

Informelles Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung



Aus dem Inhalt:

- Informelles Lernen in der beruflichen Bildung
- Informelles Lernen an der Sustainable University
- Informelles Lernen in kommunalen Nord-Süd-Partnerschaften
- Lernpotenziale im Kontext freiwilligen Engagements von Jugendlichen
- Interventionen in (Bildungs-)Systeme

EDITORIAL

Globalisierung bedeutet unter anderem eine zunehmend weltweite Organisation von Wertschöpfungsketten. Als Folge davon werden Arbeitsprozesse stärker als je zuvor transnational organisiert und Arbeitsmärkte räumlich entgrenzt. Hinter diesen Entwicklungen verbergen sich auch Herausforderungen an Kompetenzen der Beschäftigten. Die Diskussion um diesen Umstand ist oftmals eine sehr eingeschränkte. In ökonomistischer Tendenz werden vielfach nur die direkt arbeitsbezogenen Kompetenzen gesehen, nicht aber der Teil, der für die Gestaltung zivilgesellschaftlicher, lebendig demokratischer Strukturen erforderlich ist. Auf einer allgemeinen Ebene gibt es zwar durchaus Überschneidungen von Kompetenzen für die Arbeitswelt und etwa für politisches Engagement, schaut man jedoch genauer hin, definieren unterschiedliche Räume und Interessen auch andere Ausprägungen von Kompetenzen.

Für die in berufsförmiger Arbeit und in zivilgesellschaftlichen Prozessen aktiven Menschen ergeben sich gewaltige Komplexitätsprobleme auf inhaltlicher wie struktureller Ebene. Die Kluft zwischen globaler Interdependenz und der Fähigkeit der Menschen, die Komplexität der dadurch veränderten Realitäten zu bewältigen, wird größer. Gleichzeitig verschwinden Grenzen zwischen Lebens- und Arbeitswelt. Lernen findet verstärkt in der Arbeit statt, was auf einen Bedeutungsgewinn informeller Lernweisen hindeutet. Lernen findet aber auch im freiwilligen Engagement und anderen nicht primär ökonomisch definierten Sphären statt. Informelles Lernen, oftmals Begleiterscheinung des Alltagslebens, vielfach aber auch

gezielte Aktivität, gewinnt insgesamt eine größere Bedeutung. Es ist gerade unter der Perspektive lebenslangen Lernens eine wichtige, bisher oft unterschätzte Sicht auf Lernen. Auch im Bereich der politischen Bildung sollten künftig vermehrt die Verbindungen zwischen informellem und formal organisiertem Lernen in den Blick genommen werden. Auch hier erfordern, wie in der Arbeitswelt, komplexere Herausforderungen Entsprechungen bei der Zusammenführung von Lernformen.

Im europäischen Raum haben bildungspolitische Vorgaben der EU längst einen prägenden Einfluss. Schon im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung von 1995 wird aus den Herausforderungen des technischen und informationellen Wandels und der Globalisierung unter anderem die Anerkennung des informellen Lernens als notwendig begründet. Inzwischen fordert die Kommission die Anerkennung und Validierung nicht-formalen und informellen Lernens als wesentliche Aufgabe bei der Schaffung eines europäischen Bildungsraumes. Im Rahmen der Umsetzung eines gemeinsamen europäischen Prozesses zur Vertiefung der politischen und wirtschaftlichen Beziehungen („Lissabonprozess“) gibt sich die Gemeinschaft nun einen Europäischen Qualifikationsrahmen, den die einzelnen Mitgliedsländer Stück für Stück in eigene Nationale Qualifikationsrahmen umsetzen werden. Übergreifendes Ziel ist dabei eine Stärkung lebensbegleitenden Lernens durch Transparenz, Durchlässigkeit und Kompetenzorientierung. Dies bedeutet auch eine Öffnung des Weges hin zu mehr Gleichwertigkeit

zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung. Auf den verschiedenen vorgesehenen Kompetenzstufen, die miteinander vergleichbar gestaltet werden sollen, wird es jeweils auch um die Anerkennung und Zertifizierung informellen Lernens gehen, wobei die dazu nötigen Instrumente größtenteils erst noch geschaffen werden müssen.

Auch mehr und mehr Länder der Südhemisphäre orientieren ihre Bildungsaktivitäten an Nationalen Qualifikationsrahmen. Schon vor Jahren verwirklichte beispielsweise Südafrika ein entsprechendes Konzept. Äthiopien ist gerade dabei, einen auf das Land bezogenen Qualifikationsrahmen zu implementieren.

Innerhalb der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung wird von Beginn an die Bedeutung informellen Lernens für die damit verbundenen Lernprozesse diskutiert. Hierbei geht es nicht nur um individuelle Lernleistungen, sondern auch um Lernen in dazu konstruierten Lernumgebungen. Eine Arbeitsgruppe des Runden Tisches der UN-Dekade beschäftigt sich intensiv mit den Facetten des Themenbereiches und ist gerade dabei, einen Sammelband dazu herauszugeben. Die hier vorveröffentlichten Beiträge sind Teil dieses Bandes, der unter folgendem Titel im Frühjahr 2008 erscheinen wird: Informelles Lernen für eine nachhaltige Entwicklung: Anknüpfungspunkte, Ansätze und Perspektiven (Hg.: Brodowski, Devers-Kanoglu, Overwien, Rohs, Salinger, Walser).

Berlin, im Dezember 2007
Bernd Overwien

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

30. Jahrgang Dezember **4** 2007 ISSN 1434-4688D

- I. Frost/W. Helmeth/M. Rohs** **2** **Informelles Lernen in der beruflichen Bildung. Die Diskussion in Europa und die Realität in Afrika**
- M. Adomßent/
G. Michelsen/
M. Rieckmann/
U. Stoltenberg** **9** **The „Sustainable University“ als informeller Lernkontext**
- Ulrike Devers-Kanoglu** **13** **Informelles Lernen in kommunalen Partnerschaften zwischen Nord und Süd – lokal und global?**
- Wiebken Düx/
Erich Sass** **17** **Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement**
- Manfred Wallenborn** **23** **Interventionen in (Bildungs-)Systeme durch die Entwicklungszusammenarbeit. Ein Beitrag zur Wirkungsdebatte**
- Porträt** **28** **175 Jahre missio Aachen – 175 Jahre weltkirchlich-missionarische Bildungsarbeit**
- VIE** **30** **Globales Lernen in der Diskussion/Die Erd-Charta in der Schule einsetzen/ 4. BREBIT/Diskussion um Bildungsentwicklung/„Am Ball bleiben für eine zukunftsfähige Welt von morgen“/„Respekt! - Youth for peace“/„Eine Welt“ für die Klassenstufe 1 bis 10**
- 36** **Rezensionen**
- 40** **Informationen**

Impressum

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 30. Jg. 2007, Heft 4

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug

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

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

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

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

Technische Redaktion: Claudia Bergmüller (verantwortlich; Rezensionen) 0911/5302-735, Sarah Lange, Christine Schmidt (Infos)

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

Titelbild: © vgl. www.fotolia.com

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

Ingo Frost/Wolfgang Helmeth/Matthias Rohs

Informelles Lernen in der beruflichen Bildung

Die Diskussion in Europa und die Realität in Afrika

Zusammenfassung: Der folgende Artikel thematisiert das informelle Lernen in der beruflichen Bildung. Im ersten Teil werden grundlegende Überlegungen zu einer Definition informellen Lernens angestellt, die dann auf die Schwierigkeiten bei der Erfassung und Bewertung der Bedeutung informellen Lernens führen. Im zweiten Teil wird dann an einem Beispiel aus der Entwicklungszusammenarbeit gezeigt, wie durch informelles Lernen der Erwerb beruflicher Kompetenzen unterstützt werden kann.

Abstract: The following article broaches the issue of informal learning in vocational education. The first part deals with basic considerations about the definition of informal learning and outlines the difficulties concerning the acquisition and assessment of the meaning of informal learning. The second part shows with regard to an example of development cooperation, how informal learning can support the acquirement of vocational competencies.

Das unbekannte Lernen

Die Beschäftigung mit dem informellen Lernen beginnt in der Regel mit den Fragen: Was ist informelles Lernen? Welche Bedeutung hat informelles Lernen? Beide Fragen sind nicht eindeutig zu beantworten. Eine einheitliche Definition informellen Lernens gibt es nicht und sie ist auch nicht zu erwarten. Der Wunsch nach Klarheit und gemeinsamer Verständigung ist zwar nachzuvollziehen, angesichts der unterschiedlichen disziplinären und theoretischen Verortung und der damit verbundenen Blickrichtung auf das Phänomen ‚informelles Lernen‘ jedoch nicht erfüllbar (vgl. Schiersmann & Remmele 2002, S. 23). Dieser Umstand macht es umso mehr notwendig, das jeweilige Verständnis informellen Lernens explizit zu machen und Kategorien einer Charakterisierung zu identifizieren.

Zur Beschreibung wird dabei in vielen Fällen eine Gegenüberstellung formellen und informellen Lernens gewählt. In der Literatur werden dabei verschiedene Merkmale diskutiert, die im Folgenden vorgestellt werden.

Ort (institutioneller Rahmen)

Schon John Dewey, der in seinem 1899 erschienenen Werk „Lectures in the Philosophy of Education“ (1966) den Begriff des informellen Lernens in die wissenschaftliche

Diskussion eingebracht hat, stellte das informelle Lernen dem schulischen Lernen gegenüber. Damit wurde der Weg für ein Verständnis informellen Lernens geebnet, das den Ort (die Institution), an dem gelernt wird, als wesentliches Merkmal hervorhebt. Formelles Lernen findet danach in Institutionen des Bildungssystems statt, während informelles Lernen als „Begleiterscheinung des Lebens“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, S. 9f.) sich außerhalb dieser Einrichtungen vollzieht (vgl. Dohmen 2001; Frank 2003, S. 177; Kirchhöfer 2004, S. 85). Dieses Verständnis wird oft als kleinster gemeinsamer Nenner aller Definitions- bzw. Abgrenzungsversuche genannt (z.B. Reinmann 2007).

Mit dem Ort, also z.B. der Schule, werden dabei (zum Teil implizit) eine Reihe weiterer Attribute wie pädagogische Begleitung sowie zeitliche und inhaltliche Vorgaben für das Lernen (vgl. Dohmen 1999; Dehnbostel 2004) verbunden. Im Umkehrschluss sind diese beim informellen Lernen nicht vorhanden.

Zertifizierung

Als zweites Kriterium zur Beschreibung informellen Lernens wird von Bjornavold (2000, S. 2) die unzureichende Anerkennung im öffentlichen Bildungssystem genannt. Während formelles Lernen zu Abschlüssen und Zertifikaten führt, ist dies beim informellen Lernen in der Regel nicht gegeben. Dennoch gibt es eine breite Auseinandersetzung zur Dokumentation und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen¹. Diese Initiativen haben in Deutschland bisher kaum zu einer breiten Akzeptanz geführt. Bei einigen europäischen Nachbarländern wie Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden und der Schweiz ist dieser Prozess schon weiter vorangeschritten (vgl. Gutschow & Münchhausen 2005), so dass das Kriterium der Zertifizierung nicht ausschließlich dem formellen Lernen zugeschrieben werden kann.

Intention/Bewusstheit

Während das formelle Lernen in einem Rahmen stattfindet, der nach Lerngesichtspunkten organisiert und auf ein (spezifisches) Lernziel ausgerichtet ist, stellt sich bei informellem Lernen „ein Lernergebnis ein, ohne dass es von vornherein bewusst angestrebt wird. Dies bedeutet nicht, dass im Prozess des informellen Lernens die Intentionalität fehlt. Sie ist jedoch auf andere Ziele und Zwecke und nicht auf Lernoptionen als

solche gerichtet“ (Dehnbostel 2004, S. 8f.). Gelernt wird so z.B. um ein Problem zu lösen, nicht aber um sich zweckfrei bestimmtes Wissen anzueignen. Dieses Lernen hat dabei auch unbewusste Anteile. Inwiefern dieses unbewusst erworbene Wissen dem informellen Lernen zuzurechnen ist, wird unterschiedlich bewertet. Dabei sind zwei Ansätze zu unterscheiden:

- Informell erworbenes Wissen ist stets der Reflexion zugänglich und bewusst zu machen. „Wesensmerkmal des informellen Lernens ist die selbständige Aneignung neuer signifikanter Erkenntnisse oder Fähigkeiten, die lange genug Bestand haben, um im Nachhinein noch als solche erkannt zu werden“ (Livingstone 1999, S. 68f.).

- Informelles Lernen hat sowohl Anteile reflexiven Lernens, d. h. Lernprozesse, die im nachhinein als solche bewusst gemacht werden können, und solche die nicht bewusst gemacht werden können und als implizites Lernen bezeichnet werden (Dehnbostel 2002, S. 6).

Diese unterschiedliche Auffassung zur Bewusstheit informeller Lernprozesse hat ebenso wie die insgesamt sehr unterschiedlichen Definitionsansätze gravierende Auswirkungen auf die Möglichkeiten zur Erfassung informellen Lernens und die Vergleichbarkeit von Untersuchungen. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

Die ominösen 70 Prozent

„70 Prozent des Lernens ist informell.“ Viele Publikationen zum informellen Lernen beginnen mit solchen Argumenten, um die Bedeutung des Themas zu unterstreichen. Begründet werden diese Schätzungen mit Verweis auf Publikationen, in denen sich nicht selten auf Annahmen und Schätzungen bezogen wird (vgl. Dohmen 2001, S. 178). So entsteht schnell der Eindruck, dass hier Zahlen zu einer Beweisführung herangezogen werden, denen eine fundierte empirische Basis fehlt. Bei einer genaueren Betrachtung der vorliegenden Untersuchungen wird deutlich, warum es so schwierig ist, genaue Zahlen zum Umfang informellen Lernens zu nennen.

Ein differenzierter Blick auf das informelle Lernen

Die Betrachtung der verschiedenen quantitativen Untersuchungen zum informellen Lernen macht deutlich, dass der Umfang informellen Lernens keinesfalls einheitlich bewertet wird. Dies soll kurz am Beispiel einiger Untersuchungen zum informellen Lernen in der beruflichen Weiterbildung deutlich gemacht werden.

Erste Untersuchungen im deutschsprachigen Raum, die auf den Umfang informellen Lernens schließen lassen, stammen aus der 1992 durchgeführten Weiterbildungserhebung des Instituts der deutschen Wirtschaft. Darin wird für das „Lernen in der Arbeitssituation“ und „selbstgesteuertes Lernen mit Medien“ insgesamt ein Anteil von fast 56 Prozent des Stundenvolumens an Weiterbildung ausgewiesen (Weiß 2000, S. 22).²

Im Vergleich kommen Schiersmann & Strauß (2003) in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass 45 Prozent des Lernens in beruflichen Kontexten informell ist, während 20 Prozent formal

und 35 Prozent der Berufstätigen in keinem der zur Auswahl gestellten Lernkontexte lernen (ebd., S. 152).

Innerhalb eines Tätigkeitsbereiches kann es zu großen Abweichungen kommen. So haben Heyse, Erpenbeck & Michel (2002) bei Untersuchungen in der IT-Branche festgestellt, dass die Netzwerk- und Systemadministratoren nur zu ca. 40 Prozent informell lernen, während dieser Wert im Bereich Consulting und Konzeption bei bis zu 88 Prozent liegt (ebd., S. 27f.). Solche Unterschiede im Umfang informellen Lernens lassen sich ebenso im Vergleich innovativ anspruchsvoller und standardisierter Arbeitsprozesse finden wie zwischen Ungelernten und Führungskräften (Kuwan 2005, S. 56). Die Kriterien, die das informelle Lernen beeinflussen, sind bisher nur sehr begrenzt zusammengetragen und analysiert worden. Brussig & Leber (2005) haben in ihrer Untersuchung festgestellt, dass technische Neuerungen sowie Produktinnovationen und arbeitsorganisatorische Änderungen zu einem erhöhten Anteil informellen Lernens führen.

Trotz dieser differenzierten Untersuchungen zum informellen Lernen, die weitab der ominösen 70 Prozent sind, wird diesem Wert doch viel Beachtung geschenkt. Dabei wird sich unter anderem auf Untersuchungen international namhafter Forscher bezogen, wie z.B. die des Kanadiers Livingstone (2000). Dieser kommt in seiner 1998 durchgeführten Befragung von 1562 Personen zu dem Schluss, dass seine Landsleute durchschnittlich 15 Stunden pro Woche informell lernen, während sie nur vier Stunden in formalen Lernkontexten verbringen. Das entspricht einem Anteil von 79 Prozent für das informelle Lernen (Livingstone 2000). Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe weiterer internationaler Studien, die einen Umfang informellen Lernens zwischen 70 und 80 Prozent ermittelten (vgl. Cross 2007).

Dabei ist jedoch zu beachten, dass beispielsweise die Ergebnisse von Livingstone nur für das in der Untersuchung gewählte Verständnis informellen Lernens und unter den Rahmenbedingungen der Untersuchung zutreffen. Ob diese Untersuchungsergebnisse in Deutschland, das z.B. ein sehr viel formaler gestaltetes System der beruflichen Bildung besitzt, ähnlich wären, ist zu bezweifeln. Demgegenüber ist zu erwarten, dass der Umfang informellen Lernens in Entwicklungsländern, die über ein viel weniger entwickeltes System der schulischen und beruflichen Bildung verfügen als industrialisierte Länder, viel höher liegt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass pauschale Aussagen zum Umfang informellen Lernens nicht möglich sind. Es ist weder davon auszugehen, dass es bei 70 Prozent liegt, noch deutlich darüber oder darunter. Es kommt vielmehr auf eine differenzierte Betrachtung und die Analyse von Rahmenbedingungen an, die informelles Lernen fördern oder verhindern. Diesbezüglich fehlt es vor allem an qualitativen Untersuchungen, die auf die Einflussfaktoren, Prozesse und Ergebnisse informellen Lernens eingehen.

Methodische Fallstricke bei der Erfassung informellen Lernens

Neben einer wenig differenzierten Argumentation zum informellen Lernen liegt das Hauptproblem einer fundierten Auseinandersetzung in den grundlegenden methodischen Problemen bei der Erfassung informellen Lernens. Wenn

davon ausgegangen wird, dass das informelle Lernen auch unbewusste Anteile besitzt, bedarf es aufwendiger Methoden der Reflexionsunterstützung, dieses Lernen bewusst zu machen. Nur so kann es dann auch erfasst werden. Die Frage danach, wie viele Stunden in der letzten Woche informell gelernt wurde, kann nur dann annäherungsweise korrekt beantwortet werden, wenn auch ein Bewusstsein über diese Lernprozesse vorhanden ist. Die meisten Untersuchungen zum informellen Lernen arbeiten aber mit Fragebögen oder standardisierten Interviews, die nur bedingt die Reflexion fördern. Zudem ist nicht davon auszugehen, dass in den Befragungen das informelle Lernen in seiner Komplexität und Vielschichtigkeit erfasst werden kann, da oft nur einzelne Bereiche, wie z.B. das Lesen von Zeitschriften oder der Besuch von Fachtagungen, abgefragt werden.

Im Bereich der betrieblichen Weiterbildung zeigt sich zudem, dass die meisten Lernprozesse weder gänzlich dem formellen, noch dem informellen Lernen zuzuordnen sind, sondern sich an der Schnittstelle formellen und informellen Lernens bewegen (Brüggemann, Dehnbostel & Rohs i. Dr.). Da es bereits der Wissenschaft Schwierigkeiten bereitet, diese Bereiche auseinander zu halten, liegt die Vermutung nahe, dass auch die Befragten nicht ohne weiteres diese Grenzen ziehen können und so eine Zuordnung von Lernprozessen zu formalem oder informellen Lernen fast beliebig wird (vgl. Dostel 2003).

Die aufgezeigten Probleme, die bei der Erfassung informellen Lernens auftauchen, zeigen sich in ähnlicher Weise auch bei Untersuchungen zur Bedeutung und zur Beteiligung am informellen Lernen (vgl. Rohs i. Dr.). Es ist somit insgesamt sehr schwierig, quantitative Aussagen zur Bedeutung informellen Lernens zu machen. Dies heißt nicht, dass dem informellen Lernen die vielfach zugeschriebene Bedeutung nicht zukommt, sondern dass diese qualitativ begründet werden muss. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die allein durch Zahlen begründete Bedeutung informellen Lernens beispielsweise dazu führt, dass dem Individuum eine verstärkte Verantwortung für sein Lernen übertragen wird (vgl. Garrick 1998).

Insgesamt ist so festzuhalten, dass eine wesentliche Herausforderung bei der Erforschung informellen Lernens in der Verbesserung des methodischen Repertoires liegt, um unbewusste und wenig bewusste Lernprozesse einer Erfassung zugänglich zu machen. Es muss dabei jedoch davon ausgegangen werden, dass es stets einen unbewussten Anteil informellen Lernens geben wird und somit Aussagen zum Umfang dieses Lernens immer nur Annäherungen sein können.

Verbindung formellen und informellen Lernens

Das informelle Lernen wurde lange Zeit als Gegenentwurf zum formellen, vor allem zum schulischen Lernen gesehen (Illich 1973) und wird auch heute vielfach als ‚nicht institutionelles Lernen‘ charakterisiert. Werden die Lernprozesse jedoch genauer betrachtet, so zeigt sich vielfach, dass auch in der Schule informell gelernt wird – nämlich Dinge, die

nicht zum schulischen Bildungskanon gehören und nicht didaktisch begleitet werden. Dies wird dann mit dem Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ beschrieben, auch wenn nicht klar ist, wie heimlich dieser Lehrplan denn wirklich ist.

Aber auch in der Freizeit, wie z.B. in Einrichtungen der Jugendarbeit, verschwimmen die Grenzen formellen und informellen Lernens. Diese haben zwar nicht den Auftrag der Vermittlung von Wissen, erfüllen aber doch eine Funktion in der Vermittlung von Werten und Verhaltensweisen. Der Unterschied ist darüber hinaus darin zu sehen, dass im Rahmen der Jugendarbeit und Freizeitbildung die Freiräume für die Selbstentfaltung viel größer und die Lernwege offener gestaltet sind als in der Schule. Müller (1996) unterscheidet in diesem Sinne auch „zwischen Erziehen als dem Vermitteln (manchmal auch Einbläuen) von gesellschaftlichen Werten und Bildung als dem Vorgang, durch den ein Individuum zu einer eigenen Wertorientierung und Lebensform kommt“ (ebd., S. 89).

Hull & Greeno (2006) kommen so auch zu dem Schluss: „the importance on focusing, not on the boundaries that separate school as nonschool worlds but on the kinds of participating that best support learning, and these kinds of participation can be organized in many educational contexts.“ So kann es auch nicht darum gehen, das informelle Lernen dem formellen Lernen gegenüberzustellen (vgl. Strauss 1984). Ziel muss es vielmehr sein, zu einer Synthese formellen und informellen Lernens zu kommen, die die Stärken der jeweiligen Lernart nutzt (Rohs 2002). Theoretisches Wissen oder grundlegende Zusammenhänge sind formal organisiert besser zu vermitteln, Fahrradfahren oder handwerkliche Fähigkeiten lernt man hingegen eher aus Erfahrungen. Wird aber allein das formelle oder das informelle Lernen betont, zeigen sich die bekannten Probleme: Schwierigkeiten mit der Anwendung von Wissen nach einem Hochschulstudium oder mangelnde Grundlagen und mangelndes Zusammenhangswissen bei ‚training-on-the-job‘. Berufliche Handlungskompetenz ist in diesem Sinne nur über eine Synthese formellen und informellen Lernens herzustellen (Dehnbostel 2002, S. 6).

Die Verbindung formellen und informellen Lernens steht dabei vor der Herausforderung, dass das informelle Lernen nicht oder nur sehr begrenzt steuerbar ist. Es ist eine Suchbewegung, die nicht auf ein Lernziel gerichtet ist, und deren Lerngehalt und ‚Erfolgswahrscheinlichkeit‘ nicht vorhergesagt und steuerbar sind. Weil Planung und Steuerung für organisierte Bildungsprozesse von großer Wichtigkeit sind, liegt der Wunsch nahe, das informelle Lernen zu lenken und Lerninhalte und Ergebnisse zu beeinflussen. Diese Versuche enden nicht selten im Desaster, weil durch die Gestaltung (Formalisierung) des ‚natürlichen‘ Lernens die Motivation bei den Lernenden verschwindet. Wenger und Snyder (2000) haben dafür ein schönes Bild gefunden: Blumen kann man nicht durch Ziehen zum Wachsen bringen. Der Erfolg des Gärtners liegt darin, ihnen eine Umwelt zu bieten, die sie zum Wachsen brauchen. In der beruflichen Bildung wird dies durch eine lernförderliche Arbeitsgestaltung umgesetzt, deren Kriterien in zahlreichen Studien ermittelt wurden (u.a. Frieling u.a. 2006).

Es geht also darum, Rahmenbedingungen zu gestalten, die informelle Lernprozesse ermöglichen. Dieser ‚Rahmen‘ informellen Lernens kann unterschiedlich stark didaktisch gestaltet

sein, d.h. bestimmte Lernziele oder Lernwege unterstützen. Beispiele dafür sind die Lernprozessbegleitung (vgl. Rohs & Käßlinger 2004), die durch Gespräche die Reflexion von Lernerfahrungen auf bestimmte Inhalte fokussieren kann oder die Einrichtung von Nationalparks zum Zweck der (informellen) Umweltbildung (vgl. Wohlers 2001).

Informelles Lernen in der Entwicklungszusammenarbeit

Während die Diskussion zum informellen Lernen in der beruflichen Bildung in Deutschland vor allem aus dem Blickwinkel eines weit ausgebauten Systems formaler Qualifizierung geführt wird, zeigt sich in der Entwicklungszusammenarbeit ein ganz anderes Bild. Zwar werden hier große Anstrengungen unternommen, Strukturen der allgemeinen und beruflichen Bildung zu etablieren, in weiten Teilen sind sie aber noch nicht vorhanden. Berufliche Bildung weist darüber hinaus noch zwei wesentliche Unterschiede zu industrialisierten Staaten auf: Die Notwendigkeit, eigenes Geld zu verdienen, beginnt schon im Kindes- und Jugendalter, weshalb auch der Erwerb ‚beruflicher‘ Kompetenzen viel früher notwendig ist. ‚Beruflich‘ meint dabei nicht das klassische Berufsverständnis, sondern die erfahrungsbezogene Aneignung eines engen Spektrums von Fähigkeiten zum Erwerb des Lebensunterhalts.

Daraus lässt sich ableiten, dass „Kompetenzentwicklung mit Kindern und Jugendlichen in der Entwicklungszusammenarbeit, insbesondere bezogen auf die Armutsgebiete, [...] praktische Lebensbewältigung und Umgang mit den Anforderungen der Lebenswelt“ bedeutet (Rudolph 2004, S. 204). Aus diesem Grund kommt dem informellen Lernen in nicht oder nur teilindustrialisierten Gesellschaften eine hohe Bedeutung zu (vgl. Sandhaas 1986, S. 403). Dafür gibt es eine Reihe von Beispielen (siehe Rudolph 2004).

Im Folgenden möchten wir dazu einige Projekte des Freiburger Vereins Entwicklungsförderung der Jugend e.V. (EDEJU)³ vorstellen, der im informellen Bildungsbereich in Deutschland, aber auch in mehreren afrikanischen Ländern aktiv ist.

Bereits 1973 wurde die Idee für ein neues Bildungskonzept in einem kleinen Dorf im Süden der Elfenbeinküste entwickelt und seitdem schrittweise weiter ausgebaut und systematisiert. Das Konzept ist in einem Entwicklungsprozess aus der Praxis heraus entstanden und wird in dem letzten Teil dem bereits vorgestellten Begriff des informellen Lernens gegenübergestellt.

Neben dem ganzheitlichen Bildungskonzept (a) wird an Hand eines Holzspielzeugbau-Projektes (b) skizziert, wie über informelle Bildungsstrukturen Berufsausbildung stattfinden kann. Im Anschluss wird beschrieben, wie dieses Konzept bisher auf andere Themengebiete (c) übertragen werden konnte.

Das Bildungskonzept: Begabungen finden und fördern

EDEJU entwickelt auf Basis eines eigenen Bildungskonzeptes verschiedene Programme und Projekte. Fünf Prinzipien sind für dieses Konzept charakteristisch:

1. Kinder haben einen natürlichen Lerntrieb, der unabhängig von formal festgelegten, schulischen Stundenplänen systematisch unterstützt werden muss.

2. Jedes einzelne Kind trägt individuelle Begabungen in sich, die zum richtigen Zeitpunkt gefördert werden müssen.

3. Zur Unterstützung dieser Förderung werden Selbstlernmittel eingesetzt.

4. Durch soziale Netzwerke auf Basis gleicher Interessen und Begabungen wird ein ständiger Wissenstransfer unterstützt.

5. Bildung ist in diesem Zusammenhang ein Prozess, der sich durch spielerisches Lernen, Sammeln von Erfahrungen und schließlich durch den Beruf und die Selbständigkeit zieht.

