung mit umwelt- und entwicklungspolitischen Themengebieten in der Schule die Gelegenheit bekommen, Einstellungen zu entwickeln und Handlungskompetenzen

zu erwerben, die für die Umsetzung einer nachhaltigen Entwicklung im 21. Jahrhundert erforderlich scheinen (vgl. KMK/BMZ 2007: 72ff.). Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens greift einerseits auf die im Schulkontext bewährte Dreiteilung von Kompetenzen »Sehen, Beurteilen, Handeln« zurück, präzisiert diese aber für den Lernbereich der globalen Entwicklung in den Bewusstseins-orientierten Dreischritt »Erkennen, Bewerten, Handeln« (siehe Einleitung dieses Buches). Es wird im Orientierungsrahmen nicht thematisiert, warum das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens zwar an die allgemeine europäische und deutsche Kompetenzdebatte Anschluss sucht, nicht aber auf ein anderes Kompetenzmodell zurückgreift, welches bereits in den 1990er Jahren in verschiedenen Pilotprojekten der Bund-Länder-Kommission (BLK) bundesweit in verschiedenen Schulen umgesetzt wurde. Es handelt sich hierbei um das Kompetenzmodell der Gestaltungskompetenz, welches von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg entwickelt wurde. In der Begründung beider Kompetenzmodelle zeigen sich gewisse Parallelen. Beide beziehen sich auf den Kompetenzbegriff von Franz Weinert, der Kompetenzen bezeichnet als:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert in de Haan et. al. 2008: 183; KMK/BMZ 2007: 71)

Darüber hinaus schließen sich beide Kompetenzmodelle an die von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen an, welche bereits in der PISA-Studie getestet wurden und damit sowohl innerhalb Deutschlands als auch international Relevanz haben (vgl. OECD in de Haan et. al. 2008: 184; KMK/BMZ 2007: 71). Eine Orientierung an den von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen scheint laut Orientierungsrahmen insofern plausibel, da sich diese mit den Zielen der wirtschaftlichen Produktivität, der demokratischen Prozesse, der sozialen Kohäsion, Gleichheit und Menschenrechte sowie der ökologischen Nachhaltigkeit an dem normativen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung orientieren (ebd.). Schaut man sich die beiden Kompetenzmodelle und ihre Teilkompetenzen jedoch genauer an, so finden sich nur noch wenige Übereinstimmungen und insgesamt fällt auf, dass das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens weitaus präziser

die Kompetenzen für den Bereich der globalen Entwicklungsherausforderungen benennt. So benennt der KMK/BMZ Orientierungsrahmen (2007) beispielsweise die Kompetenz, der »Analyse des globalen Wandels: Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren« (KMK/BMZ 2007: 77f) können. Vergleichbar, aber dennoch allgemeiner gehalten ist damit die Kompetenzebene der Gestaltungskompetenz »Kompetenz zur Antizipation: Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können« (de Haan et. al. 2008: 188). Insgesamt zeigen sich zwischen den Teilkompetenzen der beiden Modelle folgende Überschneidungen:

Tabelle 1: Kompetenzen des Globalen Lernens (eigene Darstellung)

Kompetenzen des Globalen Lernens	Die Kompetenz, die soziokulturelle und natürliche Vielfalt zu erkennen und Perspektiven zu übernehmen (2 ³ und T1 ⁴)
	Die Kompetenz, die globale Entwicklung mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung analysieren zu können (3 und T2)
	Die Kompetenz, eigene und fremde Leitbilder würdigen und reflektieren zu können (5 und E1)
	Die Kompetenz, für Mensch und Umwelt eigenständig und unter der Perspektive der Gerechtigkeit Verantwortung übernehmen zu können (8 und E2/E3)
	Die Kompetenz, in komplexen und unsicheren Situationen handeln zu können (10 und T4).

Das Globale Lernen und die damit in Verbindung stehende Kompetenzentwicklung zur Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung werden allerdings nicht nur im Kontext der Institution Schule diskutiert. Auch beim entwicklungspolitischen Freiwilligendienst *weltwärts* findet sich das Ziel, einen Beitrag zum Globalen Lernen leisten zu wollen (vgl. BMZ 2008: 2). Wie das

³ Die Nummerierung wurde gemäß dem KMK/BMZ Orientierungsrahmen übernommen (KMK/BMZ 2007: 77f).

⁴ Diese Bezeichnung wurde vom Gestaltungskompetenzmodell von Gerhard de Haan übernommen (de Haan et. al. 2008: 188).

Globales Lernen bei *weltwärts* definiert wird, welche Kompetenzen von den jungen Freiwilligen erworben werden sollen und welche Übereinstimmungen sich mit den Kompetenzkonzepten der Gestaltungskompetenz und dem BMZ/KMK Orientierungsrahmen zeigen, diskutiert der nachfolgende Abschnitt.

2. GLOBALES LERNEN IM KONZEPT VON WELTWÄRTS

Bei dem Programm *weltwärts* handelt es sich um einen entwicklungspolitischen Freiwilligendienst, der seit 2007 vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) für junge Menschen zwischen 18 und 28 Jahren angeboten, finanziert und koordiniert wird. Umgesetzt und durchgeführt wird er jedoch von über 200 Entsendeorganisationen⁵, die in Ländern des globalen Südens, genau genommen der OECD-Länderliste über entwicklungspolitische Projekte verfügen. Diese müssen in den Schwerpunktsektoren der »Armutsbekämpfung, Bildung, Gesundheit, Ernährungssicherung/Landwirtschaft, Not- und Übergangshilfe, Umwelt- und Ressourcenschutz, Wasser, Menschenrechte, Demokratieförderung, Jugendbeschäftigung und Sport« (BMZ 2007: 7) liegen. In den Rahmenrichtlinien des Programms wird relativ vage geschildert wie das Globale Lernen verlaufen soll. Zunächst sollen die Freiwilligen den Freiwilligendienst primär für ein »Lernen durch tatkräftiges Helfen« nutzen (ebd.: 4). Sie sollen vor Ort »Hilfe zur Selbsthilfe« (BMZ 2008) leisten. Dabei sollen sie Kompetenzen erwerben, die in Zeiten der Globalisierung für junge Erwachsene erforderlich seien: interkulturelle Kompetenz, Sprachkompetenz oder die Kompetenz der Kooperation und der sozialen Verantwortung (vgl. BMZ 2007: 2). Präziser wird auf die Ziele der Kompetenzentwicklung in einem Papier der *weltwärts*-Fachgruppe Qualitätssicherung und Evaluation eingegangen (vgl. BMZ 2008). Im Zeitraum Oktober 2008 bis Juli 2009 wurden neun Ziele erarbeitet, von denen sich die ersten beiden direkt auf das Globale Lernen und die Kompetenzentwicklung der Freiwilligen in ihren Einsatzplätzen und in ihrem neuen Lebensumfeld beziehen⁶. Vergleicht man diese Ziele nun mit den Kompetenzen des Globalen Lernens (siehe Tabelle 1), dann finden sich folgende Übereinstimmungen:

⁵ Dabei handelt es sich um ganz unterschiedliche Entsendeorganisationen wie Entwicklungsdienste, Nichtregierungsorganisationen, Städtepartnerschaften, Kirchengemeinden, etc.

⁶ Die übrigen Ziele beziehen sich auf die Partnerorganisationen im Gastland (3 bis 6), die Ermöglichung eines niedrig-schweligen Zugangs hinsichtlich der Teilnahme an *weltwärts* (Nr. 7) und auf die Rückkehrerinnen, die sich nach ihrem Einsatz weiterhin in Deutschland für entwicklungspolitische Ziele engagieren sollen (BMZ 2008: 6f).

