



Commission suisse pour l'UNESCO
Schweizerische UNESCO-Kommission
Commissione svizzera per l'UNESCO
Cummissiun svizra per l'UNESCO



Deutsche
UNESCO-Kommission

Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur



Österreichische UNESCO-Kommission
Austrian Commission for UNESCO

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Bildung überdenken

ein globales Gemeingut?



Bildung überdenken

ein globales Gemeingut?

Herausgegeben im Jahr 2016 von der Schweizerischen UNESCO-Kommission, der Deutschen UNESCO-Kommission und der Österreichischen UNESCO-Kommission



Commission suisse pour l'UNESCO
Schweizerische UNESCO-Kommission
Commissione svizzera per l'UNESCO
Cummissiun svizra per l'UNESCO



Deutsche
UNESCO-Kommission

Organisation
der Vereinten Nationen
für Bildung, Wissenschaft
und Kultur



Österreichische UNESCO-Kommission
Austrian Commission for UNESCO

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

© Schweizerische UNESCO-Kommission, Deutsche UNESCO-Kommission, Österreichische UNESCO-Kommission 2016

ISBN: 978-3-033-05613-8



Diese Publikation ist in Open Access unter der Lizenz Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>) verfügbar. Wer die Inhalte dieser Publikation nutzt, akzeptiert die Nutzungsbedingungen des UNESCO Open Access Repository (<http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

Originaltitel: *Rethinking Education: Towards a global common good?*

Herausgegeben in Englisch im Jahr 2015 von der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur

ISBN 978-92-3-100088-1 – Verfügbar in Open Access unter der CC-BY-SA 3.0 IGO Lizenz

Die verwendeten Bezeichnungen und die Präsentation des Materials in dieser Publikation implizieren keine Meinungsäußerung der UNESCO im Hinblick auf den Rechtsstatus bestimmter Länder, Territorien, Städte oder Regionen, ihre jeweiligen Behörden oder Grenzen.

Die Mitglieder der Senior Experts Group sind für die Auswahl und Darstellung der in der Publikation enthaltenen Fakten und Meinungen verantwortlich. Diese entsprechen nicht unbedingt der Auffassung der UNESCO und stellen auch keinerlei Verpflichtung für die Organisation dar.

So weit möglich wurden im Text genderneutrale Begriffe verwendet. Wenn dies nicht möglich war, wurde aus Gründen der Lesbarkeit die männliche Form gewählt.

Grafikdesign: UNESCO

Titelbild: © Shutterstock/Arthimedes

Die vorliegende Arbeit ist keine offizielle UNESCO-Publikation und soll auch nicht als solche betrachtet werden.

Übersetzung: Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten EDA, Sprachdienst, Bern, Schweiz

Gedruckt in der Schweiz

Vorwort

Welche Art von Bildung brauchen wir für das 21. Jahrhundert? Welchen Zweck erfüllt Bildung im gegenwärtigen Kontext des gesellschaftlichen Wandels? Wie soll das Lernen organisiert werden? Die Suche nach Antworten auf diese Fragen war der Auslöser für diese Publikation.

Ganz im Sinne der beiden wegweisenden Publikationen der UNESCO, «Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme» (1973, sog. «Faure-Bericht») und «Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum» (1996, sog. «Delors-Bericht»), bin ich überzeugt, dass wir uns heute im Bildungsbereich erneut hohe Ziele stecken sollten.

Denn wir leben in turbulenten Zeiten. Die Weltbevölkerung wird jünger, und die Bestrebungen im Bereich der Menschenrechte und der menschlichen Würde nehmen zu. Die Gesellschaften sind stärker vernetzt als je zuvor, Intoleranz und Konflikte sind jedoch nach wie vor weit verbreitet. Während neue Machtzentren entstehen, verschärfen sich die Ungleichheiten und unser Planet steht unter Druck. Die Möglichkeiten für eine nachhaltige, inklusive Entwicklung sind vielfältig, aber wir stehen vor grossen und komplexen Herausforderungen.

Die Welt verändert sich – also muss sich auch die Bildung verändern. Unsere Gesellschaft durchläuft überall einen tief greifenden Wandel. Das verlangt nach neuen Formen der Bildung, um jene Fähigkeiten zu fördern, welche die Gesellschaft und die Wirtschaft heute und in Zukunft brauchen. Das bedeutet, dass wir über die Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens hinausgehen und uns vermehrt den Lernumgebungen und neuen Lernansätzen zuwenden müssen, um mehr Gerechtigkeit, soziale Gleichberechtigung und globale Solidarität zu erzielen. Bildung muss vermitteln, wie es sich auf einem Planeten leben lässt, der unter Druck steht. Sie muss kulturelle Bildung vermitteln, die auf Respekt und gleichberechtigter Würde fusst; sie muss dazu beitragen, die soziale, die wirtschaftliche und die ökologische Dimension nachhaltiger Entwicklung miteinander zu verweben.

Dies beinhaltet eine humanistische Vision von Bildung als essenzielles Gemeingut. Meines Erachtens ist diese Vision heute noch von der UNESCO-Verfassung, die vor 70 Jahren verabschiedet wurde, geprägt, während sie zugleich auch die neuen Zeiten und neuen Anforderungen widerspiegelt.

Bildung ist für den weltweiten, integrierten Rahmen nachhaltiger Entwicklungsziele entscheidend. Bildung steht im Zentrum unseres Bestrebens, uns sowohl dem Wandel anzupassen, als auch die Welt, in der wir leben, zu verändern. Eine hochwertige Grundbildung ist die unerlässliche Basis, die es für ein lebenslanges Lernen in einer komplexen und sich rasch verändernden Welt braucht.

Überall auf der Welt lassen sich grosse Fortschritte in der Erweiterung der Lernmöglichkeiten für alle feststellen. Doch müssen wir die richtigen Schlüsse ziehen, um einen neuen Weg für die Zukunft einzuschlagen. Mit dem Zugang zur Bildung ist es noch nicht getan. Was wir brauchen, ist eine neue Ausrichtung auf die Qualität der Bildung, auf die Relevanz des Lernens und auf das, was Kinder, Jugendliche und Erwachsene tatsächlich lernen. Schul- und Berufsbildung sind wesentliche Voraussetzungen, aber wir müssen den Rahmen noch weiter stecken und das lebenslange Lernen fördern. Dafür zu sorgen, dass Mädchen die Grundschule besuchen, ist entscheidend. Aber wir müssen sie auf dem ganzen Weg bis zur Sekundarstufe und darüber hinaus unterstützen. Dabei sollten wir Lehrkräfte und Pädagogen allgemein noch mehr als «Change Agents» betrachten.