Der natürliche Lerntrieb bei Kindern manifestiert sich unter anderem durch das Spiel: Wenn Spielzeuge aus unterschiedlichen Themen vorhanden sind, kann das Kind seine persönlichen Interessen und Begabungen selbst finden. Spielerisch können aus Sicht des Kindes höchst komplexe Zusammenhänge erfasst werden. So entsteht nach und nach ein Erfahrungsschatz, auf dem später ein Beruf aufgebaut werden kann. Motivational wirkt dieser Vorgang selbstverstärkend, da eine optimale Identifikation mit der Tätigkeit besteht, die zur Eigeninitiative und somit zu passioniertem Vorgehen führt. Das Interesse kommt dabei von dem Kind selbst und wird nicht von außen aufoktroiert (siehe auch: Selbstbestimmungstheorie der Motivation, Deci & Ryan 1985). So bildet sich konzeptionell ein Spannungsfeld zwischen der Schule, die gezwungenermaßen Themen vorgibt und nicht auf die Motivationen und spontanen Interessen jedes einzelnen Kindes eingehen kann.

Dieses Spannungsfeld zwischen formaler und informeller Bildung wird zusätzlich verstärkt, da Interessen und Begabungen sich im Laufe des Lebens wandeln. Während auf der einen Seite bestimmte Entwicklungsphasen eines Kindes besonders für das Erlernen einzelner Fähigkeiten geeignet sind (z.B. Sprachen), hängen andere mit den individuellen Interessen (z.B. technisches Zeichnen, welches ein besonderes Abstraktionsvermögen voraussetzt) zusammen. Somit enthält das Bildungskonzept genug Freiheit für den Einzelnen, damit diese individuellen Begabungen gefunden und zum richtigen Zeitpunkt mit den passenden Selbstlernmitteln gefördert werden können. Dazu wird der EDEJU-Atlas⁴ als ein Werkzeug eingesetzt, mit dem Begabungen und erworbene Kompetenzen individuell abgelegt und systematisch entwickelt werden können.

Selbstlernmittel sind Materialien und Methoden, mit denen ein bestimmtes Interesse weiter vertieft oder ausgebildet werden kann. Typische Selbstlernmittel sind zum Beispiel Spielzeuge, Werkzeuge oder Bücher und heutzutage natürlich der PC oder das Internet. Durch Vorhandensein von Selbstlernmitteln wird die Lernumgebung gestaltet. Eine weiterreichende didaktische Gestaltung im Sinne von Lernzielen und Lernwegen sowie pädagogischer Begleitung ist nicht notwendig.

Wichtig ist ein sozialer Rahmen, der es ermöglicht, dass Menschen mit gleichen Interessen zusammenkommen und sich gegenseitig austauschen. Ein gemeinsames Interesse kann dabei Menschen verschiedener Kulturen über das lokale

Umfeld hinaus (z.B. durch das Internet) verbinden. Dieses Netzwerk von Gleichinteressierten ist Basis für den Wissenstransfer, der auch über verschiedene Altersgruppen hinweg funktioniert. Gleichzeitig kann eine Konkurrenzsituation von Partnern auf gleicher Ebene die Motivation und Kreativität unterstützen. Wichtig dabei ist auch ein adäquater Lernort, d.h. die Öffnung der Lebenswelten, um authentische Einblicke und Erfahrungen erhalten bzw. machen zu können.

Somit definiert EDEJU Bildung als einen Prozess, der mit der spielerischen Kompetenzentwicklung beginnt und sich über Hobby und systematische selbst organisierte Weiterbildung fortsetzt. Dabei ist zentral, dass die erbrachten Leistungen honoriert werden und Möglichkeiten bestehen, erworbene Kompetenzen spielerisch und später für den Erwerb des eigenen Unterhalts einzusetzen.

EDEJU in der Praxis: Holzspielzeugbau

An der Elfenbeinküste wurde zusammen mit lokalen Partnern das Interkulturelle Selbstlernnetz (INSEL-Netz) entwickelt und später zusammen mit Auslandsfreiwilligen aus Deutschland in andere Länder getragen. In diesem Artikel wird ein solches INSEL-Netz-Projekt exemplarisch vorgestellt.

Um in Afrika den ersten Schritt zur Realisierung der EDEJU-Ziele zu tun, wurde mit der lokalen Produktion von einfachen aber wirkungsvollen Holzspielzeugen begonnen. Vormalig arbeitslose Jugendliche stellen diese in Eigenregie her und verkaufen sie. Das Projekt ist als ein Low-Budget-Projekt konzipiert. Es werden gezielt lokale Partner einbezogen und die Produkte werden vor Ort vertrieben. Dazu ist es



Foto: Wolfgang Helmeth

erforderlich, die Bevölkerung auf die Wichtigkeit des Spiels als erstem elementarem Schritt zur selbständigen Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung individueller Fähigkeiten und Kompetenzen hinzuweisen.

Das Projekt kommt mit wenigen Mitteln aus, die lokal verfügbar sind. Somit wird von Anfang an eine Abhängigkeit in finanzieller oder technischer Hinsicht vermieden. So wurden in erster Linie Laubsägen verwendet, die beispielsweise auch in Windhuk in Geschäften angeboten werden. In der Elfenbeinküste werden sie aus Baustahl selbst hergestellt. In Indien wurden die ersten Modelle aus Bambus erfolgreich erprobt. Als Material wird Restholz von Tischlereien verwendet, die fertigen Spielmittel werden mit Farben bemalt. So wird erreicht, dass die ersten Schritte jedem möglich sind, damit insbesondere Erwerbslose ohne Startkapital problemlos einsteigen und sich weiterentwickeln können.

Lokale Partner nehmen in erster Linie eine Vermittlerrolle ein, da sie über Kontaktnetzwerke zur lokalen Bevölkerung verfügen. So wurde beispielsweise in Namibia mit Kirchen, einem unabhängigen Weiterbildungszentrum, einem Integrationszentrum für ehemalige Straßenkinder und einer großen nationalen Jugendorganisation zusammengearbeitet.

Der Vertrieb der so hergestellten Spielzeuge verläuft über den Kontakt zu Geschäften vor Ort, direkt über Kindergärten oder durch den Selbstvertrieb. Auch hier hat sich herausgestellt wie wichtig der Kontakt der jungen Spielzeugbauer zu den ‚Kunden‘ sein kann. So kann sich die Qualität des Spielzeugs verbessern und es können gemeinsam neue Ideen entwickelt werden.

Eine Besonderheit des Projektes besteht in der Kombination zweier Zielgruppen. Arbeitslose Jugendliche lernen Spielzeug zu bauen und gleichzeitig lernen Kinder, indem sie mit dem Spielzeug spielen. Die Jugendlichen und jungen Arbeitslosen nehmen am gesamten Entwicklungs-, Produktions- und Vermarktungsprozess aktiv teil.

In Zusammenarbeit mit den lokalen Partnern werden Selbstlerngruppen gebildet und interessierte Jugendliche eingeladen. Dabei ist es wichtig, dass die Teilnehmenden nicht nur die einzelnen Arbeitstechniken kennen lernen, sondern auch gemeinsam die Materialien beschaffen und ihr Spielzeug selbst verkaufen können. Beim Spielzeugbau kann mit einfachen Spielzeugen wie Puzzles in verschiedenen Varianten begonnen werden. Es sollte von Anfang an darauf geachtet werden, dass die Teilnehmenden selbst Ideen entwickeln.

Bei einigen Teilnehmenden kann man schnell ein Aufgeben beobachten, da sie merken, dass sie erst lernen müssen, mit den Werkzeugen umzugehen. Um diese mühsamen ersten Schritte zu überwinden, wurde zusätzlich ein Tauschsystem entwickelt: Selbst gebaute Teile von Spielzeugen konnten dann sofort beim Gruppenleiter gegen Früchte, Getränke oder Werkzeug eingetauscht werden. So wurde die schnelle Honorierung erbrachter Leistungen ermöglicht. Die Einzelteile wurden dann von anderen Teilnehmenden zusammengebaut. Auf diese Weise konnte die Gruppe beispielsweise gemeinsam viele ‚Hampelmannelafanten‘ entwickeln, bauen und verkaufen. Von den Erlösen konnte der Gruppenleiter benötigte Tauschmaterialien einkaufen.

Dieses Tauschsystem ist dabei eine Methode, um möglichst schnell die Früchte der eigenen Arbeit zu ernten. So wirkt

es sich positiv auf die Motivation aus und baut anfängliche Hürden ab. Gleichzeitig entsteht durch die gemeinsame Arbeit in der Gruppe ein Produkt, das sich verkaufen lässt.

In der Reflexion der Ergebnisse zeigt sich, dass die Motivation und das Klima innerhalb der Selbstlerngruppen sehr positiv und produktiv waren. Bei manchen stellten sich schnell Erfolge ein, bei anderen nicht. In dieser Situation würde man den Teilnehmenden empfehlen, in eine andere Selbstlerngruppe zu wechseln, die sich mit einem anderen Thema befasst und besser zu den eigenen Begabungen passt.

Interessant war zu beobachten, dass nach einiger Zeit die Teilnehmer völlig neue Ideen entwickelt und so die Produktpalette beispielsweise durch täuschend echt aussehende Handys aus Holz erweitert haben. Innerhalb der Gruppe zeigten sich schnell unterschiedliche Begabungen und gleichzeitig Raum, diese weiterzuentwickeln. So wurde z.B. von einem Teilnehmer das Spielzeug kunstvoll bemalt.

Einige Teilnehmenden waren Analphabeten, für sie war es völlig neu mit Stiften Arbeitsprozesse zu skizzieren und so vorzubereiten.

Übertragung in andere Themenbereiche

Einige der Teilnehmenden der Holzspielzeug-Projekte in Namibia haben vorher durch einfache Tätigkeiten wie Verkauf von Zeitungen oder Putzen von Autos auf der Straße Geld verdient. Durch den Kompetenzerwerb zur Herstellung von Holzspielzeug haben sich für sie neue Perspektiven aufgetan, die auf ihren individuellen Interessen und Begabungen basieren. Gleichzeitig sind die Kompetenzen zum Beispiel auf die Herstellung von Schmuck oder Kunstgegenständen übertragen worden.

EDEJU-Akteure an der Elfenbeinküste wollten sehr bald, nachdem sie die Grundideen von EDEJU kennen gelernt hatten, völlig autonom arbeiten. Sie gingen immer mehr ihre eigenen Wege und gründeten im einen Fall eine Art EDEJU-Schule, nahmen an Ausstellungen und Wettbewerben im In- und Ausland teil und erweiterten ihre Vertriebswege in die Nachbarländer und bis nach Senegal. Neue Themen wurden erschlossen. Netzwerke zum gemeinsamen Erlernen von Elektronik bildeten sich. Dazu wurden Bücher zum Selbstlernen erworben und eingesetzt. Resultat waren die Herstellung und der Vertrieb von einzelnen Schaltungen zum Selbstbau mit Anleitungen.

Fazit

Das informelle Lernen ist ein sehr komplexer und vielschichtiger Prozess, der für die Entwicklung beruflich relevanter Kompetenzen notwendig, aber kaum steuerbar



Foto: Wolfgang Helmeth

ist. Für industrialisierte Länder, die über ein entwickeltes System formal organisierter beruflicher Ausbildung verfügen, besteht das Ziel, dieses informelle Lernen stärker in die formalen Strukturen zu integrieren. In der Entwicklungszusammenarbeit, so wie sie hier dargestellt wurde, zeigt sich ein ganz anderes Bild. Informelle Lernprozesse, die mit der Entwicklung konkreter Produkte und Verdienstmöglichkeiten verbunden sind, besitzen eine höhere Anschlussfähigkeit an die Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und Arbeitslosen dieser Regionen. Die großen Freiheiten, die bei der Produkterstellung bestehen, fördern dabei das Finden der persönlichen Stärken und unterstützen eine Persönlichkeitsentwicklung auf einer breiten Basis.

Das Beispiel der Spielzeugproduktion von EDEJU zeigt deutlich die Potentiale informellen Lernens. Sie bestehen vor allem in einer weitgehenden Selbststeuerung des Lernprozesses, was mit einer hohen intrinsischen Motivation verbunden ist. Das Konzept zur Unterstützung informellen Lernens hat sich dabei vollkommen unabhängig von der wissenschaftlichen Diskussion entwickelt, so wie sie im ersten Teil des Artikels dargestellt wurde. Dies unterstreicht die praktische Relevanz informellen Lernens unabhängig von fragwürdigen Statistiken und unterstreicht die Notwendigkeit einer intensiven Auseinandersetzung, vor allem im Kontext der Entwicklungshilfe.

Anmerkungen

1 Einen Überblick über Forschungsvorhaben und Ansätze vornehmlich im deutschsprachigen Raum geben Straka 2003, BMBF 2004 sowie Frank, Gutschow & Münchhausen 2005.

2 Dabei ist jedoch zu beachten, dass hier und in den folgenden Beispielen nur das informelle Lernen im Arbeitskontext erhoben wurde und das Lernen in der Freizeit keine Berücksichtigung fand.

3 Weitere Informationen zu Projekten siehe: <http://www.edeju.de>.

4 Der EDEJU-Atlas: Webbasierte Plattform zur Orientierung und Vernetzung für Autodidakten, siehe <http://www.edeju-atlas.de>.

Literatur

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004): Weiterbildungspass mit Zertifizierung informellen Lernens – Machbarkeitsstudie im Rahmen des BLK-Verbundprojektes. Berlin.

Brüggemann, A./Dehnbostel, P./Rohs, M. (2008): Extreme Working – Extreme Learning: Grenzgänge zwischen Arbeiten und Lernen in der IT-Branche. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Brüssig, M./Leber, U. (2005): Betriebliche Determinanten formeller und informeller Weiterbildung im Vergleich. In: Zeitschrift für Personalforschung, 19. Jg, H. 1, S. 5 – 24.

Dehnbostel, P. (2002): Informelles Lernen – Aktualität und begrifflich-inhaltliche Einordnung. In: P. Dehnbostel/P. Gonon (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 3 – 12.

Dehnbostel, P. (2004): Konzepte zur Verbindung von informellem und formellem Lernen unter besonderer Berücksichtigung betrieblicher Wissens- und Kompetenzerzeugung. In: P. Dehnbostel/P. Gonon (Hg.): Informell erworbene Kompetenzen in der Arbeit – Grundlegungen und Forschungsansätze, 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 7 – 23.

Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Dewey, J. (1966): Lectures in the Philosophy of Education. New York: Random House (Erstveröffentlichung 1899).

Dohmen, G. (1999): Informelles Lernen. In: *berufsbildung*, 53. Jg., H. 57, S. 25 – 26.

Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen – Die internationale Erschließung einer bishervernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen. Bonn.

Dostal, W. (2003): Bedeutung informell erworbener Kompetenzen in der Arbeitslandschaft. In: G. A. Straka (Hg.): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen : Ergebnisse der Fachtagung „Erfassen, Beurteilen und Zertifizieren non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen“. Münster: Waxmann, S. 103 – 115.

Frank, I./Gutschow, K./Münchhausen, G. (2005): Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.

Frieling, E./Berhard, H./Biegalk, D./Müller, R. F. (2006): Lernen durch Arbeit: Entwicklung eines Verfahrens zur Bestimmung der Lernmöglichkeiten am Arbeitsplatz. Münster: Waxmann.

Garrick, J. (1998): Informal Learning in the Workplace. Unmasking Human Resource Development. London: Routledge.

Gutschow, K./Münchhausen, G. (2005): Modelle und Verfahren aus ausgewählten europäischen Ländern. In: Frank, I./Gutschow, K./Münchhausen, G. (Hg.): Informelles Lernen: Verfahren zur Dokumentation und Anerkennung im Spannungsfeld von individuellen, betrieblichen und gesellschaftlichen Anforderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 175 – 182.

Hull, G. A./Greeno, J. G. (2006): Identity and Agency in nonschool and school worlds. In: Z. Bekermann/N. C. Burbules/D. Silbermann Keller (Hg.), *Learning in places: The informal education reader*. New York: Peter Lang.

Illich, I. (1973): Entschulung der Gesellschaft. Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek.

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000): Memorandum zum lebenslangen Lernen. Brüssel.

Kuwan, H. (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Livingstone, D. W. (1999a): Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM) (Hg.): Kompetenz für Europa – Wandel durch Lernen – Lernen im Wandel. Berlin, S. 65 – 92.

Livingstone, D. W. (1999b): Exploring the icebergs of adult learning: Findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 13. Jg., H. 2, S. 49 – 72.

Müller, B. K. (1996): Bildungsansprüche der Jugendarbeit. In: G. Brenner/B. Hafenecker (Hg.): Pädagogik mit Jugendlichen. Bildungsansprüche, Wertevermittlung und Individualisierung. Weinheim, München: Juventa.

Reinmann, G. (2007): Kooperatives Lernen als informelles Lernen der Net-Generation. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 21, Euler, D./Pätzold, G./Walzik, S. (Hg.): Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung. S. 131 – 144.

Rohs, M. (2002): Arbeitsgebundenes Lernen in der IT-Weiterbildung: Zur Synthese formeller und informeller Lernprozesse. In: P. Dehnbostel/P. Gonon (Hg.): Informelles Lernen – eine Herausforderung für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 87 – 94.

Rohs, M. & Käpplinger, B. (2004): Lernberatung in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung: Konzepte und Praxisbeispiele für die Umsetzung Münster: Waxmann.

Rohs, M. (2008): Quantitäten informellen Lernens. In: Brodowski, M. et al (Hg.).

Rudolph, H.-H. (2004): Kompetenzentwicklung mit Kindern und Jugendlichen in der Entwicklungszusammenarbeit: Anknüpfen und Fördern. In: B. Hungerland/B. Overwien (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel: Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199 – 218.

Sandhaas, B. (1986): Bildungsformen. In: H.-D. Haller/H. Meyer (Hg.): Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band. 3. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 399 – 406.

Schiersmann, C./Remmele, H. (2002): Neue Lernarrangements in Betrieben. Theoretische Fundierung – Einsatzfelder – Verbreitung. QUEM-report 75, Berlin.

Schiersmann, C./Strauß, C. (2003): Informelles Lernen – der Königsweg zum lebenslangen Lernen? In: W. Wittwer/S. Kirchhof (Hg.): Informelles Lernen und Weiterbildung: Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München: Luchterhand, S. 145 – 167.

Straka, G. A. (Hg.) (2003): Zertifizierung non-formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen, Münster: Waxmann.

Strauss, C. (1984): Beyond „Formal“ versus „Informal“ Education: Use of Psychological Theory in Anthropological Research. In: *Ethos*, H. 12, Nr. 3, S. 195 – 222.

Weiß, R. (2000): Wettbewerbsfaktor Weiterbildung: Ergebnisse der Weiterbildungserhebung der Wirtschaft. Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik 242, Köln: Deutscher Institutsverlag.

Wenger, E. C./Snyder, W. M. (2000): Communities of Practice: The Organizational Frontier, *Harvard Business Review*, H. 1, S. 139 – 145.

Wohlers, L. (2001): Informelle Umweltbildung am Beispiel der deutschen Nationalparke. Shaker Verlag.

Ingo Frost, Jg. 1979, Studium der angewandten Systemwissenschaft an der Universität Osnabrück, derzeit Projektmanager Wissensmanagement bei der Pumay Technologies AG.

Wolfgang Helmeth, Jg. 1943, Gründer und Leiter des Internationalen Instituts zur Entwicklungsförderung der Jugend e.V.; Gründer des Laborprojektes „Denzlinger Cleverle“.

Matthias Rohs, Jg. 1973, Studium der Erziehungswissenschaften an der Freien Universität, Berlin, derzeit wissenschaftlicher Mitarbeiter am E-Learning Center der Universität Zürich; Forschungsschwerpunkte: Verbindung formellen und informellen Lernens, arbeitsbezogene Lernkonzepte, Online-Communities, Multimedia-Fallstudien, E-Learning im Bereich der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher.

Maik Adomßent/Gerd Michelsen/Marco Rieckmann/
Ute Stoltenberg

Die „Sustainable University“ als informeller Lernkontext

Zusammenfassung: Die Bemühungen der Universität Lüneburg um die Entwicklung einer am Leitbild der Nachhaltigkeit orientierten Lehr-, Lern- und Lebenskultur an der Hochschule sind bereits im Themenheft „Globales Lernen in Forschung und Lehre“ vorgestellt worden. In diesem Beitrag wird das dort angesiedelte Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Sustainable University – Nachhaltige Entwicklung im Kontext universitärer Aufgabenstellungen“ unter der Perspektive informellen Lernens in den Blick genommen.

Abstract: The efforts of the University of Lüneburg concerning the development of a culture of learning, teaching and living at the university geared to the approach of Sustainability have already been described in the ZEP-issue „Globales Lernen in Forschung und Lehre“. This article now focuses on the perspective of informal learning within the research- and development-project „Sustainable University – Sustainable Development in the context of university tasks“ at the University of Lüneburg.

Einleitung

Für Hochschulen stellt das Leitbild der Nachhaltigkeit eine neue Herausforderung dar – in Forschung und Lehre ebenso wie im Betrieb der Einrichtung selbst: Hochschulen müssen sich zu einem Lebens- und Arbeitsort im Sinne der Nachhaltigkeit entwickeln. Ein derartiges ganzheitliches Verständnis ist auch für Lernprozesse im Rahmen einer universitären Bildung für nachhaltige Entwicklung konstitutiv (vgl. Adomßent et al. 2005).

Die Universität Lüneburg beteiligt sich mit ihrem Forschungs- und Entwicklungsprojekt „Sustainable University – Nachhaltige Entwicklung im Kontext universitärer Aufgabenstellungen“ (2004 – 2007) an dem Prozess der nachhaltigen Entwicklung von Hochschulen. Der besondere Ansatz des Lüneburger Projekts liegt in seiner integrativen Perspektive. Diese wird durch die zusammenführende Auswertung von Untersuchungsergebnissen themenspezifischer Teilprojekte erreicht, die an jeweils unterschiedlichen Orten des Spannungsfeldes zwischen wissenschaftlicher Wissensbildung und institutioneller Organisation von Wissenschaft zu lokalisieren sind (Tab. 1) (vgl. Adomßent et al. 2005; Rieckmann 2007).

Eine der drei Projektdimensionen des Sustainable University-Vorhabens nimmt Hochschule in ihrer Funktion als Lehr-

Lern- und Lebenswelt in den Blick. Dabei widmet sich ein Schwerpunkt der Frage, wie in der Hochschule außerhalb der Lehrveranstaltungen, also durch informelles Lernen, Möglichkeiten zur Reflexion der Ziele einer nachhaltigen Entwicklung, zum Erfahren von Nachhaltigkeit und zur Entwicklung von „Gestaltungskompetenz“ (de Haan 2006) eröffnet werden können; wie und wo findet informelles Lernen für eine nachhaltige Entwicklung in universitären Settings statt (vgl. Rieckmann 2007).

Während in vorherigen Artikeln in der ZEP bereits der Ansatz des Gesamtprojekts „Sustainable University“ (Adomßent et al. 2005) sowie Erkenntnisse aus der Durchführung und Evaluation eines Aktionstages „Campus Global“ an der Universität Lüneburg (Rieckmann 2007) dargestellt wurden, widmet sich der vorliegende Artikel insbesondere Prozessen informellen Lernens im freiwilligen Engagement von Studierenden und deren Bedeutung für (Hochschul-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und die Ausbildung von Gestaltungskompetenz.

Informelles Lernen an Hochschulen

Mit einer Betrachtung von Hochschulen als Institutionen ausschließlich formaler Bildung wird man den dort stattfindenden Lernprozessen nicht gerecht: Die Hochschule als Lebenswelt eröffnet auch vielfältige Möglichkeiten für informelles Lernen, verstanden als „any activity involving the pursuit of understanding, knowledge or skill which occurs without the presence of externally imposed curricular criteria“ (Livingstone 2001, S. 4). So ziehen implizite und informelle Formen der Kommunikation und des Wissenstransfers auch in der Hochschule selbst organisationale Lernprozesse nach sich (Wilkesmann 2007), und nicht selten beruhen wissenschaftliche Karrieren auf informellen Strukturen (Diez/Gabriel 2006).

Informelles Lernen ist nicht nur außerhalb formaler Bildungseinrichtungen zu verorten, sondern auch innerhalb dieser Institutionen, wenn Lernen außerhalb der durch das Curriculum beabsichtigten Bildungsprozesse angestoßen wird (vgl. Schugurensky 2000): Unterschieden werden können auf der einen Seite die informellen Lernprozesse, die innerhalb der Lehrveranstaltungen stattfinden („heimliches Curriculum“): „It is difficult to imagine a formal learning context in which only explicit learning of explicit knowledge

Projektdimension	Ziele	Methoden	Ergebnisse (Auswahl)
Gesamtpjekt	Identifikation zielgerichteter Strukturänderungen zur Wandlung von Hochschulen im Sinne der Nachhaltigkeit – auf Institutions- und Systemebene	Hochschulweite Onlinebefragung „Universität in Bewegung“; Clusteranalyse	Datengrundlage für Hypothesen und Interventionen der Teilprojekte (vgl. Adomßent et al. 2007)
		Entwicklung nachhaltigkeitsrelevanter Hochschulszenarien	„Hochschullandschaft 2035“ (in Vorb.)
Hochschule als Lehr-, Lern- und Lebenswelt			
Interdisziplinarität in der Lehre	Erprobung eines interdisziplinären Studienmodells zur Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen	<i>Lernprotokolle;</i> Gruppendiskussionen; problemzentrierte Interviews; Logfile-Analyse	Studienprogramm Nachhaltigkeit
Lebenswelt Hochschule	Erforschung und Entwicklung der Universität als Erfahrungs- und Gestaltungsraum für Nachhaltigkeit, als Setting für informelles Lernen	„Lebenswelt-Tagebücher“ von <i>Studierenden;</i> <i>Gruppendiskussionen</i>	Aktionstag „Campus Global“ (vgl. Rieckmann 2007); diverse weitere Aktionen
Organisation Hochschule und ihre Mitglieder			
Nachhaltigkeitsaudit und -controlling	Konzeption und Erprobung eines Nachhaltigkeitsmanagementsystems	Leitbildanalyse; Stakeholder-Dialogforen	Nachhaltigkeitsbericht
Energie- und Ressourcenmanagement	Entwicklung eines effektiven Ressourcenmanagements mit Fokus auf das Nutzerverhalten	Diffusionsforschung; Logfile-Analyse; <i>Fragebogen</i>	Energiesparkampagne „nix verschwenden.de“
Reflexion und Kommunikation von Nachhaltigkeit			
Kommunikation und Wissenstransfer	Entwicklung einer Kommunikationskultur zur Nachhaltigkeit	Sekundäranalyse universitärer Befragungen; Interviews; Rezeptionsforschung („Reader Scan“ und „Lautes Denken“)	Zeitung „CampusCourier“, Kommunikationsplattform „Sustainable University online“
Kultur und nachhaltige Entwicklung	Kritische Reflexion von (nachhaltigen) Entwicklungsdiskursen auf kultur- und sozialtheoretischer Grundlage sowie aus der Perspektive von zeitgenössischer Kunst	Diskursanalyse	diverse Ausstellungsprojekte im In- und Ausland

Tab. 1: Projektdimensionen und Methodenvielfalt im Projekt „Sustainable University“
(kursiv = Methoden mit besonderer Berücksichtigung informeller Lernprozesse)

takes place. To focus only on the explicit learning of formally presented knowledge is to fail recognise the complexity of learning even in well-ordered classrooms” (Eraut 2000, S. 26). Auf der anderen Seite finden informelle Lernprozesse statt, die sich in vielfältigen Kontexten im Alltagsleben auf dem Campus ergeben, wie z.B. in der Peer Group, beim Konsum von Lebensmitteln, im freiwilligen Engagement in studentischen Initiativen oder universitären Gremien oder in selbstorganisierten Lernprojekten (vgl. Sterling/Thomas 2006). Kumar geht sogar so weit zu behaupten, dass informelles Lernen “must come to be seen and attended to as the real heart of the university life and the main justification of the university’s existence. [...] Universities were – and are – unique concentrations of a diversity of talents formed by family, school and class cultures. They provide the milieus in which these talents find the space and opportunity to flourish, often in areas remote from the formal academic curriculum. It is in this, rather than in the provision of formal learning, that the universities are distinctive. It has often struck many of us who work in universities that the students learn more from each other, in a variety of ways, than they do from us: purveyors indeed of increasingly questioned and questionable stocks of knowledge” (Kumar 1997, S. 28f.).

Das Vorhaben „Lebenswelt Hochschule“ hat sich ausschließlich dem informellen Lernen jenseits der Lehre gewidmet und hat insbesondere Prozesse informellen Lernens

im freiwilligen Engagement von Studierenden in den Blick genommen. Diese wurden durch Gruppendiskussionen mit aktiven Studierenden analysiert.