Tabelle 2: Die Kompetenzziele des weltwärts-Programms im Vergleich, Kompetenzebene »Erkennen« (eigene Darstellung)

Kompetenz- ebene	Überschneidungen der Kompetenzkonzepte Gestaltungskompetenz und KMK/BMZ Orientierungsrahmen	Ziele und Indikatoren von <i>weltwärts</i> für die Kompetenzentwicklung der Freiwilligen (BMZ 2008).
Erkennen	Die Kompetenz, die sozio- kulturelle und biologische Vielfalt zu erkennen und Perspektiven zu überneh- men (2 und T1)	1a) [Der <i>weltwärts</i> -Freiwilligendienst] schafft Bewusstsein und Wertschätzung für die Vielfalt von Leben und Entwicklung: 1aI) Die Akteure können Unterschiede und Gemeinsamkeiten ausgewählter Lebens- und Arbeitsbereiche benennen. (kulturelle Vielfalt, unterschiedliche soziale Lagen, politische Handlungsspielräume und Entwicklungsformen).
	Die Kompetenz, die globale Entwicklung mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung analysieren zu können (3 und T2)	1b) [Der <i>weltwärts</i> -Freiwilligendienst] schafft Zugang zum Verständnis von globalen Zusammenhängen und Zusammenleben: 1bI) Die Akteure öffnen sich für globale Fragestellungen und Themen. 1bII) Die Akteure erkennen globale Struk- turen und wechselseitige Abhängigkeiten. 1cI) Die Akteure können sich in globalen Zusammenhängen verorten. 1cII) Freiwillige können die wirtschaftli- chen, sozialen, rechtlichen Bedingungen für ihren Lebensstil nach dem Dienst besser benennen als vor dem Dienst.

Tabelle 3: Die Kompetenzziele des weltwärts-Programms im Vergleich, Kompetenzebene »Bewerten« (eigene Darstellung)

Kompetenz-ebene	Überschneidungen der Kompetenz-konzepte Gestaltungskompetenz und KMK/BMZ Orientierungs-rahmen	Ziele und Indikatoren von <i>weltwärts</i> für die Kompetenzentwicklung der Freiwilligen (BMZ 2008).
Bewerten	Die Kompetenz, eigene und fremde Leitbilder würdigen und reflektieren zu können (5 und E1)	<p>Die interkulturelle Kompetenz wird deutlich gesteigert:</p> <p>2bI) Die Akteure setzen sich mit anderen Werten, Lebensweisen und Denkstrukturen interessiert auseinander.</p> <p>2bII) Die Akteure entwickeln Verständnis für Verhaltensweisen, mit denen sie sich nicht identifizieren können.</p> <p>2bIII) Die Akteure fühlen sich sicherer und unbeeinträchtigt im Umgang mit ihnen Fremdem als Vergleichsgruppen / geraten in Situationen, in denen sie mit anderen Kulturen interagieren müssen weniger unter Stress.</p> <p>2b) Die Akteure treten anderen Lebensentwürfen respektvoll entgegen.</p> <p>2b) Die Akteure benennen in interkulturelle Situationen den kulturellen Hintergrund der Agierenden und werten diesen nicht ab. (Die Akteure interpretieren das Verhalten anderer nicht ausschließlich nach internalen Ursachen (z.B. »diese Person ist desinteressiert«) sondern ziehen externe Attribution (äußere Umstände und situative Faktoren) hinzu).</p> <p>2b) Die Akteure reflektieren ihre Vorurteile und können sie als solche benennen.</p> <p>2b) Die Akteure können kulturelle Unterschiede zwischen ihrer vertrauten Kultur und einer ihnen fremd erscheinenden Kultur benennen.</p> <p>2b) Die Akteure können in einer Konfliktsituation die Perspektive des Gegenübers empathisch beschreiben.</p>

Tabelle 4: Die Kompetenzziele des weltwärts-Programms im Vergleich, Kompetenzebene »Handeln« (eigene Darstellung)

Kompetenz- ebene	Überschneidun- gen der Kom- petenzkonzepte Gestaltungskom- petenz und KMK/BMZ Orientierungs- rahmen	Ziele und Indikatoren von <i>weltwärts</i> für die Kompetenzentwicklung der Freiwilligen (BMZ 2008).
Handeln	Die Kompetenz, für eine nachhal- tige Entwicklung eigenständig und unter der Perspek- tive der Gerech- tigkeit Verantwortung übernehmen zu können (8/11 und E2/E3)	[Der <i>weltwärts</i> -Freiwilligendienst] schafft Bewusstsein für die eigenen zivilgesellschaftlichen Gestaltungsmöglichkeiten: 1dI) Die Akteure können ihre je spezifischen persönlichen Handlungsspielräume benennen und wertschätzen.

In Abstimmung mit der wissenschaftlichen Diskussion des Globalen Lernens (Spalte 1 und 2) und den Indikatoren und Zielen des *weltwärts*-Programms (Spalte 3) ergeben sich drei Überschneidungen, die für eine Analyse des Globalen Lernens bei Teilnehmenden des *weltwärts*-Programms genutzt werden können. Es handelt sich um die Kompetenzebenen:

- Erkennen der globalen Entwicklung sowie der soziokulturellen und biologischen Vielfalt⁷
- Bewerten eigener und fremder Leitbilder⁸
- Handeln für eine gerechte Entwicklung im Sinne der Nachhaltigkeit⁹

Diese drei Kompetenzebenen werden nachfolgend zur Analyse von qualitativen Interviews genutzt, die mit *weltwärts*-Freiwilligen unterschiedlicher Entsendeorganisationen von März bis Mai 2010 in Nicaragua geführt wurden. Da es sich um eine stichprobenartige Auswertung von fünf Interviews handelt, kann das Ergebnis der Analyse nicht als repräsentativ für alle *weltwärts*-Freiwilligen gewertet werden. Dennoch geben die Interviewsequenzen einen Einblick in die individuellen Lernprozesse und den Kompetenzerwerb von *weltwärts*-Freiwilligen im Rahmen ihres Globalen Lernens in Nicaragua.

3. GLOBALES LERNEN BEI *WELTWÄRTS*-FREIWILLIGEN IN NICARAGUA

In Nicaragua, dem zweitärmsten Land Lateinamerikas nach Haiti, sind etwa 40 deutsche Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen ansässig, die sich für eine nachhaltige Entwicklung Nicaraguas engagieren und zusätzlich deutschen *weltwärts*-Freiwilligen eine oder mehrere Einsatzstellen für einen Freiwilligendienst anbieten. Zur Untersuchung der individuellen Lernprozesse im Kontext des Globalen Lernens wurden bei einem Forschungsaufenthalt in Nicaragua 20 Freiwillige unterschiedlicher Organisationen nach ihren Erfahrungen in ihrem Freiwilligendienst befragt¹⁰.

⁷ Diese Kompetenzebene ergibt sich aus den Zielen und Indikatoren der Tabelle 2.

⁸ Diese Kompetenzebene ergibt sich aus den Zielen und Indikatoren der Tabelle 3.

⁹ Diese Kompetenzebene ergibt sich aus den Zielen und Indikatoren der Tabelle 4.

¹⁰ Alle befragten Freiwilligen waren zum Zeitpunkt des Interviews bereits ein halbes Jahr in ihren Einsatzstellen und hatten ein weiteres halbes Jahr vor sich.

