

Gregor Lang-Wojtasik / Annette Scheunpflug

Kompetenzen Globalen Lernens

Abstract: This article gives a short overview on the discourse about competencies, presents some useful concepts to discuss competencies in Global Learning and describes some connected challenges.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird überblicksartig in den Kompetenzdiskurs eingeführt, werden verschiedene Konzepte für Kompetenzen Globalen Lernens vorgestellt und damit zusammenhängende Herausforderungen benannt.

Im Bildungsdiskurs der letzten Jahre gibt es eine wachsende Diskussion über Kompetenzen. In den sechziger und siebziger Jahren wurden zu erreichende Bildungsziele und Intentionen in Curricula oder Lehrbüchern festgeschrieben. Die Vermittlung der ‚richtigen‘ Information war der zentrale Fokus in der Entwicklungspädagogik im NGO-Kontext. Es war bedeutsam, Wissen über die Lebensbedingungen in den Ländern des Südens oder die Organisation des Welthandels weiterzugeben. Die angebotenen Wissensbestände galten als Maßstab für die Bildungsarbeit. Der entscheidende Punkt war die ‚richtige‘ Information in den Curricula, den Lehrbüchern oder der von NGOs bereit gestellten Informationen.

In den siebziger und achtziger Jahren weitete sich diese Perspektive der traditionellen Dritte-Welt-Pädagogik. Zum einen kamen die Bedürfnisse der Lernenden erkennbar in den Blick. Mit dem Bildungsbegriff wird in der deutschen Debatte darauf hingewiesen, dass es nicht die Wissensbestände als solche sind, die Bildungsprozesse bestimmen, sondern dass diese unabdingbar mit den Bildungssubjekten verknüpft sind und sich der Bildungsprozess erst in der Verschränkung beider Perspektiven ereignet. Die subjektive Wende in den Sozial- und Erziehungswissenschaften wie auch wichtige Beiträge aus dem Süden, etwa die der Erziehungstheorie von Paulo Freire, verwiesen zudem auf Relevanzaspekten auf die lebensweltliche Kontextualisierung des Lernens.

Seit Mitte der neunziger Jahre wird darauf verwiesen, dass es nicht nur das Bildungsangebot selbst ist, sondern dass als Maßstab für die Qualität von Bildungsprozessen ganz wesentlich die *Lernerfolg* heranzuziehen ist. Spätestens seit PISA wird die Output-Orientierung in der Qualitätsbeurteilung von Lernangeboten breit rezipiert. Dabei geht es nicht nur um abfragbare Wissensbestände. Vielmehr hat seit einigen Jahren der Kompetenzbegriff Konjunktur. Mit diesem kommen nicht nur Wissensbestände, sondern komplexe Fähigkeiten (wie problemlösendes Denken und die Anwendung von Wissen im Transfer) in den Blick.

Im Folgenden möchten wir einen Überblick über die aktuelle Debatte zu Kompetenzen im Bereich Globalen Lernens geben. Dazu werden wir sehr kurz und cursorisch auf Kompetenz-

modelle rekurrieren, um dann die unterschiedlichen Zugänge im Kontext Globalen Lernens zu skizzieren. Vor diesem Hintergrund werden Anregungsmöglichkeiten und offene Fragen benannt.

Der Kompetenzbegriff

Trotz der Unterschiedlichkeit verwendeter Kompetenzverständnisse beziehen sich Kompetenzkonzepte im deutschsprachigen Raum fast unisono auf die von Weinert (2001) vorgelegte Konzeptualisierung im Rahmen der Expertiseforschung. Danach stehen vor allem kognitive, motivationale und handlungsbezogene Merkmale im Mittelpunkt. „Kompetenz ist nach diesem Verständnis eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen erfolgreich zu lösen, also konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen“ (Artelt/Riecke-Baulecke 2004, S. 27). Dabei ist die individuelle Ausprägung der Kompetenz abhängig von den „Facetten Fähigkeit, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation“ (Klieme et al 2003, S. 59). Kompetenzen verbinden akkumuliertes Wissen mit individuellen Fertigkeiten, dieses Wissen in verschiedenen Situationen anwenden zu können (Klieme 2004, S. 13). Es geht um die „ability to successfully meet complex demands in a particular context“ (Rychen 2003, S. 2). Bedeutsame Aspekte von Kompetenzmodellen sind ihre Komponentenstruktur, die Fach- bzw. Domänenspezifität und die Berücksichtigung von Kompetenzstufen (Erreichen unterschiedlicher Niveaustufen) (Klieme et al 2003, S. 61ff).