Die Auswertung dieser Gruppendiskussionen¹ zeigt, dass die Studierenden ihr ehrenamtliches Engagement selbst als ein Lernsetting wahrnehmen und dass durch die freiwilligen Tätigkeiten bei den Studierenden vor allem Kommunikations- und Organisationsfähigkeiten gefördert werden. Sie nennen selbst Fähigkeiten zur Teamleitung, Übernahme von Verantwortung, Selbstmotivation und Motivation von anderen, Zeitmanagement, Gruppenarbeit und Präsentation als Lernbereiche, die eher nicht im Studium, sondern in ihrer ehrenamtlichen Arbeit möglich sind. Der Erwerb von Kompetenzen und Fähigkeiten findet im ehrenamtlichen Engagement als Erfahrungslernen, als Learning-by-doing statt: Die Studierenden müssen für sie neue Aufgaben in einem organisationalen resp. sozialen Kontext bewältigen und eigenständig Lösungsstrategien entwickeln.

Der Lernprozess im Rahmen der ehrenamtlichen Aktivitäten lässt sich insbesondere durch folgende Elemente charakterisieren:

- *Freiwilligkeit und Eigenverantwortung*: Die Studierenden engagieren sich freiwillig und organisieren ihre Arbeitsprozesse selbstorganisiert und eigenverantwortlich. Unterstützung holen sie sich ggf. von Peers. Das heißt auch, dass die Lernprozesse selbstgesteuert stattfinden und mögliche

Reflexionsprozesse individuell bzw. im Austausch zwischen den Lernenden stattfinden.

- *Lernen in Ernstsituationen*: Die Studierenden möchten mit ihrem Handeln Veränderungen bewirken bzw. einen Beitrag leisten. Zu diesem Zweck engagieren sie sich in studentischen Initiativen, Gruppen oder Gremien, die selbst organisiert werden müssen. Auch wenn die Reichweite der Aktionen in der Regel durch den Status als Studierende und den Kontext Universität begrenzt ist, sind die Erfahrungen hilfreich für eigene Lebensgestaltung und -planung auch unter einer weiteren Perspektive.

- *Unbeabsichtigtes, aber bewusstes Lernen*: Die Studierenden verbinden mit ihrem Engagement zwar eine grundsätzliche Absicht, etwas lernen zu wollen. Die konkreten Handlungen sind allerdings nicht durch den Wunsch nach Lernen motiviert, sondern dadurch, ein Projekt umsetzen zu wollen. Es besteht im Handeln keine konkrete Lernabsicht; auch sind die Studierenden sich im Moment der Handlung nicht des Lernens bewusst. Im Nachhinein wird ihnen aber der Zuwachs an Erfahrungen und damit auch an Fähigkeiten deutlich.

- *Interdisziplinäre Zusammenarbeit*: Die sich engagierenden Studierenden kommen aus unterschiedlichen Studiengängen. In ihrer ehrenamtlichen Arbeit erleben sie daher disziplinübergreifende Zusammenarbeit und unterschiedliche disziplinäre Perspektiven.

Damit Studierende sich an der Universität engagieren und die aufgezeigten Lernprozesse möglich werden können, müssen bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sein: insbesondere ausreichend Zeit neben dem Studium, aber auch Anerkennung und Ermutigung durch die Lehrenden sowie die Freiheit, das Engagement selbst zu gestalten. Es geht letztlich um eine universitäre Kultur der Förderung und Anerkennung freiwilligen Engagements Studierender als Voraussetzung für informellen Kompetenzerwerb im Rahmen eigenverantwortlichen Handelns (Müllner 2006).

Ein anderer Bereich informellen Lernens an der Hochschule, der viel stärker mit der formalen Lehre verknüpft ist, ist die disziplinäre Sozialisation der Studierenden. Diese kann als impliziter Lernprozess im Kontext der formalen Bildungsangebote („heimliches Curriculum“) verstanden werden, der die Studierenden beeinflusst. Genauer zu untersuchen wäre, wie dieser und andere Prozesse informellen Lernens innerhalb der formalen Settings mit den informellen Lernprozessen in der Lebenswelt Hochschule zusammenwirken (Büschken/Blümm 2000).

Bedeutung informellen Lernens an Hochschulen für eine nachhaltige Entwicklung

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (BNE) zielt auf die Entwicklung von Problembewusstsein für Fragen einer nachhaltigen Entwicklung sowie auf eine Sensibilisierung und Qualifizierung der Menschen für die Beteiligung an der verantwortlichen Gestaltung zukünftiger Entwicklung. Sie

soll einen Rahmen für die Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Inhalten sowie für den Erwerb von nachhaltigkeitsrelevanten Schlüsselkompetenzen schaffen. Als übergreifendes Bildungsziel wird von „Gestaltungskompetenz“ gesprochen (de Haan/Harenberg 1999; de Haan 2006).

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung wird hauptsächlich das formale Lernen thematisiert. Aus den Ergebnissen des Vorhabens „Lebenswelt Hochschule“ lassen sich Beiträge informellen Lernens an Hochschulen zur Ausbildung von Gestaltungskompetenz aufzeigen: Dazu gehören die weiter oben beschriebenen, im Rahmen freiwilligen Engagements erworbenen Kompetenzen wie Organisations- und Partizipationsfähigkeiten, aber auch z.B. die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit. Während in der Lehre interdisziplinäre Kontexte erst geschaffen werden müssen, ergeben sie sich in den ehrenamtlichen Aktivitäten von selbst und ermöglichen den Studierenden zu lernen, über disziplinäre Grenzen hinweg Probleme gemeinsam zu analysieren und zu bearbeiten. Durch ihre freiwilligen Tätigkeiten werden Studierende befähigt, sich aktiv in Gestaltungsprozesse einer nachhaltigen Entwicklung einbringen zu können.

Viele studentische Initiativen und Projekte weisen zudem inhaltliche Bezüge zu Nachhaltigkeit auf.² So setzen sie sich z.B. mit Menschenrechten, Gerechtigkeit oder Ökologie auseinander und reflektieren dabei zentrale Fragen einer nachhaltigen Entwicklung. Das Engagement kann so einen Beitrag zur Ausbildung von Nachhaltigkeitsbewusstsein leisten.

Im Rahmen des Projekts „Sustainable University“ konnte auch in anderen Bereichen die Wirksamkeit informeller Lernprozesse für die Ausbildung von Gestaltungskompetenz in der Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen nachgewiesen werden – beispielsweise im Zuge der Erstellung des Nachhaltigkeitsberichts sowie der Durchführung einer Energiesparkkampagne mit dem Ziel veränderten Nutzerverhaltens (Albrecht et al. 2007). Diese Beispiele zeigen, dass informelle Settings geschaffen werden können, in denen nachhaltigkeitsrelevantes Wissen und Kompetenzen erworben werden. Neben Kampagnen kommen dafür u.a. auch Ausstellungen oder Aktionstage in Frage (vgl. Rieckmann 2007).

Es ist allerdings zu bedenken, dass es sich beim informellen Lernen um situierte, subjektgebundene Aneignungsprozesse (vgl. u.a. Eraut 2000; Fischer 2003; Overwien 2005) handelt, was in einem gewissen Spannungsverhältnis zum normativen Anspruch der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht: „Dieses Lernen hält also allen normativen Erziehungserwartungen stand, da es sich ihnen weitestgehend entzieht. Anders formuliert: Informelles Lernen unterliegt kaum gesellschaftlichen Implikationszwängen, sondern individuellen, sofern persönliche Selbstbildungsambitionen sie hervorrufen“ (Fischer 2003, S. 141). Will man also informelles Lernen für eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen, geht es darum, Kontexte und Umgebungen zu schaffen, die zu einer Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsrelevanten Fragestellungen anregen bzw. entsprechende Erfahrungen eröffnen.

Resümee

An Hochschulen finden sowohl innerhalb als auch – vor allem – außerhalb der formalen Bildungsangebote informelle Lernprozesse statt. Das Projekt „Sustainable University“ hat gezeigt, dass für die Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung informelle Lernprozesse ein bedeutendes und bisher kaum untersuchtes Potential bieten. Hochschulen stehen vor der Herausforderung, Räume zu schaffen, die informelles Lernen für eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen, anregen und unterstützen, auch durch die Unterstützung ehrenamtlichen Engagements (zu Fragen einer nachhaltigen Entwicklung). Nicht zuletzt geht es auch um die Entwicklung einer neuen Lernkultur (statt Lehrkultur) an Hochschulen, die formales und informelles Lernen zueinander in Beziehung setzt, also zum einen informell erworbenes Wissen und Kompetenzen in der Lehre aufgreift und anerkennt und zum anderen ermöglicht, formell erworbene Fähigkeiten und Wissen in informellen Settings anzuwenden (vgl. zur Entwicklung neuer Lernkulturen: Arnold/Lermen 2005; Hungerland/Overwien 2004). Die genauen Zusammenhänge und möglichen Wechselwirkungen von formalem und informellem Lernen an der Hochschule und die sich daraus ergebenden Chancen für die Hochschulbildung für eine nachhaltige Entwicklung sind jedoch noch weiter zu untersuchen.

Anmerkungen

1 Die Ergebnisse werden ausführlicher in Barth et al. (2007) dargestellt.

2 Hier wird auf Erfahrungen an der Universität Lüneburg Bezug genommen.

Literatur

Adomßent, M./Albrecht, P./Barth, M./Burandt, S./Franz-Balsen, A./Godemann, J./Rieckmann, M. (2007): Sustainable University – eine Bestandsaufnahme. INFU-Diskussionsbeiträge 34/07. Lüneburg. Unter: http://www.leuphana.de/infu/pdf/34_07.pdf (Stand: 5.11.2007).

Adomßent, M./Godemann, J./Michelsen, G. (2005): Hochschulen und das Leitbild der Nachhaltigkeit. Herausforderungen und Stand der Umsetzung in Deutschland. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 3, S. 20 – 26.

Albrecht, P./Burandt, S./Schaltegger, S. (2007): Do Sustainability Projects Stimulate Organizational Learning in Universities? In: International Journal of Sustainability in Higher Education; Vol. 8, 4, pp. 403 – 415.

Arnold, R./Lermen, M. (2005): Lernen, Bildung und Kompetenzentwicklung – neuere Entwicklungen in Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 45 – 59.

Barth, M./Godemann, J./Rieckmann, M./Stoltenberg, U. (2007): Developing Key Competencies for Sustainable Development in Higher Education. In: International Journal of Sustainability in Higher Education. Vol. 8, 4, pp. 416 – 430.

Büschken, J./Blümm, Ch. (2000): Zur Rolle von implizitem Wissen im Innovationsprozeß. Diskussionsbeiträge der Katholischen Universität Eichstätt, Nr. 142. Ingolstadt.

de Haan, G. (2006): The BLK ‚21‘ programme in Germany: a ‚Gestaltungskompetenz‘-based model for Education for Sustainable Development. In: Environmental Education Research. Vol. 12, 1, pp. 19 – 32.

de Haan, G./Harenberg, D. (1999): Gutachten zum Programm Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72. Bonn.

Diez, A./Gabriel, A. (2006): Mentoring und Co.: Formelle und informelle Netzwerke im Kontext der Universitäten – Der Nutzen von Netzwerken für den Wissenstransfer akademischen Personals. In: Klaus, J./Vogt, H. (Hg.): Wissensmanagement und wissenschaftliche Weiterbildung. Hamburg, S. 93 – 96.

Eraut, M. (2000): Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. In: Coffield, Frank (Hg.): The necessity of informal learning. Bristol, GB, pp. 12 – 31.

Fischer, T. (2003): Informelle Pädagogik. Systematische Einführung in Theorie und Praxis informeller Lernprozesse. Hamburg.

Hungerland, B./Overwien, B. (2004): Kompetenzerwerb außerhalb etablierter Lernstrukturen. In: Hungerland, B./Overwien, B. (Hg.): Kompetenzentwicklung im Wandel. Auf dem Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden, S. 7 – 23.

Kumar, K. (1997): The need for place. In: Smith, A./Webster, F. (Hg.): The postmodern university? Contested visions of higher education in society. Buckingham, pp. 27 – 35.

Livingstone, D. W. (2001): Adults' informal learning: definitions, findings, gaps and future research. NALL Working Paper # 21-2001. Toronto.

Müller, U. (2006): Von der Lernplattform zur integrierten Lernumgebung im Arbeitsprozess. Diss. Universität Duisburg-Essen. Duisburg.

Overwien, B. (2005): Stichwort: Informelles lernen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 3, S. 339 – 355.

Rieckmann, M. (2007): Globales Lernen in informellen Settings an Hochschulen. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 30. Jg., H. 1, S. 7 – 10.

Schugurensky, D. (2000): The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the field. Unter: <http://www.oise.utoronto.ca/depts/sese/csew/nall/res/19formsofinformal.htm> (Stand: 5.11.2007).

Sterling, S./Thomas, I. (2006): Education for sustainability: the role of capabilities in guiding university curricula. In: International Journal of Innovation and Sustainable Development 1 (4), S. 349 – 370.

Wilkesmann, M. (2007): Wissenstransfer(s) in der Organisationsform Universität. Discussion papers des Zentrums für Weiterbildung Universität Dortmund 05-2007. Dortmund.

Dr. Maik Adomßent arbeitet als wissenschaftlicher Koordinator des Projekts „Sustainable University“ am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Wissen und Nachhaltigkeit; (Hochschul-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; Nachhaltigkeitskommunikation; nachhaltige Regionalentwicklung; Naturschutz.

Dr. Gerd Michelsen, Professor für Ökologie mit Schwerpunkt Umweltkommunikation, ist Leiter des Instituts für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg und hat den UNESCO-Chair „Higher Education for Sustainable Development“ inne. Zudem ist er Mitglied des UNESCO-Nationalkomitees zur Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Arbeitsschwerpunkte: Nachhaltige Entwicklung, insbesondere (Hochschul-)Bildung für eine nachhaltige Entwicklung; Nachhaltigkeitskommunikation; Nachhaltigkeitsberichterstattung.

Marco Rieckmann, Dipl.-Umweltwissenschaftler, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen; Nachhaltigkeit im universitären Kontext; Nachhaltigkeit im Nord-Süd-Dialog; Entwicklungstheorien und -politik.

Dr. Ute Stoltenberg ist Leiterin des Instituts für Integrative Studien und Professorin am Institut für Umweltkommunikation der Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in verschiedenen Kontexten; (Lokale) Agenda 21 und nachhaltige Regionalentwicklung und die Rolle von Bildung in diesem Kontext.

Ulrike Devers-Kanoglu

Informelles Lernen in kommunalen Partnerschaften zwischen Nord und Süd – lokal und global?

Zusammenfassung: Die Autorin beschreibt kommunale Partnerschaften zwischen Nord und Süd, die sich im Kontext der (Lokalen) Agenda 21 verorten und dabei verschiedene Akteure auf kommunaler Ebene integrieren, als mögliches Feld informellen Lernens im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Dabei werden sowohl die darin liegenden Chancen als auch die damit verbundenen Herausforderungen in den Blick genommen.

Abstract: The author describes partnerships between Northern and Southern municipalities as environments that provide options for informal learning in the field of sustainable development, especially when they are rooted in the context of (Local) Agenda 21 and based on partnerships at a local level. Thereby, the inherent chances are considered as well as the challenges.

Kommunale Partnerschaften zwischen Nord und Süd im Kontext der (Lokalen) Agenda 21

Kommunale Kooperationsbeziehungen zwischen Nord und Süd sind so vielgestaltig wie die Akteure, die derartige Kooperationen mit Leben füllen.¹ Um dieses weite Feld gemäß der Intention der vorliegenden Veröffentlichung einzugrenzen, möchte ich mich im Folgenden auf Kooperationen und Partnerschaften zwischen Kommunen in Nord und Süd beschränken, die sich thematisch im Bereich der (Lokalen) Agenda 21 verorten und verschiedene Akteure auf kommunaler Ebene integrieren.² Diese fühlen sich vielfach nicht allein einer wie auch immer gearteten Kooperation, sondern explizit auch dem lernenden Austausch zwischen den Kooperationspartnern unter der gemeinsamen Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung verpflichtet. Dies wird unter anderem in Zielformulierungen deutlich, welche z.B. das ‚Voneinander Lernen‘ in den Vordergrund stellen. Erwartungen an derartige Kooperationen implizieren demgemäß häufig ein informelles, erfahrungsbasiertes, kooperatives

Lernen im Zuge partnerschaftlicher Kooperation: „Durch Erfahrungsaustausch und Zusammenarbeit zwischen Süd und Nord“ – so eine der Vermutungen – „können Modelle eines ökologisch nachhaltigen und sozial verträglichen Stadtlebens gemeinsam entwickelt werden.“³ Weitere Erwartungen gehen dahin, dass kommunale Kooperationen

- „globale Zusammenhänge aufzeigen, Bewusstsein vor Ort für eine zukunftsfähige Entwicklung schaffen und gemeinsame Lernprozesse fördern;
- persönliche Kontakte und konkrete Begegnungen ermöglichen, die zum Abbau von Vorurteilen und zur Motivation der Einzelnen und ihrer Handlungsbereitschaft beitragen;
- (...)
- gemeinsam mit ihren Akteursgruppen, Bürgerinitiativen und BürgerInnen Lösungskompetenz für globalisierte Prozesse in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen entwickeln.“⁴

Die Besonderheit des hier umrissenen Handlungsfeldes liegt auf der Hand: das – noch näher zu beschreibende – Lernen der Akteure ist zunächst primär in den jeweiligen kommunalen Kontexten verankert; in diesen interagieren unterschiedliche Akteure unter Berücksichtigung lokal relevanter Thematiken. Durch die Kooperationsbeziehung mit einer Partnerkommune im Ausland kommt jedoch noch ein weiterer zentraler Aspekt hinzu: der themenbezogene Austausch der Akteure mit den jeweiligen Partnern.⁵

Informelles Lernen in kommunalen Partnerschaften zwischen Nord und Süd

Partnerschaften dieser Art werden gemäß der vorangehenden Ausführungen als Feld kooperativen Handelns begriffen, in welchem bei den beteiligten Akteuren im Zuge des Engagements Lern- und Bildungsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung angeregt werden können.⁶

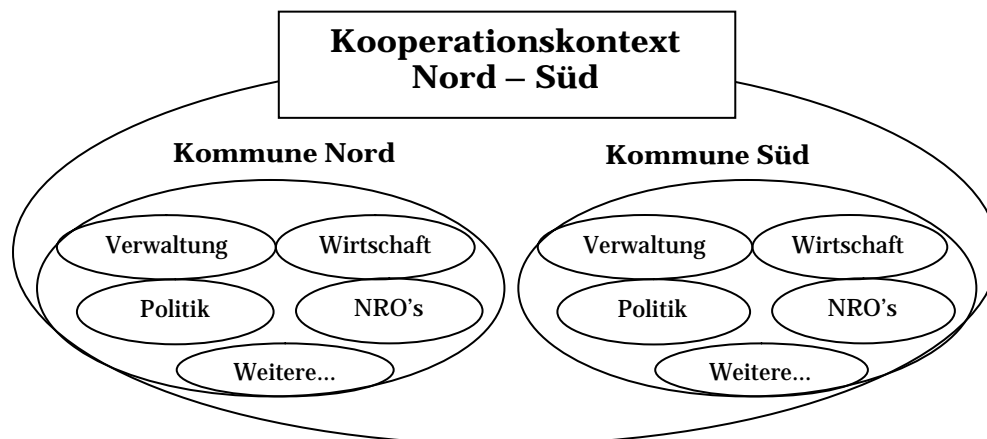


Abb. 1: Kontexte informellen Lernens in kommunalen Partnerschaften

Im Folgenden soll entsprechend der Struktur dieses Feldes ein besonderes Augenmerk auf das informelle Lernen der Akteure gelegt werden. Dieses wird hier gemäß Definition der Europäischen Kommission verstanden als ein „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 nichtintentional (oder inzidentell/beiläufig).⁷

Der Kontext des informellen Lernens in derartigen Partnerschaften erweist sich bei näherer Betrachtung als äußerst komplex. Bereits die *intrakommunale* Kooperation zwischen den beteiligten Akteuren vor Ort kann vielfältige Möglichkeiten im Hinblick auf informelles Lernen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung bieten.⁸ Dieses ist – so steht zu vermuten – mit den jeweiligen lokalen Bedingungen verwoben, basiert auf lokal relevantem Wissen bzw. lokalen Relevanzen und besitzt zudem vor Ort einen unmittelbaren Handlungs- und Anwendungsbezug. Dergleichen vollzieht sich analog in der Partnerkommune. Zwischen beiden vollzieht sich dann die ‚eigentliche‘ *interkommunale* Kooperation, wie im Folgenden grob schematisch dargestellt:

Dabei stellen grundlegende lebensweltliche und kulturelle Gemeinsamkeiten innerhalb der jeweiligen kommunalen Kontexte – davon ist trotz aller Unterschiedlichkeiten der Gruppierungen und Akteure vor Ort auszugehen – einen Rahmen für das informelle Lernen der Akteure dar, welcher diesen fraglos gegeben ist, sprich: kaum bewusst und damit auch kaum reflektiert wird.⁹ Durch den Kooperationskontext Nord – Süd kommt eine zusätzliche Qualität hinein: die Option nämlich, in der *interkommunalen* Kooperation eben jene Dimension des ‚Nicht-mehr-Hinterfragten‘ zum Gegenstand der Auseinandersetzung zu machen und so weiterführende Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen.

So können z.B. politische Teilhabekompetenzen durch lokales Engagement und Partizipation vor Ort entwickelt werden¹⁰, wenn beispielsweise durch die Kooperation mit

den Partnern der jeweils anderen Kommune auch die Kooperation innerhalb des eigenen Gemeinwesens an handlungspraktischer Relevanz gewinnt. Gleichzeitig kann die Begegnung und Kooperation mit den jeweiligen Partnern aber auch jene anregende oder widerständige Funktion einnehmen, durch welche den beteiligten Akteuren bislang Implizites und nicht Hinterfragtes aus den jeweiligen alltagsweltlichen Bezügen zu Bewusstsein kommt und ggfs. neu mit den Partnern verhandelt werden muss.¹¹

Dabei können die jeweiligen Kooperationspartner – in je unterschiedlichem Ausmaß und abhängig von den intendierten oder inzidentell auftretenden Gegenständen – implizite oder explizite Lehr- und Lernfunktionen einnehmen, was dazu führt, dass die Lehr-Lern-Relationen im Sinne eines ‚Von- und Miteinander Lernens‘ hochgradig komplex sind. So werden z.B. in Kooperationsprojekten, Austauschprogrammen u.ä. immer auch gezielt Informationen weitergegeben, bzw. gezielt Informationen gesucht oder sogar Trainingsprogramme angeboten¹². Andererseits vollziehen sich gerade neben diesen intentionalen Lehr- und Lernbestrebungen auch stark inzidentelle Formen des Lernens im Zuge von Begegnungen und konkreten Erfahrungen.¹³

Kommunale Partnerschaften – Optionen für informelles Lernen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung

Die thematische Anbindung kommunaler Partnerschaften an die (Lokale) Agenda 21 alleine garantiert aber noch nicht, dass das informelle Lernen der beteiligten Akteure Relevanz für Lern- bzw. Bildungsprozesse im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung besitzt. Diverse Publikationen über Partnerschaften zwischen Kommunen sowie Nichtregierungsorganisationen in Nord und Süd betonen neben den Chancen derartiger Kooperationsbeziehungen auch Hindernisse, die es zu überwinden gilt, so beispielsweise Machtasymmetrien zwischen den Partnern.¹⁴ Den Inten-



Foto: Uta Göbel-Groß

tionen einer nachhaltigen Entwicklung zuwiderlaufend können diese dazu führen, dass anstelle einer Verständigung über nachhaltige Entwicklung neue Abhängigkeits- und Dominanzverhältnisse sowie Frustrationen bei den Beteiligten entstehen.

Anders gewendet liegen aber gerade in der Differenz besondere Optionen für informelles Lernen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Die Unterschiedlichkeit der Kooperationspartner¹⁵ bietet vielfältige Möglichkeiten – und vielfach auch die Notwendigkeit – das je eigene Verständnis von nachhaltiger Entwicklung sowie die diesem Verständnis zugrunde liegenden Bedingungen in der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Partnern zu reflektieren. Die komplexe Herausforderung im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung liegt somit auch darin begründet, eben diese Bedingungen – lernend – aufzuklären und im Weiteren zu gestalten.¹⁶

Neben Möglichkeiten des Erwerbs konkreter Fähigkeiten bzw. konkreten Anregungen für die Gestaltung kommunal nachhaltiger Entwicklung im Austausch mit den Partnern besitzt dieses Feld informellen Lernens durch eben jene reflexiven Anteile im Vergleich und in der Aus-



Foto: Uta Göbel-Groß

einandersetzung mit den Partnern viel versprechende Optionen für die Entwicklung von Kompetenzen im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung¹⁷: so beispielsweise im Hinblick auf die ‚Kompetenz für transkulturelle Verständigung und Kooperation‘ sowie die ‚Kompetenz zur distanzierten Reflexion über individuelle wie kulturelle Leitbilder‘. Aber auch die ‚Fähigkeit zu interdisziplinären Herangehensweisen‘ sowie die ‚Fähigkeit zu Engagement und Solidarität‘ u.a. können in derart umfassenden und übergreifenden Kooperationskontexten gefördert werden.

Resümee

Partnerschaften zwischen Nord und Süd können – so die hier verfolgte Argumentationslinie – einen ausgesprochen fruchtbaren Kontext informellen Lernens im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung darstellen. In diesem werden zunächst die in der Regel separat betrachteten ‚Bereiche‘ des informellen Lernens zusammengeführt, wie z.B. informelles Lernen in beruflichen Kontexten, im Ehrenamt, in der Freizeit etc., indem sich diese in partnerschaftlichen Austausch vielfach vermischen. Gleichzeitig stellen sie den Versuch dar, verschiedene kulturelle Kontexte in einer übergreifenden Lernkultur zu verbinden, welche lokal ausgerichtete und gleichzeitig weltgesellschaftliche Intentionen hat. Dieser Spagat kann nicht nur dazu beitragen, dass Menschen im Zuge der Kooperation sehr konkrete Dinge lernen, sondern angesichts widerständiger Situationen auch eine (weiterführende) Reflexion des bislang innerhalb der jeweiligen Lernkulturen unhinterfragt Gegebenen und Tradierten anregen.

Anmerkungen

1 Einen Überblick über Kooperationsbeziehungen deutscher Städte und Kommunen im Bereich kommunaler Entwicklungszusammenarbeit bieten Heinz & Langel (2002); für eine Systematisierung kommunaler Kooperationsbeziehungen aus internationaler Perspektive vgl. UN-HABITAT & WACLAC (2003).

2 Wie beispielsweise kommunale Politik und Verwaltung, Bildungseinrichtungen, Nichtregierungsorganisationen (NROs), örtliche Unternehmen u.a.

3 Brouns, Ott & Scherhorn (2002), S. 14.

4 Ebd.

5 Bezüglich dieser sowie der weiteren Ausführungen muss einschränkend eingeräumt werden, dass es sich hierbei durchweg um Optionen handelt. Eine Untersuchung bezüglich der Realisierung dieser Optionen steht bislang noch aus. Mit der Ausarbeitung dieser und anderer Fragestellungen zum informellen Lernen in kommunalen Kooperationen zwischen Nord und Süd beschäftigt sich die Autorin dieses Beitrages in ihrer Dissertation.

6 Als allgemeines Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung schlagen de Haan & Harenberg (1999, S. 62) den Erwerb von ‚Gestaltungskompetenz‘ vor. Diese bezeichnet das Vermögen, „die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können.“ Für eine weitere Ausdifferenzierung von Gestaltungskompetenz als mehrdimensionale Kompetenzstruktur vgl. de Haan & Seitz (2001).

7 Europäische Kommission (2001), S. 33.

8 So beispielsweise im Zuge der konkreten Kooperation mit lokalen Partnern, Partizipation in lokalen Gremien, der Planung, Gestaltung und Organisation von Partnerschaftsaktivitäten, Öffentlichkeitsarbeit u.ä.

9 Auf die soziokulturelle Einbettung informeller Lernorte, durch welche kulturelle Normen, Gedanken und Praktiken perpetuiert werden, macht Duensing (2006) am Beispiel von ‚Informal Science Centers‘ aufmerksam. Diese seien, ebenso wie formale Bildungsinstitutionen, als Produkte (‚creations‘) der jeweiligen Kultur zu verstehen.

10 Vgl. hierzu auch Schugurensky (2006), S. 168f.: „Although it may sound like a cliché, it is no less true that one of the best ways to learn democracy is by doing it, and one of the best ways to develop effective civic and political skills is by observing them in the real world and exercising them.”