Hierbei wurde bewusst nicht nach Lernen, Kompetenzerwerb oder auch dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung gefragt, da die damit verbundenen Begriffskonnotationen nicht die Reflexion einengen sollten¹¹. Vielmehr wurde davon ausgegangen, dass Lernprozesse – auch im Kontext des Globalen Lernens – Ergebnis bewusster oder unbewusster Auseinandersetzungen sind – beispielsweise im Hinblick auf die Motivation für den Freiwilligendienst vorab, die erste Zeit an der Einsatzstelle, das Verständnis der eigenen Rolle, die Erwartungen anderer, die Höhen und Tiefen im Freiwilligendienst etc. Mit Hilfe eines offenen Leitfadens wurde anhand dieser Aspekte eine Reflexion über die individuellen Erfahrungen im Freiwilligendienst in Nicaragua angeregt. Der Kontakt zu den Freiwilligen wurde teilweise über die Entsendeorganisation hergestellt, in den meisten Fällen erfolgte er jedoch per Schneeballverfahren über die Freiwilligen direkt. Hinsichtlich der Motivation der Freiwilligen an dem Interview teilzunehmen ließ sich beobachten, dass ein Großteil an einem Weitergeben der Erfahrungen und einer Verbesserung des Programms interessiert ist. Erst im Rückblick auf das Interview wurden auch persönliche Effekte genannt wie beispielsweise, dass die Reflexion der Erfahrungen im Interview selbst zu einem Lernen und Bewusstseinsprozess geführt habe. Ausgehend vom Konzept des Globalen Lernens bestand im Vorfeld der Interviews die Annahme, dass Freiwillige, die in Einsatzstellen tätig sind, die spezifisch auf das Ziel einer nachhaltigen Entwicklung ausgerichtet sind eher global Lernen und ein Nachhaltigkeitsbewusstsein ausbilden, als Freiwillige, die beispielsweise mit einem sozialpädagogischen Fokus arbeiten. Daher wurden im Sample sowohl Freiwillige befragt, deren Projektbeschreibungen explizit oder implizit auf das Ziel der Nachhaltigkeit verweisen als auch Freiwillige anderer Projekte.¹² Darauf aufbauend ließ sich im

¹¹ In früheren Untersuchungen hat es sich beispielsweise als nicht sinnvoll erwiesen den Begriff ›Lernen‹ zu benutzen, da dieser mehrheitlich mit dem schulischen Lernen in Beziehung gesetzt wird und häufig über eine negative Konnotation verfügt (vgl. Overwien/Schleich 2008: 4). Lernprozesse und Erfahrungen die intrinsisch motiviert sind oder selbstgesteuert erfolgen, werden dann außer Acht gelassen. Ähnlich verhält es sich mit den Begriffen ›Kompetenz‹ oder auch ›Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung‹.

¹² Eine im Januar 2011 durchgeführte Internetrecherche der *weltwärts*-Einsatzstellen in Nicaragua zeigt, dass der Begriff nachhaltige Entwicklung in vier Projekten des »Deutschen Entwicklungsdienstes (DED)« genannt wird. Der Begriff Nachhaltigkeit findet sich dagegen in vier Projekten der Organisation »Weltweite Initiative für soziales Engagement e.V.«. In einigen anderen Projekten findet sich eher ein impliziter Bezug zum Konzept der Nachhaltigkeit, beispielsweise wenn die Verbindung von ökologischen, sozialen oder wirtschaftlichen Aspekten thematisiert wird. Dies ist zum Beispiel im Bereich der Umweltbildung oder der Menschenrechtsarbeit der Fall. Sowohl implizit als auch explizit findet sich das Ziel der Nachhaltigkeit bei der Organisation Eirene – Internationaler Christlicher Friedensdienst (vgl. BMZ 2011).

Vorfeld vermuten, dass sich ein Teil der *weltwärts*-Freiwilligen bewusst mit der Motivation beworben hat, einen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung des Landes leisten zu wollen.

Der folgende Abschnitt gibt mit einigen Interviewsequenzen einen Einblick in die individuellen Sichtweisen von fünf Freiwilligen auf ihre Erfahrungen und analysiert diese mit Hilfe des zuvor entwickelten Analyserahmens (siehe Tabelle 2, 3 und 4).

3.1 Erkennen der globalen Entwicklung sowie der soziokulturellen und biologischen Vielfalt

Ausgehend von ihren Erfahrungen im Freiwilligendienst gelangen nur wenige der Freiwilligen in dem Interview zu einer Auseinandersetzung über die globale Entwicklung, die biologische und soziokulturelle Vielfalt der Welt, die Interdependenzen oder zur Reflexion ihres eigenen Lebensstils. Eine Freiwillige, die sich offenbar bewusst für einen Freiwilligendienst in Nicaragua entschieden hat, um sich im Bereich der Umweltbildung und der nachhaltigen ländlichen Entwicklung zu engagieren, äußert ihren Frustration hinsichtlich der fehlenden Kommunikation und Begleitung an ihrer Einsatzstelle und in den Schulen, in denen sie für Umweltaspekte sensibilisieren soll:

Ich bin schon davon ausgegangen, als Freiwillige¹³ ist ja klar, man unterstützt irgendwo, ja? Man wird begleitet und man hat einen Kontrapart, einen Partner mit dem man zusammenarbeitet von hier. Was am Anfang so ein bisschen [mein Kollege] war und dann halt nichts mehr. Wo ich auch gar niemanden mehr hab zum austauschen und ich da alleine in die Schulen musste und so meine Rolle bis heute eigentlich nicht klar ist und immer wieder dadurch auch viel Frust hab. Dass ich in die Schule komme und ne Aktivität machen soll und die Idee ist eigentlich, mit den Lehrerinnen zusammenzuarbeiten, beziehungsweise die Lehrerinnen da zu unterstützen in den Aktivitäten und die mich alleine lassen vor der ganzen Klasse, und das ist schon öfters so. (I 7)¹⁴

¹³ Betonungen werden in den Interviews kursiv geschrieben.

¹⁴ Die hier zitierten Interviewsequenzen wurden entsprechend der Reihenfolge der Interviewführung durchnummeriert. »I 7« steht für das Interview Nummer 7. Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Interviews bei der Transkription vollständig anonymisiert und liegen in voller Länge nur Katharina Schleich vor.

Ausgehend von ihren Wertvorstellungen kommt diese Freiwillige auch zu einer Benennung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten der biologischen Vielfalt jeweils in Nicaragua und Deutschland:

Viele der Kinder (...) [sagen], ›oh Deutschland, ich wär ja so gerne in Deutschland und es ist ja so ein schönes Land!«. Die wissen fast gar nichts drüber und ich sag immer wieder ›hey, ihr habt hier viel viel mehr Pflanzen, viel mehr Früchte, bei uns, wir haben keine Mango, keine Pitaya, keine Papaya, keine Sandía [Wassermelone], keine Melón [Honigmelone], ja? Das haben wir nicht und auch nicht die ganze Artenvielfalt, die Vulkane, die zwei Meere, das gibt es in Deutschland nicht!«. Dieses Selbstbewusstsein (...) und diese Wertschätzung, diese Liebe zur Natur irgendwo. Andererseits haben die, das sind ja auch Dinge die wir uns gar nicht vorstellen können, die haben so viele andere Probleme, zu überleben, irgendwie, was sie für ihre fünf Kinder irgendwie auf den Tisch bringen können und so weiter. Da bleibt nicht mehr viel übrig auch noch an die Natur zu denken. (ebd.)