Nichts besitzt eine stärkere Kraft zur Veränderung als Bildung: um Menschenrechte und menschliche Würde zu fördern, um Armut zu bekämpfen und Nachhaltigkeit zu vertiefen, um eine bessere Zukunft für alle aufzubauen – eine Zukunft, die auf Gleichberechtigung und sozialer Gerechtigkeit, auf dem Respekt vor kultureller Vielfalt, auf internationaler Solidarität und gemeinsamer Verantwortlichkeit basiert. All dies sind fundamentale Aspekte unseres gemeinsamen Menschseins.

Dies sind die Gründe, weshalb wir uns in einer Welt des Wandels hohe Ziele stecken und die Bildung überdenken müssen. Dazu braucht es Diskussion und Dialog auf allen Ebenen. Das ist denn auch das Ziel dieser Publikation: Sie will richtungsweisend und anregend sein und auf neue Zeiterscheinungen eingehen.



Irina Bokova
Generaldirektorin der UNESCO

Danksagungen

Es freut mich, dass die vorliegende Publikation gerade jetzt in diesem historischen Zeitpunkt herauskommt, in dem sich die internationale Bildungs- und Entwicklungsgemeinschaft auf einen globalen Rahmen für die Ziele einer nachhaltigen Entwicklung zubewegt. Die vorliegende Publikation ist das Ergebnis der Gespräche, die ich mit Irina Bokova, der Generaldirektorin der UNESCO, schon früh während ihrer ersten Amtszeit geführt habe. Sie hat sich stark für die Idee einer Überarbeitung des «Delors-Berichts» eingesetzt, um damit der globalen Bildung eine Ausrichtung für die Zukunft zu geben. In kluger Weise wollte sie aufzeigen, dass die UNESCO neben ihrer technischen Führungsrolle im Rahmen der Bewegung «Bildung für alle» auch eine wichtige geistige Führungsrolle in der internationalen Bildung spielt.

Aus dieser Perspektive stellte die UNESCO-Generaldirektorin eine «Senior Experts Group» zusammen, welche die Bildung in einer Welt des Wandels überdenken soll. Diese Gruppe aus internationalen Spezialistinnen und Spezialisten erhielt den Auftrag, ein kompaktes Dokument zu verfassen, das aufzeigt, welche Themen mit grosser Wahrscheinlichkeit die Organisation des Lernens beeinflussen und zu Diskussionen um eine Vision für die Bildung anregen dürften. Den Vorsitz der Gruppe teilten sich Amina J. Mohammed, Sonderberaterin des UNO-Generalsekretärs für Entwicklungsplanung nach 2015 und Beigeordnete Generalsekretärin, sowie Professor W. John Morgan, Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls an der Universität Nottingham in Grossbritannien. Weitere Mitglieder der Senior Experts Group waren: Peter Ronald DeSouza, Professor am Centre for the Study of Developing Societies, Neu-Delhi, Indien; Georges Haddad, Professor an der Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, Frankreich; Fadia Kiwan, emeritierte Direktorin des Institut des Sciences Politiques an der Université Saint-Joseph in Beirut, Libanon; Fred van Leeuwen, Generalsekretär der Bildungsinternationale; Teiichi Sato, Professor an der International University of Health and Welfare in Japan; sowie Sylvia Schmelkes, Präsidentin des nationalen Instituts für Bildungsevaluation in Mexiko.

Die Generaldirektorin hat den Bildungssektor der UNESCO von Anfang an bei der Durchführung dieses Projekts tatkräftig unterstützt. Die Gruppe traf sich unter Koordination des Teams von Education Research and Foresight im Februar 2013,

Februar 2014 und Dezember 2014 in Paris, um Ideen zu erarbeiten und Textentwürfe zu besprechen. Gern möchte ich die Gelegenheit nutzen, um allen Mitgliedern der Senior Experts Group für ihren wertvollen Beitrag zu diesem bedeutenden, gemeinsamen Projekt meinen grossen Dank auszusprechen. Der Bildungssektor der UNESCO ist ihnen für ihre Tätigkeit und ihr Engagement äusserst dankbar.

Diese Publikation wäre ohne den Beitrag zahlreicher Personen, externer Fachleute sowie Kolleginnen und Kollegen innerhalb der UNESCO nicht zustande gekommen. Deshalb möchte ich folgenden Personen für ihre Unterstützung danken: Abdeljalil Akkari (Universität Genf), Massimo Amadio (Internationales Bildungsbüro der UNESCO), David Atchoarena (Division for Policies and Lifelong Learning Systems bei der UNESCO), Sylvain Aubry (Global Initiative for Economic, Social and Cultural Rights), Néjib Ayed (Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization), Aaron Benavot (Weltbericht «Bildung für alle»), Mark Bray (Universität Hongkong), Arne Carlsen (UNESCO-Institut für Lebenslanges Lernen), Michel Carton (Network of International Policies and Cooperation in Education and Training); Borhène Chakroun (Section for Youth, Literacy and Skills Development, UNESCO); Kai-ming Cheng (Universität Hongkong), Maren Elfert (University of British Columbia), Paulin J. Hountondji (Nationaler Bildungsrat, Benin), Klaus Hüfner (Freie Universität Berlin), Ruth Kagia (Results for Development), Taeyoung Kang (POSCO Research Institute, Seoul), Maria Khan (Asia South Pacific Association for Basic and Adult Education), Valérie Liechti (Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit, Schweiz), Candy Lugas (Internationales Institut für Bildungsplanung, UNESCO), Ian Macpherson (Open Society Foundations), Rolla Moumne Beulque (Section of Education Policy, UNESCO), Renato Opertti (Internationales Bildungsbüro der UNESCO), Svein Osttveit (Exekutivbüro, UNESCO-Bildungssektor), David Post (Weltbericht «Bildung für alle»), Sheldon Shaeffer (Spezialist für frühkindliche Bildung und Governance), Dennis Sinyolo (Bildungsinternationale) und Rosa-Maria Torres (Instituto Fronesis, Quito).