Im Jahre 2003 legte die OECD eine Studie vor (Rychen/Salganik 2003), in der das Kompetenzmodell bezogen auf die Herausforderungen einer sich globalisierenden Welt weitergeführt wird (im Überblick: Abb. 1). Im Rahmen des als ‚DeSeCo‘ (Definition and Selection of Competencies) benannten Diskussions- und Forschungsprozesses ging es darum, einen theoretisch fundierten und überspannenden konzeptuellen Rahmen für basale Kompetenzen in einer interdisziplinären und internationalen Wissensgesellschaft zu formulieren. Es ging um die Verbesserung der theoretischen Grundlagen des Konzepts von Schlüsselkompetenzen und um die Schaffung eines Referenzrahmens für die Entwicklung von Indikatoren (OECD 2005). Über das Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus sollten weitere für das Leben in unserer Gesellschaft bedeutende Schlüsselkompetenzen benannt werden (Rychen/Salganik 2003, S. 2).

Im Rahmen von DeSeCo werden vor diesem Hintergrund Schlüssel- bzw. Kernkompetenzen für persönliches, soziales

und ökonomisches Wohlergehen in modernen, komplexen Gesellschaften identifiziert („Key competencies for a Successful Life and Well-functioning Society“). Drei miteinander verbundene Kompetenzbereiche werden identifiziert: (1) Interacting in socially heterogeneous groups (Interagieren in sozial heterogenen Gruppen), (2) acting autonomously (selbstständiges, autonomes Handeln), (3) use tools interactively (interaktive Nutzung von Hilfsmitteln bzw. Instrumenten) (Rychen 2003, S. 2f). Bedeutsam ist, dass diese drei Kompetenzbereiche Wissen, verschiedene kognitive und praktischen Fähigkeiten sowie bestimmte Sozial- und Verhaltenskomponenten wie Einstellungen, Gefühle, Werte und Motivationen voraussetzen (Rychen 2003, S. 2).

Der erste Kompetenzbereich (*Interagieren in sozial heterogenen Gruppen*) wird als besonders relevant für das Zusammenleben in pluralistischen und multikulturellen Gesellschaften beschrieben. Hier geht um Fähigkeiten, sich auf andere zu beziehen, auch über soziale Schranken bzw. soziale Disparitäten hinweg zu kooperieren und konstruktiv mit Konflikten umgehen und diese lösen zu können. Mit dem zweiten Bereich (*selbstständiges, autonomes Handeln*) wird die Fähigkeit benannt, das eigene Leben durch eine selbstbestimmte Überprüfung eigener Lebens- und Arbeitsbedingungen verantwortungsvoll und sinnvoll zu gestalten. Dabei geht es gleichermaßen um den individuellen Lebensvollzug (persönlich, in der Familie und am Arbeitsplatz) als auch um die Kompetenz, als Bürger am politischen Leben teilzuhaben. Es geht um die Fähigkeit, individuelle Lebenspläne und Projekte zu verwirklichen und dabei eigene Rechte, Interessen, Grenzen und Bedürfnisse zu verteidigen und die anderer gleichermaßen mit im Blick zu haben. Mit dem dritten Kompetenzbereich (*Hilfsmittel und Instrumente interaktiv nutzen*) werden Fähigkeiten angesprochen, auf die sozialen und beruflichen Herausforderungen einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft reagieren zu können.

Mit diesem Entwurf werden anwendungsbezogene Leistungen als Verbindung kognitiver und praktischer Fähigkeiten beschrieben. Die damit formulierten Kompetenzen gehen

weit über die reine Anwendung von Wissensbeständen hinaus. Damit wird ein Kompetenzbegriff entworfen, der auf eine komplexe, interdependent und konfliktbeladenen Welt reagiert.

Der dem DeSeCo-Modell zugrundeliegende Kompetenzbegriff ist deshalb für Kompetenzen Globalen Lernens eine interessante Anregung, da er explizit in den Kontext einer sich globalisierenden Weltgesellschaft gestellt wird.