Die Reflexion der globalen Entwicklung und Abhängigkeiten erfolgt in den geführten Interviews eher selten mit Bezug auf die Erfahrungen in der Einsatzstelle. So bildet es eher die Ausnahme, dass eine Freiwillige, die bereits mehrfach vor ihrem Freiwilligendienst in Lateinamerika war und sich bereits in ihrem Studium mit globaler Entwicklung auseinandergesetzt hat, ausgehend von ihren Einsichten an der Einsatzstelle zu einer tiefer gehenden Reflexion kommt:

(...) das einfach die Leute zu den also wirklich Menschenverachtendsten Arbeitsbedingungen arbeiten, um, ja weiß ich nicht, die Jeans noch für, also das WIR uns dann freuen die Jeans für 30 € kaufen zu können und ein großes Schnäppchen gemacht haben. Wenn man über Kinderarbeit hört dann schockiert einen das, aber wenn man mal in so ner Fabrik gewesen ist und wenn man mal so ein Einzelschicksal gesehen hat und wenn man gesehen hat, dass dann so ein 14jähriges Kind eine Lebenserwartung von noch maximal zehn Jahren hat, weil es sich natürlich auch keine Gesundheitsversorgung leisten kann, dann merkt man einfach mal, ja dann muss man schon ganz schön schlucken! (...) das ändert das Weltbild gewaltig. (I 19)

Entwicklungsfragen im globalen Kontext werden in den Interviews häufig im Vergleich der Entwicklung Nicaraguas und Deutschlands reflektiert. Beispielsweise äußert sich eine Freiwillige darüber, dass ihr erst in Nicaragua klar geworden ist, wie gut es den Menschen in Deutschland eigentlich gehe:

(...) dass es [in Deutschland] diese, diese Küchen gibt, wo, wo Arme, wo die Leute hingehen können, um da umsonst was zu essen zu kriegen oder es gibt auch Häuser, wo sie übernachten können, wenn's kalt ist oder so (...). Ich weiß nicht, (...) Deutschland sehe ich irgendwie schon so fertig (lacht) in seinem Gebilde irgendwo, in seinem Grundstein (...). Und hier ist einfach alles noch so, es kann sich noch in alle Richtungen bewegen hab ich das Gefühl. Da ist noch ganz viel drin. (I 8)

Es zeigt sich, dass hier Entwicklung nicht aus dem üblichen Verständnis des Fortschrittgedankens gesehen wird. Gerade das vermeintlich Unfertige wird als positiv wahrgenommen. Den Kontrast von extremer Armut und dem gleichzeitigen Streben der Nicaraguaner nach Konsum und Luxus empfindet ein Freiwilliger als extrem. In seiner Reflexion zeigt sich, dass er sich über die Auseinandersetzung mit den Themen Konsum und Entwicklung durchaus ein Bewusstsein für globale Fragestellungen und Abhängigkeiten schafft. Er reflektiert Entwicklung ebenfalls im Abgleich zu der Entwicklung Deutschlands:

Ich glaube nicht, dass wir in Deutschland (...) in dem Stil in dem wir leben, derzeit so weiterführen (...) und gleichzeitig ne gerechte Welt schaffen (...) [können]. Also ich glaub das da schon in vielen Sachen ein Rück-Fortschritt passieren muss. Also (...) was heißt Rückschritt, ich sehe es eher als Fortschritt. Einfach so, (...) was Ausbeutung, was Umweltverschmutzung und so angeht. Gut da wird schon jetzt in erneuerbare Energien und so weiter investiert, aber ich glaub trotzdem, dass da einfach noch so viel falsch läuft, also dass der deutsche Wohlstand einfach so auf der Ausbeutung anderer Leute lebt (...). (I 15)

Die ausgewählten Interviewsequenzen geben einen Hinweis darauf, dass sich die Freiwilligen durchaus mit Entwicklungsfragen im globalen Kontext oder

der biologischen und soziokulturellen Vielfalt der Welt auseinandersetzen, allerdings auf sehr unterschiedlichen Ebenen. Nur wenige können ihre Beobachtungen von der wirtschaftlichen, sozialen oder ökologischen Entwicklung Nicaraguas auf globale Abhängigkeiten beziehen oder in Beziehung zu ihrem eigenen Lebensstil setzen. Hier scheint es, als fehle es Vielen an Austausch, Reflexion und der damit verbundenen Kontextualisierung der Beobachtungen. Ob und inwieweit die Freiwilligen in ihren Erzählungen in den Interviews einen Hinweis darauf geben, dass sie durch ihre Erfahrungen in Nicaragua eine interkulturelle Kompetenz erworben haben und gelernt haben, eigene und fremde Leitbilder würdigen und reflektieren zu können, diskutiert der folgende Abschnitt.

3.2 Bewerten von eigenen und fremden Leitbildern

Das Bewerten von eigenen und fremden Leitbildern stellt für viele der befragten Freiwilligen eine große Herausforderung dar. Auch wenn sie über das Vorbereitungsseminar¹⁵ einige Kenntnisse über die nicaraguanische Geschichte, Kultur und aktuelle Politik gelernt haben, fällt es ihnen dennoch schwer ihre Erfahrungen im interkulturellen Kontext differenziert und vorurteilsfrei zu bewerten. Eine Freiwillige, die mit einheimischen Lehrerinnen Umweltbildung an deren Schulen umsetzen soll, schildert ihre Beobachtungen wie folgt:

Also das wichtigste ist den Lehrern, wenn ich die frag, so das Sauberhalten von der Schule. (...) [Unter Sauberkeit] versteht man dann auch irgendwie das Gras auszureißen und alles was wächst irgendwie (...) auszureißen ja? Das ist alles Müll. Die Blätter, ist genauso, die am Boden liegen, ist genauso Müll wie das Plastik daneben. (...). Wichtig ist es oft, dass es nach außen hin gut aussieht. (...). Das ist glaub ich so was Kulturelles, du siehst ja auch, also die meisten Nicas sind immer gut angezogen und du siehst die Armut nicht auf den ersten Blick. (I 7)

¹⁵ Jede Entsendeorganisation ist verpflichtet, ihre Freiwilligen durch so genannte Vorbereitungsseminare vor der Ausreise vorzubereiten. Die Vorbereitung muss mindestens 12 Tage umfassen und beinhaltet Aspekte des interkulturellen Lernens, des Konflikt- und Projektmanagements sowie entwicklungspolitischer Fragestellungen. Außerdem erhalten die Freiwilligen spezifische Informationen zur Landeskunde ihres Gastlandes sowie der Lebens- und Arbeitsbedingungen. Die Vorbereitungsseminare werden teilweise durch ehemalige weltwärts-Teilnehmerinnen begleitet (vgl. BMZ 2011b).

Dass unterschiedliche Vorstellungen hinsichtlich der Frage bestehen, was Umweltbildung ist, aber auch wie Umweltbildung gelehrt wird, begründet diese Freiwillige durch das nicaraguanische Bildungssystem:

Die Lehrerinnen haben selber ne ganz ganz schlechte Ausbildung und sind das ja selber nur gewohnt. Kennen nur Frontalunterricht, kennen das nicht. Ja Antworten werden schon vorgegeben, das ist auch das, was man in Schulen immer sieht. Wenn wir versuchen (...) [Workshops] zu machen, zum Beispiel wo wir die Schüler etwas fragen, die sind damit überfordert. Die kennen das nicht. Ja, das mein ich mit Bildungsniveau. Ja so mit, wo wir halt gewohnt sind irgendwie ne ausgefeilte Methode da irgendwie zu haben und zu bekommen, da werden hier dann die Worte halt an die Tafel geschrieben und fertig. (ebd.)

Offenbar hat diese Freiwillige in dem vergangenen halben Jahr des Freiwilligendienstes in Nicaragua nicht gelernt, zu differenzieren und ihre Beobachtungen nicht auf die Gesamtheit der nicaraguanischen Bevölkerung zu übertragen. Sie argumentiert in dem klassischen Nord-Süd-Schema, in dem das Bildungssystem Nicaraguas schlecht ist und das Bildungssystem Deutschlands gut und durchdacht.