Dankbar bin ich schliesslich auch dem Team von Education Research and Foresight bei der UNESCO, das zur Verwirklichung dieses Projekts beigetragen hat. Der vom ehemaligen Teamleiter Georges Haddad initiierte Entwurfsprozess wurde durch Sobhi Tawil, Senior Programme Specialist, geleitet und koordiniert. Unterstützt wurde das Team durch Rita Locatelli und Luca Solesin vom UNESCO-Lehrstuhl für Menschenrechte und Ethik internationaler Zusammenarbeit an der Universität Bergamo, Italien, sowie durch Huong Le Thu, Programmspezialist bei der UNESCO. Weitere wissenschaftliche Mitarbeitende waren Marie Cougoureux, Jiawen Li, Giorgiana Maciua, Guillermo Nino Valdehita, Victor Nouis, Marion Poutrel, Hélène Verrue und Shan Yin



Qian Tang, Ph.D.
Beigeordneter Generaldirektor für Bildung

Inhalt

Vorwort	3
Danksagungen	5
Verzeichnis der Kästen	8
Zusammenfassung	9
Einleitung	13
1. Nachhaltige Entwicklung: Ein zentrales Anliegen	19
Herausforderungen und Spannungen	20
Neue Wissenshorizonte	26
Alternative Ansätze erkunden	30
2. Bestätigung eines humanistischen Ansatzes	35
Ein humanistischer Bildungsansatz	37
Sicherstellung einer inklusiveren Bildung	43
Die Transformation der Bildungslandschaft	49
Die Funktion der Pädagogen in der Wissensgesellschaft	55
3. Bildungspolitik in einer komplexen Welt	59
Die wachsende Kluft zwischen Bildung und Arbeitswelt	60
Anerkennung und Bestätigung für das Lernen in einer mobilen Welt	64
Bildung überdenken: Zur politischen Bildung in einer vielfältigen und vernetzten Welt	68
Global Governance im Bildungsbereich und nationale Politik	71
4. Bildung als Gemeingut?	75
Das Prinzip der Bildung als öffentliches Gut, das unter Druck steht	76
Bildung und Wissen als globale Gemeingüter	83
Überlegungen für die Zukunft	90

Kästen

1. Hohe Einkommensunterschiede in Lateinamerika trotz starkem Wirtschaftswachstum	23
2. Das Aufeinandertreffen verschiedener Wissenssysteme	31
3. <i>Sumak Kawsay</i> : Ein alternatives Entwicklungskonzept	32
4. Förderung nachhaltiger Entwicklung durch Bildung	33
5. Basisfertigkeiten, Schlüsselkompetenzen und berufliche Kompetenzen	41
6. Kinder mit Behinderungen werden oft übersehen	44
7. Die Stimme der Mädchen, denen Bildung vorenthalten wird	45
8. Senegal: Erfahrungen mit «Case des Tout-Petits»	46
9. Interkulturelle Universitäten in Mexiko	48
10. Das «Hole in the Wall»-Experiment	51
11. Mobile Alphabetisierung für Mädchen in Pakistan	52
12. Post-traditionelle Formen der Hochschulbildung	54
13. Gute Ausbildung und hohe Anerkennung für Lehrkräfte in Finnland	57
14. Bessere Jobchancen für junge Menschen	62
15. Vom Braindrain zum Braingain: Umgekehrte Migration nach Bangalore und Hyderabad	65
16. Privater Nachhilfeunterricht verschlechtert die Bildungschancen der Armen in Ägypten	79
17. Respektierung, Umsetzung und Schutz des Rechts auf Bildung	80
18. Erzeugung, Kontrolle, Erwerb, Bestätigung und Nutzung von Wissen	85

Zusammenfassung

Die Veränderungen in der heutigen Welt zeichnen sich durch ein neues Mass an Komplexität und Widersprüchlichkeit aus. Das führt zu Spannungen, auf welche die Bildung die Menschen und ihre Gemeinschaften vorbereiten sollte, indem sie sie dazu befähigt, sich anzupassen und angemessen zu reagieren. Die vorliegende Publikation liefert in diesem Kontext neue Anstöße zum Überdenken der Bildung und des Lernens. Dabei orientiert sie sich an einer der Hauptaufgaben der UNESCO, die darin besteht, als weltweite Beobachtungsstelle für sozialen Wandel die öffentliche Diskussion anzuregen.

Die Publikation ruft zum Dialog aller Beteiligten auf. Getragen wird sie durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, deren Basis der Respekt vor dem Leben und der menschlichen Würde, Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit, kulturelle Vielfalt, internationale Solidarität sowie die gemeinsame Verantwortung für eine nachhaltige Zukunft bilden. Dies sind die Grundlagen unseres gemeinsamen Menschseins. Das vorliegende Dokument unterstreicht die Vorstellungen, die auf zwei wegweisende UNESCO-Publikationen zurückgehen: *Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme* (englisches Original 1972, deutsche Übersetzung 1973, sog. «Faure-Bericht») und *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum* (englisches Original 1996, deutsche Übersetzung 1997, sog. «Delors-Bericht»).

Nachhaltige Entwicklung: Ein zentrales Anliegen

Das Streben nach einer nachhaltigen Entwicklung verlangt von uns, dass wir gemeinsame Probleme und Spannungen lösen und neue Horizonte erkennen. Wirtschaftswachstum und Wohlfahrtsförderung haben zwar die globalen Armutsquoten verringert, aber Benachteiligung, Ungleichheit, Ausschluss und Gewalt haben innerhalb wie zwischen den Gesellschaften auf der ganzen Welt zugenommen. Nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und Konsumtion tragen zur globalen Erwärmung, Umweltzerstörung und zur Zunahme von Naturkatastrophen bei. Trotz der Festigung der internationalen Rahmenbedingungen im Bereich der Menschenrechte, die in den

vergangenen Jahrzehnten stattgefunden hat, stellen die Umsetzung und der Schutz dieser Normen eine Herausforderung dar. Beispielsweise werden Frauen – trotz zunehmender Stärkung durch einen besseren Zugang zu Bildungsangeboten – im öffentlichen Leben und in der Arbeitswelt immer noch diskriminiert. Gewalt gegen Frauen und Kinder, vor allem gegen Mädchen, untergräbt ihre Rechte weiterhin. Obwohl die technischen Entwicklungen zu einer stärkeren Vernetzung beitragen und neue Möglichkeiten des Austauschs, der Zusammenarbeit und der Solidarität eröffnen, lässt sich auch eine Zunahme von kultureller und religiöser Intoleranz, von identitätsbasierter politischer Mobilisierung und von Konflikten feststellen.

Die Bildung muss neue Wege finden, um solche Herausforderungen zu meistern. Dabei gilt es unterschiedliche Weltanschauungen und alternative Wissenssysteme zu berücksichtigen, ebenso wie neue Bereiche in Wissenschaft und Technik – etwa die Fortschritte in den Neurowissenschaften und die Entwicklungen in der Digitaltechnologie. Nie war das Nachdenken über den Zweck von Bildung und über die Organisation des Lernens so dringend wie heute.