Die Formulierung von Kompetenzmodellen liefert eine Grundlage für die Setzung von Bildungsstandards: „Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabensstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (Klieme u.a. 2003, S. 4). Bildungsstandards ermöglichen also die standardisierte Überprüfung der Erreichung dieser Kompetenzen. Mithilfe standardisierter Tests können Leistungen auf zwei Ebenen verglichen werden. Zum einen ermöglichen sie Orientierung über verbindliche Ziele auf der Ebene einzelner Bildungseinrichtungen, zum anderen über die Effizienz eines gesamten Bildungssystems. Mit den in der DeSeCo-Studie formulierten Prämissen wird damit auch ein konzeptioneller Rahmen für die Evaluation und Qualitätssicherung von Bildungssystemen formuliert.

Kompetenzkonzepte im Kontext Globalen Lernens

Die Entwicklung standardisierter Verfahren zur Überprüfung erworbener Kompetenzen im Globalen Lernen steht bisher am Anfang (vgl. den Beitrag von Rost in diesem Heft). Die Diskussion um Kompetenzmodelle sollte aber in jedem Fall auch in diesem Kontext gesehen werden; schließlich erlauben erst differenziert beschriebene Kompetenzmodelle die

Herausforderung	Zusammenleben in pluralistischen, multikulturellen Gesellschaften	Sinn- und verantwortungsvolle Gestaltung des eigenen Lebens	Leben in einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft
Kompetenz	Interagieren in sozial heterogenen Gruppen	selbstständiges, autonomes Handeln	Interaktive Nutzung von vielfältigen Hilfsmitteln
Fähigkeiten	Gestalten von Beziehungen und Kooperation untereinander angesichts sozialer Disparitäten Bereitschaft und Fähigkeit, konstruktiv mit Konflikten umzugehen und diese zu lösen	Handeln im Kontext des persönlichen, familiären und arbeitsplatzbezogenen Lebens, als Bürger und in der Gestaltung des politischen Lebens; Verwirklichung individueller Lebenspläne und Projekte	Umgang mit sozialen und beruflichen Herausforderungen einer globalen Ökonomie und modernen Informationsgesellschaft

Abb. 1: DeSeCo im Überblick (nach Rychen/Salganik 2003)

Überprüfung der gelernten Fähigkeiten. Dann würde auch ein empirischer Vergleich unterschiedlicher didaktischer Zugänge bezogen auf deren Effizienz möglich. Im Folgenden werden Vorschläge vorgestellt, die eine orientierende Bedeutung für die Debatte um Qualität und Qualitätsmessung des Globalen Lernens haben.

Der BLK-Orientierungsrahmen und des BLK-Modellversuchs ‚Bildung 21‘

Der an erster Stelle zu nennende Entwurf ist das im Kontext des Modellversuchs ‚Bildung 21‘ der Bund-Länder-Kommission (BLK) vorgelegte Konzept mit großer Wirkung. Es war zum einen der erste Ansatz, Bildung für Nachhaltigkeit konsequent kompetenzorientiert zu formulieren. Damit wurde der Lernbereich ‚Bildung für Nachhaltigkeit‘ an die Output-Debatte anschlussfähig. Zum anderen hatte dieses Modell hohe Resonanz.

Der zunächst in diesem Kontext vom BMBF (1998) vorgelegte Orientierungsrahmen nennt verschiedene didaktische Prinzipien und Schlüsselqualifikationen für Bildungsangebote, die sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung orientieren. Diese Überlegungen beschäftigen sich zwar nur bedingt explizit mit dem Kompetenzbegriff, sind gleichwohl direkt anschlussfähig an die aktuell geführten Debatten um Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für den Bereich Globales Lernen bzw. Bildung für Nachhaltigkeit.

Unterschieden werden sechs didaktische Felder: (1) *System- und Problemlöseorientierung* – intelligentes Wissen, systemisches (vernetztes Denken), antizipatorisches (zukunftsgerichtetes) Denken, Phantasie und Kreativität, For-

schungskompetenz, Methodenkompetenz; (2) *Verständigungs- und Wertorientierung* – Dialogfähigkeit, Selbstreflexionsfähigkeit, Werteorientierung, Konfliktlösekompetenz (Mediationskompetenz); (3) *Kooperationsorientierung* – Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung, Lernen in Netzwerken; (4) *Situations-, Handlungs- und Partizipationsorientierung* – Entscheidungsfähigkeit, Handlungskompetenzen, Partizipationsfähigkeit; (5) *Selbstorganisation* – Selbstorganisation von Lernprozessen, Evaluationskompetenz, Lebenslanges Lernen; (6) *Ganzheitlichkeit* – Vielfältige Wahrnehmungsfähigkeit, Erfahrungsfähigkeit, konstruktiver Umgang mit Vielfalt, globale Perspektive. Vorgeschlagen wird, diese didaktischen Felder, durch innovative Lernformen, -verfahren und -methoden in institutionalisierten Lernprozessen umzusetzen und einen Kompetenzerwerb in realen Lebenssituationen zu ermöglichen (BLK 1998, S. 27–39).