Eine andere Freiwillige arbeitet in einem Projekt, in dem Straßenkinder nach der Schule betreut werden. Ihre Aufgabe ist es dort, die Kinder und Jugendlichen nach der Schule zu beschäftigen, sowohl über Hausaufgabenbetreuung als auch über Bastel- und Spielaktivitäten. Über die Hausaufgabenbetreuung setzt sie sich ebenfalls mit dem nicaraguanischen Bildungssystem und dem Lernverhalten der Kinder und Jugendlichen auseinander:

Ich mach ja mit denen die Hausaufgaben, die sie von der Schule kriegen und was einfach nur Kopieren ist. Also (...) da hätt ich ja auch, also ich muss die ja immer dazu bringen, dass sie's halt irgendwie machen, aber es ist halt echt blöd, wenn ich sehe, dass sie einfach irgendwie fünf Seiten haben, wo sie einfach nur das ›m‹ kopieren müssen so. Ich meine, hat ja kein Kind Bock drauf, ist ja klar, so das ist halt einfach hier das Bildungssystem so. Da schreiben die einfach da fünf Seiten m's hin und das soll das Kind jetzt mal lernen. So und das ist halt ja todeslangweilig für ein Kind. (I 8)

Es zeigt sich, dass diese Freiwillige ganz im Sinne des Globalen Lernens ein Verständnis für die Verhaltensweisen anderer entwickelt hat, obwohl sie die dahinter liegenden Strukturen nicht identifizieren kann. Fraglich ist daher, ob solche Beobachtungen wie sie hier dargestellt werden, wenn sie unreflektiert bleiben, zu einem statischen Bild von Entwicklung und von Ländern des globalen Südens führen. Denn vermutlich könnten Freiwillige in einem europäischen Land¹⁶ zu ähnlichen Beobachtungen in Bezug auf das Bildungssystem kommen. Dies bleibt jedoch in den Interviews unreflektiert.

3.3 Handeln für eine gerechte Entwicklung im Sinne der Nachhaltigkeit

Dass *weltwärts* das Ziel verfolgt, junge Erwachsene für ein zivilgesellschaftliches Engagement nach dem Einsatz zu motivieren, ist allen Befragten bewusst. Dass es jedoch ein unterschiedliches Verständnis unter den Freiwilligen gibt hinsichtlich der Frage, wo und inwiefern das Handeln für eine ökologisch und soziokulturell gerechte Entwicklung im Sinne der Nachhaltigkeit stattfinden soll, wird ebenfalls thematisiert:

Das wurde in Deutschland immer so verkauft: »Ja, ihr leistet da Entwicklungshilfe und ihr helft den Menschen.« Und diese Illusion wurde uns dann im Vorbereitungsseminar schon genommen, also dass wir hier in erster Linie für uns lernen, oft auch aus einer Beobachterrolle heraus einfach nur. (I 4)

(...) wo bei mir immer der Schwerpunkt in den Gedanken liegt, ist das danach, also der liegt ja bei dem Gesamtprogramm auch, also sich danach auch in Deutschland weiter zu engagieren und vielleicht da, das was man hier sieht und erlebt einfach versucht ein bisschen den Leuten zu vermitteln. (I 15)

Eine andere Freiwillige reflektiert demgegenüber ihre Motivation, sich bereits in Nicaragua für eine gerechte Entwicklung einzusetzen. Es scheint, als hinterlasse die öffentliche Kritik¹⁷ am *weltwärts*-Programm hinsichtlich

¹⁶ Ein Entwicklungspolitischer Freiwilligendienst mit *weltwärts* ist neben Asien, Amerika und Afrika auch in (Ost-)Europa möglich (vgl. BMZ 2011c).

¹⁷ Die Kritik bezieht sich insbesondere auf den Nutzen des Programms, der hauptsächlich bei den Freiwilligen und weniger bei den Südpartnern gesehen wird. Die Süddeutsche Zeitung betitelte 2008 *weltwärts* als »Egotrip ins Elend« (Töpl 2008). Auch entwicklungspolitische Kreise kritisieren das Programm und unterstellen, dass das *weltwärts* weitaus mehr dem Lernen und der persönlichen Entwicklung der Freiwilligen diene als der nachhaltigen Entwicklung der Südländer (von Braunmühl 2010).

der Frage, ob unqualifizierte junge Erwachsene in einem Land des globalen Südens »helfen« könnten, eine nachhaltige Entwicklung des Landes zu ermöglichen, deutliche Spuren im Bewusstsein der Freiwilligen hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Handlungsfähigkeit:

Ich denke, dass wir irgendwo einfach schon den Willen haben, natürlich was zu helfen und, auch wenn's einfach nur im kleinen Sinne geht, weil, ich meine, wir haben ja noch nicht mal 'ne Ausbildung. Wir kommen noch von der Schule, wir haben ja keine Ahnung, sind weder Pädagogen noch sonstiges. Aber einfach auch vielleicht mit unserer frischen Art, dass wir eben noch so jung sind, können wir irgendwo auch andern Kontakt mit den Kindern in den Projekten aufnehmen als jetzt irgendwelche Erwachsene oder so und doch schon also im Kleinen auf jeden Fall, vielleicht nicht unbedingt helfen, aber auf jeden Fall unterstützen. Ja, aber natürlich auf jeden Fall lernen wir um einiges mehr in dem Jahr. (I 8)

Auch in der Motivation für die Teilnahme an *weltwärts*, die in den Interviews retrospektiv reflektiert wird, zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Freiwilligen:

Ein Jahr, das ist einfach weg, weil man Bund oder Zivildienst machen muss und dann kam es aus meiner Sicht darauf an, das bestmöglich zu nutzen. (...) [Für mich ist das eher] eine Zwangsauszeit. Also ich wäre nicht auf die Idee gekommen so etwas zu machen. (...) Ich hätte mich sofort auf eine Uni beworben und hätte weitergemacht. (I 4)

Diese Einstellung ändert sich auch durch die Erfahrungen in Nicaragua nicht wesentlich, der hier zitierte möchte keine Zeit verlieren und möglichst schnell studieren. Ob er sich darüber hinaus in Deutschland oder andernorts engagieren wird, ist für ihn erstmal nebensächlich.

Nur wenige können sich zu dem Zeitpunkt des Interviews vorstellen nach ihrer Rückkehr in Deutschland für zivilgesellschaftliche Fragen aktiv zu werden und für eine nachhaltige Entwicklung Verantwortung zu übernehmen. Teilweise wird dies mit der derzeitigen Lebensweise in Nicaragua in Verbindung gebracht, denn »kurzfristiges Denken ist hier angesagt in Nicaragua« (I 4). Eine andere Freiwillige äußert sich ähnlich:

(...) mir fällt das hier ganz ganz ganz schwierig in die Zukunft zu schauen. Ich (...) kann ja nicht mal sagen, wie nächste Woche jetzt wirklich abläuft. (...) Also überhaupt das Leben hier (...) ist ein totales auf und ab. Und es läuft immer ganz ganz anders, jeden Tag, wie man es sich vorstellt. (I 7)

Nur vereinzelt kommt es in dem Interview zu einer kritischen Reflexion der eigenen Handlungsfähigkeit, beispielsweise im Bereich des eigenen Konsumverhaltens. Eine Freiwillige arbeitet in einer Menschenrechtsorganisation und bekommt hier Einblicke von Menschenrechtsverletzungen in Produktionszusammenhängen, beispielsweise auf Kaffeeplantagen oder in der Tabakindustrie. Auch wenn ihr der Sachverhalt von Kinder- und Menschenrechten und »wie [das] Kaufverhalten in den Industrieländern die Arbeitsbedingungen in den Entwicklungsländern beeinflusst« (I 19) aus theoretischer Perspektive bereits bewusst war, sagt sie:

Also ich weiß nicht wie das dann sein wird, wenn ich wieder daheim bin und mit Minibudget dann doch eben zu H&M renne und den billigen Klamottenkram einkaufe, das ist dann irgendwie was anderes. (ebd.)