Bestätigung eines humanistischen Bildungsansatzes

Mit Bildung allein darf man sich nicht die Lösung aller Entwicklungsprobleme erhoffen. Aber ein humanistischer, ganzheitlicher Bildungsansatz kann und soll zum Aufbau eines neuen Entwicklungsmodells beitragen. In einem entsprechenden Modell muss Wirtschaftswachstum durch ökologische Verantwortlichkeit und das Bemühen um Frieden, Inklusion und soziale Gerechtigkeit geleitet werden. Den ethischen und moralischen Grundsätzen eines humanistischen Entwicklungsansatzes stehen Gewalt, Intoleranz, Diskriminierung und Ausschluss entgegen. Für die Bildung und das Lernen bedeutet dies, dass wir über einen engen Utilitarismus und Ökonomismus hinausgehen müssen, um die vielfältigen Dimensionen menschlichen Daseins einzubeziehen. Dieser Ansatz betont den Einbezug von Menschen, die oft diskriminiert werden: Frauen und Mädchen, Mitglieder indigener Bevölkerungsgruppen, Menschen mit Behinderungen, Migrantinnen und Migranten, ältere Menschen und Menschen in Konfliktgebieten. Das erfordert einen offenen und flexiblen Lernansatz, der sowohl lebenslang als auch lebensumfassend ist: einen Ansatz, der allen Menschen die Möglichkeit gibt, ihr Potenzial zu entfalten – für eine nachhaltige Zukunft und ein Leben in Würde. Dieser humanistische Ansatz hat Konsequenzen für die Festlegung der Lerninhalte und die Pädagogik ebenso wie für die Rolle der Lehrkräfte und anderer Pädagogen. Noch wichtiger erscheint er, wenn man die rapide Entwicklung neuer Technologien, insbesondere im digitalen Bereich, bedenkt.

Lokale und globale Politik in einer komplexen Welt

Die eskalierende soziale und wirtschaftliche Komplexität stellt die Bildungspolitik in der heutigen globalisierten Welt vor verschiedene Herausforderungen. Die Intensivierung der wirtschaftlichen Globalisierung führt zu Mustern eines Wachstums mit geringer Beschäftigung, steigender Jugendarbeitslosigkeit und gefährdeten

Arbeitsverhältnissen. Während die Trends auf eine zunehmende Diskrepanz zwischen dem Bildungswesen und der sich rasch wandelnden Arbeitswelt deuten, bieten sie auch Gelegenheit, um die Beziehungen zwischen Bildung und gesellschaftlicher Entwicklung neu zu überdenken. Ausserdem braucht es angesichts der zunehmenden Mobilität der Lernenden und Arbeitenden über nationale Grenzen hinweg und angesichts der neuen Muster des Wissens- und Kompetenztransfers auch neue Methoden, um das Lernen anzuerkennen, zu bestätigen und zu bewerten. In Bezug auf die Bürgerverantwortung stehen die nationalen Bildungssysteme vor der Aufgabe, in einer zunehmend vernetzten Welt der gegenseitigen Abhängigkeiten Identität zu stiften sowie das Bewusstsein und den Sinn für die Verantwortung gegenüber anderen Menschen zu fördern.

Der in den vergangenen Jahrzehnten weltweit verbesserte Zugang zur Bildung setzt die öffentlichen Finanzen stärker unter Druck. Ausserdem haben in den letzten paar Jahren die Forderungen nach einem Mitspracherecht in öffentlichen Angelegenheiten und nach der Einbeziehung nichtstaatlicher Akteure in die Bildung auf nationaler wie globaler Ebene zugenommen. Diese Diversifizierung der Partnerschaften verwischt die Grenzen zwischen öffentlichem und privatem Bereich, was Probleme für die demokratische Kontrolle (Governance) des Bildungswesens schafft. Kurz: Es wird immer notwendiger, die Beiträge und Anforderungen der drei Regulatoren sozialen Verhaltens aufeinander abzustimmen: der Gesellschaft, des Staates und des Marktes.

Rekontextualisierung von Bildung und Wissen als globale Gemeingüter

Angesichts dieser sich rasch wandelnden Realität müssen wir die normativen Grundsätze, die die Governance in der Bildung leiten, neu überdenken: insbesondere das Recht auf Bildung und die Vorstellung von Bildung als öffentliches Gut. Im internationalen Bildungsdiskurs wird in der Tat oft von Bildung als Menschenrecht und öffentlichem Gut gesprochen. Zwar sind diese Prinzipien in Bezug auf die Grundbildung relativ unbestritten. Was ihre Anwendbarkeit auf die höhere Bildung und Ausbildung betrifft, fehlt der Diskussion jedoch weitgehend ein allgemeiner Konsens. Inwiefern gelten das Recht auf Bildung und das Prinzip des öffentlichen Guts auch für die non-formale und informelle Bildung, die weniger institutionalisiert ist – wenn überhaupt? Es lässt sich demnach sagen, dass jede Diskussion über den Zweck von Bildung auf ein zentrales Thema ausgerichtet sein sollte: Wissen, im Sinne von Information, Verständnis, Kompetenzen, Werte und Haltungen, die mittels Lernen erworben werden.

Die Autorinnen und Autoren empfehlen, sowohl Wissen als auch Bildung als Gemeingüter zu betrachten. Das bedeutet, dass die Erzeugung von Wissen ebenso wie dessen Erwerb, Bestätigung und Nutzung allen Menschen im Rahmen eines *kollektiven gesellschaftlichen Strebens* gemeinsam zustehen. Die Vorstellung vom Gemeingut erlaubt es uns, über den Einfluss einer individualistischen, sozioökonomischen Theorie, wie sie der Vorstellung vom «öffentlichen Gut» zugrunde liegt, hinauszugehen. Sie betont einen partizipatorischen Prozess bei der Festlegung dessen, was ein Gemeingut

ist, wobei vielfältige Kontexte, Konzepte des Wohlergehens und Wissens-Ökosysteme berücksichtigt werden. Wissen ist ein fester Bestandteil des gemeinschaftlichen Erbes der Menschheit. Da es in einer Welt zunehmender gegenseitiger Abhängigkeiten eine nachhaltige Entwicklung braucht, sollten deshalb Bildung und Wissen als *globale Gemeingüter* betrachtet werden. Ausgehend vom Wert der Solidarität, der in unserem allgemeinen Menschsein gründet, hat das Prinzip von Wissen und Bildung als globale Gemeingüter Konsequenzen für die Aufgaben und Verantwortlichkeiten der verschiedenen Anspruchsgruppen. Das gilt namentlich für internationale Organisationen wie die UNESCO, die durch ihre weltweite beobachtende und normative Funktion in der Lage ist, die globale öffentliche und politische Diskussion zu fördern und zu lenken.

Überlegungen für die Zukunft

Beim Versuch, den Zweck und die Organisation des Lernens – verstanden als kollektives, gesellschaftliches Streben – aufeinander abzustimmen, mögen die folgenden Fragen als erste Schritte zu einer Diskussion dienen: Obwohl die vier Säulen der Bildung – Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben und Lernen für das Leben – nach wie vor relevant sind, werden sie durch die Globalisierung und durch das erneute Aufkommen von Identitätspolitik gefährdet. Wie lassen sie sich stärken und erneuern? Wie kann Bildung auf die Herausforderungen reagieren, die das Erreichen von ökonomischer, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit betreffen? Wie lässt sich die Pluralität der Weltanschauungen mit einem humanistischen Bildungsansatz vereinen? Wie lässt sich ein solcher humanistischer Ansatz in der Bildungspolitik und -praxis umsetzen? Welche Konsequenzen hat die Globalisierung für die nationale Politik und Entscheidungsfindung im Bildungsbereich? Wie soll Bildung finanziert werden? Welches sind die konkreten Folgen für die Aus- und Weiterbildung, Förderung und Unterstützung der Lehrkräfte? Welche Konsequenzen hat die Unterscheidung zwischen privatem Gut, öffentlichem Gut und Allgemeingut für die Bildung?