11 Vgl. auch Marsick & Watkins (1990, S. 6): Informelles und inzidentelles Lernen trete häufig genau dann auf, „when the procedures and responses that people normally use fail. In such cases, people may become aware of many tacit, hidden, taken-for-granted assumptions. In the process of doing this, people often reframe the problem they are experiencing, that is, they realize that a particular situation can be defined and solved in many different ways.”

12 Hierbei handelt es sich um eine gängige und vielfach vorzufindende Praxis in kommunalen Kooperationen.

13 Davon zeugen diverse Erfahrungsberichte sowie Interviews mit Akteuren, wie sie auch von der Autorin dieses Beitrages im Rahmen ihrer Dissertation geführt wurden.

14 Vgl. exemplarisch Johnson & Wilson (2006) sowie Byrne & Vincent (2004).

15 Und zwar sowohl *intra-* als auch *interkommunal*. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden bislang Differenzen in der *interkommunalen* Kooperation besonders hervorgehoben. Aber auch innerhalb der jeweiligen Kommunen sind Differenzen anzunehmen, so bspw. zwischen Verwaltung und Wirtschaft bzw. NRO's etc. Aus einer solchen Perspektive würden dann – gegenüber grundlegenden *interkommunalen* Differenzen – Gemeinsamkeiten der kommunalen Akteure in Nord und Süd (so z.B. der Verwaltungen) stärker in den Blick rücken.

16 Auch Johnson & Wilson (2006, S. 73) betonen – neben einer eher skeptischen Perspektive – die in der Differenz liegenden Optionen: „In the ideal view, difference is a driver of mutuality. (...) Mutuality, in this ideal sense, makes a virtue of difference, enabling each partner to offer and gain something. Importantly, it offers an opportunity for learning.” Lernend seien – unter bestimmten Voraussetzungen – letztlich auch Veränderungen der Bedingungen möglich: „(...) partnerships conceived as learning models that build on mutuality and difference offer the potential to challenge power relations” (ebd., S. 71).

17 Hinsichtlich der Kompetenzen und Fähigkeiten im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – als Ausdifferenzierung von ‚Gestaltungskompetenz‘ – beziehe ich mich im Folgenden auf de Haan & Seitz (2001).

Literatur

Brouns, B./Ott, H. E./Scherhorn, G. (2002): Leitbilder und Ziele einer nachhaltigen Entwicklung in internationalen, europäischen und nationalen Zielfindungsprozessen. Wuppertal. URL: http://www.agenda21nrw.de/download/globale_verantwortung.pdf (22.08.2007).

Byrne, A./Vincent, R. (2004): Learning in Partnerships. BOND / Exchange. London. URL: <http://www.bond.org.uk/pubs/briefs/nslearning.pdf> (22.08.07).

Duensing, S. (2006): Culture matters. Informal Science Centers and Cultural Contexts. In: Bekerman, Z. et al. (Hg.): Learning in places. The informal education reader. Bern, Berlin: Peter Lang. S. 183 – 202.

Europäische Kommission (2001): Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/education/policies/ill/life/communication/com_de.pdf (29.08.07).

Haan, G. de/Harenberg, D. (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 72. Bonn. URL: <http://www.blk-info.de/fileadmin/BLK-Materialien/Heft72.pdf> (30.08.07).

Haan, G. de/Seitz, K. (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Teil 1 & 2. In: Zeitschrift „21“ – Das Leben gestalten lernen. Heft 01/2001 & Heft 02/2001. München. URL: <http://www.transfer-21.de/daten/texte/bildungsauftrag.pdf> (30.08.07).

Heinz, W./Langel, N. (2002): Kommunale Entwicklungspartnerschaften – Kooperationsbeziehungen zwischen deutschen Städten und Kommunen in Entwicklungsländern, Transformationsstaaten und der VR China. Deutsches Institut für Urbanistik. Berlin.

Johnson, H./Wilson, G. (2006): North-South/South-North Partnerships: Closing The ‚Mutuality Gap‘. In: Public Administration and Development, 26, S. 71 – 80.

Marsick, V./Watkins, K. (1990): Informal and Incidental Learning in the Workplace. London.

United Nations Human Settlements Programme (UN-HABITAT)/World Association of Cities and Local Authorities Coordination (WACLAC) (2003): Partnership for Local Capacity Development. Building on the Experiences of City-to-City Cooperation. Nairobi. URL: <http://www.unhabitat.org/pms/getElectronicVersion.asp?nr=1187&alt=1> (29.08.2007).

Schugurensky, D. (2006): „This is our school of citizenship” – Informal learning in local democracy. In: Bekerman, Z. et al. (Hg.): Learning in places. The informal education reader. Bern, Berlin: Peter Lang, S. 163 – 182.

Dipl.-Päd. Ulrike Devers-Kanoglu, Jg. 1974, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung und Weiterbildung der Universität zu Köln; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in den Themenbereichen Erwachsenenbildung, Informelles Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Internationale Zusammenarbeit/Entwicklungszusammenarbeit mit dem Schwerpunkt kommunale Kooperationen, Globalisierung, Zivilgesellschaft und Bürgerbeteiligung. Mitglied der Arbeitsgruppe Informelles Lernen der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Wiebken Düx/Erich Sass

Kompetenzerwerb Jugendlicher durch ein freiwilliges Engagement

Zusammenfassung: Der Beitrag bezieht sich auf Befunde einer empirischen Studie zu informellen Lernprozessen Jugendlicher durch Verantwortungsübernahme in Settings des freiwilligen Engagements. Die Autoren beschreiben, dass die untersuchten Settings Heranwachsenden spezifische Gelegenheiten bieten, um vielfältige unterschiedliche Kompetenzen zu entwickeln. Freiwilliges Engagement im Jugendalter zeigt auch im späteren Erwachsenenalter nachhaltige Ergebnisse und Effekte in Bezug auf Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, Berufswahl sowie soziale und politische Partizipation.

Abstract: This contribution is based on the results of an empirical study on young people's informal learning processes through taking on responsibility in voluntary settings. The authors describe that the investigated settings offer specific opportunities to young persons for developing various different competencies. Voluntary work in early youth shows sustainable impacts and effects even in the later adult life with regard to competency and personal development, choice of occupation as well as social and political participation.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Informelle Lernprozesse im Jugendalter in Settings des freiwilligen Engagements“¹ wurde von 2003 bis 2007 im Forschungsverbund der Universität Dortmund mit dem Deutschen Jugendinstitut München eine empirische Studie zu den Lernpotenzialen des freiwilligen Engagements durchgeführt.² Für die empirische Studie wurden zwei unterschiedliche methodische Verfahren angewandt, zum einen eine qualitative Befragung in drei ausgewählten Bundesländern und zum anderen eine bundesweite standardisierte Erhebung:

Mittels leitfadengestützter Face-To-Face-Interviews wurden in der qualitativen Untersuchung 74 engagierte Jugendliche im Alter von 15 bis 22 Jahren sowie dreizehn ehemals engagierte Erwachsene aus den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Bayern und Sachsen zu ihren (Lern-)Erfahrungen in drei unterschiedlichen Settings des freiwilligen Engagements befragt (Jugendverbände, Initiativen, politische Interessenvertretung/Schülervertretung). Die standardisierte Erhebung wurde als retrospektive Vergleichsbefragung angelegt, in der neben 1.500 in ihrer Jugend ehrenamtlich engagierten Erwachsenen (zwischen 25 und 40 Jahren)

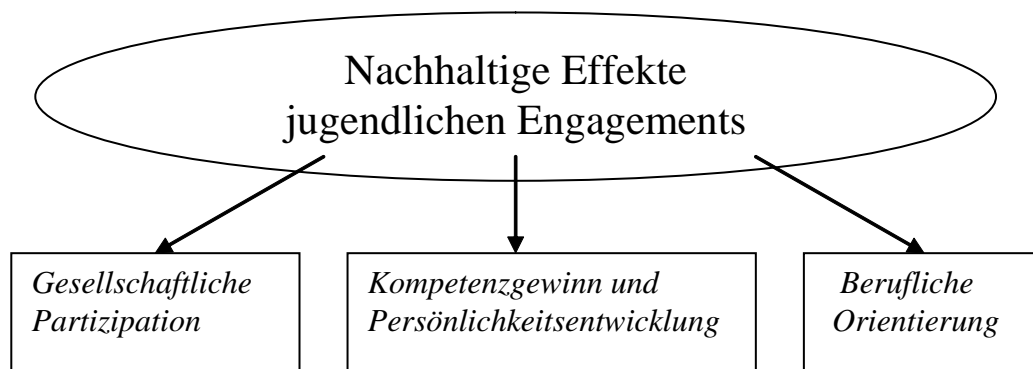
auch 552 ehemals nicht engagierte Erwachsene der gleichen Altersgruppe per Telefoninterview zu Umfang, Inhalt und Qualität ihrer Kompetenzen sowie zu den Orten des Kompetenzerwerbs befragt wurden.

Mit der vorliegenden Studie wird im Rahmen der Engagementforschung insofern Neuland betreten, als hier zum einen Lernen und Kompetenzerwerb im Mittelpunkt stehen, zum anderen, als hier ein umfassendes repräsentatives Spektrum an Organisationen und Tätigkeitsfeldern des Engagements untersucht wurde. Die Studie geht auch insoweit einen Schritt über bisherige Forschungsarbeiten in diesem Bereich hinaus, als die Lerninhalte, die Lernformen und -modalitäten, die Lernorte sowie die biografische Bedeutung und Nachhaltigkeit des Gelernten sowohl qualitativ als auch quantitativ untersucht wurden.

Während die meisten Untersuchungen zum Engagement Jugendlicher nur das aktuelle Engagement sowie die Bereitschaft, also die Absicht, zu späterem sozialem Engagement und gesellschaftspolitischer Beteiligung erfragen (vgl. Torney-Purta u.a. 2001; Gille u.a. 2006, Shell-Studien 1997, 2000, 2002, 2006), werden in dieser Erhebung durch die zusätzliche retrospektive Befragung von Erwachsenen, die in ihrer Jugend engagiert waren, tatsächliche Effekte und nachhaltige Wirkungen des jugendlichen Engagements auf das spätere Leben im Erwachsenenalter bezüglich Kompetenzgewinn, gesellschaftlichen Engagements und politischer Partizipation erfasst. Zudem wurden in diesem Forschungsprojekt, anders als sonst üblich, neben den Engagierten auch Nicht-Engagierte befragt, um Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hinsichtlich Kompetenz und gesellschaftlicher Beteiligung sichtbar zu machen sowie die Relevanz der Organisationen jugendlichen Engagements für die Entwicklung und Förderung unterschiedlicher Kompetenzen zu beleuchten.

Nachhaltige Effekte jugendlichen Engagements

Beiden Studien lässt sich entnehmen, dass freiwilliges Engagement ein wichtiges gesellschaftliches Lernfeld für



Quelle: Projekt Informelle Lernprozesse

junge Menschen darstellt, in dem Kompetenzen persönlichkeitsbildender, sozialer und politischer, aber auch fachlicher Art entwickelt, erprobt und gewonnen werden können, die nachhaltige Wirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter bezüglich Kompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (1), Berufswahl (2) sowie gesellschaftlicher Partizipation (3) zeigen (vgl. Abbildung 1).

Um nachhaltige Effekte freiwilligen Engagements im Jugendalter auf diese drei Bereiche aufzuzeigen, sollen im Folgenden einige typische Beispiele aus der qualitativen Erhebung vorgestellt und mit ausgewählten Befunden der standardisierten Erhebung verknüpft werden.

Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsentwicklung durch freiwilliges Engagement

In den qualitativen Interviews beschreiben Jugendliche aus ihrem Engagement eine erstaunliche Bandbreite und Fülle individueller Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozesse sowie gewonnener Kompetenzen (vgl. Düx 2006). In der Regel sind zwar eher die Jugendlichen mit guter Schulbildung im Engagement zu finden, doch lässt sich aus einigen Interviews schließen, dass das Engagement in manchen Fällen auch zur wegweisenden Alternativerfahrung neben der Schule werden kann. So schildert ein junger Mann aus der Sportjugend, wie sein Engagement für ihn zum Tor zu Welt, Bildung sowie persönlicher und beruflicher Orientierung geworden ist. Zur Zeit des Interviews ist er 28 Jahre alt und als Breitensportreferent eines Kreissportbundes tätig. Demnächst wird er in einem Forschungsprojekt promovieren. Betrachtet man seine schulische Laufbahn, so ist diese Entwicklung erstaunlich, denn er hat als Jugendlicher alle weiterführenden Schultypen erfolglos durchlaufen: Gymnasium, Gesamtschule, Realschule, Hauptschule. Überall macht er die gleiche Erfahrung: Er scheitert an den Strukturen der Schule sowie am mangelnden Eingehen der Lehrer auf seine Person und seine individuellen Interessen:

„Also ich würde jetzt mal so provokant sagen, in der Schule habe ich nichts gelernt... was mir stark gefehlt hat, das war ich. Also ich selber bin in der Schule gar nicht da gewesen. Das spielte keine Rolle. Da spielten irgendwelche Inhalte und Fächer eine Rolle, aber nicht ich.“

Ohne Abschluss verlässt er die Schule. Sein Resümee bezüglich seiner Erfahrungen mit Schule fällt entsprechend vernichtend aus: *„Schule – das war für mich pure Gewalt.“*

Ganz anders stellen sich seine Erfahrungen aus seinen unterschiedlichen ehrenamtlichen Aktivitäten dar. Im Sportverein ist er bereits als kleines Kind. Im Alter von 14 Jahren beginnt sein Engagement als Mannschaftsführer und Mitarbeiter bei Freizeiten. Etwas später engagiert er sich bei den Jusos und schließlich auch noch im Stadtjugendring. Darüber gelangt er in den Jugendhilfeausschuss sowie in diverse Gremien der Landessportjugend. Im weiteren Verlauf seines Engagements entwickelt und organisiert er erfolgreich große Projekte für die Sportjugend.

Anfangs ist sein Trainer sein Vorbild, später der Jugendbildungsreferent, der ihm den Zivildienst in der Sportjugend ermöglicht, eine Verbindung zur Fachoberschule herstellt und ihn mit Erfolg drängt, dort einen Schulabschluss zu machen. Es folgt das Studium der Sozialpädagogik, das er über eine Honorartätigkeit in der Sportjugend finanziert. Die vielen Kontakte, die er durch seine ehrenamtlichen Aktivitäten schließen konnte, kommen ihm für seinen Berufseinstieg zugute. Direkt nach dem Studium erhält er mehrere Stellenangebote von Personen, die ihn aus seinem Engagement kennen. Die Bedeutung des Engagements für sein Leben fasst er folgendermaßen zusammen:

„Ich habe festgestellt, dass ich durch das Engagement unheimlich stark profitiere, was auch mein zukünftiges Leben angeht. Ich habe eigentlich alles das, was ich jetzt bin oder wo ich jetzt bin, durch das Engagement erreicht... Auch von der Persönlichkeitsentwicklung her, da war das Engagement das maßgebliche Feld.“

Wenngleich die meisten Jugendlichen nicht derart entscheidende Bildungserfahrungen in ihrem Engagement machen, so wird dem freiwilligen Engagement doch in vielen qualitativen Interviews große Bedeutung beigemessen. Dies bestätigt sich auch in der standardisierten Erhebung. Die früher engagierten Befragten gehen zu mehr als 80 Prozent davon aus, dass ihr jugendliches Engagement einen starken oder sogar sehr starken Einfluss auf ihr Leben hat.

Wie sich anhand der Befunde der standardisierten Erhebung sowie der qualitativen Befragung früher engagierter Erwachsener zeigt, hat der Kompetenzgewinn aus einem jugendlichen Engagement nachhaltige Effekte, die auch im Erwachsenen-

alter noch wirksam sind. Fast 70 Prozent der Befragten geben an, durch ihr früheres Engagement in hohem oder sehr hohem Umfang wichtige Fähigkeiten erworben zu haben.

Dem theoretischen Ansatz der Studie folgend, nach dem Kompetenzen über das Ausführen von Tätigkeiten fassbar werden können,³ wurde in der zentralen Frage der standardisierten Untersuchung mit 17 unterschiedlichen Items erhoben, ob die Befragten schon einmal oder mehrfach bestimmte Tätigkeiten aus dem persönlichen, sozialen, kognitiven, organisatorischen, kreativen oder handwerklich-technischen Bereich ausgeführt haben. Danach verfügen in ihrer Jugend Engagierte in allen untersuchten Bereichen über größere Erfahrungen mit den genannten Tätigkeiten und damit auch über mehr Kompetenzen als früher Nicht-Engagierte. Diese Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle der Variablen Geschlecht, höchster Schulabschluss, Herkunft und Alter bestehen. Die Befunde beider Studien legen hier die Annahme nahe, dass engagierte Jugendliche durch ihr Engagement in stärkerem Maße als nicht engagierte Gelegenheiten, Anregungen und Unterstützung erhalten, um praktische Erfahrungen und Kompetenzen in vielen Tätigkeitsbereichen zu gewinnen und zu vertiefen.

Besonders groß sind die Differenzen zwischen den beiden Gruppen dort, wo es um Fragen zu Gremien- und Teamarbeit, der Organisation großer Veranstaltungen, öffentlichem Auftreten, pädagogischen Aktivitäten (Gruppenleitung und Training) sowie zu Leitungskompetenzen geht. Die früher engagierten Befragten geben an, dass auch genau diese Kompetenzen besonders stark durch ihr Engagement gefördert wurden. Somit werden den standardisierten Daten zufolge in einem Engagement weniger Kompetenzen gewonnen oder erweitert, die man normalerweise in Schule, Freizeit oder Familie entwickelt, sondern Fähigkeiten, die in der Regel im Rahmen einer beruflichen Tätigkeit bzw. Ausbildung erworben werden können und damit auch berufsrelevant sind. Diese Kenntnisse und Fähigkeiten lassen sich im Schul- und Jugendalter an anderen Orten sonst kaum erwerben. Auch die qualitativen Befunde weisen auf den Gewinn dieser Kompetenzen durch ein Engagement hin, doch wird hier zugleich die (Weiter-)Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen deutlich betont.

Berufliche Orientierung durch freiwilliges Engagement

In der qualitativen Studie wird insbesondere aus den weltanschaulichen Organisationen und Initiativen wie Greenpeace oder den Kirchen die Entwicklung von Einstellungen und Wertorientierungen geschildert, von denen sich vermuten lässt, dass sie für die persönliche Entwicklung sowie für die berufliche und gesellschaftliche Verortung der Heranwachsenden eine entscheidende Rolle spielen können. Als typisches Beispiel hierfür steht eine junge Frau aus einer Umwelt-Initiative, die sich intensiv mit sozialen, politischen und ökologischen Problemen auseinandersetzt. An ihren Äußerungen lässt sich erkennen, dass sie sich nicht nur an ihrem Wohnort für eine lebensfreundliche Umwelt einsetzt, sondern darüber hinaus aktiv dazu beitragen möchte, dass Menschen auf der ganzen Welt unter guten ökologischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen leben können. Sie beschreibt,

dass durch ihr Engagement ihr Berufsziel entstanden ist, als Ärztin in einem Entwicklungsland zu arbeiten. Diese Berufsperspektive fügt sich in den Kontext ihres gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins ein. Ihr Engagement ermöglicht ihr somit Erfahrungen, die für ihre derzeitige Lebenssituation wichtig sind, eröffnet ihr gleichzeitig aber auch Perspektiven für ihre zukünftige Lebensgestaltung. Ähnlich schildern auch andere engagierte Jugendliche, wie ihre Engagementserfahrungen Berufsentscheidungen prägen.

Die standardisierte Befragung Erwachsener bestätigt den Einfluss des Engagements auf die Berufswahl. Es zeigt sich, dass früher Engagierte eher in Berufen des Gesundheits-, Bildungs- und Sozialbereichs tätig werden (25 Prozent) als Personen ohne Engagementserfahrung (15 Prozent). Dieses Ergebnis verweist auf die wichtige Orientierungsfunktion der Organisationen hin auf Berufe dieses Sektors. Das freiwillige Engagement kann somit als Rekrutierungsfeld, insbesondere für soziale, gesundheitsbezogene und erzieherische Berufsfelder wirken. Ein weiterer Effekt des Engagements ist feststellbar: Es zeigt sich, dass früher Engagierte – auch unter Ausschluss der Variablen Geschlecht, Herkunft und Schulabschluss – höhere Berufsabschlüsse erreichen als andere. Der Einfluss des Engagements reicht aber in der Regel nicht aus, um eine niedrige Schulbildung zu kompensieren.

Politische Kompetenz und gesellschaftliche Partizipation

Einige der o.g. Kompetenzen, die besonders stark durch ein Engagement gefördert wurden, wie Mitarbeit in Gremien und Ausschüssen, Teamarbeit sowie Leitungs- und Führungskompetenzen sind auch Kompetenzen, die einen demokratischen Umgang mit anderen, die Teilnahme an demokratischen Entscheidungen, gesellschaftliche Partizipation und Mitbestimmung unterstützen können. Engagierte Jugendliche, die die Interessen anderer Jugendlicher vertreten und in Gremien und Ausschüssen mitarbeiten, beschreiben politische Lernprozesse, in denen sie Formen politischer Partizipation, Rhetorik, demokratische Spielregeln und Verfahrensweisen sowie den Umgang mit den institutionellen Strukturen kennen und nutzen gelernt haben.

Den Interviews lässt sich entnehmen, dass im Rahmen eines Engagements demokratische Einstellungen sowie demokratisches Handeln – anders als in der Schule – nicht überwiegend über theoretische Vermittlung erworben werden, sondern durch konkrete Erfahrungen von im Alltag gelebter Demokratie, von Möglichkeiten der Mitbestimmung und Mitgestaltung (vgl. Torney-Purta u.a. 2001; Oesterreich 2002), wie dieses Zitat eines Jugendsprechers aus der Sportjugend zeigt:

„Wenn man über Politik im Unterricht redet, ist das anders, als wenn man Politik macht oder daran beteiligt ist. Dann ist das eine ganz andere Sache: Man ist näher dran“ (m. 19, Sportjugend).

Er berichtet, dass er durch sein Engagement gelernt habe, die Wünsche und Erwartungen der von ihm vertretenen Jugendlichen herauszufinden und zu vertreten, „nicht nur meine persönliche Meinung zu vertreten, sondern man muss auch lernen, andere Meinungen vertreten zu können, selbst wenn man nicht der gleichen Meinung ist. Das ist ein Prozess, der ein bisschen länger gedauert hat, bis man anderer Leute

Meinung vertreten kann, genau als wäre es meine eigene Meinung, obwohl ich manchmal total dagegen wäre oder nicht der gleichen Meinung bin. Das ist eine Sache, die man in den Gremien lernen muss“ (m. 19, Sportjugend).

Demokratisches Lernen und politische Kompetenz erweist sich hier in der schwierigen Aufgabe, sich engagiert auch für die Interessen der vertretenen Jugendlichen einzusetzen, die den eigenen Ansichten widersprechen. Engagement betrachtet er nicht nur als Möglichkeit, etwas zu bewegen, seine Ideen umzusetzen, sich zu entwickeln und Kompetenzen zu erwerben, sondern vor allem als Fundament einer demokratischen Gesellschaft:

„Ich finde das (Engagement, d.V.) extrem wichtig, weil das der Grundbaustein unserer Demokratie ist. Wenn es diese ganzen Menschen nicht geben würde, ich weiß nicht, wie dann Deutschland oder die Welt dann aussehen würde“ (m. 19, Sportjugend).

Für die – für Mitbestimmung und Mitgestaltung einer demokratischen Gesellschaft wichtigen – Kompetenzen wie Interessenvertretung und Gremienkompetenz, also die Kenntnis und Anwendung demokratischer Verfahrensweisen und Spielregeln, scheint das freiwillige Engagement für Jugendliche im Schulalter einen nahezu exklusiven Lernort darzustellen.

Um zu überprüfen, ob die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung im Engagement Jugendlicher eine nachhaltige Wirkung auf die gesellschaftliche Partizipation und Verantwortungsübernahme im Erwachsenenalter hat, wurden anhand der Daten der standardisierten Erhebung politisches Interesse, soziale Integration und aktuelle gesellschaftspolitische Beteiligung sowie soziales Engagement der befragten Erwachsenen in den Blick genommen.

Nach dem allgemeinen politischen und gesellschaftlichen Interesse befragt, zeigt sich bei den früher Engagierten eine Tendenz zu mehr Interesse an gesellschaftspolitischen Fragen (starkes Interesse: 52 Prozent) als bei den früher Nicht-Engagierten (starkes Interesse: 37 Prozent).

Um die Fragestellung zu spezifizieren, wurde nach unterschiedlichen Formen gesellschaftlicher und politischer Beteiligung in den letzten fünf Jahren gefragt. Auch hier zeigt sich in allen Punkten eine mehr oder minder starke Tendenz der ehemals Engagierten zu mehr gesellschaftlicher Beteiligung und Betätigung als der früher nicht Engagierten.

Der Grad der demokratisch-gesellschaftlichen Beteiligung im Erwachsenenalter wird zwar von einer Vielzahl von Variablen wie Alter, Geschlecht, Bildung und Herkunft mitbestimmt, hängt aber immer auch von Engagementenerfahrungen in der Jugend ab. Die unterschiedlichen konventionellen und unkonventionellen Formen gesellschaftlicher Partizipation und bürgerschaftlicher Beteiligung werden durchweg von ehemals Engagierten intensiver wahrgenommen als von früher Nicht-Engagierten. Dies gilt für alle Bereiche bürgerschaftlicher Beteiligung, selbst für sehr niedrigschwellige Aktionsformen wie Beteiligung an Unterschriftenaktionen. Sehr deutlich zeigt es sich für die Mitarbeit in Parteien und Bürgerinitiativen sowie für die Übernahme politischer Ämter und Aufgaben, ebenso für soziales Engagement. Dieser Einfluss bleibt auch dann erhalten, wenn die Gruppe der Engagierten um Personen reduziert wird, die bereits in der

Jugend politisch aktiv waren. Dies bedeutet, dass auch ein jugendliches Engagement in vordergründig nicht politischen Gruppierungen zu größerer gesellschaftlicher Partizipation im Erwachsenenalter führt (vgl. Gaiser/de Rijke 2006).

Die Befunde zeigen insgesamt, dass ein Engagement im Jugendalter für die weitere politische Sozialisation höchst relevant ist. Der Grad gesellschaftlicher Beteiligung von Erwachsenen scheint demnach in hohem Maße von Erfahrungen mit politischer Beteiligung, demokratischer Mitwirkung, Mitgestaltung und Mitentscheidung in ihrer Jugend beeinflusst zu werden.⁴

Spezifische Merkmale und Formen des Lernens im Rahmen freiwilligen Engagements

Als spezifische Merkmale der Lernprozesse Jugendlicher in einem freiwilligen Engagement ließen sich aus den qualitativen Interviews die Kategorien Freiwilligkeit (1), Frei- und Gestaltungsspielräume (2), Verantwortungsübernahme (3), Lernen in der Gleichaltrigengruppe (4) sowie ‚learning by doing‘ (5) rekonstruieren (vgl. Dux/Sass 2005).

(1) Alle Engagierten weisen darauf hin, dass der größte Unterschied zum Lernen in der Schule in der *Freiwilligkeit* des Lernens im Engagement liege. Für die hier stattfindenden Lernprozesse spielen im Unterschied zum verpflichtenden Lernen in der Schule die freie Wahl der übernommenen Aufgaben, eigenes Interesse und Praxisbezug eine wesentliche Rolle. Dies scheint dem Bedürfnis junger Menschen nach Selbstbestimmung und Autonomie entgegenzukommen (vgl. Deci/Ryan 1993). Zugleich heben sich die Lernprozesse damit in Struktur und Inhalt deutlich von schulischen Settings ab. Die Aussagen der Befragten liefern Hinweise, dass die eigene Entscheidung für ein Engagement eine weit stärkere Lernmotivation sowie Identifikation mit den übernommenen Aufgaben hervorbringen kann als eine von außen zugewiesene Verpflichtung.

(2) Die engagierten Jugendlichen beschreiben *Frei- und Gestaltungsspielräume* zum Ausprobieren, aber auch zum Mitbestimmen und zum selber Organisieren. Dabei wurden in der Untersuchung die Bandbreite und Vielfalt des Lernens und der Gestaltungsmöglichkeiten als umso größer geschildert, je weiter und offener die Ziele der Organisationen gesteckt sind. Insbesondere Jugendliche der konfessionellen oder politischen Organisationen beschreiben diese als einen Ort und Freiraum, ihre eigenen Kompetenzen und Interessen einzubringen, auszuprobieren und weiter zu entwickeln, Inhalte, Formen und Kontexte zu gestalten, zu verändern, mitzubestimmen und so die Wirksamkeit des eigenen Handelns zu erfahren.