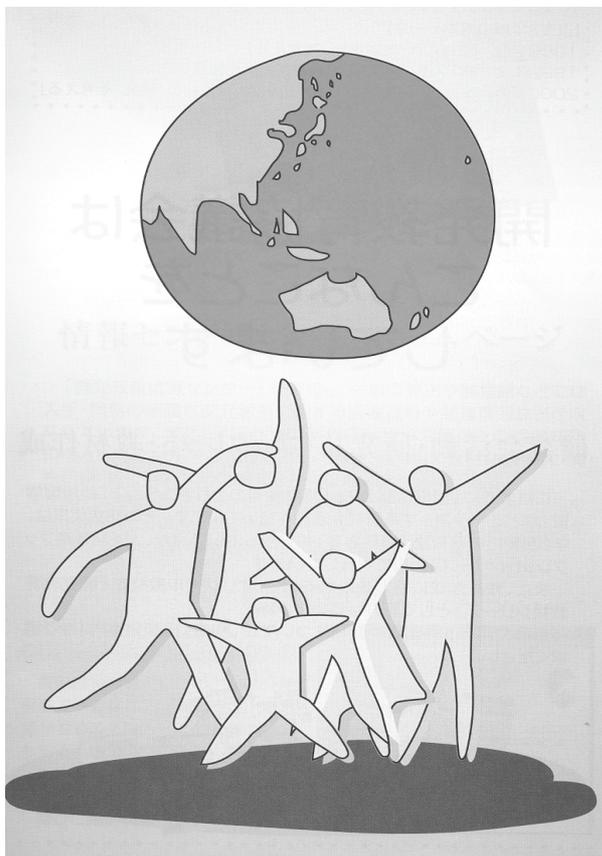
Das Kompetenzmodell wird erst im nachfolgenden Papier zum Modellversuch in wenigen Umrissen entfaltet. Das übergeordnete Lernziel des Bund-Länder-Kommissions-Modellversuchs zur Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung ist die *Gestaltungskompetenz*. Damit „wird das nach vorne weisende Vermögen bezeichnet, die Zukunft von Sozietäten, in denen man lebt, in aktiver Teilhabe im Sinne nachhaltiger Entwicklung modifizieren und modellieren zu können“ (Haan/Harenberg 1999, S. 62).

Angesichts einer offenen Zukunft geht es um die Möglichkeit von Variationen und aktiver Teilhabe an Modellierungsprozessen, die fächerübergreifende Aspekte von Ökonomie, Ökologie und Sozialem betreffen. Gestaltungskompetenz in diesem Verständnis geht von der Förderung antizipatorischen Denkens aus, das auf verschiedenen Quellen in der Gegenwart basiert. Es geht um die Verbindung lebendigen, komplexen und interdisziplinären Wissens mit Phantasie und Kreativität. Gesellschaftlich betrachtet wird mit dem Begriff Gestaltungskompetenz eine doppelte Fähigkeit beschrieben. Zum einen geht es um eine individuelle Rückversicherung im Sinne von Eigenständigkeit (Selbstentwurf und Selbsttätigkeit), zum anderen geht es um die Fähigkeit, partizipativ Gesellschaft im lokalen, regionalen und nationalen Rahmen mitzugestalten (ebd.).

Die Gestaltungskompetenz wird in acht miteinander zusammenhängen Teilkompetenzen aufgegliedert: Fähigkeit zu (1) Vorausschauendem Denken, (2) Weltoffenheit und Zugänglichkeit für neue Perspektiven, (3) Interdisziplinärem Denken und Handeln, (4) Partizipation, (5) Planung und Handlung orientiert am Prinzip der Nachhaltigkeit, (6) Empathie, Engagement und Solidarität, (7) Motivation für sich und andere, (8) Reflexion über individuelle und kulturelle Leitbilder (Transfer 21 2005).