Die verschiedenen Interessengruppen mit ihren vielfältigen Perspektiven sollten zusammengeführt werden, um Forschungsergebnisse auszutauschen und normative Grundsätze zur Steuerung der Politik zu formulieren. Die UNESCO kann als geistige Instanz und Thinktank eine Plattform für entsprechende Diskussionen und Dialoge zur Verfügung stellen und dadurch unser Verständnis für neue Ansätze in der Bildungspolitik und Bildungsbereitstellung verbessern – mit dem Ziel, die Menschheit und ihr allgemeines Wohlergehen zu fördern.

Einleitung



Einleitung

“Bildung nährt Zuversicht. Zuversicht nährt Hoffnung.
Hoffnung nährt Frieden.”

Konfuzius, chinesischer Philosoph (551–479 v. Chr.)

Aufruf zum Dialog

Das vorliegende Dokument liefert neue Anstöße zum Überdenken der Bildung in einer sich verändernden Welt und orientiert sich an einer der Hauptaufgaben der UNESCO als weltweite Beobachtungsinstanz für sozialen Wandel. Es verfolgt den Zweck, die öffentliche politische Diskussion insbesondere über Bildung in einer sich verändernden Welt anzuregen. Das Dokument ist ein *Aufruf zum Dialog*, angeregt durch eine humanistische Vision von Bildung und Entwicklung, die auf folgenden Prinzipien basiert: *Respekt vor dem Leben und der menschlichen Würde, Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit, kulturelle Vielfalt, internationale Solidarität und gemeinsame Verantwortlichkeit*. All dies sind grundlegende Aspekte unseres *gemeinsamen Menschseins*. Das Dokument will richtungsweisend und anregend sein, auf neue Zeiterscheinungen eingehen und weltweit alle ansprechen, die mit Bildung zu tun haben. Es wurde im Geiste zweier wegweisender UNESCO-Publikationen verfasst: *Wie wir leben lernen: Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme* (sog. «Faure-Bericht» von 1972) und *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum* (sog. «Delors-Bericht» von 1996).

Zurückblicken, um vorausschauend zu sein¹

Mit unseren neuen Denkansätzen für die Bildung und für das Lernen für die Zukunft müssen wir auf die Leistungen früherer Analysen aufbauen. Der Faure-Bericht von

¹ Adapted from Morgan, W. J. and White, I. 2013. Looking backward to see ahead: The Faure and Delors reports and the post-2015 development agenda. *Zeitschrift Weiterbildung*, No. 4, pp. 40-43.

1972 etablierte beispielsweise die beiden miteinander verbundenen Vorstellungen von der *Lerngesellschaft* und dem *lebenslangen Lernen* in einer Zeit, in der herkömmliche Bildungssysteme hinterfragt wurden. Angesichts der Beschleunigung des technischen Fortschritts und des sozialen Wandels, so der Bericht, könne niemand davon ausgehen, dass die Erstausbildung einer Person ihr während des ganzen Lebens ausreichen werde. Die Schule werde, trotz ihrer weiterhin essenziellen Rolle für den organisierten Wissenstransfer, durch andere Aspekte des sozialen Lebens ergänzt: durch soziale Institutionen, Arbeitsumfeld, Freizeit und Medien. Der Bericht betonte mit Bezug auf jede Person das Recht und die Notwendigkeit, für die eigene persönliche, soziale, wirtschaftliche, politische und kulturelle Entwicklung zu lernen. Er bestätigte die Funktion des lebenslangen Lernens als Grundpfeiler der Bildungspolitik in Entwicklungs- wie auch Industrieländern.²

Der Delors-Bericht von 1996 propagierte eine integrierte Vision von Bildung, die auf zwei Hauptkonzepten beruht: dem «lebenslangen Lernen» und den vier Säulen der Bildung: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben und Lernen für das Leben. Dies war kein eigentlicher Entwurf einer Bildungsreform, sondern vielmehr ein Ausgangspunkt für Überlegungen und Diskussionen darüber, welche Entscheidungen bei der Formulierung einer Bildungspolitik nötig sind. Der Bericht argumentierte, diese Entscheidungen bezüglich Bildung würden davon abhängen, in welcher Art von Gesellschaft wir leben wollen. Neben der direkten Funktionalität der Bildung wurde auch die Persönlichkeitsbildung als wesentlicher Bestandteil des Bildungszwecks betrachtet³. Der Delors-Bericht war eng verbunden mit den moralischen und intellektuellen Prinzipien, die der UNESCO als Basis dienen. Seine Analysen und Empfehlungen waren daher humanistischer und weniger instrumentell und marktorientiert als andere Studien zu Bildungsreformen jener Zeit.⁴

Der Faure- und der Delors-Bericht haben zweifellos die Bildungspolitik weltweit beeinflusst.⁵ Doch müssen wir uns heute bewusst sein, dass sich der globale Kontext in intellektueller wie materieller Hinsicht seit den 1970er-Jahren, und erneut seit den 1990er-Jahren, stark gewandelt hat. Dieses zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts bildet eine bedeutende historische Phase, die andere Herausforderungen und neue Möglichkeiten des menschlichen Lernens und Sichentwickelns mit sich bringt. Wir treten in eine neue historische Phase ein, die geprägt ist von der Vernetzung und gegenseitigen Abhängigkeit der Gesellschaften sowie von einem neuen Ausmass an Komplexität, Unsicherheit und Spannungen.

² Medel-Añonuevo, C., Oshako, T. and Mauch, W. 2001. *Revisiting lifelong learning for the 21st century*. Hamburg, UNESCO Institut für Pädagogik.

³ Power, C. N. 1997. Learning: a means or an end? A look at the Delors Report and its implications for educational renewal. *Prospects*, Vol. XXVII, Nr. 2, p.118.

⁴ *ibid.*

⁵ Für eine Diskussion hierzu siehe zum Beispiel Tawil, S. und Cougoureux, M. 2013. *Revisiting Learning: The treasure within – Assessing the influence of the 1996 Delors report*. Paris, UNESCO Education Research and Foresight, ERF Occasional Papers, Nr. 4; Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50.1, S. 88–100.