(3) *Verantwortungsbereitschaft und -übernahme* spielen eine besondere Rolle beim Lernen und Handeln im Engagement. Während Heranwachsende durch die lange Schulphase, die der Vorbereitung auf den ‚Ernst‘ des Lebens dienen soll, weitgehend von gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme ferngehalten werden (vgl. Baethge 1985), bietet freiwilliges Engagement ihnen demgegenüber die Möglichkeit, in

Ernstsituationen für sich und andere Verantwortung zu übernehmen. Die befragten Jugendlichen schildern die Übernahme unterschiedlicher Aufgaben, die mit Verantwortung für Menschen, Inhalte, Sachen und Abläufe verknüpft sind. Dabei lässt sich erkennen, dass sie hier anders als in der Schule Erfahrungen konkreter Nützlichkeit sowie gesellschaftlicher Relevanz ihres Tuns machen können.

Es hat sich in den Interviews gezeigt, dass es für die Bereitschaft Jugendlicher, Verantwortung zu übernehmen, wichtig ist, dass Erwachsene in den Organisationen sie ernst nehmen, ihnen verantwortungsvolle Aufgaben und Eigenständigkeit zutrauen und zumuten sowie ihre Leistungen anerkennen. Wie die Ergebnisse der quantitativen Befragung zeigen, sind diese Ansprechpartner in den meisten der Organisationen vorhanden (ca. 70 Prozent).

(4) *Lernen in der Gleichaltrigengruppe*: In allen untersuchten Organisationen wird Lernen in sozialen Kontexten, mit anderen und bezogen auf andere beschrieben. Die Engagierten schildern soziale Lernerfahrungen sowohl bezüglich der Inhalte (z.B. Verantwortungsbereitschaft, Helfen, Wertorientierungen usw.) als auch der Formen und Kontexte (mit anderen lernen, kommunizieren und kooperieren). Dabei scheint Teamarbeit die wichtigste Lern- und Arbeitsform zu sein. Die meisten Befragten geben an, gern im Team zu arbeiten. Es zeigte sich, dass das Team in vielen Fällen eine wichtige Rolle für den Erwerb von Kompetenzen sowie für die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme spielt. Es wurde beschrieben, wie in und von der Gleichaltrigen-Gruppe gegenseitige Motivation, Kontrolle und Bestärkung erfolgen. Auch wenn Erwachsene die Jugendlichen begleiten, anleiten oder unterstützen, werden Aktivitäten und Projekte im Allgemeinen gemeinsam mit Gleichaltrigen realisiert. Das gemeinsame Handeln beinhaltet, so lässt sich den Interviews entnehmen, das Erleben sozialer Zugehörigkeit und Gemeinschaft. Indem man sich als zugehörig erlebt, steigt das Interesse an den Meinungen, Erfahrungen und Kompetenzen der anderen. Zugleich steigt auch die Bereitschaft, eigene Kompetenzen, Erfahrungen, Informationen und Kenntnisse mit den anderen auszutauschen.

(5) Als überwiegende Lernform im Engagement, die sich deutlich vom üblichen Lernen in der Schule unterscheidet, wurde ‚*learning by doing*‘, d.h. Handeln, Ausprobieren und Sammeln von eigenen Erfahrungen in der Praxis des Engagements von den meisten Befragten genannt. Im Unterschied zu schulischen Lernsituationen, in denen Lernen vor allem in ‚Als-Ob-Formen‘ geschieht, d.h. mit Blick auf mögliche, spätere Anwendungsfälle fast ausschließlich im Rahmen des



Foto: © Stephen Coburn

Übens, sind die Lernprozesse Jugendlicher im Rahmen der Verantwortungsübernahme in Settings des freiwilligen Engagements dadurch gekennzeichnet, dass in ihnen Lernen (als Übung) und Handeln (als Ernstfall) inhaltlich und zeitlich sehr eng verknüpft sind oder zusammenfallen, so dass Bildungsprozesse gleichsam unter Ernstfallbedingungen ablaufen. Dabei scheint die Tätigkeit selbst das größte Lernpotenzial zu beinhalten. Aus den Aussagen der Jugendlichen lässt sich schließen, dass das, was sie selbst handelnd gelernt, erlebt und erfahren haben, in weit stärkerem Maß zu eigen gemacht wird als fremd bestimmte, vorgegebene Wissensinhalte.

Resumée: Organisationen des freiwilligen Engagements als ‚Ermöglichungsräume‘

Die Settings der Verantwortungsübernahme im Rahmen des freiwilligen Engagements bieten für Jugendliche besondere Lernchancen, da die Tätigkeiten dort erstens freiwillig ausgeübt werden, zweitens explizit auf andere Personen oder Dinge gerichtet sind, drittens im Modus der Verantwortungsübernahme erfolgen und viertens häufig die erste Gelegenheit und Herausforderung für Jugendliche darstellen, sich handelnd zu erfahren und zu bewähren.

Die Kombination von hoher Motivation durch frei gewählte Verantwortungsbereiche (vgl. Deci/Ryan 1993) und das gemeinsame Handeln in der Peergroup verbunden mit den Herausforderungen durch die übernommene Verantwortung sowie der Unterstützung durch erwachsene Bezugspersonen können als idealtypische lern- und entwicklungsförderliche Bedingungen verstanden werden, die die Settings des Engagements zu besonderen Lernfeldern und ‚Ermöglichungsräumen‘ für Heranwachsende machen, die sich deutlich von anderen Orten und Modalitäten des Lernens, insbesondere

vom schulischen Lernen, unterscheiden (vgl. Buhl/Kuhn 2005). In Freiwilligkeit, Vielfalt und Selbstbestimmtheit des Lernens und der Verantwortungsübernahme sowie in der Verknüpfung von Lernen und Handeln in Ernst- und Echtsituationen scheinen die Chancen und Stärken dieses außerschulischen Lernfeldes zu liegen.

Nicht Pflicht, Wettbewerb, Konkurrenz, Leistungsdruck und Benotung wie in der Schule scheinen die Jugendlichen im Engagement zum Lernen anzuspornen, sondern Freiwilligkeit, eigenes Interesse, die emotionale Bindung an die Gruppe, gemeinsamer Spaß, Möglichkeiten und Freiräume zur Mitbestimmung und Mitgestaltung sowie das Bewusstsein, Verantwortung für wichtige Aufgaben zu tragen.

Bilanziert man die Befunde beider Studien, so lassen sich die Settings des freiwilligen Engagements als ein Sozialisationsfeld beschreiben, welches durch die Verknüpfung gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme und individueller Lernprozesse Jugendlichen Chancen des Kompetenz- und Wissenserwerbs, der Persönlichkeitsentwicklung, der biographischen Orientierung und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung sowie der gesellschaftlichen Integration und Solidarität bieten kann. Diese für ein eigenständiges selbstbestimmtes Leben sowie für eine solidarische Zivilgesellschaft wichtigen Lernpotenziale erscheinen in dieser Konzentration und Konstellation als ein besonderes Merkmal der Organisationen des freiwilligen Engagements. Die Forschungsergebnisse belegen zudem, dass freiwilliges Engagement von nachhaltiger Wirkung ist. Dieser nachgewiesene Einfluss auf die Kompetenzen, die Berufswahl und die gesellschaftliche Partizipation im Erwachsenenalter ist ein deutlicher Beleg für die Bedeutung des Lernfeldes „Freiwilliges Engagement“ als ein eigenständiger Sektor der Bildungslandschaft.

Anmerkungen

1 Das Forschungsprojekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowie vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW finanziell gefördert.

2 Die vollständigen Ergebnisse der Studie werden unter dem Titel Düx, W./Prein, G./Sass, E./Tully, C.J.: „Kompetenzerwerb im freiwilligen Engagement. Eine empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter“ Wiesbaden 2007 (im Erscheinen) veröffentlicht.

3 Da sich Lernprozesse von außen schwerer beobachten und erfassen lassen als Wirkungen und Ergebnisse des Lernens wie Fähigkeiten und Kenntnisse, die durch kompetentes Handeln sichtbar werden können, wurde in der Studie versucht, sich dem Thema Lernen insbesondere über die Beschreibung ausgeführter Tätigkeiten anzunähern (vgl. Schäffter 2001; Lompscher 2003). Von den genannten Tätigkeiten ausgehend wurde in beiden Studien auf Kompetenzen geschlossen, die hierfür erforderlich sind. Diesem Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass derjenige, der eine Aufgabe oder Tätigkeit ausführt, bestimmte Kompetenzen hierfür besitzt oder entwickelt (vgl. Dewey 1993). Wenn Jugendliche in der qualitativen Studie berichten, dass sie z.B. eine Demonstration organisiert, eine Rede vor vielen Menschen gehalten, mit Kindern gebastelt oder eine Musikgruppe geleitet haben, dann wurde daraus geschlossen, dass sie hierfür spezifische Kompetenzen und Kenntnisse eingesetzt oder entwickelt haben.

4 In amerikanischen Längsschnittstudien konnten positive Zusammenhänge zwischen sozialem Engagement im Jugendalter und sozialem Engagement sowie Wahlbeteiligung im Erwachsenenalter nachgewiesen werden (vgl. Verba et al. 1995; Youniss et al. 1997).

Literatur

Baethge, M. (1985): Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. In: Soziale Welt, H. 3, S. 299 – 312.

Buhl, M./Kuhn, H.-Pr. (2005): Erweiterte Handlungsräume im Jugendalter: Identitätentwicklung im Bereich gesellschaftlichen Engagements. In: Schuster, B./Kuhn, H.-P./Uhlendorf, H.(Hg.). Stuttgart, S. 217 – 237.

Deci, E. L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., S. 223 – 238.

Deutsche Shell (Hg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen.

Deutsche Shell (Hg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt a. M.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel.

Düx, W. (2006): „Aber so richtig für das Leben lernt man eher bei der freiwilligen Arbeit.“ Zum Kompetenzerwerb Jugendlichen im freiwilligen Engagement. In: Rauschenbach, Th./Düx, W./Sass, E. (Hg.), S. 205 – 240.

Düx, W./Sass, E. (2005): Lernen informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: ZfE, H. 3, S. 394 – 411.

Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (Hg.). S. 213 – 275.

Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./de Rijke, J. (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. In: Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey, Band 3, Wiesbaden.

Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.) (1997): Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen. Opladen.

Lompscher, J. (2003): Was wir vom Lernen kulturhistorisch wissen. Lernkultur Kompetenzentwicklung – aus kulturhistorischer Sicht. In: Was kann ich wissen? Theorie und Geschichte von Lernkultur und Kompetenzentwicklung. QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Berlin, H. 82, S. 27 – 44.

Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.

Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (Hg.) (2006): Informelles Lernen im Jugendalter. Vernachlässigte Dimensionen der Bildungsdebatte. Weinheim/München.

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

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main.

Torney-Purta, J./Lehmann, R./Oswald, H./Schulz, W. (2001): Citizenship and Education in twenty-eight countries. Civic Knowledge and engagement at age fourteen. Amsterdam.

Verba, S./Schlozman, K. L./Brady, H. E. (1995): Voice and equality: Civic volunteerism in American politics. Cambridge.

Youniss, J.S./Mc Lellan, J. A./Yates, M. (1997): What we know about engendering civic identity. In: American Behavioural Scientist, Vol. 40, S. 620 – 631.

Wiebken Düx, Dipl.-Päd., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsverbund Universität Dortmund/Deutsches Jugendinstitut.

Erich Sass, Soziologe M.A, ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Forschungsverbund Universität Dortmund/Deutsches Jugendinstitut.

Manfred Wallenborn

Interventionen in (Bildungs-)Systeme durch die Entwicklungszusammenarbeit Ein Beitrag zur Wirkungsdebatte¹

Zusammenfassung: Politik und Staat haben ein starkes Gestaltungspotenzial bei der Fortschreibung von Recht und Gesetz sowie beim Einsatz des Gewaltmonopols. In anderen Sektoren und Systemen sind Interventionen durch politisches Handeln heute zunehmend wirkungsbeschränkt. Dies betrifft auch die Entwicklungspolitik und die davon abgeleitete Entwicklungszusammenarbeit (EZ). Politik und Staat bilden heute nicht mehr die „Spitze“ der Gesellschaft, die als machtbasiertes Entscheidungszentrum zentral und quasi exklusiv für die gesellschaftliche Entwicklung verantwortlich ist. Andere Systeme (Wirtschaft, Finanzen, Handel, Kultur etc.) haben auf der ganzen Welt an Dominanz gewonnen – sie beeinflussen gesellschaftliche Entwicklung ebenso wie das staatliche/politische Handeln. Die Lage für staatliche Interventionen in immer komplexere Zusammenhänge wird deshalb unübersichtlich. Auch Vorhaben der EZ stoßen heute sprichwörtlich an systemische Grenzen. Wirkungen durch EZ-Interventionen werden von Systemen in den Partnerländern des Südens praktisch unterlaufen oder z.T. wirkungsneutral verarbeitet. Es wird deshalb zukünftig vor allem darum gehen, genauer zu identifizieren, wie die operative Eigendynamik von Systemen besser für Vorhaben der EZ genutzt werden kann. Das erfordert ein Umdenken über die Art, wie Systeme heute auf Interventionen reagieren. Teilweise ist auch eine Anpassung der EZ-Instrumente an veränderte Ausgangsbedingungen notwendig: vor allem Capacity Building i.S. der Verbesserung von wissensbasierten Kompetenzen der einheimischen Akteure verspricht gute Aussichten, von den lokalen Funktionssystemen in den Partnerländern sprichwörtlich „verstanden“ zu werden.

Abstract: State and politics have a high potential and monopoly in the development of the legal system and in using military and police forces. In other sectors and systems the interventions based on political decisions are constantly becoming more inefficient. This affects also policies of international development cooperation. Today state and politics are no longer the „top“ of society, and no longer exclusively responsible for its further development. Other systems (economy, finance, trade, culture etc.) are gaining more and more importance – they influence public and political strategies as well as the further development of society. The consequences

of political interventions in complex contexts are therefore unpredictable. Projects of international development cooperation are also coming to their limits. Outcomes, based on these interventions are adapted by the systems in the developing countries without any remarkable results. In this context future projects of international cooperation must identify very carefully, how the proper dynamics of different systems can be used for project objectives. This requires analytic strategies and re-orientation how systems react to interventions. The instruments of international cooperation must partly be adapted to other framework conditions: most of all capacity building – improving the competencies of local stakeholders – is very promising to be understood by local systems in the partner countries.

Einleitung

In keinem anderen Politikbereich wie in der staatlichen EZ wird so stark evaluiert und über die Wirkungen von Interventionen in fremde Zusammenhänge und Systeme nachgedacht. Dafür gibt es wichtige Gründe:

- Die verschiedenen entwicklungspolitischen Instrumente (wie finanzielle, technische und personelle Zusammenarbeit) können durch feed back aus Evaluierungen kontinuierlich an gesellschaftliche Veränderungen angepasst werden.

- Öffentliche Gelder, die in Risiko behafteten Ländern und komplexen Zusammenhängen ausgegeben werden, unterliegen nicht erst seit der deutschen Wiedervereinigung einem starken Legitimationsdruck.

- Laufende Vorhaben der EZ können durch prozessorientierte und systemische Evaluierungen sowie des Wirkungsmonitorings an sich verändernde Umfeldbedingungen angepasst werden, damit knappe Ressourcen wirksamer verbraucht werden.

Dies ist gut so. In Deutschland wird dabei die Diskussion um Evaluierungen und Wirkungserfassung nach wie vor konzeptionell und methodisch auf der Höhe der Zeit geführt. Dies wurde der EZ schon vor geraumer Zeit bestätigt (vgl. Borrmann 1999) und hat sich durch die neuen Evaluierungs-

instrumente praktisch aller Durchführungsorganisationen (DO) konstant auf hohem Niveau gehalten.

Im Rahmen dieses Beitrages wird deshalb der Frage der Wirkungsbeobachtung nicht aus sozialwissenschaftlich-empirischer Sichtweise nachgegangen. Thematisiert wird in diesem Beitrag stärker das gesellschaftstheoretische Grundverständnis, das die Fragen und Probleme (sog. Zuordnungslücken) der Wirkungsbeobachtung in letzter Zeit aufwirft. Zugespielt heißt die Leitfrage dieses Beitrages: Ist gesellschaftliche Realität unter den Bedingungen heutiger Komplexität noch prinzipiell durch Interventionen der EZ gestalt- und machbar? Lassen sich substanzielle und nachhaltige Wirkungen (keine quantitativen Ergebnisse) beobachten, die – abgesehen von den methodisch auf absehbare Zeit nicht zu lösenden Zuordnungslücken (welches Ergebnis beruht auf welchen Wirkungen) – auf Interventionen der EZ in komplexe Umwelten und Systeme hauptsächlich zurückzuführen sind?

Die DO der EZ unterstellen diesen von ihnen nicht mehr unbedingt mechanistisch gedachten Zusammenhang als Fundament ihrer Daseinsberechtigung. Die Frage nach möglichen strukturellen oder systemischen Beschränktheiten (entwicklungs-) politischer Interventionen in komplexe und fremde Systeme scheint sich auf technizistische und methodische Probleme des Beobachtens und Messens zu reduzieren, keinesfalls jedoch auf die Frage, ob kontingente aber komplexe Gesellschaftsformen und Systeme dies unter heutigen Bedingungen überhaupt noch i.S. ambitionierter Wirkungserwartungen zulassen. Dies gilt nicht nur für die Länder des Südens; auch in der bundesdeutschen Öffentlichkeit müsste deutlich werden, dass bzgl. des Erfolges von Interventionen der Politik (des politischen Systems)

- Millionen – z.T. gut qualifizierter Arbeitsloser – hierzulande seit ca. 15 Jahren hartnäckig in (fehlende) Beschäftigung vermittelt werden müssen und es nun wirklich nicht an entsprechenden Bildungsanstrengungen, wissenschaftlichen Expertisen, Politikberatung und politischen Interventionen (z.B. Hartz IV) fehlte,

- PISA und andere Bildungsprobleme seit langem die Diskussion um unser Bildungssystem anheizte, aber offensichtlich die Verantwortlichen aus der Politik weiterhin langsam, gar nicht oder gar unangemessen intervenieren (können),

- bedarfsangepasste Kindergartenzeiten und verstärkte Förderung des vorschulischen Lernens seit gut einer Dekade in Deutschland diskutiert werden, allerdings substanziell bis heute kaum ‚Lösungen‘ implementiert sind.

Die Liste solcher ‚Probleme‘, die z.T. seit Jahrzehnten von der Politik auf symbolischer Ebene thematisiert werden und offensichtlich nur illusionär auf die ‚richtigen Interventionen‘ mit dem ‚angemessenen Handwerkszeug‘ der ‚richtigen Politiker‘ mit dem ‚echten Talent‘ warten, ließe sich beliebig verlängern. Es scheint aus dieser von der Politik geprägten Sichtweise folgerichtig dann eben ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ politische Entwürfe und Handlungsstrategien zu geben, um die Welt entsprechend definierter Wirkungen zu ändern.

Dass dies dann bei o.g. Problemen nicht gelingt, interpretieren Beobachter von politischen Prozessen mit Erklärungsansätzen die den gleichen Denkmustern verhaftet bleiben. Dazu zwei Beispiele:

- Wahlforscher erklären die politische Abstinenz und das Misstrauen bei vielen Wählern aufgrund von Enttäuschungen über die hartnäckige Präsenz systemischer Probleme der modernen Gesellschaft und ‚falschen‘ Lösungen, und

- in der Wissenschaft (vgl. z.B. Mayntz 1987) werden Steuerungs-, Umsetzungs- und Implementierungsprobleme in den verschiedenen Politikbereichen vermutet – nicht aber andere Funktionslogiken von Systemen.

Alles scheint aber trotzdem beim alten zu sein – die Gesellschaft und ihre verschiedenen Systeme/Bereiche scheinen durch politische Steuerung und Intervention also prinzipiell mach- und gestaltbar. Die grundsätzliche Frage nach den Wirkungen von Interventionen in komplexe Systeme und die dem zu Grunde liegenden möglichen Veränderungen wurde in solchen Deutungsversuchen nicht gestellt. Die Entwicklung der Gesellschaft ist offensichtlich ein mechanisch-lineares Kontinuum; es können Hebel für Veränderungen von ‚Machern‘ angesetzt werden, auch wenn bislang ‚mit der Brechstange‘ wenig bewegt wurde. Dabei werden die die Gesellschaft begründenden Voraussetzungen, Umweltbedingungen und Operationsweisen von den wichtigsten Funktionssystemen (Wirtschaft, Recht, Handel, Kultur etc.) offensichtlich und unausgesprochen als ahistorisch gleichbleibend und prinzipiell veränderbar unterstellt.

Erst die neue Systemtheorie konnte Entwicklungstendenzen der modernen Gesellschaft aufzeigen, die das traditionelle Politik- und Interventionsverständnis konterkarieren (z.B. Luhmann 1997, Willke 1996). Dem liegt ein Ansatz zugrunde, der von der Politik bis heute weitgehend ignoriert wird – z.T. aus Selbstschutz: Das revolutionär Neue an dieser Theorie ist für die (Entwicklungs-) Politik gerade die konservative Grundhaltung, was Interventionen und Chancen tiefgreifender und nachhaltiger Veränderungen in fremden Systemen (durch politische Interventionen) angeht. Es wird nicht bestritten, dass die Welt sich verändert – wie sie sich allerdings bewegt, ist eine andere Frage, die substanziell an das bisherige Verständnis der gesellschaftlichen Gestaltbarkeit auch der entscheidend EZ rührt – zumindest wenn die rapide steigende Komplexität bei Interventionen systematisch mitgedacht wird: „Es liegt an dem prinzipiellen Problem, das komplexe Systeme, die aus sehr vielen interaktiven Komponenten bestehen, grundsätzlich nicht zielführend gesteuert werden können, weil ihre Dynamik nicht linear ist und ihre Entwicklungstrajektorien deshalb nicht vorausberechnet werden können“ (Singer 2004).

Die Konsequenzen solcher Ansätze für (entwicklungspolitische) Interventionen, werden nach einer kurzen Replik auf die Entwicklung der bisherigen Welt zur zukünftigen Weltgesellschaft zu klären sein.

Der Übergang von der Industrie- zur Weltgesellschaft

Bis Ende des Mittelalters gab es ‚eine Spitze‘ der Gesellschaft. Hierarchischer Aufbau und Macht- und Entscheidungs- sowie Gestaltungspotenziale gingen proportional Hand in

Hand: Probleme und Entscheidungen wurden ‚oben‘ bei Kaisern, Königen und Fürsten getroffen. Nur dadurch bewegte sich (in relativ statischen Gesellschaften) überhaupt etwas. Der Glaube besaß dabei – repräsentiert durch seine exegetischen Kräfte in Kirchen und Klöstern – quasi Monopolcharakter der Deutung von Welt. Das ‚Nicht-Deutbare‘ wurde meistens an Gott in Form von Fügung und Vorsehung delegiert. Thomas Hobbes nahm die Veränderungen der spätmittelalterlichen Gesellschaft durch den aufkommenden Merkantilismus deutlich wahr. Ein erstarkendes Bürgertum und die sich differenzierenden Wissenschaften rüttelten an alten Machtpositionen und Weltansichten. Deshalb kam durch Hobbes der starke Leviathan (2005) als neue Form der sozialen Ordnung ins Gespräch. Die sich erweiternden Einsichten über die Welt ließen sich dagegen noch eine geraume Zeit durch die Inquisition repressionsbasiert verteidigen: Schließlich hatte die Erde eine Scheibe und keine Kugel zu sein.

Der imperialistische und national kapitalistische starke Nationalstaat trat im Laufe der Zeit zunehmend an die Stelle älterer Formen sozialer Ordnungsbildung. Die Welt differenzierte sich weiter – es gab dramatische Veränderungen und wirtschaftliche sowie konfliktbasierte soziale Fortschritte, die auch eine (durch politische Interventionen gesteuerte) neue Form, den Sozialstaat, zuließen. Die Hierarchien wurden flacher. Anstatt gottgewollter Ordnung und ihrer Repräsentanten auf der Erde hatten gewählte Politiker das Sagen, die trotz der ausdifferenzierten Gewaltenteilung Gesellschaft (auch sozial) gestalteten. Das ‚Primat der Politik‘ erlaubte eine historische Entwicklungsstufe, die die Gesellschaft als staatlich/politisch machbar, wirtschaftlich und sozial gestaltbar vorfand – geprägt durch ein mechanistisches Weltbild der Naturwissenschaften und zahlreiche zivilisatorische Neuerungen (Elias 2001). Das staatliche Monopol an interner und externer Gewalt sowie bei Recht und Gesetz bedingte damals eine Unterordnung der wirtschaftlichen, politischen, kulturellen etc. Systeme unter den herausragenden Nationalstaat kapitalistischer Prägung, dessen politischem System innerhalb definierter Grenzen eine Vormachtsstellung zukam. Diese historisch kontingente Form der Vergesellschaftung beinhaltete wegen der damit allmählich freigesetzten Dynamik verschiedener Systeme die Veränderung der Machtbalance der Nationalstaaten. In diesem fortgeschrittenen Prozess des sukzessiven Machtverlustes und des erhöhten Legitimationsbedarfs der Politik (Willke 1996) und seiner Akteure befinden wir uns nach wie vor. Die Systemlogiken machen diesen Prozess irreversibel.

Heute haben sich die wichtigsten Systeme von ihren jeweiligen Nationalstaaten gelöst. Jene Tendenz, die Marx (1973) zum ersten Mal systematisch für die moderne Ökonomie begründete, dass also der Kapitalismus von seiner Funktionslogik nur universell, d.h. weltpräsent sein kann, gilt für praktisch alle großen Funktionssysteme: Bildung, Wirtschaft, Handel, Dienstleistungen, Informations- und Kommunikationssysteme, Tourismus, Wissenschaft, Medien, Sport und Pop- wie andere Weltkulturen stellen sich heute ebenso transnational auf, wie auch der Drogen- und Menschenhandel sowie zunehmend auch der Terror. Die territorial entgrenzten Systeme folgen dabei nur noch ihrer eigenen Logik und keinen sentimental Attitüden oder Zugehörigkeitsgefühlen

zu nationalen Staaten. Wenn sie ihre Aktionen mit ideologischen Rechtfertigungen älterer Weltdeutungen unterlegen (z.B. die Drogenguerilla in Kolumbien als ‚Befreier‘) dann nur deshalb, weil man an traditionelle Wahrnehmungsmuster anknüpfen muss, um spezifische Formen von Legitimation und Duldung herzustellen – während bezeichnenderweise Drogenproduktion und -handel wieder auf den lukrativen Weltmarkt zielen.

Fast wichtiger als diese Entgrenzung ist die Form, in der sie sich vollzieht. Die o.g. Systeme sind nun nicht einfach in einem größeren Kontext (wie z.B. in Europa in der EU) wieder ‚einfangbar‘ und nach den alten oder angepassten Grundsätzen der Nationalstaaten zu regeln. Mit ihrer Größe und ihrer leistungsbedingten internen Ausdifferenzierung (somit weiteren Abgrenzung von ihrer Umwelt) geht eine Veränderung ihrer Wahrnehmung und Funktionsweise einher: Sie stellen von der sog. Fremdreferenz auf Selbstreferenz (Luhmann 1993) um. Damit folgen sie eigenen Codes und Verfahren, die sie immer schwerer von außen beeinflussbar macht; sie prägen exklusiv systemspezifische Wahrnehmungen aus, die ihnen die Umwelt aus ihrem jeweiligen Blickwinkel der Systemerhaltung in den Focus rückt. Gleichzeitig wird durch Differenzierung interner Strukturen viel mehr an internen Optionen möglich. Entsprechend erhöht sich ebenfalls die Komplexität und die Abhängigkeit von Vorleistungen anderer Systeme (Transport-, Finanz-, Geld-, Versorgungssysteme).

Nicht allein in ihrer Größe und zweifellos vorhandenen unmittelbaren Relevanz für alle Menschen liegt die eigentliche Charakteristik der modernen, geografisch entgrenzten Systeme, sondern auch in ihrer Selbstreferenz (Autopoiesis). Damit ‚hören Systeme mehr auf sich selbst‘ und nicht mehr auf Regulierungen aus ihrer Umwelt: sie funktionieren weil sie funktionieren; sie gehören niemanden mehr, folgen ihrer eigenen Logik und pflegen ihre Anschlussfähigkeit an die Umwelt ausschließlich zum Selbsterhalt. Ihr ausschließlicher Zweck ist die Fortschreibung ihrer eigenen Funktionsweise und Existenz und dies hat ihre eigenen Wahrnehmungsmuster exklusiv geprägt.