Mit dem übergeordneten Begriff der Gestaltungskompetenz soll der enge Rahmen einer moralisch geprägten Umweltbildung überwunden werden und es wird „das Konzept einer eigenständigen Urteilsbildung mitsamt der Fähigkeit zum innovativen Handeln im Feld nachhaltiger Entwicklung ins Zentrum gestellt“ (ebd., S. 63)

Die Gestaltungskompetenz soll in drei Unterrichts- und Organisationsprinzipien modular realisiert werden – Modul 1) interdisziplinäres Wissen, Modul 2) partizipatives Lernen, Modul 3) innovative Strukturen. Das Modul 1 ist in fünf As-



(Quelle: Development Education Council of Japan)

pekte aufgeteilt – Syndrome globalen Wandels, Nachhaltiges Deutschland, Umwelt und Entwicklung, Bedürfnisse nach Mobilität, Gesundheit. Das Modul 2 umfasst vier Aspekte – Zukunft der Städte, Region als Lernfeld, Partizipation im Rahmen der Agenda 21, Entwicklung von Nachhaltigkeitsindikatoren. Das Modul 3 schließlich besteht aus vier Aspekten – Schulprofil „Nachhaltige Entwicklung“, Nachhaltigkeitsaudit an Schulen, Schülerfirmen zwischen Ökonomie und Ökologie, neue Formen externer Kooperation (ebd., S. 63 – 88).

Das Modell der BLK wurde in einem Vorschlag der Projektgruppe um Jürgen Rost weiterentwickelt und es wurden erste Tests für die Messung von Kompetenzen der Bildung für Nachhaltigkeit konzipiert (vgl. den Beitrag in diesem Heft).

Der Vorschlag im Kontext einer weltgesellschaftlichen Theorie Globalen Lernens

Ausgangspunkt des Vorschlages von Scheunpflug/Schröck (2000) ist ein didaktischer Würfel, der die Konzeption Globalen Lernens als Unterrichtsprinzip charakterisiert. Mit diesem Modell wird nicht auf die Kompetenzdebatte reagiert; vielmehr handelt es sich um einen Vorschlag, der eine didaktische Orientierung geben möchte und den Blick auf die Subjektorientierung didaktischen Handelns im Kontext Globalen Lernens zu schärfen versucht.

In diesem Vorschlag wird deshalb zunächst auf die *Lernherausforderungen* in einer globalisierten Weltgesellschaft verwiesen (Scheunpflug/Hirsch 2000). In sachlicher Perspektive geht es um den Umgang mit Wissen und Nichtwissen, zeitlich um den Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit und sozial um den Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit (im Anschluss an Luhmann 1971; 1984; 1997). Lernfelder Globalen Lernens sind in sachlicher Perspektive die Themen Entwicklung, Umwelt, Interkulturalität und Frieden. Mit diesen werden – unter der Perspektive prinzipiellen Nichtwissens – die sachlichen Kontexte einer vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft beschrieben. Diese Themen ereignen sich in unterschiedlichen *Räumen*, in lokalen, regionalen, nationalen und globalen Zusammenhängen. Mit Globalem Lernen sollen schließlich folgende *Kompetenzbereiche* bearbeitet werden. (1) *Fachlich* geht es um die Kompetenz, Wissen und Nichtwissen zu unterscheiden und unter den Bedingungen prinzipiellen Nichtwissens zu angemessenen Entscheidungen zukommen. (2) Es geht um Strukturierungskompetenz angesichts von Unsicherheit und Sicherheit (3) *Kommunikative, soziale und personale* Kompetenzen wie der sensible Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Sprachfähigkeiten, verschiedene Fragehaltungen, Selbstvertrauen und die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel werden genannt (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 15 – 18).

Zentraler Fokus dieses Vorschlags ist die Erfahrung der Komplexität der Weltgesellschaft. Deshalb werden Kompetenzen Globalen Lernens nicht nur als Gestaltungskompetenz beschrieben, sondern auch die Orientierung und die Visionen in einer Weltgesellschaft, das heißt ein reflexiver und nicht handelnder Fokus als Aufgabe benannt: „Globales Lernen bearbeitet die doppelte Herausforderung der Globalisierung, nämlich sowohl eine Orientierung für das eigene Leben zu finden als auch eine Vision für das Leben in einer human gestalteten Weltgesellschaft zu entwickeln, und setzt diese in

pädagogisches Handeln und didaktische Bemühungen um“ (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 10).