Ein neuer, globaler Kontext für das Lernen

Die weltweite Situation ist heute durch verschiedene Paradoxa geprägt. Die Intensivierung der ökonomischen Globalisierung hat zwar die Armut weltweit reduziert, sie führt aber auch zu Wachstumsformen mit geringer Beschäftigung, steigender Jugendarbeitslosigkeit und prekären Arbeitsverhältnissen. Die Globalisierung der Wirtschaft vergrößert ausserdem Ungleichheiten zwischen und innerhalb der Länder. Die Bildungssysteme tragen zu diesen Ungleichheiten bei: Sie ignorieren die Bildungsbedürfnisse von benachteiligten Bevölkerungsgruppen und Menschen in armen Ländern, während sie zugleich zu einer Konzentration der Bildungschancen bei wohlhabenden Kreisen führen – und damit hochwertige Bildung und Ausbildung zu etwas sehr Exklusivem werden lassen. Die aktuellen Muster des Wirtschaftswachstums – verbunden mit Bevölkerungswachstum und Urbanisierung – strapazieren die nicht-erneuerbaren Naturressourcen, verschmutzen die Umwelt und führen so zu irreversiblen ökologischen Schäden und Klimawandel. Weiter beobachten wir neben einer zunehmenden Anerkennung von kultureller Vielfalt (sei es historisch bedingt im Rahmen der Nationalstaaten oder als Folge grösserer Migration und Mobilität) auch eine drastische Zunahme von kulturellem und religiösem Chauvinismus sowie von identitätsbasierter, politischer Mobilisierung und Gewalt. Terrorismus, Drogengewalt, Kriege und interne Konflikte, ja sogar familiäre und schulische Gewalt nehmen zu. Angesichts dieser Gewalttendenzen stellt sich die Frage, inwiefern Bildung in der Lage ist, Werte und Haltungen für das Zusammenleben zu formen. Hinzu kommt, dass aufgrund entsprechender Konflikte und Krisen fast 30 Millionen Kinder ihres Rechts auf Grundbildung beraubt werden. So entstehen Generationen bildungsferner zukünftiger Erwachsener, die in der Entwicklungspolitik allzu oft ignoriert werden. Diese Probleme stellen fundamentale Herausforderungen für das gegenseitige menschliche Verständnis und den sozialen Zusammenhalt auf der ganzen Welt dar.

Gleichzeitig stellen wir im sich wandelnden Kontext lokaler und globaler Governance weitergehende Forderungen nach einer Mitsprache in öffentlichen Angelegenheiten fest. Der spektakuläre Fortschritt in der Vernetzung via Internet, mobile Technologien und andere digitalen Medien – verbunden mit der Demokratisierung des Zugangs zu öffentlicher Bildung und der Entwicklung verschiedener Formen von privater Bildung – verändert die Muster des sozialen, bürgerschaftlichen und politischen Engagements. Ausserdem verstärkt die grössere Mobilität der Arbeitenden und Lernenden zwischen Ländern, Arbeitsplätzen und Lernräumen das Bedürfnis nach einer Neubeurteilung der Art und Weise, wie Lernen und Kompetenzen anerkannt, bestätigt und bewertet werden.

Die zu beobachtenden Veränderungen wirken sich auf die Bildung aus und signalisieren die Entstehung neuer, globaler Voraussetzungen für das Lernen. Nicht alle Veränderungen verlangen nach bildungspolitischen Reaktionen, aber sie sorgen auf jeden Fall für neue Bedingungen. Dabei braucht es nicht nur neue Praktiken, sondern auch neue Perspektiven, um die Art des Lernens und die Funktion von Wissen und Bildung für die menschliche Entwicklung zu verstehen. Dieser neue Kontext des

gesellschaftlichen Wandels verlangt von uns, dass wir den Zweck der Bildung und die Organisation des Lernens neu überdenken.

Was ist unter Wissen, Lernen und Bildung zu verstehen?

Wissen steht im Mittelpunkt jeder Diskussion über das Lernen und kann verstanden werden als die Art, wie Menschen und Gesellschaften ihren Erfahrungen einen Sinn geben. Unter Wissen im weiteren Sinne kann Folgendes verstanden werden: Informationen, Verständnis, Kompetenzen, Werte und Haltungen, die durch Lernen erworben werden. Das Wissen selber ist untrennbar mit dem kulturellen, sozialen, umweltbedingten und institutionellen Kontext verbunden, in dem es erzeugt und reproduziert wird.⁶

Lernen wird hier als der Prozess des entsprechenden Wissenserwerbs verstanden. Dabei ist es sowohl ein *Prozess* als auch das *Ergebnis* dieses Prozesses; sowohl Mittel als auch Zweck; eine individuelle Praxis ebenso wie ein kollektives Streben. Das Lernen ist eine facettenreiche Angelegenheit, die durch den Kontext bestimmt wird. Welches Wissen erworben wird und warum – wo, wann und wie es genutzt wird –, das sind grundlegende Fragen für die Entwicklung des einzelnen Menschen wie auch der Gesellschaft.

Bildung wird hier als ein Lernen verstanden, das bewusst, absichtlich, zweckorientiert und organisiert erfolgt. Formale und non-formale Bildungsangebote setzen ein gewisses Mass an Institutionalisierung voraus. Ein Grossteil des Lernens ist jedoch weit weniger oder gar nicht institutionalisiert, selbst wenn es bewusst und absichtlich erfolgt. Eine solche informelle Bildung, die weniger organisiert und strukturiert ist als die formale oder non-formale Bildung, kann Lernaktivitäten einschliessen, die am Arbeitsplatz (beispielsweise durch Praktika), in der lokalen Gemeinschaft und im täglichen Leben in der Verantwortung des Einzelnen, der Familie oder der Gesellschaft stattfinden.⁷

Schliesslich ist zu beachten, dass wir bei vielem, was wir im Leben lernen, weder absichtlich noch bewusst handeln. Dieses informelle Lernen ist Bestandteil aller Sozialisationserfahrungen. Die nachfolgende Diskussion beschränkt sich jedoch auf das Lernen, das absichtlich und organisiert erfolgt.

Welches Wissen erworben wird und warum – wo, wann und wie es genutzt wird –, das sind grundlegende Fragen für die Entwicklung des einzelnen Menschen wie auch der Gesellschaft.

⁶ Europäische Wissenschaftsstiftung. 2011. *Responses to Environmental and Societal Challenges for our Unstable Earth (RESCUE). ESF Forward Look – ESF-COST 'Frontier of Science' joint initiative.* Strassburg/Brüssel, Europäische Wissenschaftsstiftung/Europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der wissenschaftlichen und technischen Forschung..

⁷ ibd.