Zwar könnte die Politik durch ihr Monopol bei der Fortschreibung von Recht, z.B. versuchen durch entsprechende Gesetze Unternehmen zu höherer Steuerlast zu verpflichten. Ob allerdings die betroffenen Systeme (in diesem Fall einzelne Unternehmen) dies annehmen oder mit systemoptionalen Reaktionen beginnen (Entlassungen, Produktionsverlagerungen etc.), steht auf einem anderen Blatt. Systeme müssen deshalb stets wegen ihrer eigenen Anschlussfähigkeit in die Umwelt ‚hineinhören‘, diese beobachten. Gebraucht wird aber nur das, was für die Existenz des Systems in das System zu seinem Vorteil ‚eingebaut‘ werden kann. Der Rest bleibt Umwelt für das System; dazu gehören notfalls auch fünf Millionen Arbeitslose wie augenblicklich in Deutschland.

Die Entwicklungsländer wurden (im unterschiedlichen) Ausmaß schon längst in den Sog dieser sich territorial entgrenzenden Systeme hinein gezogen. Darüber hinaus besitzen sie eigene (Bildungs-)Systeme etc. Transnationalität bringt nicht bloß die Asienkrise, sondern auch den intensivierten Welthandel, die hoch interdependente Versorgungsketten, kooperierende Kommunikationsnetze und sonstige Dienstleistungen, die notwendig auf den Vorleistungen anderer Systeme

aufbauen etc. Neben die klassischen Interventionsprobleme von EZ-Vorhaben (Partner, Ressourcen, Zieldefinition, Zielgruppen, Kohärenz, Geberkonkurrenz etc.) tritt deshalb diese neue Dimension von Interventions- und Steuerungsproblemen in selbstreferentielle Systeme, die sich allerdings schon seit geraumer Zeit andeuteten, aber durch die Transnationalität sichtbar werden.

Bereits vor zehn Jahren stellte Stockmann (1996, S. 403) in einer systematischen Wirkungsuntersuchung zu abgeschlossenen EZ-Vorhaben fest, dass auf die nachhaltigsten Vorhaben im Bildungsbereich folgende systemische Voraussetzungen zuträfen:

- „die Zielakzeptanz (der Vorhaben, M.W.) bei den Beteiligten,
- das Qualifikationsniveau des Ausbildungspersonals und
- die Leistungsfähigkeit der Organisationsstrukturen bei den über- und untergeordneten Trägern (Ausbildungsstätten).“

Dagegen waren die eher mechanistischen aber aufwendigen materiellen Inputs an finanziellen und personellen Ressourcen für den Erfolg und die Nachhaltigkeit der EZ-Vorhaben nicht von entscheidender Bedeutung. Aus heutiger systemtheoretischer Betrachtung kann man diese zentralen Befunde „nachinterpretieren“: immer wenn Interventionen der EZ an die Operationsweise des fremden Systems (Zielakzeptanz) und seine bestehende funktionale Leistungsfähigkeit anknüpften, ergaben sich Wirkungen, verbunden mit der wichtigen Tatsache, dass die Steigerung der Leistungsfähigkeit durch Kompetenzerwerb des einheimischen Personals flankiert wurde.

Andere systemische Ansätze (z.B. die Einführung systemfremder dualer Berufsausbildung, die manifeste Präsenz von Experten, die Aufrüstung der Infrastruktur von (Aus-) Bildungsstätten) haben/hatten in der Untersuchung keine signifikanten Einflüsse auf die Nachhaltigkeit systemischer Operierens. Diese Ansätze gingen an der jeweiligen spezifischen Funktionslogik der existierenden Systeme vorbei.

Perspektiven

Die aufgeführten Überlegungen über die Zusammenhänge von Intervention und systemischer Wirkung in (Bildungs-) Systemen auf dem Hintergrund neuerer gesellschaftlicher Entwicklungen müssen zu veränderten Positionen der EZ und ihrer verschiedenen Instrumente führen. Wichtig sind in diesem Zusammenhang auch neuere Beiträge der Weltbank (vgl. Perry u.a. 2006). Selektive Ökonomien – ein Begriff, der m.E. aus systemtheoretischer Sicht besser geeignet ist, die Verwerfungen in den Partnerländern zu beschreiben als etwa strukturelle Heterogenität – in den Entwicklungsländern sind weder durch den neoliberalen Washington-Consensus noch durch seine abgeschwächte Postvariante in ihrer Substanz und durch Instrumente der EZ verändert worden. Die verschiedenen Systeme operieren auf unterschiedlichem Leistungsniveau weiter.

Für Lateinamerika gilt gar, dass die Reichen noch reicher geworden sind; dies trifft nicht nur auf materielle Werte, sondern auch auf die gesellschaftliche Verteilung der strategischen Ressourcen Wissen und Bildung zu. Durch die Analyse durch-

aus nicht probater Wirtschaftspolitik in Lateinamerika stehen nun auch bei der Weltbank die sozialen Anliegen wieder höher im Kurs: selektive Ökonomien produzieren nicht nur Arme, sondern Arme produzieren verstärkt selektive Ökonomien auf einem höheren Niveau, weil Benachteiligte ihre Nachfrage an Systeme mit unterschiedlichen Leistungen wie Bildung, Ausbildung, Gesundheit etc. nicht finanzieren können. Die Folgen sind ein geringes Bildungs- und Ausbildungsniveau in einer sich beschleunigenden Abwärtsspirale, beschränkte technologische Erschließungspotenziale (de Ferranti 2003) und damit eine im Vergleich zu Asien fallende Anschlussfähigkeit an transnationale wirtschaftliche und technologische Entwicklungen mit negativen Konsequenzen für die eigene Sozialstruktur.

Damit sind im Grunde genommen auch die großen Entwicklungshemmnisse bezeichnet. Allenfalls brauchen die Partnerländer des Südens eine EZ-Kooperation, die

- mit Anreizen auf nationale und lokale systemische Leistungsbereitschaft setzt. Dies setzt
- i.S. von Stockmann Partnersysteme voraus, die aufgrund ihrer Funktionslogik Akzeptanz von Innovationen und kohärentes, reformerisches Handeln ermöglichen sowie
- die über Gemeinschaftsfinanzierungen so weit abgesichert werden, dass sie effiziente Systemleistungen erbringen, die ohne finanzielle Unterstützung (noch) nicht mit eigenen Ressourcen erreichbar sind;
- dies alles ist abzusichern mit dem system- oder sektorspezifischen Kompetenzen der Einheimischen zur autonomen Erschließung und Aneignung von funktionalem Wissen (Selbstlernkompetenz) gepaart mit Kompetenzen für das Globale Lernen (Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2005).

Nur solche Ansätze „Reform, Anreize und Erhöhung von Eigenkompetenzen“ sind unter den Bedingungen der Weltgesellschaft zukunftsfähig – dies auch wegen anderer Entwicklungen, die die strategische Ressource Wissen in der Welt noch einmal neu platziert. Mehr Wissen entwickelt sich heute paradoxer Weise in der Wissensgesellschaft im Kontext von Nichtwissen (Willke 2002) und der daraus entstehenden Risiken: Je gegenseitig abhängiger und transnationaler die Welt sich entwickelt, desto mehr kaum prognostizierbare Risiken lauern wegen der zwangsläufig steigenden Komplexität z.B. in Finanz-, Wirtschafts- und Versorgungssystemen etc.

Ein möglicher Umgang mit Nichtwissen in Zeiten des Terrors sind z.B. mobile Eingreiftruppen: Da niemand weiß, wann, wo und womit der Terror zuschlägt, schafft man sich ein entsprechendes Instrument. Die Bank für Internationalen Zahlungsausgleich begegnet dem Nichtwissen in finanziellen Risiken wegen der chaotischen Unübersichtlichkeit der Finanzmärkte mit der Entwicklung neuer Haftungsinstrumente für Kreditinstitute. Ähnliche Tendenzen lassen sich durch den Klimawandel und schwer prognostizierbare Naturereignisse bei den Rückversicherern beobachten.

Falls deshalb die Leitunterscheidung von Wissen und Nichtwissen für die moderne Gesellschaft plausibel sein sollte, dann gelten auch ganz andere Imperative für Systeme/Organisationen im Norden und im Süden: „Die Intelligenz eines Systems bemisst sich nicht an der Fähigkeit zur Konsensbildung, sondern an seiner Fähigkeit, mit Konsensfunktionen das

Prozessieren von Differenzen zu provozieren“ (Willke 1996, S. 223). Etwas einfacher und demokratischer gefasst: intelligente Organisationen brauchen vor allem den kritisch-konstruktiven Geist ihrer eigenen Mitarbeiter/innen, die (verordnete) Einheit (der Meinungen) wird nicht nur langweilig sondern kontraproduktiv in Zusammenhängen wo nicht Wenige alles, Viele aber einiges wissen. Nichtwissen wird durch voreilige Konsensbildung nicht aufgespürt, nicht „genügend prozessiert“, um Zweifel, Ergänzungen, andere Meinungen und Kenntnisstände produktiv zu nutzen (Senge 1999).

Dazu kommt für die Partnerländer natürlich in erster Linie noch die positiv bezeichnete Seite des Wissens. Hier haben sie einen erheblichen Bedarf an systembezogenem Wissenstransfer auf allen Ebenen. Diese Kompetenzen können immer weniger in sie hineinberaten werden. Herkömmliche Beratungsansätze schaffen falsche Verlässlichkeiten, die nicht auf die vorhandenen operativen Systemlogiken aufbauen. Diesen fragwürdigen Verlässlichkeiten ist nur mit einem substanzial höheren Bildungsniveau im Süden zu begegnen. Entsprechende Finanzierungsansätze müssen deshalb diese Kompetenzen zukünftig in der Planung, in den Diskussionen mit den jeweiligen Partnern stärker und systematischer berücksichtigen. Die Systeme im Süden werden nur dann leistungsfähiger und erhöhen ihre transnationale Anschlussfähigkeit, wenn sie wie die erfolgreichen asiatischen Länder bedingungslos auf Bildung und Ausbildung auf allen Ebenen setzen und bereit sind, dies mit Eigenverantwortung und Anreizen zu flankieren. Nur durch die sensible Berücksichtigung der jeweils eigenen Systemoperationen bewegen sich diese sozialen Gebilde ein Stück weit – bewegt werden sie allerdings nicht von Anderen, sondern durch sich selbst.

Anmerkung

Dieser Beitrag wurde in einem anonymen Reviewprozess begutachtet.

Literatur

- Borrmann, A. (1999):** Erfolgskontrolle in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit. Baden-Baden.
- De Ferranti, D. (2003):** Closing the Gap in Education and Technology. Washington.
- Elias, N. (2001):** Der Prozess der Zivilisation. Zwei Bände. Frankfurt.
- Hobbes, T. (2005):** Leviathan. Hamburg.
- Lang-Wojtasik, G./Scheunpflug A. (2005):** Kompetenzen Globalen Lernens. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Jg. 28, H. 2, S. 2 – 7.
- Luhmann, N. (1993):** Soziale Systeme, Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt.
- ders. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt.
- Marx, K. (1973):** Das Kapital. Bd. 3. Berlin-Ost.
- Mayntz, R. (1987):** Politische Steuerung und gesellschaftliche Steuerungsprobleme – Anmerkungen zu einem theoretischen Paradigma. In: Bußhoff, H. (Hg.): Jahrbuch der Staats- und Verwaltungswissenschaft, Bd. 1, Baden-Baden.
- Perry, G. (2006):** Poverty Reduction and Growth: Virtuous and Vicious Circles. Washington.
- Senge, P. (2001):** Die fünfte Disziplin. Stuttgart.
- Singer, R.:** Hirngespinnste. Artikel in der Frankfurter Rundschau vom 26.06.2004.
- Willke, H. (1996):** Systemtheorie II – Interventionstheorie. Stuttgart.
- ders. (1996):** Ironie des Staates – Grundlinien einer Staatstheorie polyzentrischer Gesellschaften. Frankfurt.
- ders. (2002):** Distopia – Studien zur Krisis des Wissens in der modernen Gesellschaft. Frankfurt.

Dr. Manfred Wallenborn, geb. 1951, arbeitet in der staatlichen entwicklungspolitischen Bildungszusammenarbeit und dort in der beruflichen Bildung. Seine regionalen Schwerpunkte bei entsprechenden Vorhaben liegen in Lateinamerika und in Ostafrika.

175 Jahre missio Aachen

175 Jahre weltkirchlich-missionarische Bildungsarbeit

Ein kurzer historischer Abriss

Die Geschichte missios beginnt bereits 1822 in Frankreich. Pauline Jaricot, eine junge Frau aus Lyon, gründet das „Werk zur Glaubensverbreitung“ als Laienbewegung. Ihre Idee ist einfach: Wenn viele Menschen regelmäßig einen kleinen finanziellen Betrag geben, kann damit die Arbeit der Missionare in anderen Teilen der Welt unterstützt werden, ohne dass der Geldbeutel des Einzelnen stark belastet wird. Sie organisiert Gesprächsrunden mit Missionaren auf Heimaturlaub – und ihre Idee funktioniert.

1832 erfährt der Aachener Arzt Dr. Heinrich Hahn von der Bewegung und ist begeistert. Er bringt die Idee nach Deutschland und gründet das deutsche Werk zur Glaubensverbreitung, den Franziskus-Xaverius-Verein, der 1922 von Papst Pius XI zu einem päpstlichen Werk erklärt und später mit der Namensänderung zu missio wird. Natürlich haben sich die Strukturen seitdem verändert, aber die drei Grundgedanken sind in all den Jahren gleich geblieben:

1. missio setzt darauf, dass viele Menschen regelmäßig einen kleinen Betrag geben (z.B. indem man Mitglied oder „missio-Schutzengel“ wird).
2. missio unterstützt Projekte der katholischen Kirche in Afrika, Asien und Ozeanien.
3. Weltkirchlich-missionarische Bildungsarbeit ist für missio zentraler Auftrag.

Mitte der 1990er Jahre wurde die Bildungsabteilung von missio Aachen in die „Koordinationsstelle Diözesen und Bildung“ überführt. Damit wurde unter anderem der Tatsache Rechnung getragen, dass es unterschiedliche Situationen und Bedürfnisse in den verschiedenen Bistümern gab/gibt. Es kam zu einer Verschiebung von einer zuvor zentral organisierten, hin zu einer dezentral organisierten Bildungsarbeit, bei der die missio-Diözesanreferentinnen und -referenten eine besondere Stellung haben, da sie die Bedürfnisse vor Ort genau kennen. Somit werden die Bildungsangebote, die zentral von missio Aachen mit Unterstützung der Diözesanreferent/innen erarbeitet werden ergänzt um lokale missio-Angebote, die den Spezifika des Bistums, sowie den Kompetenzen und Interessen der einzelnen Diözesanreferentinnen und -referenten entsprechen. Im Rahmen der Kooperation mit missio München (zuständig für die bayrischen Bistümer und das Bistum Speyer) wird dieser dezentrale Ansatz nun wieder mit einem zentralen Ansatz zusammengedacht (durch die Zusammenarbeit mit der Abteilung „Bildung und Pastoral“ bei missio München).

Allen Bildungsangeboten gemeinsam ist, dass sie sich an den 2003 verabschiedeten „Leitlinien für die missio-

Bildungsarbeit“ orientieren, in denen die Grundlagen und die Vision, die Leitziele und vorrangigen Themenfelder der missio-Bildungsarbeit beschrieben werden (Schalück/Nagler 2003).

Was bedeutet weltkirchlich-missionarische Bildungsarbeit?

Grundlage und Vision der Bildungsarbeit missios ist die biblische Botschaft vom Reich Gottes, dass alle Menschen das „Leben in Fülle“ haben sollen (Joh 10,10). missio verpflichtet sich einer ganzheitlichen und zukunftsfähigen Entwicklung. Dies bedeutet: „Einsatz für mehr Gerechtigkeit in der Einen Welt, Bekämpfung von Armut, Verwirklichung der Menschenrechte, Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen und gewaltfreie Lösung von Konflikten“ (Schalück/Nagler 2003, S. 5). Dabei versucht missio, die internationale Perspektive immer auch mit der nationalen, deutschen zu verknüpfen.

missio möchte Menschen über den Kreis der aktiven Katholiken in den Gemeinden hinaus ansprechen. Sie sollen in der Begegnung mit Menschen aus anderen Kulturkreisen eine Horizontenerweiterung erfahren, die ihr eigenes Leben bereichert und ihnen die weltweite Gemeinschaft der Kirche vermittelt, derer sie Teil sind. missio versucht, den Missionsauftrag Jesu umzusetzen: ein Auftrag zur Grenzüberschreitung im territorialen, kulturellen und personalen Bereich. Dabei ist es missio wichtig, dass es um ein Lernen voneinander geht, um einen gemeinsamen Austausch, in dem sich alle Beteiligten als Lernende verstehen.

missio versucht in seiner Bildungsarbeit das christliche Menschenbild zu vermitteln, das die Unantastbarkeit der Menschenwürde proklamiert. Einen besonderen Schwerpunkt legt missio in seiner Menschenrechtsarbeit auf das Recht auf Religionsfreiheit.

Die Bildungsarbeit missios ist parteiisch, klar gelenkt von einer Option für die Armen und den Einsatz für mehr Gerechtigkeit in der Welt, zu der auch die Teilnehmenden angeregt werden sollen.

missio versteht seine Bildungsarbeit als einen Beitrag zu Globalem Lernen mit einer spirituellen Fundierung. „Die Ausrichtung am Reich Gottes kann mit dazu beitragen, dass der im Konzept von Globalem Lernen formulierte Anspruch, mit Ohnmacht und Unsicherheit umgehen zu können, besser gelingt sowie ein Sich-Einlassen auf Wege des Suchens und Handelns ermöglicht wird“ (Schalück/Nagler 2003, S. 9).

Bildungsarbeit wird bei missio als Querschnittsaufgabe gesehen, die aber abgestimmt und vernetzt sein muss mit den anderen Arbeitsbereichen missios (insbesondere der Projektarbeit, sowie der Spender- und Mitgliederkommunikation).

Themen und Angebote der missio-Bildungsarbeit

missio benennt fünf vorrangige Themenfelder für die eigene Bildungsarbeit: missionarische Spiritualität, Lern-

Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt Porträt

gemeinschaft Weltkirche, Menschenwürde und Menschenrechte, Gerechtigkeit zwischen den Geschlechtern, sowie Globales Lernen, wobei die Grenzen zwischen den einzelnen Themen oft fließend sind. Diese Themenaufzählung hat keinen Ausschließlichkeitscharakter, sondern beschreibt die Schwerpunktsetzung missios.

Im Folgenden sollen einige zentral gesteuerte Angebote missios kurz vorgestellt werden.

AsIPA in Deutschland (Asian Integral Pastoral Approach) befasst sich mit dem Aufbau von kleinen christlichen Gemeinschaften. Auf der Basis einer bibelgeleiteten Spiritualität (Bibel teilen) wird der persönliche Glaube vertieft und das eigene Leben reflektiert. Als Hilfe dienen die Erfahrungen, die in Asien mit dieser Art Kirche („A new way of being church“) gemacht wurden.

Bei der Aktion Schutzengel: AIDS & Kinder geht es um die Situation der 15 Millionen Aids-Waisen weltweit, bei der Aktion Volltreffer um die Thematik von Kindersoldaten. Bei beiden Aktionen wird versucht, durch niedrigschwellige Aktionen (Handabdruckaktion bzw. Torwandschießen) auf die Themen aufmerksam zu machen. Die begleitenden Arbeitshefte liefern Hintergrundinformationen und Aktionsanregungen.

Durch Veröffentlichungen in den Bereichen Kinder- und Jugendarbeit sowie Schule und Gemeinde versucht missio, unterschiedliche Themen zielgruppenspezifisch aufzuarbeiten. Dabei kooperiert missio schon seit einigen Jahren im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit mit der Deutschen Pfadfinderschaft St. Georg (dpsg) und der Katholischen Jungen Gemeinde (kjjg), im Bereich der Frauenarbeit mit der Katholischen Frauengemeinschaft Deutschlands (kfd).

Auch zu den zentralen Kollektenterminen dem Afrikatag Anfang Januar und dem Weltmissionssonntag Ende Oktober gibt es ein vielfältiges Angebot an Bildungsaktivitäten und Informationen. Besonders im Oktober, dem Monat der Weltmission, lädt missio Gäste aus anderen Erdteilen ein, damit sie von ihrem Leben berichten können.

Ein besonderes Bildungsangebot missios rollt seit 2004 über deutsche Straßen: der Aids-Truck. Diese mobile, multimediale Ausstellung zum Thema AIDS in Afrika wurde im Jahr 2007 als einer der „365 Orte im Land der Ideen“ ausgezeichnet, einem Wettbewerb der Bundesregierung im Rahmen der Kampagne „Deutschland – Land der Ideen“.

Neben diesen zentral gesteuerten Angeboten, gibt es eine unendliche Vielfalt dezentraler Aktivitäten in den Bistümern: vom niedrigschwelligen Angebot zu „Experten-Veranstaltungen“, vom Kochkurs über Ausbildungskurse für angehende Priester oder pastorale Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zur Akademietagung, zielgruppenspezifische Angebote (z.B. für das 3. Lebensalter, den Kindergarten, Schülerinnen und Schüler oder Priester), thematische Angebote (z.B. Straßenkinder, HIV/AIDS, interkulturelles Lernen, Literatur aus aller Welt, Eine Welt in der Schule), Besinnungs- und Einkehrtage. Und immer wieder geht es um die Begegnung mit Menschen aus anderen Teilen der Welt – sei es hier in Deutschland oder bei Reisen in nahe oder ferne Länder.

Qualitätssicherung und -steigerung durch Evaluation

In den Jahren 2004 – 2006 wurde ein Evaluationsprozess der Bildungs- und Kampagnenarbeit missios unter der wissenschaftlichen Begleitung von Frau Prof. Dr. Annette Scheunpflug durchgeführt. In dem zweijährigen Prozess wurden sowohl die Bildungsaktivitäten der „Koordinationsstelle Diözesen und Bildung“ in der Aachener Zentrale, sowie die Bildungsarbeit der Diözesanreferent/innen in den verschiedenen deutschen Bistümern im Zuge einer Selbst- und partiellen Fremdevaluation evaluiert. Die Teilnehmenden wurden befähigt, auch über den begleiteten Prozess hinaus ihre Bildungsarbeit evaluieren zu können, um somit eine ständige Überprüfung der Qualität der eigenen Bildungsarbeit zu gewährleisten. Das Ziel ist, Entwicklungspotentiale zu erkennen und zu nutzen und die Bildungsarbeit zukunftsfähig zu machen. Denn nur eine gute Bildungsarbeit hat eine Chance auf Zukunft.

Literatur

Schalück, H./Nagler, N. (Hg.) (2003): Leitlinien für die missio-Bildungsarbeit. Aachen.

Susanne Krogull, Jg. 1973, arbeitet als missio-Diözesanreferentin im Bistum Limburg und promoviert berufsbegleitend am Lehrstuhl pädagogik I der Universität Erlangen-Nürnberg. Forschungsinteressen: Globales Lernen, Interkulturelle Austauschforschung.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Globales Lernen in der Diskussion

Bericht über die Tagung zu Forschungs- und Praxisfragen Globalen Lernens in Nürnberg

Am 8. und 9. Oktober standen Forschungs- und Praxisfragen Globalen Lernens im Zentrum einer internationalen Tagung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Veranstalter war der Lehrstuhl Pädagogik I (unter Leitung von Prof. Dr. Annette Scheunpflug) in Kooperation mit der Internationalen Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) sowie mit dem Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO). Die Tagung wurde von InWEnt aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) gefördert.

Die Veranstaltung hatte sowohl das Ziel, den wissenschaftlichen Diskurs voranzubringen, als auch den Diskurs zwischen Akteuren aus Wissenschaft und Praxis zu ermöglichen und zu fördern.

Am ersten Tag wurde diesem Dialog Rechnung getragen, indem nach der offiziellen Begrüßung zunächst drei renommierte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich des Globalen Lernens Eröffnungsvorträge hielten, die anschließend durch einen Akteur der Praxis kommentiert und eingeraht wurden.

Barbara Asbrand stellte die Ergebnisse ihrer qualitativen Studie dar, in der Jugendliche im Hinblick auf das Leben in einer globalisierten Welt hin befragt wurden. Anschließend sprach Vanessa Adreotti (Neuseeland) über die globale Dimension der Erziehung und Bildung in Großbritannien aus einer postkolonialen Perspektive. Den Abschluss bildete

Doug Bourn, der beide Konzepte, „Development Education“ und „Globales Lernen“, verband und eine allgemeine Vision dieser Lernfelder darstellte. Diese drei Eröffnungsvorträge wurden anschließend durch Reinhold Bömer (VNB; VEN) kritisch reflektiert.

Nach der Mittagspause fanden zwei parallele Vorträge statt, die sich mit landestypischen Fallbeispielen auseinandersetzten. So stellten Helmut Hartmeyer und Neda Forghani-Arani den Diskurs um Globales Lernen in Österreich dar, während Tine Beneker die Situation in den Niederlanden deutlich machte.

Im Anschluss daran hatten die Teilnehmenden der Tagung die Möglichkeit, verschiedene Workshops zu besuchen, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen beschäftigten. Nach den Workshops, in denen zahlreiche nationale und internationale Expertinnen und Experten Globalen Lernens in Wissenschaft und Praxis vertreten waren, folgte eine Postersession, bevor ein festlicher Abend durch die Grußworte von Herrn Krämer vom BMZ und Frau Dülge von VENRO eingeleitet wurde.

Der zweite Tag begann mit parallelen Vorträgen in der wieder internationale Perspektiven im Vordergrund standen. Rauni Räsänen beschäftigte sich in ihrem Vortrag mit dem finnischen Projekt „Education for global responsibility in teacher education“ und Prasad Reddy ging in seinem Vortrag besonders auf die Südperspektive und das darin enthaltene Lernpotential ein.

Den Kern des zweiten Tages bildete eine Open-Space-Session, in der alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Gelegenheit hatten, eigene Themen einzubringen und gemeinsam mit Akteuren aus Wissenschaft und Praxis zu diskutieren. Den Abschluss der Tagung bildeten kurze Statements aus den verschiedenen Perspektiven.

Die Tagung in Nürnberg brachte auf der einen Seite diese

unterschiedlichen Perspektiven zusammen, auf der anderen Seite ermöglichte sie darüber hinaus eine Festigung des internationalen Dialogs zu Globalem Lernen, da unter anderem Tagungsgäste aus Japan, Brasilien, Neuseeland, Irland, Großbritannien, Österreich, der Schweiz und Finnland angereist waren.

Die Hauptvorträge der Tagung werden im Heft 1/2008 hier in der Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) veröffentlicht.

Julia Franz



Foto: Julia Franz

Die Erd-Charta in der Schule einsetzen

Bericht von der ersten zertifizierten Lehrerfortbildung zur Erd-Charta in Deutschland

Am 24. Oktober fand in Bingen am Rhein die erste zertifizierte Erd-Charta Fortbildung für Lehrerinnen und Lehrer statt, die von der Ökumenischen Initiative Eine Welt als deutsche Erd-Charta-Koordination in Kooperation mit Hessen, Rheinland-Pfalz und dem Saarland durchgeführt wurde.

Im Zentrum stand, in unterschiedlichen Workshops Möglichkeiten zu erarbeiten und zu vertiefen, wie die Erd-Charta für den Unterricht an Schulen praktikabel umgesetzt werden kann.

Experten aus der Praxis erarbeiteten hierfür mit den Teilnehmenden einen Tag lang Inhalte und Aktionsideen zu Themen der Erd-Charta wie Umweltveränderungen, Klimawandel, kulturelle Konflikte und globale Gerechtigkeit.

Am Vormittag hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, die Erd-Charta zunächst genauer kennen zu lernen: Anja Becker und Christine Hoffmann von der deutschen Erd-Charta Koordination referierten über die Geschichte und aktuelle Umsetzung dieser internationalen Erklärung und im Anschluss konnten sich die Anwesenden in Zweiergesprächen und einer bildlichen Umsetzung mit dem konkreten Text und den 16 Grundprinzipien der Erd-Charta auseinandersetzen.

Der Nachmittag stand im Zeichen des Ausprobierens und Prüfens der Einsatzmöglichkeiten der Erd-Charta als Bildungsinstrument. So wurden beispielsweise in einer Diskussionsrunde von vornehmlich Lehrerinnen und Lehrern naturwissenschaftlicher Fächer Überlegungen zur Einbindung der Erd-Charta in den Chemie-, Physik- oder Biologieunterricht angestellt oder im Rahmen eines Themenforums zu „Erd-Charta als Thema für die Grundschule“ verschiedene Einstiege für einen lebendigen Unterricht erarbeitet. Christa Regli-Schmidmeister, Erd-Charta Koordinatorin aus der Schweiz, stellte hier Ansätze wie die bildhafte und gestalterische Auseinandersetzung mit der Erd-Charta oder den „Brief an die Erde“ vor. Auch

ein Planspiel zur „Planetenbesiedelung“ konnte kennen gelernt werden. Hier thematisierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Planspiels zum Beispiel Grundwerte für eine neue, zukunftsfähige Gesellschaft und deren mögliche Anbahnung im Unterricht.