Ein Freiwilliger äußert explizit, dass er sich gerne in Deutschland weiterhin für entwicklungspolitische Themen engagieren möchte, um »[der Bevölkerung in Deutschland] ein bisschen ihr wunderschönes Glaskugel-Weltbild zu zerstören« (I 15). Das Problem sei allerdings, dass ihm noch die Informationen vom *weltwärts*-Programm und seiner Entsendeorganisation dazu fehlen, wie und wo er sich engagieren kann:

Aber da sehe ich auch wieder das Problem, (...) meine Koordinatorin, die hat auch überhaupt keine Ahnung davon wie die dann in Deutschland da weitermachen wolln. Und was wir in Deutschland machen wolln. Das ist auch so, sie kriegt da überhaupt keine Informationen davon, was ich auch noch einen großen Kritikpunkt finde. (ebd.)

Gerade weil ein so genanntes »Rückkehrerprogramm« vom BMZ finanziert wird und einige Initiativen zur Aktivierung des weiterführenden Engagements der Freiwilligen in Deutschland bereits laufen, ist es sicherlich wichtig, dass die Partnerorganisationen in Nicaragua und andernorts ausreichend über die verschiedenen Möglichkeiten informiert werden und diese

Informationen an die Freiwilligen weitergeben können. Auf der anderen Seite wäre es eher im Sinne des Globalen Lernens, wenn die Freiwilligen lernen würden, eigenständig aktiv zu werden, um Anknüpfungspunkte für ein weiteres Engagement in Deutschland zu finden. Sei es in ihrem privaten Umfeld oder auch auf größerer Ebene, in der von *weltwärts* gewünschten Öffentlichkeitsarbeit für entwicklungspolitische Themen in Deutschland.

4. FAZIT

Für eine Analyse des Globalen Lernens im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst *weltwärts* wurde in diesem Artikel ein deduktiver Ansatz der Interviewauswertung gewählt, der ausschließlich das Interviewmaterial von der Theorie aus diskutiert. Hierbei wurde zunächst nach Überschneidungen zwischen den Kompetenzkonzepten des Orientierungsrahmens »Globale Entwicklung« und der Gestaltungskompetenz gesucht. Die gemeinsamen Schnittmengen wurden anschließend mit dem Ziele-Katalog des *weltwärts*-Programms verglichen. Als gemeinsame Kompetenzebenen ergeben sich 1. das Erkennen der globalen Entwicklung sowie der soziokulturellen und biologischen Vielfalt, 2. das Bewerten von eigenen und fremden Leitbildern sowie 3. das Handeln für eine gerechte Entwicklung im Sinne der Nachhaltigkeit. Diese drei Kompetenzebenen wurden anschließend für die Analyse des Globalen Lernens von *weltwärts*-Freiwilligen in Nicaragua genutzt. Es zeigt sich, dass die Freiwilligen ihr Jahr in Nicaragua als Lern-Jahr wahrnehmen und ihre Aussagen darauf hindeuten, dass sie innerhalb dieser drei Kompetenzebenen durchaus global Lernen. Jedoch fehlt es den befragten Freiwilligen zu dem Zeitpunkt des Interviews vielfach noch an einer Kontextualisierung ihrer Lernerfahrungen und Einsichten in Nicaragua. Es ist fraglich, ob diese Kontextualisierung allein durch die Rückkehr nach Deutschland oder auch durch ein nachbereitendes Seminar ausreichend gewährleistet wird. Auch wenn ein Globales Lernen durchaus im informellen Kontext erfolgen kann, scheint eine kontinuierliche und angeleitete Reflexion der Freiwilligen, beispielsweise durch ihre Mentorinnen vor Ort, notwendig.

LITERATUR

BMU (Hg.) (1997): *Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro*. Bonn.

BMZ (Hrsg.) (2006): *Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2006/2007*, Berlin: Clausen & Bosse.

BMZ (2007): *Richtlinien zur Umsetzung des entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes »weltwärts«*, Bonn.

BMZ (2008): *Der Ziele-Katalog des weltwärts-Programms – Zusammenstellung der wirkungsorientierten Ziele und Indikatoren*. Weltwärts-Fachgruppe Qualitätssicherung und Evaluation, Oktober 2008 bis Juli 2009.

BMZ (2011a): *weltwärts - Projektbörse*. Online unter: <http://www.weltwaerts.de/weltwaertsGehen/projektboerse/Search.aspx> [Stand: 04.02.2011].

BMZ (2011b): *weltwärts - Projektablauf: Vorbereitung, Auslandseinsatz und Nachbereitung*. Online unter: <http://www.weltwaerts.de/weltwaertsGehen/projektablauf/index.html> [Stand: 15.02.2011].

BMZ (2011c): *weltwärts – die Einsatzländer*. Online unter: <http://www.weltwaerts.de/weltwaertsGehen/laender/index.html> [Stand: 17.02.2011].

BRAUNMÜHL, CLAUDIA VON (2010). In: *Ist »weltwärts« entwicklungspolitisch sinnvoll? Welt-sichten 2/2010*. Online unter: <http://www.welt-sichten.org/artikel/art-02-010/ist-weltwaerts-entwicklungspolitisch-sinnvoll.html> [Stand: 15.02.2011].

DE HAAN, GERHARD / KAMP, GEORG / LERCH, ACHIM/ MARTIGNON, LAURA / MÜLLER-CHRIST, GEORG/ NUTZINGER, HANS-G. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.

DED/ EPIZ/ BOTANIKSCHULE/ BGBM (o. J.): *Früchte der Tropen. Alltag und Arbeitsbedingungen in einem Aufbauland, rund um die Pflanze, Handel, Produkt und Ernährung*. Online unter: http://www.bgbm.org/bgbm/pr/New/temp/Flyer_Fruerche_Tropen.pdf [Stand: 04.02.2011].

EDP-ENTWICKLUNGSPOLITIK (1997): »Globales Lernen« – ein neues Konzept? 23/24/97.

FORUM ›SCHULE FÜR EINE WELT‹ (1996): *Globales Lernen: Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Bericht der Pädagogischen Kommission des Forums ›Schule für eine Welt‹*. Jona: Küchler Druck AG.

HAUFF, VOLKER (1987): *Unsere gemeinsame Zukunft: Der Brundtlandbericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp Verlag.

KMK/ BMZ (Hrsg.) (2007): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn.

LANG-WOJTASIK, GREGOR/ LOHRENSCHEIT, CLAUDIA (Hrsg.) (2003): *Entwicklungspädagogik, Globales Lernen und internationale Bildungsforschung: Diskurse und Perspektiven*. London, Frankfurt am Main: IKO Verlag für interkulturelle Kommunikation: 9–30.

MINISTERIUM FÜR LANDWIRTSCHAFT, UMWELT UND LÄNDLICHE RÄUME DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN/ DIAKONISCHES WERK SCHLESWIG-HOLSTEIN/ INWENT GMBH (2006): *Nord-Süd-Partnerschaft - wie geht das? Eine Orientierungshilfe*. Online unter: http://internationale-begegnungen.lernnetz.de/docs/bro-schuere_doppelseitig_.pdf [Stand: 10.01.2011].

OVERWIEN, BERND/ SCHLEICH, KATHARINA (2008): *Zukunftscamp Future Now 2008. Auswertung von Gruppeninterviews mit Jugendlichen zum Lernen im ZUKUNFTSCAMP in Nordrhein-Westfalen und Berlin-Brandenburg*. DGB Bildungswerk, Forum Politische Bildung. Online unter: http://cms.uni-kassel.de/unicms/fileadmin/groups/w_150701/Evaluierung_Final_091214.pdf [Stand 10.01.2011]

SEITZ, KLAUS (2002): *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel Verlag.