Dieser Vorschlag ist hinsichtlich zu beschreibender Kompetenzen und den damit verbundenen Standards nicht ausgearbeitet und bietet eher Anregungspotenzial, als dass damit schon ein konkreter Vorschlag vorgelegt würde.

Bildungsstandards aus dem Fach Politik

Im Bereich der Politikdidaktik ist durch die Gesellschaft für Politikdidaktik, politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) ein dreiteiliges Kompetenzmodell vorgelegt worden. Hier werden die drei Kompetenzbereiche politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten unterschieden. Mit Bezug zum Oberbegriff „konzeptuelles Deutungswissen“ wird auf die wechselseitige Verbindung der drei Kompetenzbereiche hingewiesen. Mit konzeptuellem Deutungswissen sind „nicht in erster Linie Kenntnisse über Einzelaspekte des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens [gemeint]. Zentral für die politische Bildung ist vielmehr solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften“ erschließt (GPJE 2004, S. 14).

Mit *politischer Urteilsfähigkeit* werden Kompetenzen wie „Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können“ genannt. *Politische Handlungsfähigkeit* umfasst Kompetenzen wie „Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen [zu] können“. *Methodische Fähigkeiten* benennen all jene Kompetenzen, die ermöglichen, „sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlichen, rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können“ (GPJE 2004, S. 13).

Auf der Grundlage dieses Kompetenzmodells sind die jeweiligen Standards der einzelnen Schulstufen und -formen entwickelt (zu den Standards der einzelnen Schulstufen und -formen sowie Aufgabenbeispielen: GPJE 2004, S. 19ff).

Dieses Modell ist konsistent von den Kompetenzbereichen über Standards bis hin zur Operationalisierung von Aufgabenbeispielen durchgearbeitet und stellt damit ein sehr komplexes Modell für den Bereich der politischen Bildung dar. Aus diesem Kontext lassen sich für das Globale Lernen vielerlei Anregungen gewinnen.

Der Vorschlag der Züricher Projektgruppe

An der Pädagogischen Hochschule Zürich wird zur Zeit ein Projekt mit dem Ziel bearbeitet, Kompetenzen und Standards der interdisziplinären Bereiche Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen für eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu formulieren (PHZ/DFE 2004). Dabei orientiert man sich in seiner Zielsetzung am Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan/Harenberg und nimmt Bezug zur OECD-Studie der DeSeCo (Rychen/Salganik 2003). Im Unterschied zu den oben beschriebenen Vorschlä-

Unabhängig von grundsätzlicher Kritik am funktionalistisch geprägten Kompetenzdiskurs und der damit einhergehenden Festlegung von Bildungsstandards (z.B. Fuchs 2003) bietet die international geführte Debatte um Kompetenzen für Globales Lernen und die Bildung für Nachhaltigkeit vielfältige Anregungen, um die Qualität und Qualitätsmessung entwicklungsbezogener Bildung zu steigern und diesen Arbeitsbereich tiefer zu verankern.

Mit der Kompetenzdebatte werden aber nicht nur didaktische und lerntheoretische, sondern vor allem auch *bildungspolitische Herausforderungen* deutlich. Denn innerhalb von Bildungssystemen nimmt die Bedeutung von Tests und Evaluationen für bildungspolitische Entscheidungen zu. Insofern macht es Sinn, zu formulierende Kompetenzmodelle auch in nationale und internationale Schulleistungsvergleichsuntersuchungen zu integrieren. Gleichzeitig ist zu fragen, inwieweit damit einer neuen Form der Lernzieltaxonomie das Wort geredet wird, die in den 1970er Jahren Hochkonjunktur hatte.

Darüber hinaus bleibt der *erkenntnistheoretische Nutzen* gering, wenn nicht gleichzeitig auch *empirische Erkenntnisse* über den Kompetenzerwerb und die notwendigen Kompetenzen zum Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität vor dem Hintergrund einer nachhaltigen Entwicklung und globaler Gerechtigkeit gewonnen werden. Es gibt bisher nur wenig Untersuchungen zu der Frage, wie sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene Fakten- Orientierungs- und Handlungswissen aneignen und welche didaktischen Konsequenzen sich daraus für das Lernen in verschiedenen institutionalisierten Bildungseinrichtungen ergeben (Asbrand 2005).