Bei der abschließenden Podiumsdiskussion zogen Referentinnen und Referenten sowie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ein positives Resümee über die Einsatzmöglichkeiten der Erd-Charta in der Schule. Viele der über 40 Lehrkräfte sowie Vertreterinnen und Vertreter amtlicher



Abschlusspodium bei der Fortbildung zur Erd-Charta; Foto: Anja Becker

Lehrerbildungsstellen und Pädagogischer Zentren verabredeten sich mit konkreten Plänen, wie sie die Erd-Charta im Unterricht einsetzen wollen oder dieses Bildungsinstrument weiter propagieren werden.

Aufgrund dieser positiven Ergebnisse soll es ab jetzt jährlich eine Erd-Charta-Fortbildung mit jeweils aktuellen Schwerpunkten geben. Zudem soll die in kleiner Auflage am 24. Oktober erstmals vorgestellte deutsche Übersetzung des internationalen Erd-Charta Lehrerhandbuchs 2008 in einer großen Auflage gedruckt werden. In einer CD-Rom, die auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Fortbildung zugehen wird, werden die Dokumentation der Fortbildung und neue Unterrichtsentwürfe zur Verfügung gestellt.

Darüber hinaus haben die Mitorganisatoren Dr. Rainer Tempel und Reiner Mathar, rheinland-pfälzischer bzw. hessischer Projektleiter des Transfer 21-Programms, das die schulische Bildung am Konzept der Nachhaltigkeit orientieren will, die Erd-Charta in der im November stattgefundenen Bundes-Projektleiterkonferenz vorgestellt.

So ist zu hoffen, dass die Erd-Charta auch in anderen Bundesländern Eingang in die Schule findet.

Anja Becker

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft/Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

4. BREBIT (Brandenburger Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationstage) „Gesundheit, liebe Welt! Gesundheit und Lebens- qualität in Nord und Süd“

Kein Zweifel: Gesundheit gehört zu den Dingen, die sich jeder Mensch wünscht. Niemand wünscht man ihm Gesundheit – diese gehört schließlich zu den Grundrechten und wird auch im zweiten der Millenniumsentwicklungsziele direkt, in anderen indirekt thematisiert. Aber: Wie lautet die Diagnose für die Weltbevölkerung?

Auf der Suche nach dem Gesundheitszustand der Welt und ihrer Menschen, besonders auf der Südhalbkugel, trafen sich vom 2. bis zum 16. November 2007 bei 126 unterschiedlichen Veranstaltungen in 43 verschiedenen Orten in fast ganz Brandenburg um die 4.000 Menschen nahezu jeden Alters. Erstmals war jeder Landkreis mindestens einmal vertreten. Vielfältig war auch das thematische und methodische Spektrum der Angebote – Ausstellung, Theater, Vorträge, Gespräche und Filmveranstaltungen. Mit 100 Veranstaltungen an 32 Schulen waren die Schulprojekttage quantitativ am stärksten vertreten.

Als Markenzeichen unserer Bildungstage hat sich von Beginn an die Konzentration auf ein Schwerpunktthema ebenso bewährt wie methodische und inhaltliche Vielfalt bei den Schulprojekttagen. Dabei geht der BREBIT-Ansatz über die alleinige Vermittlung von Referentinnen und Referenten an die Schulen hinaus. Natürlich haben viele Schulen wieder gern das Angebot in Anspruch genommen, sich ‚die Welt‘ an die Schule zu holen, aber ebenso gab es in diesem Jahr besonders hervorhebenswerte Beispiele für eigene Initiativen und Aktionen, die mit oder ohne externe Unterstützung das Bild der 4. BREBIT entscheidend mitprägten:

Eine Straße von Mwanza im Norden Tansanias wurde für den BREBIT-Zeitraum in die Weidenhofgrundschule Potsdam verlegt. In der interaktiven Ausstellung erfuhren alle Schülerinnen und Schüler der Schule etwas über tansanische Kinder auf den Straßen von Mwanza, vom ihrem täglichen Überlebenskampf und von ihren Träumen. Was ist Lebensqualität für ein Straßenkind in Mwanza und was gehört für eine Schülerin der Weidenhofgrundschule dazu? Wie steht es um Gesundheit und Lebensqualität in Potsdam und Brandenburg und in Ländern wie Tansania? Die Kinder suchten gemeinsam mit ihren Lehrerinnen und Lehrern und den Ausstellungsmachern Antworten.

Mehrere Wochen wurde sich in den Kursen Darstellendes Spiel, Literatur und Musik der Lenné-Gesamtschule Potsdam mit dem BREBIT-Thema beschäftigt. Ihr Schwerpunkt war HIV/AIDS. Die Schülerinnen und Schüler hatten das Buch von Henning Mankell „Ich sterbe, aber die Erinnerung bleibt“ gelesen. Sie haben sich mit dem Tagebuch einer AIDS - Kranken in Uganda beschäftigt und setzten ihre Erkenntnisse um: in Szenen, in eine Lesung und in Musik. Am 12. November

kamen viele Interessierte in die Stadtbibliothek in Potsdam, um zu sehen, was die Kolleginnen der Lenné-Gesamtschule in Kooperation mit der Theaterpädagogin Sabine Wiedemann erarbeitet hatten: eine sehr ansprechende öffentliche Präsentation mit Wort, Szene und Musik, die zeigte, wie intensiv sich die Beteiligten über einen längeren Zeitraum mit dem Thema beschäftigt hatten. S. Wiedemann unterstützte auch Projekte des Filmgymnasiums Potsdam und der UNESCO-Schulen Frankfurt, die im öffentlichen Raum aktiv wurden. Im Potsdamer Zentrum informierten sie mit Straßentheater die Passanten über das BREBIT-Thema. Mit dieser öffentlichsten Form von Theater machten sie auf globale gesundheitliche Probleme aufmerksam. Das konnten auch die Besucherinnen und Besucher der Eröffnungs- bzw. Abschlussveranstaltung erleben.

Das unterschiedliche Engagement kann Vorbild sein für die, denen es noch an Ideen für Süd-Nord-Projekte mangelt. Bei der Abschlussveranstaltung zeigten Seelower Gymnasiasten, wie sie Rentnerinnen und Rentner der Region von ihren Erfahrungen im Senegal berichteten. Die jüngsten Präsentierenden waren Schülerinnen und Schüler der Johanna-Förderschule Bernau. Auch ihre Lehrerinnen und Lehrer waren die jüngsten ‚Pädagoginnen‘ und ‚Pädagogen‘ der BREBIT: Schülerinnen und Schüler des Oberstufenzentrums Strausberg, die mit den Kindern Projektunterricht rund um den Senegal machten.

88 Teilnehmende (darunter acht präsentierende Schulen) kamen trotz Bahnstreik zur Abschlussveranstaltung der BREBIT am 16. November. Die Kinder und Jugendlichen eroberten für einen Tag die Brandenburger Landesvertretung in Berlin und zeigten, wie sie das BREBIT-Thema umsetzten. Der Präsentation voraus gingen Vorträge und Workshops zu Gesundheitsfragen, repräsentiert durch Referenten aus Bolivien und Senegal sowie die Verbindung regional-global am Beispiel eines Saftes, gemixt aus Bioäpfeln der Region und philippinischen Mangos aus Fairem Handel.

Damit schloss sich der Kreis um ein Anliegen der BREBIT: erfahrbar und erlebbar zu machen, wie eng Süd und Nord miteinander verbunden sind. Spannende Einblicke in ebendiese Zusammenhänge verspricht auch der Ausblick auf die 5. BREBIT, wenn wir der Frage nachgehen: Wasser – Ware oder Menschenrecht?

Birgit Mitawi (RAA), Adina Hammoud (GSE)

Infos: www.brebit.org

Diskussion um Bildungsentwicklung

Bericht über die Tagung „Bildungsentwicklung“
im Rahmen des deutsch-ägyptischen
Wissenschaftsjahres

Am 10. und 11. November 2007 fand an der Universität von Kairo eine Tagung zum Thema „Bildungsentwicklung“ statt,

VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE

die federführend vom Goethe-Institut organisiert und von der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Kairo sowie dem National Center for Examinations and Educational Evaluation (NCEEE) durchgeführt wurde.

Eingeladen waren deutsche und ägyptische Experten, die sich mit den vier Schwerpunktthemen Internationale Bildungsforschung, Kompetenzen, Professionalität und Ausbildung von Lehrenden sowie Schulentwicklung in Vorträgen und Workshops beschäftigten.

Mit den Eröffnungsvorträgen von Ahmed Zayed (Universität Kairo) zum Thema „Bildung und Modernität“ sowie Gregor Lang-Wojtasik (PH Weingarten) zum Thema „Globalisierung als Herausforderung für Lernen und Bildung“ wurde der inhaltliche Rahmen der Tagung abgesteckt und wurden Forschungsfragen für mögliche Kooperationen aufgezeigt. Bereits am 8.11.2007 hatte Lutz H. Eckensberger (DIPF, Frankfurt) einen themenübergreifenden Einführungsvortrag gehalten.

Die drei Professoren diskutierten im Anschluss auf einem Panel zusammen mit Samir Nassar und Abdel Monem El Mashat (beide Universität Kairo). Olaf Köller (IQB/Humboldt-Universität Berlin) sprach über „Standardisierung von Bildung und Fragen der Leistungsmessung“ und Nageb Khouzam (NCEEE) beschäftigte sich mit dem Thema „Nationale Standards und Evaluation in Ägypten“. Sowohl diese beiden Vorträge als auch die folgenden beiden Inputs von Nadia Gamal El Din (Universität Kairo) zum Thema „Lehrerbildung in Ägypten“ und Renate Nestvogel (Universität Duisburg-Essen) zum Thema „Lehrerbildung an deutschen Universitäten“ wurden je in einer offenen Diskussion vertieft.

Der zweite Tag war vier Workshops gewidmet – „Evaluation von Bildung“ (Köller und Shokry, Berlin und Kairo), „Soziale und gesellschaftliche Rolle der Lehrkraft“ (Gamal El Din und Nestvogel, Kairo und Duisburg-Essen), „Neue Kompetenzen für Lehrer und Lehrerbildung in Theorie und Praxis“ (Abs und Madkour, Frankfurt und Kairo), „Lehrerfortbildung als Instrument von Schulentwicklung“ (Abou Serie und Bergmüller, Kairo und Erlangen-Nürnberg).

In den Diskussionen und insbesondere in den Abschlussstatements wurde deutlich, dass es auf beiden Seiten ein Interesse an gemeinsamen Vorhaben gibt und dass die Konferenz ein gelungener Auftakt für weitere Kooperationen war.

Claudia Bergmüller/Gregor Lang-Wojtasik

„Am Ball bleiben für eine zukunftsfähige Welt von morgen“

//weltweit wissen – Kongress für Globales Lernen vom 14. – 17. November 2007 im Sächsischen Landtag

Die Freude war den Gesichtern des Organisatorinnen-Teams vom Entwicklungspolitischen Netzwerk Sachsen (ENS) deutlich anzusehen, aber auch die Erleichterung darüber, dass *//weltweitwissen* ein solcher Erfolg war. „Wir haben es tatsächlich geschafft, dass sowohl zwischen den Experten ein reger Austausch stattgefunden hat, gleichzeitig aber auch die Öffentlichkeit und Politiker erreicht wurden und ihnen die Wichtigkeit einer Bildung für eine gerechte Entwicklung verdeutlicht werden konnte“, resümierte Kongresskoordinatorin Karolin Kramheller.

Bedauerlich war nur, dass so wenige Lehrerinnen und Lehrer den Weg in den Landtag zum Bildungskongress fanden.

Umso mehr prägten dafür Jugendliche das Bild im Landtag. Hauptgrund war das Riesen-Planspiel am 15. November, an dem rund 80 Schülerinnen und Schüler aus Sachsen



Auszeichnung der besten im Rahmen von //weltweitwissen entstandenen Projekte

teilnahmen. Sie debattierten über ein Freihandelsabkommen zwischen der EU und den AKP-Staaten, das am Ende des Tages sogar zum Abschluss kam. Eines wurde im Laufe des Planspiels deutlich: Das Interesse für diese Themen ist bei Jugendlichen vorhanden, oft fehlt es jedoch an detailliertem Hintergrundwissen. Einige Informationen konnten durch das Planspiel vermittelt werden und bei nicht wenigen schien dadurch der Wunsch geweckt, sich weiter zu engagieren.

VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE

Besonders am Herzen lag den Organisatorinnen der Bildungsmarkt. 32 Initiativen aus der Eine-Welt-Arbeit und der Bildung für nachhaltige Entwicklung präsentierten im Landtag ihre Praxisprojekte. Es war der dritte Bildungsmarkt dieser Art in Deutschland. Der Sächsische Staatsminister für Kultus, Steffen Flath, zeichnete die ausgewählten Initiativen – gemeinsam mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (BMZ) – als ‚Best-practice‘-Projekte aus und lobte ihr Engagement und die Kreativität, mit denen sie versuchen, Wissen über globale Zusammenhänge zu vermitteln und zum Handeln zu motivieren. Mehr als 40 Projekte aus dem gesamten Bundesgebiet hatten sich im Sommer für den Bildungsmarkt beworben. Eine Jury wählte aus und lud 32 Initiativen aus elf Bundesländern in den Landtag nach Dresden ein, 16 davon aus Sachsen.

Mit dem Kongress //weltweitwissen war die Hoffnung verbunden, dass die sächsischen entwicklungspolitischen Initiativen sich und ihre Arbeit einer breiteren Öffentlichkeit präsentieren können und dadurch mehr Aufmerksamkeit auch von Seiten der Politik auf sich ziehen. „In Zukunft wird sich zeigen“, so Kongressbeobachter Andreas Rosen von der Stiftung Nord-Süd-Brücken in seiner Auswertung, „inwiefern der Kongress dazu beigetragen hat, die Beziehungen zu staatlichen Stellen und zur Landespolitik langfristig zu verbessern, besonders auch, wenn es um die Finanzierung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit geht“.

Die Dokumentation des Kongresses ist voraussichtlich ab Januar 2008 erhältlich und wird dann über www.weltweitwissen.org zum Download angeboten.

Grit Krause

„Respekt ! – Youth for peace“

„Respekt ! – Youth for peace“ heißt die deutschlandweite Jugendkampagne, die zu Beginn der Ökumenischen Friedens-Dekade am 12. November 2006 eröffnet wurde. ‚Respekt‘ steht dabei für ein anderes Miteinander, für Zivilcourage und Engagement, für ein einiges Europa in Vielfalt, gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, für eine gerechte und gewaltfreie Gesellschaft. Getragen wird die Kampagne von evangelischen Landeskirchen, Freikirchen und ökumenischen Initiativen, die im Offenen Forum zur Dekade, dem bundesweiten Vernetzungstreffen, zusammengeschlossen sind. Sie nimmt die Anliegen der „Dekade zur Überwindung von Gewalt 2001 – 2010“ des Ökumenischen Rates der Kirchen auf, stellt sie in einen europäischen Horizont und möchte Jugendliche dazu einladen, sich mit eignen Projekten wie Rap-songs, Videoclips, Kunstprojekte, Theaterstücke und vielem mehr zum Thema „Respekt“ zu bewerben. Im vergangenen Jahr wurden die Jugendlichen aufgefordert, ihre Projekte auf die Homepage www.respekt-kampagne.de zu stellen. So sollte neugierig gemacht werden auf das, was auch andere sich ausgedacht haben. Insgesamt 19 Projekte wurden auf die Homepage gestellt. Sie reichen von Einzelinitiativen über Projekte mit bis zu 500 Teilnehmenden bis hin zu Arbeiten zum Thema ‚Respekt‘ in einem Stadtteil.

Ende des Jahres, am 21. November 2007, wurden die besten drei Ideen in der Marktkirche in Hannover von der Schirmherrin der Kampagne, der hannoverschen Landesbischofin Dr. Margot Käßmann, prämiert.

Mechthild Gunkel

Infos: www.respekt-kampagne.de

„Eine Welt“ für die Klassenstufen 1 bis 10

Die diesjährige überregionale Novembertagung des Projekts „Eine Welt in der Schule“ stand ganz im Zeichen der Ökologie und Nachhaltigkeit. Während eine Gruppe sich mit dem Themenfeld „Klima/Klimawandel“ auseinandersetzte, beschäftigte sich eine zweite mit ökologischen Fragestellungen zu Madagaskar.

Klima/Klimawandel

Derzeit ist das ‚Klima‘ in den Medien ein Dauerbrenner und die Relevanz des Themas ist für die meisten Menschen unbestritten. Düsterste Prognosen oder Beschwichtigungen, dass Klimaschwankungen durchaus natürlich sind und alles nicht so schlimm kommt, wie es vorausgesagt wird, tauchen fast täglich in der Presse und im Fernsehen auf. Eines scheint aber sicher: Heutige Kinder und Jugendliche werden die Auswirkungen des ‚Klimawandels‘ schon sehr stark am eigenen Leib erfahren. Gleichzeitig ist es aus pädagogischer Sicht sehr wichtig gegen eine Resignation nach dem Motto „Es ist eh alles zu spät“ anzugehen. Unter der Überschrift „Klima – Total global!“ setzte sich diese Arbeitsgruppe mit den klimatischen Grundlagen, den prognostizierten Veränderungen und den möglichen Folgen für das Leben auf unserem Planeten auseinander. Natürlich spielte auch die Frage, welche sinnvollen Aktivitäten zum Schutz des Klimas eingeleitet werden müssen/können, eine wichtige Rolle. Dem umfangreichen und anspruchsvollen Thema entsprechend wurde von der Gruppe folgendes Lernziel formuliert: Die Schülerinnen und Schüler sollen die unterschiedlichen Aspekte des Klimawandels erfassen und sowohl den Einfluss als auch die Folgen des Klimawandels auf die Natur und auf das Leben der Menschen aufzeigen können.

Insgesamt wurden zwei Unterrichtsvorschläge ausgearbeitet: einer für die Klassenstufe 8 – 10 im Umfang von ca. 13 Schulstunden und einer für die Klassenstufe 4 im Umfang von ca. 12 Schulstunden. In beiden Unterrichtsplanungen wurde vor allem darum gerungen, globale Aspekte und eine umfangreiche Sachanalyse mit zahlreichen, möglichst konkreten Handlungsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler zu kombinieren.

Madagaskar

Die erste Arbeitsgruppe beschäftigte sich mit dem Land Madagaskar. Ein wesentlicher Schwerpunkt war die Auseinandersetzung mit ökologischen Fragestellungen.

VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE VIE

Die Madagaskar Wildlife Conservation (MWC), ein Zusammenschluss aus Madegassen, Deutschen und Schweizern, hat einen Comic entwickelt, um 8- bis 12-jährigen Kindern spezifische Zusammenhänge und Probleme der Umwelt Madagaskars zu erläutern. Als Beispiel dafür dient der seltene Alaotrahalmaki (Bandro), dessen Lebensumstände im Comic spielerisch beschrieben und auch mit den Lebensumständen der dortigen Bevölkerung verknüpft werden. Der Bandro lebt im Papyrus- und Schilfgürtel um den Alaotrasede in Madagaskar. Aufgrund der landwirtschaftlichen Nutzung wird dieses Sumpfbereich mehr und mehr zerstört. Auch die Bevölkerung erlebt die Konsequenzen: Die Fischfangquoten sinken, der See verlandet und die Zahl der Überschwemmungen nimmt zu.

Der Comic wurde von einem madegassischen Künstler gezeichnet. Es gibt eine Originalausgabe in der Landessprache und auch die lokalen Schulbehörden wurden an dem Projekt beteiligt.

Interessant für die Lehrkräfte waren die schon vorhandenen Unterrichtsideen zum Comic. Diese wurden für die Lehrerinnen und Lehrer auf Madagaskar entwickelt, die dadurch eine Unterstützung für die Behandlung des Comics in ihren Klassen erhalten sollten. Für die Schülerinnen und Schüler ergibt sich daraus der spannende Effekt, dass sie parallel zu den madegassischen Kindern zu einem Umweltthema arbeiten können. Sie lernen so Lebensbedingungen und Probleme eines fernen Landes kennen, erleben, dass dort vor Ort nach Lösungen gesucht wird und können diese Vorgänge

mit ähnlichen Strukturen in unserem Land vergleichen. Zusätzlich besteht die Chance der Kontaktaufnahme über das Internet, um sich auszutauschen und auch den Kindern auf Madagaskar zu zeigen, dass ihre Aktivitäten in Deutschland wahrgenommen werden.

Weiterarbeit

Zu beiden Arbeitsgruppen werden von den Lehrkräften entweder für die Grundschule oder für die Sekundarstufe I Unterrichtsvorschläge konkreter ausgearbeitet. Dafür wird in der nächsten Zeit noch zahlreiches Material gesichtet und zum Teil auch neu erstellt. Ab Januar sind dann zu beiden Themen Erprobungen in der Praxis geplant. Die konkreten Ergebnisse können dann als Erprobungsberichte in der Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“ (www.weltinderschule.uni-bremen.de) nachgelesen werden.

Frühjahrstagung 2008

Vom 28.02. bis 01.03.2008 führt das Projekt „Eine Welt in der Schule“ die nächste überregionale Lehrerfortbildungstagung für Lehrer und Lehrerinnen der Grundschule und der Sekundarstufe I in Eisenach durch. Eine Arbeitsgruppe wird sich mit dem Thema „Kindersoldaten“ beschäftigen, die andere mit dem Thema „So isst die Welt“.

An der Mitarbeit interessierte Kolleginnen und Kollegen sind herzlich eingeladen.

Wolfgang Brünjes/Andrea Pahl

Infos: www.weltinderschule.uni-bremen.de

Marius Haring, Carsten Rohlf,
Christian Palentien (Hg.)

Perspektiven der Bildung

Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007, 308 Seiten, ISBN 978-3-531-15335-3, EUR 29,90.

Der Sammelband „Perspektiven der Bildung“ eröffnet verschiedene Blickwinkel auf Bildungsprozesse und informelle, nicht-formelle und formelle Bildungssettings. Dazu führen die drei Herausgeber zunächst in die Thematik ein, indem sie zum einen die Entstehung der Unterteilung in informell, nicht-formell und formell verdeutlichen und zum anderen die Gliederung des Sammelbandes vorstellen.

So besteht der erste Teil aus grundlagentheoretischen Beiträgen, die sich mit der Bedeutung des Bildungsbegriffes auseinandersetzen. In diesem Teil beschreibt Norbert Ricken diskursanalytisch die verschiedenen historischen Bedeutungshöfe des Bildungsbegriffes. Nach dem Aufzeigen der heterogenen Assoziationen des Bildungsbegriffes plädiert Ricken für ein Bildungsverständnis, das die implizierte Strukturlogik der Bildung (S. 33) nicht vernachlässige und das sowohl die Generationenfrage als auch die Frage der Subjektivierungsproblematik durch Bildung im Anschluss an Michel Foucault berücksichtige.

Im zweiten Teil des Buches stehen die kontextuellen Zugänge zu Bildung im Vordergrund. Hier analysiert zum Beispiel Markus Arens die Ungleichheitsverhältnisse im deutschen Bildungssystem. Dabei arbeitet er in einem historischen Teil die unterschiedlichen Stände-, Schichtungs-, Klassen- und Milieu-Modelle der Ungleichheitsforschung heraus und stellt diese sehr anschaulich dar. In seinem Fazit schließt er mit dem Hinweis, dass bei der Entstehung von Bildungsbenachteiligung besondere Aufmerksamkeit auf die Schnittstelle zwischen Primär- und Sekundarbereich zu legen sei.

Die Orte der Bildung werden in einem dritten Teil des Sammelbandes fokussiert. Im Bereich der formellen Bildung

befassen sich Sabine Hornberg und Wilfried Bos mit den Beiträgen internationaler Schulleistungsstudien in formellen Bildungsstätten. Die Autorinnen und Autoren beschreiben den Aufbau und die Ergebnisse der IGLU-Studie sehr nachvollziehbar und reflektieren am Ende Input- und Outputsteuerung auf der Ebene von Schulsystemen. Karin Bock und Hans-Uwe Otto thematisieren die Jugendhilfe als Ort nicht-formeller Bildungsprozesse. Nach einer Darstellung der Herausforderungen, denen Jugendliche heute in einer Wissensgesellschaft gegenüberstehen, plädieren sie für ein Ablassen von der starren Trennung zwischen nicht-formeller und formeller Bildung. Abschließend beschreiben sie, dass Kinder- und Jugendhilfe auf gesellschaftliche Subjekte, „auf AdressatInnen im Kontext von Vergemeinschaftung“ (S. 214) abziele. Im Rahmen der Beiträge zur informellen Bildung beschreiben Adelheit Smolka und Marianne Rupp die Familie als Ort, an dem wichtige „Daseinskompetenzen“ vermittelt werden. Sie ziehen als Beleg ihrer These – dass in der Familie immer weniger solcher Kompetenzen, wie Haushalten, Ernährung etc. weitergeben werden – Daten des statistischen Bundesamtes hinzu. Im Beitrag von Christian Palentien wird die Ganztagschule als Bindeglied der drei verschiedenen Bildungsorte verstanden. Ganztagschulen hätten gerade durch die Kombination verschiedener Bildungsräume und -settings das Potenzial, Ungleichheiten im Bildungssystem abzubauen.

In einem abschließenden vierten Teil des Sammelbandes fasst Carsten Rohlf die Beiträge zusammen und entwirft daraus vierzehn verschiedene Perspektiven der Bildung, die sowohl als Resümee als auch als Ausblick fungieren.

„Perspektiven der Bildung“ ist insgesamt sehr lesenswert, vor allem, da hier die verschiedenen Perspektiven, die sonst eher getrennt veröffentlicht werden, vereint in einem Band zu lesen sind.

Darüber hinaus kommen nicht nur Perspektiven der Bildung, sondern vielmehr auch Perspektiven der Chancengerechtigkeit und Chancenungleichheit in den Blick. Dadurch wird eine intensive Auseinandersetzung mit Fragen nach und Strukturen von Bildung und Bildungsorten ermöglicht.

Julia Franz

Srivastava, P./Walford, G. (Eds.) (2007): Private Schooling in Less Economically Developed Countries. Asian and African Perspectives. Oxford: Symposium Books, 214 S., ISBN 978-1-873927-85-4, 24 GBP.

Das Stichwort ‚Privatschule‘ ruft Assoziationen von Elite und akademischer Strenge hervor. Solche Schulen werden hauptsächlich in einem europäischen und nordamerikanischen Kontext erwartet. Das vorliegende Buch gibt einen Einblick in eine andere Welt: In Indien, Nepal, Nigeria und vielen anderen Ländern gibt es bisher kaum beachtete private Schulen nicht nur für die Elite, sondern auch für ärmere Familien. Im Kontext dieser „ökonomisch weniger entwickelten“ Länder werden Privatschulen bisher kaum diskutiert. Der Sammelband, herausgegeben von Pratchi Srivastava, Lecturer in Education an der Universität Sussex und Geoff Walford, Professor of Education Policy an der Universität Oxford ist daher ein wichtiger Beitrag. Nach einem einleitenden Kapitel der beiden Herausgeber, geht das Buch in 8 Kapiteln Fragen nach der Rolle, den Problemen und dem Beitrag privater Schulen in Entwicklungsländern nach. Die dabei bearbeiteten Länderkontexte Indien, Südafrika, Nepal und Nigeria werden von zwei regionale Überblicksartikel, einmal von Lewin über Subsahara Afrika und von Tooley und Dixon zu ihrem globalen Forschungsprojekt über „private Schulen für die Armen“ ergänzt. Gleich der erste Beitrag des Bands eröffnet die Debatte mit einer marktliberalen Position: Tooley und Dixon sind überzeugt, dass es an der Zeit ist, weltweit die Bildungssysteme zu liberalisieren, damit der Beitrag der „privaten Schulen für die Armen“ sichtbar wird. Ihrer Meinung nach liegt das Problem bei den ineffizienten staatlichen Schulen. Eine solche Logik wird von Mehrotra und Pancharukhi im 7. Kapitel kritisch hinterfragt. Breiten sich beispielsweise in Indien private Schulen nicht genau deshalb aus, weil der Staat zu wenig in den Ausbau staatlicher Schulen investiert? Sie argumentieren, dass ein Ausbau privater Schulen zu einer Verschärfung der sozialen Gegensätze beiträgt und nicht wie von Tooley und Dixon behauptet zu deren Überwindung beiträgt. Diese Positionen zeigen beispielhaft, wie bedeutend diese Auseinandersetzung eigentlich ist und worum es dem Buch geht. Es geht nicht um einen systematischen Überblick, sondern um ein Gegenüberstellen von kontroversen Meinungen und einzelnen regionalen Beispielen. Das Buch zeigt also, dass es an der Zeit ist, die Debatte über die Zukunft der Bildungssysteme zu intensivieren und global zu führen.