Aufbau dieser Publikation

Der erste Teil wird vom zentralen Anliegen einer nachhaltigen menschlichen und sozialen Entwicklung getragen. Er beschreibt einige der Trends, Spannungen und Widersprüche im heutigen Prozess des weltweiten sozialen Wandels ebenso wie die neuen Wissenshorizonte, die sich dadurch auf tun. Gleichzeitig wird im ersten Teil betont, wie wichtig es ist, alternative Ansätze im Hinblick auf menschliches Wohlergehen zu prüfen. Dazu gehören eine Würdigung der Vielfalt der Weltanschauungen und Wissenssysteme sowie die Notwendigkeit, diese zu bewahren.

Der zweite Teil bekräftigt einen humanistischen Ansatz und betont, wie wichtig es ist, einen integrierten Bildungsansatz zu finden, der auf einem erneuerten ethischen und moralischen Fundament basiert. Dies verlangt nach einem Bildungsprozess, der inklusiv ist und nicht einfach Ungleichheiten reproduziert. In der sich wandelnden globalen Bildungslandschaft ist die Rolle von Lehrkräften und anderen Pädagogen entscheidend dafür, dass sich kritisches Denken und unabhängiges Urteilen entwickeln – und nicht unreflektierte Konformität.

Der dritte Teil behandelt Themen im Zusammenhang mit der Bildungspolitik in einer komplexen Welt. Dazu gehören die folgenden Herausforderungen: Erkennen der Kluft zwischen formaler Bildung und Arbeitswelt und die entsprechende Reaktion darauf; Anerkennen und Bestätigen des Lernens in einer Welt der zunehmenden Mobilität, die sich über Landesgrenzen, berufliche Tätigkeiten und Lernräume erstreckt; sowie Beschäftigung mit neuen Denkansätzen zur politischen Bildung in einer zunehmend globalisierten Welt. Bei all dem sind der Respekt vor Pluralität sowie die universellen Werte und Anliegen für unser gemeinsames Menschsein miteinander auszutarieren. Schliesslich betrachten wir die Komplexität nationaler Bildungspolitik im Kontext möglicher Formen einer Global Governance.

Der vierte Teil befasst sich mit der Notwendigkeit, die Grundprinzipien für die Governance in der Bildung neu zu kontextualisieren, insbesondere das Recht auf Bildung und das Prinzip der Bildung als öffentliches Gut. Es wird empfohlen, in der Bildungspolitik dem Wissen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, ebenso wie den verschiedenen Arten, wie es erzeugt, in Anspruch genommen, erworben, bestätigt und genutzt wird. Auch wird die Notwendigkeit aufgezeigt, die Grundprinzipien, welche die Organisation der Bildung steuern, neu zu kontextualisieren – vor allem das Prinzip der Bildung als *öffentliches Gut*. Die Auffassung von Bildung und Wissen als globale *Gemeingüter* dürfte sich als nützlich erweisen, um den Zweck und die Organisation des Lernens – im Sinne eines kollektiven, gesellschaftlichen Strebens in einer sich wandelnden Welt – aufeinander abzustimmen. Der letzte Abschnitt fasst die wichtigsten Ideen zusammen und formuliert Fragen zur weiteren Diskussion.



1. Nachhaltige Entwicklung: Ein zentrales Anliegen

1. Nachhaltige Entwicklung: Ein zentrales Anliegen

“Wir sollten uns als Blätter eines Baumes verstehen – eines Baumes, der die ganze Menschheit darstellt. Wir können nicht leben ohne andere, ohne den Baum.”

Pablo Casals, Spanischer Cellist und Dirigent

Im Mittelpunkt unserer Überlegungen zum Zweck von Bildung steht das Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung des Menschen und der Gesellschaft. Nachhaltigkeit wird verstanden als verantwortungsvolles Handeln des Menschen und der Gesellschaft mit dem Ziel einer besseren Zukunft für alle, lokal wie global – einer Zukunft, in der soziale Gerechtigkeit und ökologische Verantwortlichkeit die sozioökonomische Entwicklung bestimmen. Die Veränderungen in der heutigen vernetzten und interdependenten Welt bringen ein neues Ausmass an Komplexität, Spannungen und Paradoxa mit sich, aber auch neue Wissenshorizonte, die es zu berücksichtigen gilt. Diese Veränderungen bedeuten, dass wir uns bemühen müssen, alternative Ansätze in Bezug auf Fortschritt und menschliches Wohlergehen zu erkunden.

■ Herausforderungen und Spannungen

Der Delors-Bericht zeigte verschiedene Spannungsfelder auf, die sich durch den technologischen, wirtschaftlichen und sozialen Wandel ergeben: Spannungen zwischen dem Globalen und Lokalen; dem Allgemeinen und dem Individuellen; Tradition und Moderne; dem Geistigen und dem Materiellen; lang- und kurzfristigen Überlegungen; der Notwendigkeit von Wettbewerb und der Sorge um die Chancengleichheit; sowie zwischen der Ausweitung von Wissen und unserer Fähigkeit, uns dieses anzueignen. Diese sieben Spannungsfelder bilden nach wie vor nützliche Perspektiven für die

Betrachtung aktueller Dynamiken des sozialen Wandels. Manche von ihnen bekommen eine neue Bedeutung, und es entstehen auch neue Spannungsfelder. Dazu gehören Muster eines Wirtschaftswachstums, das von mehr Benachteiligung, Ungleichheit, Umweltstress, Intoleranz und Gewalt geprägt ist. Und schliesslich: Obwohl im Bereich der Menschenrechte Fortschritte erzielt wurden, gestaltet sich die Umsetzung entsprechender Normen nach wie vor schwierig.

Umweltstress und nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und Konsumtion

Wachstum sicherzustellen galt lange als eigentlicher Zweck der Entwicklung – ausgehend von der Vorstellung, dass Wirtschaftswachstum positive Effekte hat, die mit der Zeit allen Menschen zu mehr Wohlstand verhelfen.

Nicht-nachhaltige Muster von Produktion und Konsum deuten jedoch auf fundamentale Widersprüche im gängigen Entwicklungsmodell, das auf Wirtschaftswachstum fokussiert ist. Als Folge eines ungehinderten Wachstums und eines Raubbaus an der Natur führt nun der Klimawandel zu mehr Naturkatastrophen, die insbesondere arme Länder grossen Gefahren aussetzen. Der Klimawandel, die Zerstörung lebenswichtiger Naturressourcen wie Wasser und der Rückgang der Artenvielfalt haben nun die Nachhaltigkeit zum zentralen Entwicklungsthema gemacht.