Das Nachdenken über Kompetenzen birgt auch neue *Herausforderungen für die Praxis*. Dabei ist es hilfreich, nicht nur primär von schulischem Lernen auszugehen, sondern dies immer auch in Verbindung mit außerschulischen Lernorten zu betrachten. Dies ist gerade für Globales Lernen von Bedeutung. Zum Beispiel kann das Engagement im Fairen Handel zu einem systematischen Kompetenzerwerb im Hinblick auf das Globale Lernen beitragen, wenn Weltläden als Lernorte genutzt werden und mögliche Lernprozesse pädagogisch gestaltet werden (Asbrand 2003). Dies kann angesichts der verschiedenen Handlungsdimensionen im Weltladen gelingen: Kaufen und Verkaufen, Präsentieren und Planen, Helfen durch Spenden, Helfen durch Handeln, Veränderung durch Handlungsstrukturen und Politische Kampagnen (ebd., S. 7f). Weltläden stellen eine besondere Möglichkeit dar, z.B. abstraktes Denken und lokales Handeln miteinander zu verbinden.

Möglicherweise hat für den Bereich Globales Lernen angesichts der nach wie vor nicht besonders starken Verankerung dieses Lernbereichs und der deutlichen außerschulischen Anteile die Debatte um Kompetenzen eher einen heuristischen und die Konzeption qualifizierende Funktion, denn eine, die unmittelbare praktische Auswirkungen zu erwarten haben wird. Von daher sollte diese Debatte unverkrampft, mit theoretischem Ernst und nicht zu hohen und schnellen Praxiserwartungen geführt werden. Zudem sollte sie genutzt werden, um das Defizit empirischer Forschung im Bereich Globales Lernen genauer zu identifizieren und nach und nach abzubauen.

Literatur

- Artelt, C./Riecke-Baulecke, Th.:** Bildungsstandards. Fakten, Hintergründe, Praxistipps. München 2004.
- Asbrand, B.:** Keine Angst vor Komplexität. Fairer Handel als Lernort und Gegenstand Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 26 (2003) 2, S. 7 – 13.
- Asbrand, B.:** Unsicherheit in der Globalisierung. Orientierungen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(2005)2, S. 223 – 239.
- BLK – Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung:** Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Orientierungsrahmen. Bonn 1998.
- Fuchs, H.-W.:** Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? Zum Grundbildungskonzept von PISA und der Aufgabenzuweisung an die Schule. In: ZfPäd (2003) 2, S. 161 – 179.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung:** Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwabach/Ts. 2004 (2. Aufl.).
- Haan, G. de/Harenberg, D.:** Expertise „Förderprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verfasst für die Projektgruppe „Innovation im Bildungswesen“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Berlin 1999.
- Klieme, E. u.a.:** Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin 2003.
- Klieme, E.:** Kompetenzen. In: Pädagogik (2004) 7/8.
- Lang-Wojtasik, G./Lohrenscheit, C. (Hg.):** Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP. Frankfurt/Main 2003.
- Lang-Wojtasik, G.:** Concepts of Global Learning – the German debate. In: The Development Education Journal 10(2003)1, S. 25 – 27.
- Luhmann, N.:** Die Weltgesellschaft. In: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie (1971) 57, S.1 – 35.
- Luhmann, N.:** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984.
- Luhmann, N.:** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/Main 1997.
- Nagel, U./Affolter, C.:** Umweltbildung und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzförderung. In: Beiträge zur Lehrerbildung 22(2004)1, S. 95 – 105.
- OECD:** Definition and Selection of Competencies (DeSeCo); veröffentlicht unter: www.oecd.org, 12.5.2005.
- PHZ/DFE – Pädagogische Hochschule Zürich – Departement Forschung und Entwicklung:** Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung – unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen. Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich 2004.
- Rychen, D.S./Salganik, L.H. (ed.):** Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen 2003.
- Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.):** Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt/Main 2000.
- Scheunpflug, A./Schröck, K.:** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart 2000.
- Scheunpflug, A.:** Die Entwicklung zur Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19(1996)1, S. 9 – 14.
- Schreiber, J.R.:** Referenzcurriculum entwicklungspolitische Bildung/ Globales Lernen. Unveröffentlichtes Manuskript. Hamburg 2005.
- Transfer 21:** Gestaltungskompetenz. Lernen für die Zukunft – Definition von Gestaltungskompetenz; veröffentlicht unter: www.oecd.org, 14.5.2005.
- Weinert, F.E.:** Concept of Competence: A Conceptual Classification. In: Rychen, D.S./Salganik, L.H. (ed.): Defining and selecting key competencies. Seattle 2001.