Simone Holzwarth

Reinhild Margarita von Brunn (2007): Reisegast in Ägypten. Reihe Reisegast, Dormagen: Iwanowski's Reisebuchverlag, ISBN 978-3-933041-36-4, EUR 17,95.

Wer von Reiseführern mehr erwartet als eine Auflistung touristischer Highlights, günstiger Hotels oder kulinarischer „Geheimtipps“, muss oft lange suchen, und nicht selten bleibt einem, sich mit seinen Erwartungen an das Angebot anzupassen. Die Messlatte „Reisen als Gelegenheit für die Entwicklung interkulturellen Verständnisses“ wagt man zu meist kaum anzulegen. Der jüngst erschienene Band „Reise-

gast Ägypten“ des Reisebuchverlags Iwanowski könnte (und sollte) da neue Maßstäbe setzen, weil der Leser weniger die üblichen Tipps bekommt, sondern vor allem eine anregende Mischung aus Blicken durchs Schlüsselloch, ethnologischem Hintergrund zum Gewebe von Hoch- und Alltagskultur sowie eine Fülle von praktischen Verhaltenshinweisen mit Do's and Taboos. Statt von einem Reise-Führer ist auch zutreffender von einem „Kultur-Führer“ zu sprechen, der sich nicht nur an Touristen, sondern auch an Geschäftsleute oder Mitarbeiter der Entwicklungszusammenarbeit richtet.

Wer reist, um verwandelt anzukommen, wie es Günter Kurnert einmal formuliert hat, ist auf die eigene Brille verwiesen, durch die das Fremde wahrgenommen wird. Einleuchtend erscheint, dass gerade der Blick auf eine islamische Kultur von den emotional hoch aufgeladenen Medien-Bildern besetzt ist: Wem gelingt es schon, dieses reiche Kulturerbe als wesentlichen Bestandteil des gemeinsamen und traditionsreichen Kulturraums Mittelmeer wertzuschätzen und nicht zuerst die religiösen Eiferer mit ihren politischen Parolen wahrzunehmen? Und wie schnell suchen wir die vertrauten Freund-Feind-Bilder zu bestätigen, wenn wir etwas als „typisch islamisch“ einschätzen?

Rund eine Million Deutsche dürften 2007 nach Experten-Prognosen Ägypten als ihr Reiseland aussuchen, rund neun Prozent mehr als im Vorjahr. Vier Flugstunden trennen sie von Pyramiden, Mumien und sagenhaften Schätzen einer vergangenen Hochkultur, wobei die meisten Reiseführer eine Gleichsetzung dieser Museumsstücke mit der Kultur des Landes suggerieren. Es erscheint daher plausibel, wenn die Autorin des Reisegast Ägypten-Bandes empfiehlt, die „innere Festplatte zu putzen“, um mehr und anderes wahrzunehmen und zugleich den eigenen Standpunkt, die eigene Brille bewusster wahrzunehmen. Gerade potenzielle interkulturelle Konflikte, etwa solche zwischen einer deutschen Touristin und einer patriarchalischen Gesellschaft, werden als Gelegenheiten gesehen, tiefe und einfühlsame Einblicke in die ägyptische Alltagskultur zu vermitteln und ihre Denk- und Verhaltensmuster als „Texte“ zu lesen. Was der Autorin hier gelingt, vermisst man zuweilen im interkulturellen Diskurs, nämlich eine reflektierte Balance zwischen den Zumutungen von Fremdheit und den notwendigen psychischen Strategien zur Sicherung der Vertrautheitssphäre: Wie kann ich mit den kulturellen Schocks umgehen? Welche Möglichkeiten habe ich als Reisender, mich im Spannungsfeld zwischen Neugier, Offenheit und Kultur relativierendem Verständnis für das Fremde einerseits und einem Angst abwehrenden und ich-stabilisierenden Schutz vor ihm andererseits zu behaupten? Eine zentrale Antwort der Autorin Reinhild von Brunn lautet: durch Wissen, durch Sachinformationen über den Islam, die ägyptische Geschichte und ihre Form der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Moderne. Eine andere Antwort zeigt die Autorin durch ihre Haltung selbst: Sie lässt sich auf die Vielfalt der Alltagskultur und ihre faszinierenden wie befremdlichen Facetten ein, die sie wertschätzend zur Kenntnis nimmt, ohne eine kritisch-distanzierende Fähigkeit aufzugeben.

Das Vorwort trägt den Titel eines Satzes, den sie von einem Blumenhändler in Kairo gehört hatte: „Suchst du ein Ägypten,

so findest du hundert“. Will sagen: Wer meint Bescheid zu wissen und eine fremde Kultur zu kennen oder gar zu verstehen, hat noch nicht genau genug hingeschaut. Einmalig ist in „Reisegast Ägypten“ der Einblick in die Vielfalt des kulturellen Alltagslebens, der sich wie eine anregende Mischung aus ethnologischen Einsichten, Geschichten von der Straße und großer Literatur liest. Der Bogen wird gespannt von Begrüßungs- und Kommunikationsmustern, Wohnkultur, Kleiderordnungen, sozialen Beziehungsmustern, die Ess-, Trink- und Genussskultur über die Kulturszene, Feier- und Festrituale bis zum Wertesystem, Erziehungsvorstellungen oder den Rollen-Spielen zwischen Mann und Frau. Die Reisenden erfahren nicht nur etwas über die Tiefenstrukturen, die all diese Ausdrucksformen des ägyptischen Alltags verbindet, sondern werden auch angeregt, in jedem der Bereiche zwischen „Tu und Tabu“ zu entscheiden. Nicht mit erhobenem Zeigefinger, sondern mit den Anreizen, sich auf „Kultur-Spiele“ einzulassen: Critical incidents, interkulturelle Konfliktfälle dienen dazu, mögliche Reaktionsweisen zu diskutieren und mit den dazu gehörigen kulturellen Kontextinformationen zu verbinden.

Wer unter Reisen mehr versteht als sich Fremdes wie Museumsobjekte anzuschauen und sie knipsend wie Trophäen zu sammeln, wer sich einlassen will auf das faszinierende (wie auch befremdliche) Reiseland Ägypten, dem wird es ähnlich gehen wie dem Rezensenten. Man beginnt zu lesen, schätzt das große Hintergrundwissen der Autorin, fühlt sich hineingezogen, begleitet von Fotos, Witz und Augenzwinkern, und legt das Buch nicht aus der Hand, bevor die 215te Seite gelesen ist. Auch wenn ein Ägyptenaufenthalt gerade nicht unmittelbar bevor steht, fragt man sich dann, warum es Bücher dieser Art nicht auch für das eigene Lieblingsreiseland gibt. Wie viel man auch immer dazu gelesen hat, jetzt wünscht man sich obendrein noch einen „Reisegast“.

Alfred Holzbrecher

Ulrich Becker (2004): Hoffnung für die Kinder dieser Erde. Beiträge für Religionspädagogik und Ökumene (Hg. v. Gottfried Orth). Schriften aus dem Comenius-Institut, Band 12. Münster: Lit Verlag, 330 S., ISBN 3-8258-7954-2, EUR 19,90.

„Ich wünsche, [...], dass wir die Fremden (die anderen Konfessionen, Denominationen und Religionen), deren Kreise Gott tief ineinander gerückt und verschränkt hat, auch als Mittel und Werkzeug verstehen, die helfen, in der eigenen Konfession oder Religion an das uns bestimmte Ziel zu gelangen. Alle Lernbemühungen wären damit vornehmlich auf das Gemeinsame und nicht auf das Trennende ausgerichtet [...]“ (S. 283).

In dem Band Hoffnung für die Kinder dieser Erde sind theologische und religionspädagogische Aufsätze Ulrich Beckers aus über dreißig Jahren zusammengefasst. Inhaltlich ziehen sie einen weiten Bogen vom ökumenischen Lernen und Handeln über den Religionsunterricht bis zu zentralen Fragen von Kirche und Bildung. Weit darüber hinaus werden von Becker diese Themen jedoch nicht abstrakt wissenschaftlich diskutiert, sondern präsentieren auch die persönliche, mutige und holisti-

sche Weltsicht des Autors. Er vermag es in seinen Beiträgen, differenzierte Denkanstöße bzw. Handlungsvorschläge zu geben und fordert den Leser immer wieder heraus, im Sinne der globalen Verantwortung des Einzelnen und der Kirche die eigenen, begrenzten geistigen Horizonte zu durchbrechen. Beckers Ausgangsbasis bildet dabei die Ökumene, welche sich in gelebter Empathie und Humanität erfüllt. Neben Bezügen zu Umweltfragen und zum konstruktiven interreligiösen bzw. interkulturellen Diskurs ist es insbesondere das Kind, das der Autor liebevoll und gleichberechtigt in das Zentrum seiner Betrachtungen stellt.

An gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Aktualität hat keiner der Beiträge eingebüßt; im Gegenteil: die von Becker konstatierte moralische Krise, in welcher sich die Menschen weltweit befinden, ist keineswegs gelöst. Sie erfordert nach Becker eine lebensnahe Kirche, deren Horizonte einerseits beweglicher werden müssen, in dem sie partnerschaftliche Verhältnisse auf allen gesellschaftlichen Ebenen pflegt, die andererseits ihren politischen Auftrag ernst nimmt und die gesellschaftlichen Grundstrukturen radikal in Frage stellt.

Die Beiträge Ulrich Beckers sind daher keineswegs „nur“ für Religionspädagogik und Ökumene, sondern auch für die nationale und internationale Politik und die (interkulturelle) Pädagogik von hohem Ertrag.

Constanze Berndt

Asbrand, Barbara/Bergold, Ralph/Dierkes, Petra/Lang-Wojtasik, Gregor (Hg.) (2006): Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 173 S., ISBN 3-7639-3476-6, EUR 19,90.

Das Werkbuch dokumentiert das Projekt „Gut leben in der Einen Welt – Globales Lernen im Dritten Lebensalter“, das von 2003 bis 2005 von der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) in Zusammenarbeit mit dem Hilfswerk Misereor durchgeführt wurde.

Im Rahmen des Projektes wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fortgebildet, mit dem Ziel Aktivitäten des Globalen Lernens mit Menschen am Ende ihrer Berufstätigkeit bzw. am Anfang ihres Ruhestandes zu initiieren. „Mit dem Vorhaben sollte der Herausforderung begegnet werden, [...] geeignete Leitbilder zu finden, neue Gewohnheiten anzuregen und dieses in der Praxis der Bildungsarbeit mit Menschen im Dritten Lebensalter zu unterstützen und zu erproben“ (S. 9).

Die Herausgeberinnen und Herausgeber gehen im Schlussabschnitt einer Reihe von Fragen nach, die sich ihnen im Laufe des Projektes stellten: Gibt es mehr Wissen nach Abschluss des Projektes darüber, was Globales Lernen im Dritten Lebensalter bedeutet? Welche Erfahrungen ergeben sich speziell für dieses Arbeitsfeld aus dem Verlauf der Fortbildung? Welche Ideen und Konzepte wurden entwickelt?

Das Projekt hielt offensichtlich die Spannung zwischen der Ergebnisoffenheit von Bildungsprozessen einerseits und den politischen, zumeist christlich-sozialethisch motivierten Werten der Eine-Welt-Arbeit andererseits durch das gesamte Vorhaben hindurch aufrecht. Sehr vielfältige Erfahrungen in

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

der Erwachsenenbildung und in der entwicklungspolitischen Arbeit, die die rund 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmer in die Fortbildungsveranstaltungen einbrachten, ergaben einen Mix an Inhalten und Zugängen, der sich in einer bunten Palette von Kompetenzen ausdrückte. Die sehr anschauliche Darstellung der Konzeption und der Abläufe der einzelnen Veranstaltungen erlaubt ein haut- und zeitnahes Mit- und Nachvollziehen der Prozesse. Die Wiedergabe der Arbeitsblätter und die Beschreibungen der den Teilnehmenden gestellten Aufgaben veranschaulichen den Text und machen aus der Publikation ein praxisnahes Werkbuch. Die dazugehörigen Fotos illustrieren das Beschriebene.

Es standen vier Themenfelder im Mittelpunkt des Projektes: Soziale Gerechtigkeit, der Themenbereich „Lokal – Global“, Ökonomie sowie Spiritualität und Religion. Die jeweiligen Praxisanregungen zu diesen Handlungs- und Themenfeldern reichen von nachhaltigen Kurzreisen, über einen alternativen Stadtpaziergang, die Geschichte fair gehandelter Blumen, die Macht der Konsumentinnen und Konsumenten mit dem Einkaufskorb, einen Exkurs zu Qigong und Vollwertkost, bis hin zu einem Bibelgesprächskreis und zur Reflexion des eigenen Tuns.

Ist es tröstlich oder macht es mich als Leser nachdenklich, dass im Projekt letztlich doch die üblichen alternativen Handlungsmuster zum Tragen kamen und auch in solch neuen Projekten nur mit Wasser gekocht wird.

Ein umfangreicher Abschnitt ist dem Kompetenzerwerb gewidmet. Dabei belegen die einzelnen Darstellungen die Bedeutung von „Lernarrangements, mit denen selbstorganisiertes Lernen in vielfältigen Lernangeboten realisiert werden kann“ (S. 44). Dazu gehörten im Projekt offene Lernformen, das Kennenlernen der Praxis von Globalem Lernen, Impulse und deren Reflexion, aber auch Hausaufgaben, Beratung und Begleitung. Die genaue Beschreibung einiger Module, d.h. jeweiliger Einheiten der Fortbildungen, erlaubt das Eintauchen in ein Praxisfeld, das in Zukunft mit Blick auf die demografische und soziale Entwicklung sicherlich an gesellschaftspolitischer und pädagogischer Bedeutung gewinnen wird.

Die Frage, was sich aus dem Modellversuch lernen lässt, wird von der wissenschaftlichen Evaluation, die von Annette Scheunpflug, Gregor Lang-Wojtasik und Claudia Bergmüller durchgeführt wurde, beantwortet. Es wird dem Projekt eine weitgehend gelungene Teilnehmendenorientierung bescheinigt, die dort besonders erfolgreich war, wo es genügend Zeit für Austausch und Reflexion gab. Auch die In-Bezugsetzung der für die Mehrheit der Teilnehmenden neuen Inhalte zu ihren eigenen Biografien wurde als sehr wichtig erlebt. Die Entwicklung von Engagement konnte sich ergeben, wichtiger waren den Beteiligten jedoch die sozialen Erfahrungen und das Sich-Einlassen auf Lernprozesse mit unbestimmtem Ende. Ein (meines Erachtens Mut machendes) Schlüsselergebnis war, dass in einer Vielzahl von Praxisprojekten deutlich wurde, dass eine Engführung auf das Dritte Lebensalter zu kurz griff. Es wird der „Austausch zwischen Jung und Alt als bedeutsam eingeschätzt, um gemeinsam Wege zu finden, wie die Zukunft gestaltet werden kann“ (S. 156). In den Praxisprojekten wurden eine Reihe von Aktivitäten für intergenerationelle Lernprozesse geöffnet. Solche zu initiieren, wird noch zu einer spannenden Aufgabe für viele Akteure des Globalen Lernens werden.

Einbegleitet wird das Werkbuch von gut lesbaren Überblicksartikeln zu Lebenswelten und Lernen im Dritten Lebensalter – in diesem Zusammenhang sei festgehalten, dass das Titelbild den geneigten Leser/ die geneigte Leserin in die Irre führt, in dem es eine liebenswerte Dame um die 75 zeigt – zu politischer Sozialisation und Globalem Lernen im Dritten Alter sowie zu den pädagogischen Grundlagen Globalen Lernens. Eine Zusammenschau von Globalem Lernen im Dritten Lebensalter als Schnittmenge von Eine-Welt-Arbeit und Altenbildung rundet diesen Teil der Publikation ab.

Die Herausgeberinnen und Herausgeber überlassen den Leserinnen und Lesern, ob das Werkbuch Praktikerinnen und Praktikern hilfreiche und inspirierende Anregungen für ihre Arbeit in der Erwachsenenbildung oder in der Eine-Welt-Arbeit bietet. Diese Frage möchte ich für mich mit einem klaren Ja beantworten.

Helmuth Hartmeyer

Veranstaltungen

(red.) Schülerwettbewerb: „Klischee Ade? So lebst du und wie lebe ich“: Alle Schulklassen der sechs Berliner Schulen, die eine Partnerschaft mit Schulen in Zentralamerika führen sowie deren Partnerschulen, werden dazu aufgefordert sich vorzustellen, wie ein Tag im Leben einer ihrer Partnerschüler/innen abläuft. Dieses Projekt von KATE e. V. möchte die bestehenden Schulpartnerschaften vertiefen sowie lebendig gestalten. (Bewerbungsschluss: 31.01.08) Infos: www.kateberlin.de.

(red.) Visionäre gesucht beim Wettbewerb „Idee.natur“: Mit dem bundesweiten Wettbewerb „Idee.natur – Naturschutzprojekt und ländliche Entwicklung“ möchte das Bundesministerium, das Bundeslandwirtschaftsministerium und das Bundesamt für Naturschutz Naturschutzverbände, Stiftungen, und andere Interessengruppen dazu auffordern, neue Konzepte für Naturschutzgroßprojekte zu gestalten. Bewerbungsschluss: 31.01.08, Infos: www.idee-natur.de.

(red.) Schulwettbewerb: „alle für eine Welt für alle“: Zum dritten Mal findet der Schulwettbewerb des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik statt. Das Thema für die fünften bis dreizehnten Klassen lautet „Globalisierung – Zusammenleben gestalten“, für die ersten bis vierten Klassen: „Wir sind Kinder einer Welt“. Wie zuvor wird der Schulwettbewerb mit vielseitigen Unterrichtsmaterialien begleitet. Infos: www.eineweltfueralle.de.

(red.) ZDF umwelt sucht den Energiesparer 2008: „Klima sucht Schutz“ ist eine Kampagne, gefördert vom Bundesumweltministerium, durch die motiviert werden soll, sich aktiv am Klimaschutz zu beteiligen. Dabei kann mit Hilfe der interaktiven Energiespar-Ratgeber Geld eingespart werden. Die zukünftigen Energiesparmeister, die nachweislich ihre Energie- und CO₂-Bilanz verbessern konnten, können sich über attraktive Sach- und Geldpreise freuen. Infos: www.klima-sucht-schutz.de/energiesparmeister.

Medien

(red.) Neuer terre des hommes-Katalog 07/08: In dem Katalog werden Produkte, Materialien und Medien von terre des hommes, auch zum Thema Globales Lernen, vorgestellt. Die Käufer/-innen unterstützen die terre des hommes Projekte und helfen Kindern in Not. Der Katalog kann unter info@tdh.de bestellt werden.

(red.) Unterrichtsmaterialien zum Atomausstieg: Das Bundesumweltministerium stellt kostenlos Arbeitsblätter zum Thema „Einfach abschalten? Fakten und Kontroversen zum Atomausstieg“ zur Verfügung, um Schülern die Atom-Kontroverse näher zu bringen. Das Set beinhaltet auch allgemeine Informationen zu den Lernzielen und der Unterrichts-

zung. Infos: www.bmu.de/publikationen/bildungsservice/atomenergie/arbeitsblätter/doc/40192.php

(red.) „BioDive“ – Neues Portal der DUH: Die Deutsche Umwelthilfe will unter dem Motto „Tauch ein in die Vielfalt des Lebens“ junge Leute dazu anregen, kleine oder große Lebewesen zu fotografieren und einzusenden. Jeden Monat wird das beste Foto und Video mit Sachpreisen belohnt. Ziel ist es für die 9. UN-Naturschutzkonferenz ein dichtes Abbild der Artenvielfalt in Deutschland präsentieren zu können. Infos: www.biodive.de.

(red.) Fair4you – Fairtrade jung & peppig: Unterstützt vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung präsentiert sich der Verein Fairtrade auf diese Homepage in frischem, jungen Design. Geboten werden Informationen über aktuelle und interessante Termine zum Thema sowie Aktionsideen. Infos: www.fair4you.de.

(red.) Strategischer Konsum – Eine Frage des Geldes?: Dieses neue LOHAS-Portal fordert Gleichgesinnte auf, sich über strategischen Konsum, einen nachhaltigen Lebensstil und nachhaltige Produkte auszutauschen. Die Diskussionen werden auf der Homepage mit der Frage angeregt, ob nur Besserverdienende die Welt retten können. Außerdem bietet die Seite Tipps und Rat u.a zur neuesten Produktentwicklung. Infos: www.utopia.de.

(red.) Internetseite: Deutschland hat unendlich viel Energie: Unter diesem Motto werden allen Interessierten zum Thema erneuerbare Energien umfangreiche Informationen, Termine von Veranstaltungen sowie Materialien dieser Informationskampagne geboten, die für Informationsveranstaltungen zum Thema verwendet werden können. Infos: www.unendlich-viel-energie.de.

(red.) Neueröffnung: Die Zukunftsmacher: In diesem neuen Buch von Joanna Stefanska und Wolfgang Hafenmayer mit dem ganzen Titel „Die Zukunftsmacher – Eine Reise zu Menschen, die die Welt verändern – und was Sie von Ihnen lernen können“ wird das Leben verschiedener Menschen beschrieben, die mit ihrer Karriere nachhaltige Veränderungen erreicht haben. Diese 23 Portraits könnten sehr wahrscheinlich nachhaltigen Einfluss auf die Leserschaft ausüben. Infos: www.oekom.de.

Sonstiges

(red.) Multiplikatoren Ausbildung an der Freien Universität Berlin: Die Deutsche Bundesstiftung Umwelt fördert die bundesweite Ausbildung von 80-100 Multiplikatoren/-innen für den Bereich „Bildung für nachhaltige Entwicklung an Ganztagschulen“. Die Ausbildung findet berufsbegleitend in einem Zeitrahmen von 18 Monaten statt. Infos: www.bne-ganztagschule.de.

(red.) Der PowerPakt der Initiative EnergieEffizienz: Bei der neuen Stromsparaktion der Deutschen Energie-Agentur (dena) im Rahmen der Initiative EnergieEffizienz geht es darum, dass Eltern und Kinder einen zeitlich begrenzten

Information Information Information Information Information Information Information

Pakt schließen. Die Kinder sparen Strom im Haushalt und die Eltern zahlen den Kindern die Hälfte der so gesparten Kosten als zusätzliches Taschengeld aus. Den Vertrag, weitere Energiespartricks und weitere Infos unter: www.powerscout-online.de.

(red.) Gründung des Freiwilligendienstes „weltwärts“: Der neue entwicklungspolitische Freiwilligendienst will ab Februar kommenden Jahres 10.000 Jugendliche zwischen 18 und 28 Jahren für eine nachhaltige Entwicklung engagieren und in Entwicklungsländer entsenden, um dort mitzuarbeiten. Infos: www.weltwaerts.de.

(red.) Mehr Nachhaltigkeit in der Tourismusbranche: Bisher interessieren sich auf dem deutschen Markt nur 1% der Reisenden für sozial und ökologisch ausgewogene Reisen. In der Aus-/Weiterbildung von Tourismusberufen spielt Nachhaltigkeit daher bisher keine Rolle. Dies will eine Bremer Bildungseinrichtung mit entsprechendem Bildungsmaterialien auf Seminaren und Veranstaltungen ändern. Infos: http://www.bizme.de/themen/tourismus/bildungs_luecke.htm.

(red.) Online-Monitor zu den Millenniumszielen: Der MDG-Monitor bietet die Möglichkeit, sich mit Hilfe regelmäßiger Updates darüber zu informieren, auf welchem Stand sich die jeweiligen Länder mit ihren Bemühungen um ein Erreichen der Millenniumsziele der Vereinten Nationen befinden. Zusätzlich zu neuen Nachrichten und Entwicklungen bieten länderspezifische Profile und interaktive Landkarten zudem Gelegenheit, entsprechende Hintergrundinformationen zu bekommen. Das Online-Tool wurde von den Vereinten Nationen gemeinsam mit Google und dem Netzwerkausrüster Cisco realisiert. Infos: www.mdgmonitor.org.

(red.) Portal Europäische Forschung zu Nachhaltigkeit: Seit Ende November informiert ein neues Online-Portal über europäische Forschungsvorhaben zur nachhaltigen Entwicklung. Es wurden wichtige themenbezogene Dokumente und Publikationen eingestellt. Außerdem finden sich auf dieser Website Links zu nationalen und regionalen Forschungsinitiativen und Hinweise auf wichtige Termine und Projekte. Infos: <http://ec.europa.eu/research/sd>.

(red.) Friedensvorlesung an der Universität Hamburg: Am Zentrum für Naturwissenschaft und Friedensforschung (ZNF) finden noch bis 4. Februar 2008 jeden Montag von 12.15 Uhr bis 13.45 Uhr eine Reihe von Friedensvorlesungen zu globalen Herausforderungen für die Gesellschaft und Verantwortung der Wissenschaft statt. Infos: www.uni-hamburg.de/fachbereiche-einrichtungen/znf/index/html.

(red.) Berliner Compagnie e.V. 2008/2009: Die Berliner Compagnie, eine kleine Wanderbühne, bietet in der Spielzeit 2008/2009 sieben Stücke zu den Themen Krieg und Frieden sowie Ausbeutung der Dritten Welt an; so zum Beispiel: „RAUS! Eine theatralische Empfehlung in drei Akten“ zum Abzug der Bundeswehr aus Afghanistan; „TANGO MORTAL DEL PESO – Leben und Sterben im neoliberalen Musterland“; „DAS BLAUE WUNDER“, ein Theaterstück über die aufhaltsame Privatisierung des Wassers; „SCHÖNE EINE WELT“, ein Krimi über den Zusammenhang zwischen den Arbeitsbedingungen in Niedriglohonzonen in Südostasien und den Produktionsvorgaben hiesiger Konzerne der Bekleidungsindustrie; „HUMAN BOMBING“, ein Antikriegsstück frei nach der Orestie des Aischylos. Infos: www.berliner-compagnie.de.



IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Neu im IKO – Verlag:



Raúl Fornet-Betancourt

Interkulturalität in der Auseinandersetzung

Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Band 27
166 S., € 14,90, ISBN 978-3-88939-891-8

Vieles scheint heute darauf hinzudeuten, dass das Wort „Interkulturalität“ hoch im Kurs steht. Aber sind wir wirklich interkultureller geworden? Es lässt sich beobachten, dass unter dem Druck einer hegemonial programmierten Entwicklung – die nur *eine* Logik duldet – Lebenswelten, Sprachen, Kulturen und Religionen sterben bzw. zum Aussterben verurteilt sind. In Anbetracht dieser Entwicklung ist man gut beraten, sich nicht von der modischen Rede *über* Interkulturalität blenden zu lassen.

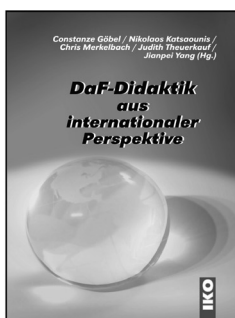


Christa Dommel

Religions-Bildung im Kindergarten in Deutschland und England

Vergleichende Bildungsforschung für frühkindliche Pädagogik aus religionswissenschaftlicher Perspektive
548 S., € 34,90, ISBN 978-3-88939-884-0

Überall in Europa verwandeln sich Kindergärten derzeit in Bildungseinrichtungen. Wie kann hier kulturelles Wissen für Kleinkinder unterschiedlicher Herkunft zugänglich gemacht und so Chancengleichheit gefördert werden? Die Autorin entwickelt aus dem deutsch-englischen Vergleich von Bildungskonzepten ihren innovativen Ansatz *inklusive* Religions-Bildung im Kindergarten.



Constanze Göbel / Nikolaos Katsaounis / Chris Merkelbach /
Judith Theuerkauf / Jianpei Yang (Hg.)

DaF-Didaktik aus internationaler Perspektive

Werkstatt-Berichte, Band 12
298 S., € 24,90, ISBN 978-3-88939-898-7

Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird weltweit gelehrt und gelernt. Die dafür erforderlichen wissenschaftlichen, didaktischen und methodischen Grundlagen werden nicht nur in den deutschsprachigen Ländern entwickelt, sondern überall dort, wo DaF unterrichtet wird. Dabei ergeben sich sehr spezifische Perspektiven, Fragestellungen und Herangehensweisen. In diesem Band wird aus unterschiedlichen Perspektiven ein multikultureller Blick eröffnet auf die Vermittlung der deutschen Sprache an Nicht-Muttersprachler.



Corina Ramsauer

Interkulturelle Konflikte

Entstehung – Verlauf – Lösungsansätze
164 S., € 16,90, ISBN 978-3-88939-872-7

Wenn Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen aufeinander treffen, kommt es immer wieder zu Missverständnissen und Kommunikationsschwierigkeiten. Konflikte zwischen Vertretern verschiedener Kulturen sind geprägt von emotionaler Frustration, einer scheinbaren Unvereinbarkeit von Werten, Zielen und Verhalten sowie von Ethnozentrismus und Stereotypen. Die Autorin liefert einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand und bietet Hilfestellung in Konfliktsituationen an.