TÖPFL, FLORIAN (2008): »Egotrips ins Elend: Tausende von Jugendlichen gehen jedes Jahr als freiwillige Helfer in Entwicklungsländer. Aber wem nützen sie eigentlich? Am meisten sich selbst«. In: *Süddeutsche Zeitung Magazin, Heft 19/2008*. Online unter: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/24384/> [Stand: 15.02.2011].

VENRO (2000): »Globales Lernen« als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen, Arbeitspapier Nr. 10. Online unter: <http://www.venro.org/arbeitspapiere0.html> [Stand: 10.01.2011].

VENRO (2010): *Globales Lernen trifft neue Lernkultur. VENRO-Arbeitspapier Nr. 19*. Online unter: http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/Newsletter_Bilder/November-2010/GlobalesLernen_v05_150dpi.pdf [Stand: 10.01.2011]

WEINERT, FRANZ (Hrsg.) (2001): »Leistungsmessung in Schulen«. Weinheim, 17–32. In: Haan, Gerhard de/ Kamp, Georg/ Lerch, Achim/ Martignon, Laura/ Müller-Christ, Georg/ Nutzinger, Hans-G. (2008): *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Berlin, Heidelberg: Springer.

DOKTORANDINNENGRUPPE INFORSCH! KOLLOQUIUM FÜR ERWEITERTE PERSPEKTIVEN AUF POLITISCHE BILDUNGSPROZESSE

Worum es uns geht:

inFORSCH ist eine interdisziplinäre Gruppe von Wissenschaftler/innen, die über informelle Lernprozesse mit sozialwissenschaftlichen Methoden forscht. Im Fokus steht auch jenes Lernen, dass sich an der Schnittstelle zwischen informellem und formalem Lernen vollzieht. Dabei ist es uns wichtig, den emanzipatorischen Gehalt eines Kompetenzerwerbs für eine Kultur der Nachhaltigkeit und damit des solidarischen Zusammenlebens in globaler Perspektive herauszuarbeiten. Es geht uns also um Bildungsprozesse, die auf einen Zugewinn an Freiheit, Gleichheit, Demokratie und Solidarität zielen. Durch die Vielfalt unserer internationalen und interkulturellen thematischen Zugänge sollen zudem auch erweiterte gesellschaftliche Perspektiven auf politische Bildungsprozesse ermöglicht werden. So wollen wir einen Beitrag für die Herausforderungen für die Zukunft leisten.

Wer wir sind:

Unsere Gruppe besteht aus Nachwuchswissenschaftler/innen um das Fachgebiet »Didaktik der politischen Bildung« an der Universität Kassel (Prof. Dr. Bernd Overwien). Einige von uns planen eine Dissertation, andere schreiben schon an ihr. Bernd Overwien betreut eine Reihe dieser Arbeiten. Wir promovieren bzw. arbeiten an unterschiedlichen deutschen Hochschulen mit einem Schwerpunkt an der Universität Kassel oder sind in anderen Einrichtungen/Institutionen/Organisationen berufstätig. Die einzelnen Promotionsvorhaben werden z.T. von unterschiedlichen Stiftungen gefördert, wobei ein Schwerpunkt der Förderung bei der Hans-Böckler-Stiftung des DGB liegt. An unsere Gruppe gliedert sich auch eine »Nachwuchsforschergruppe politische Bildung für nachhaltige Entwicklung« dieser Stiftung an. Genauso vielfältig wie unsere institutionellen Hintergründe sind auch unsere thematischen Herangehensweisen (siehe Darstellung der einzelnen Projekte).

Wie wir arbeiten:

Seit Ende 2008 treffen wir uns regelmäßig (ca. alle 2 Monate) an unterschiedlichen Orten (i.d.R. in Kassel oder Berlin), um uns für einen Tag intensiv auszutauschen. Bei diesen Treffen informieren wir uns über den Stand der Dinge bei jeder/jedem einzelnen, geben uns Feedbacks zu den wissenschaftlichen Arbeiten bzw. Vorhaben, tauschen uns über methodische Fragen aus und laden zu bestimmten Themen externe Expert/innen ein. Da wir Verfahren der qualitativen Sozialforschung nutzen, ist auch der methodische Austausch wichtiger Diskussionspunkt unserer Treffen. Durch kollegiales Feedback unterstützen wir uns gegenseitig beim Gelingen der einzelnen Forschungsvorhaben.

ÜBER DIE AUTORINNEN:

Sonja Becker bereitet zurzeit ihre Promotion in Linguistik am Institut für Anglistik/ Amerikanistik der Universität Kassel vor. Darüber hinaus studiert sie »Politik und Wirtschaft« und erweitert so ihr 1. Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Englisch und Spanisch. In ihrem Studium hat sie sich durch theoretische Bearbeitung und praktische Anwendung in internationalen Lehrtätigkeiten intensiv mit dem Globalen Lernen auseinandergesetzt. Ihr Beitrag in diesem Band fasst die wichtigsten Ergebnisse ihrer Abschlussarbeit zusammen.

Rebekka Bendig, Master of Social Management (MSM) und Dipl. Sozialarbeiterin / Sozialpädagogin, ist Mitglied der Nachwuchsforschungsgruppe von Prof. Dr. Overwien an der Universität Kassel und promoviert über den Beitrag von Kooperationen im Rahmen der Vermittlung von Kinderrechten in der Schule. Als wissenschaftliche Referentin war sie bei der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe – AGJ für die Erstellung des Ersten Kinder- und Jugendreports zur UN-Kinderrechtskonvention verantwortlich und für die National Coalition für die Umsetzung der Kinderrechtskonvention tätig. Sie qualifiziert als freiberufliche Trainerin und Moderatorin für Kinder- und Jugendbeteiligungsprozesse Fachkräfte aus Jugendhilfe, Schule, Stadt- und Regionalplanung und berät Kommunen im Hinblick auf die strukturelle Verankerung von Kinder- und Jugendpartizipation.
info@rebekka-bendig.de

Hannah Maria Gritschke, M.A. Kulturwissenschaft mit den Nebenfächern Politikwissenschaft und Französisch, ist Doktorandin und als Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung Teil der Nachwuchsforschungsgruppe von Prof. Dr. Overwien an der Universität Kassel/Erziehungswissenschaften. Sie ist Lehrbeauftragte am Fachbereich »Didaktik der politischen Bildung« und freiberuflich Trainerin in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. In ihrem Promotionsvorhaben beschäftigt sie sich mit dem Kompetenzerwerb junger Menschen im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst *weltwärts*.

Rasmus Grobe lebt in Verden/Aller und beschäftigt sich mit methodischen Aspekten politischen Engagements. Insbesondere interessiert ihn der Zusammenhang von informellem und non-formalem Lernen im Kontext von ehrenamtlichem und hauptamtlichen Engagement in Nichtregierungsorganisationen und sozialen Bewegungen. Dieses nebenberufliche Disser-

tationsvorhaben wird von Prof. Bernd Overwien betreut. Ehrenamtlich seit dem 9. Lebensjahr in der Umweltbewegung, später auch in anderen Sozialen Bewegungen engagiert. Hauptberuflich als selbständiger Trainer, Berater und Prozessbegleiter für Non-Profit- und Dritte-Sektor-Organisationen tätig. Seit 2000 Leiter des Weiterbildungsprogramms »Kurs ZukunftsPiloten« (www.zukunftspiloten.de) für Nachwuchskräfte in Umweltverbänden. Geschäftsführender Vorstand der Bewegungsakademie (www.bewegungsakademie.de). Von 1995 bis 2000: Studium der Sozial- und Politikwissenschaft (Diplom) (Uni Göttingen, Uni Bremen) und Master of Science »Development Administration and Planning« (University of Bristol).