Dr. Annette Scheunpflug, geb. 1963, ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968, ist Wissenschaftlicher Assistent am gleichen Lehrstuhl.

Wolfgang Sander

Anstiftung zur Freiheit

Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz¹

Abstract: The author presents a GPJE's competence model of political education that explicitly refers to the Beutelsbacher agreement. This recalls the importance of multiperspectivity in a liberal democracy in the face of anti-modernism and extremism.

Zusammenfassung: Der Autor präsentiert ein Kompetenzmodell politischer Bildung der GPJE, das sich explizit auf den Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung bezieht. Damit wird an die Bedeutung von Multiperspektivität in der freiheitlichen Demokratie angesichts von Gegenmoderne und Extremismus erinnert.

Politische Bildung: Konsens über Multiperspektivität

Politische Bildung ist heute, in der Schule ebenso wie in der außerschulischen Bildung, ohne Perspektivenvielfalt resp. Multiperspektivität konzeptionell nicht mehr vorstellbar. Das war nicht immer so – in der Geschichte der Schule in Deutschland diente politische Bildung, sei es als eigenes Fach, sei es Prinzip anderer Fächer, sei es als Dimension des Schulalltags, über lange Zeit eher der Durchsetzung *vorgegebener* Perspektiven. Meist waren das die der politisch herrschenden Gruppen, manchmal versuchten jedoch auch oppositionelle Gruppen die politische Bildung zur Verbreitung ihrer Perspektiven zu nutzen (vgl. Sander 2004). Erst mit der Durchsetzung der Demokratie nach 1945 im Westen Deutschlands konnte sich nach und nach in der Fachkultur der politischen Bildung die Überzeugung durchsetzen, dass ein solches instrumentelles Verständnis des Faches weder den fachlichen Gegenstand – Politik in einem weiteren Sinn – angemessen erschließen kann noch mit den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft an das Bildungswesen vereinbar ist.

In der Fachgeschichte der politischen Bildung gibt es für diese allgemeine Akzeptanz von Perspektivenvielfalt als Qualitätsmerkmal für das Fach ein konkretes Datum: Im Jahr 1976 lud der Direktor des Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, die damals führenden Fachdidaktiker der politischen Bildung aus verschiedenen Bundesländern und gegensätzlichen politischen Lagern zu einer Grundsatztagung über das „Konsensproblem in der politischen Bildung“ in das schwäbische Beutelsbach ein (vgl. Schiele/Schneider 1977). Hintergrund dieser Einladung war

die Verwicklung des Faches in die bildungspolitischen Konflikte der frühen 1970er-Jahre, in deren Verlauf neue Lehrpläne und Schulbücher zu Gegenständen intensiver und stark polarisierter öffentlicher Kontroversen in mehreren Landtagswahlkämpfen geworden waren. Der Landeszentrale ging es darum zu eruieren, worüber aus Sicht der Wissenschaft trotz dieser Kontroversen ein Konsens im Aufgabenverständnis politischer Bildung bestehen könnte. Ein solcher Konsens wurde rückblickend auf die Referate und Diskussionen in drei Punkten beschrieben: „Unwidersprochen scheinen mir *drei Grundprinzipien* Politischer Bildung zu sein:

1. *Überwältigungsverbot*. Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und *Indoktrination*. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers.

2. Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht *kontrovers* erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine *Korrekturfunktion* haben sollte, d.h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders herausarbeiten muß, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind. [...]

3. Der Schüler muß in die Lage versetzt werden, eine *politische Situation* und seine *eigene Interessenlage* zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu *beeinflussen*. [...]“ (Wehling 1977, S.179f).

Diese Formulierung, die ja zunächst eine *Konsensvermutung* darstellte, ist als „Beutelsbacher Konsens“ in die Geschichte der politischen Bildung eingegangen. Trotz einiger Diskussionen über Wirksamkeit, praktische Schwierigkeiten und mögliche Erweiterungen dieser Konsensformulierung (vgl. Schiele/Schneider 1987, 1996) hat der Beutelsbacher Konsens breiteste und bis heute andauernde Akzeptanz in