Diana Grundmann (Dipl.-Päd.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet »Didaktik der politischen Bildung« der Universität Kassel. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich mit dem Thema »Bildung für nachhaltige Entwicklung«. In ihrer Promotion untersucht sie, wie Schulen ihren Entwicklungsprozess erfolgreich an Nachhaltigkeit orientieren.

Thomas Guthmann, Jahrgang 1969, ausgebildeter Druckformenhersteller, studierte von 1996–2002 an der Universität Bielefeld Erziehungswissenschaften mit Schwerpunkt Jugend- und Erwachsenenbildung, Medienpädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Seit 2003 arbeitet er, nach einem kurzen Ausflug ins europäische Parlament nach Brüssel, freiberuflich als Journalist für freie Radios, den öffentlich-rechtlichen Rundfunk, Tageszeitungen und als interkultureller Medienpädagoge in Berlin. Seit 2008 promoviert er an der Universität Kassel zum Thema »aktive SchülerInnen gegen Rassismus und Rechtsextremismus«. Er ist Lehrbeauftragter der Universitäten Kassel und Bielefeld. Die Promotion wird von der Hans-Böckler-Stiftung unterstützt.

Daniele Hollick, M.A. (Erziehungswissenschaften und Soziale Verhaltenswissenschaften), M.Ed. (Master in Intercultural Education an der FU Berlin). Sie ist Dozentin an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und Lehrbeauftragte in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung. Im Rahmen ihrer Promotion bei Prof. Dr. Bernd Overwien setzt sie sich mit informellem Lernen von Lehrerinnen und Lehrern auseinander, wobei sie den Fokus auf pädagogische Kompetenzentwicklung im Kontext Schule und Migration richtet.

Die Agraringenieurin **Marina Hethke** (M.A. Umwelt & Bildung) ist als Kuratorin im Gewächshaus für tropische Nutzpflanzen der Universität Kassel tätig. Sie ist dort für den Erhalt und Ausbau der Pflanzensammlung,

für das Management aller internen und externen Aktivitäten und für die Bildungsarbeit verantwortlich. Seit mehr als 20 Jahren entwickelt sich unter ihrer Leitung ein Besucherprogramm mit Nord-Süd Bezug.

Steffen Kircher, Master of Social Work (MSW) und Diplom Sozialpädagoge (FH) ist Doktorand an der Universität Kassel/Erziehungswissenschaften bei Prof. Dr. Overwien und Stipendiat der Hans-Böckler-Stiftung. In seinem Promotionsvorhaben beschäftigt er sich mit Interkultureller Bildung unter Menschenrechtsaspekten am Beispiel des interkulturellen Öffnungsprozesses von öffentlichen Verwaltungen. Langjährige Arbeit als Sozialpädagoge und Erwachsenenbildner in den Arbeitsfeldern Migration, Interkulturelle Bildung und Menschenrechtsarbeit. Engagiert als Betriebsrat und in anderen sozialen Bewegungen.

Eva Koch promoviert am Institut für Soziologie der Technischen Universität Berlin bei Prof. Dr. Dr. Martina Schäfer und Prof. Dr. Bernd Overwien. Sie wird durch das Promotionsstipendienprogramm der Deutschen Bundesstiftung Umwelt gefördert. Im Rahmen ihrer Dissertation beschäftigt sich Eva Koch mit Bedeutung, Erwerb und Weitergabe der alltagspraktischen Kompetenz des Kochens und sucht hierbei nach geeigneten Anknüpfungsmöglichkeiten für Nachhaltigkeitsstrategien im Bedürfnisfeld Ernährung.

Die Politikwissenschaftlerin **Christiane Metzner** ist Doktorandin an der Universität Potsdam und untersucht in ihrer von der Hans-Böckler-Stiftung geförderten Promotion, ob bürgerschaftliches Engagement durch den Einsatz von Freiwilligenmanagement in Nonprofit-Organisationen gefördert werden kann.

Prof. Dr. Bernd Overwien, Universität Kassel, leitet dort das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Er war zunächst Elektriker und hat über den »Zweiten Bildungsweg« den Realschulabschluss und das Abitur abgelegt. Nach einem Lehramtsstudium Technik/Arbeitslehre und Politik arbeitete er in der beruflichen Bildung und nach einem Magisterabschluss in Erziehungswissenschaft an der TU Berlin, wo er zuletzt die Arbeitsstelle Globales Lernen und internationale Kooperation leitete. Seine Promotion thematisierte den Kompetenzerwerb im kleingewerblichen Sektor Managua/Nicaragua. Im Rahmen seiner Habilitation bearbeitete er Fragestellungen des informellen Lernens innerhalb vielfältiger Lernumgebungen. Derzeit interessieren ihn Fragen des Globalen Lernens und der Verbindung von informellem und formalem Lernen.

Katharina Schleich (Dipl. Päd.) ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachgebiet »Didaktik der politischen Bildung« der Universität Kassel und promoviert bei Prof. Dr. Bernd Overwien zu dem Thema »Globales Lernen im entwicklungspolitischen Freiwilligendienst *weltwärts*«. Darüber hinaus beschäftigt sie sich in ihrer Forschung und Lehre mit dem Thema des nachhaltigen Konsums als Teil der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Francisca Schnake (*Santiago de Chile, 1968), studierte Wirtschaftswissenschaften (UAHC, Santiago), Filmregie (ENERC, Buenos Aires) und den European Master of Intercultural Education (FU Berlin). Seit Oktober 2008 ist sie Stipendiatin der Hans-Böckler-Stiftung und promoviert an der Freien Universität Berlin zum Thema »Politische Migration und Kindheit aus neuem Blickwinkel: Resilienzprozesse am Fallbeispiel chilenischer Exilkinder (1973–1989)«.

Anja C. Wagner versteht sich als selbstständige Kreative im Bereich »Networked User Experience Design«. Der thematische Fokus liegt auf der interdisziplinären Erforschung medialer Netzwerkeffekte auf verschiedene (Sub-)Kulturen – u.a. im Bildungskontext (siehe z.B. das von ihr konzipierte und moderierte Projekt eVideo 2.0 an der HTW Berlin). Unter dem Arbeitstitel »User Experience in benutzergenerierten, digitalen Lernumgebungen. Gestaltungsspielräume für globale Bildung« promoviert sie bei Prof. Dr. Overwien an der Uni Kassel im Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung.

Die Autorinnen dieses Bandes setzen sich mit den Anforderungen auseinander, die eine sich verändernde, global vernetzte Welt an Lernprozesse auf allen Ebenen stellt. Im Unterschied zu früheren Zeiten haben sich mit weltweiten Umgestaltungen verbundene Prozesse erheblich beschleunigt und vernetzt. Dies ist mit Komplexitätsproblemen verbunden, vieles ist für die Normalbürgerin schlicht nicht mehr durchschaubar. Dies und die damit verbundenen Herausforderungen werden im Bildungssystem und besonders innerhalb der politischen Bildung bisher zu wenig berücksichtigt. Dabei ist den Autorinnen bewusst, dass Bildung nicht allein die nötigen Rahmenbedingungen für eine notwendige nachhaltige Entwicklung setzt, sondern eine ganze Reihe von weiteren Voraussetzungen geschaffen werden müssen. Gleichzeitig muss schulische und außerschulische (politische) Bildung allerdings innerhalb eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses verstärkt Kompetenzen vermitteln, die ein an Menschenrechten orientiertes Erkennen, Bewerten und Handeln in einer sich globalisierenden Welt ermöglichen.

Die Autorinnen bieten eine Auswahl möglicher Ansätze und Handlungsschritte an. Es geht um Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Menschenrechte, um Migration und Interkulturalität, um weltweit vernetzte Kommunikation oder auch um informelles Lernen in Nichtregierungsorganisationen und im freiwilligen Engagement.