In den Jahren von 1960 bis 2000 verdoppelte sich der Wasserverbrauch, der Nahrungsmittelkonsum und die Nahrungsmittelproduktion stiegen um das 2,5-Fache, und der Holzverbrauch verdreifachte sich. Diese Zunahmen waren durch das Bevölkerungswachstum bedingt. Die Weltbevölkerung wuchs in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts fast auf das Dreifache: von etwa 2,5 Milliarden Menschen im Jahr 1950 auf über 7 Milliarden im Jahr 2013. Bis 2025 dürften es über 8 Milliarden sein.⁸ Schätzungen zufolge dürften der Nahrungsbedarf bis 2030 um mindestens 35 Prozent, der Wasserbedarf um 40 Prozent und der Energiebedarf um 50 Prozent ansteigen.⁹

Weiter lebt heute erstmals mehr als die Hälfte der Weltbevölkerung in urbanen Gebieten. Bis 2050 wird das bei zwei Dritteln der Weltbevölkerung bzw. über 6 Milliarden Menschen der Fall sein.¹⁰ Bis dahin werden sich weltweit schätzungsweise

Die Veränderungen in der heutigen vernetzten und interdependenten Welt bringen ein neues Ausmass an Komplexität, Spannungen und Paradoxa mit sich, aber auch neue Wissenshorizonte, die es zu berücksichtigen gilt.

⁸ UN DESA. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, Vereinte Nationen. Der grösste Teil dieses Wachstums wurde im globalen Süden verzeichnet, und das wird auch weiterhin der Fall sein. Der Anteil der gesamten Weltbevölkerung in globalen Süden stieg von 66 Prozent im Jahr 1950 auf 82 Prozent im Jahr 2010. Dieser Anteil dürfte sich voraussichtlich noch weiter erhöhen auf 86 Prozent bis 2050 und 88 Prozent bis 2100.

⁹ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

¹⁰ UN DESA. 2012. *World Urbanization Prospects: The 2011 Revision*. New York, Vereinte Nationen.

80 Prozent der urbanen Bevölkerung in Städten des globalen Südens konzentrieren.¹¹ Das weltweite Wachstum der urbanen Bevölkerung, verbunden mit der Ausbreitung des Lebensstils der Mittelschicht mit ihren Konsum- und Produktionsgewohnheiten, wirkt sich negativ auf die Umwelt und den Klimawandel aus und führt auf der ganzen Welt zu einer grösseren Gefahr von Naturkatastrophen.¹² Diese Umwälzungen stellen für das Leben, die Lebensgrundlagen und die Volksgesundheit auf der ganzen Welt eine fundamentale Bedrohung dar. Eine schlecht oder gar nicht geplante Urbanisierung führt zu einer zunehmenden Gefährdung durch Naturkatastrophen und extreme Klimaverhältnisse. Die beispiellose Geschwindigkeit des urbanen Wachstums ist für die sozialen, politischen, kulturellen und ökologischen Trends auf der ganzen Welt bestimmend. Deshalb zählt eine nachhaltige Urbanisierung zu den dringendsten Herausforderungen, denen sich die Weltgemeinschaft im 21. Jahrhundert stellen muss.¹³

Diese Muster des Bevölkerungswachstums und der Urbanisierung sind auch von grosser Bedeutung für die institutionellen Regelungen und Partnerschaften, die nötig sind, um im Sinne des lebenslangen Lernens relevante und flexible Bildungsmöglichkeiten bereitzustellen. Der Anteil älterer Menschen an der Gesamtbevölkerung dürfte sich Prognosen zufolge bis 2050 verdoppeln¹⁴. Damit steigt auch die Nachfrage nach diversifizierterer Bildung und Ausbildung für Erwachsene. Um sicherzustellen, dass die prognostizierte Zunahme der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter in Afrika zu einer demografischen Dividende führt¹⁵, müssen geeignete Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für ein lebenslanges Lernen geschaffen werden.

Mehr Wohlstand, aber auch mehr Benachteiligung und Ungleichheit

Die Armutsquoten sind zwischen 1990 und 2010 weltweit um die Hälfte zurückgegangen. Dieser Rückgang ist weitgehend das Ergebnis robuster Wirtschaftswachstumsraten in den Schwellenländern wie auch in vielen Ländern Afrikas – trotz der weltweiten Finanz- und Wirtschaftskrise von 2008. Es ist zu erwarten, dass die Mittelschicht in den Entwicklungsländern in den nächsten 15 bis 20 Jahren stark wachsen wird – am stärksten unter anderem in China und Indien.¹⁶ Doch bestehen

¹¹ ibd.

UN-HABITAT. 2013. *UN-HABITAT Global Activities Report 2013. Our presence and partnerships*. Nairobi, UN-HABITAT.

¹² SPREAD Sustainable Lifestyle 2050. 2011. *Sustainable Lifestyle: Today's facts and Tomorrow's trends*. Amsterdam, SPREAD Sustainable Lifestyle 2050.

¹³ United Nations Human Settlement Programme, UN-Habitat, www.un-ngls.org/spip.php?page=article_fr_s&id_article=819 [Abfrage Februar 2015].

¹⁴ UN DESA. 2013. *World Population Prospects: The 2012 Revision*. New York, Vereinte Nationen.

¹⁵ Drummond, P., Thakoor, V. und Yu, S. 2014. *Africa Rising: Harnessing the Demographic Dividend*. IMF Working Paper 14/43. Internationaler Währungsfonds.

¹⁶ National Intelligence Council. 2012. *Global Trends 2030: Alternative worlds*. Washington, DC, National Intelligence Council.

nach wie vor weltweit grosse Unterschiede, und die Armutsquoten variieren erheblich zwischen den verschiedenen Weltregionen.¹⁷

Ein starkes Wachstum des Bruttoinlandprodukts (BIP) führt nicht immer zum nötigen Beschäftigungsniveau oder zur gewünschten Art von Arbeitsplätzen. Die Zahl der Arbeitsplätze nimmt nicht stark genug zu, um mit der steigenden Zahl der Erwerbsfähigen Schritt zu halten. Im Jahr 2013 waren weltweit über 200 Millionen Menschen arbeitslos, und die Arbeitslosigkeit dürfte weltweit noch weiter zunehmen. In den Regionen, die von der Zunahme der globalen Arbeitslosigkeit am stärksten betroffen waren – z. B. Ostasien, Südasien und Subsahara-Afrika –, hat sich auch die Qualität der Arbeitsplätze verschlechtert. Prekäre Beschäftigungsverhältnisse kennzeichnen heute fast die Hälfte aller Arbeitsplätze und tragen zur Zahl der Erwerbstätigen bei, die unter oder nahe der Armutsgrenze leben. Menschen in gefährdeten Arbeitsverhältnissen haben viel eher nur beschränkte oder gar keine Aussicht auf Sozialleistungen oder ein sicheres Einkommen als fest angestellte Arbeitnehmende.¹⁸

Kasten 1 – Hohe Einkommensunterschiede in Lateinamerika trotz starkem Wirtschaftswachstum

Lateinamerika und die Karibik zählen nach wie vor zu den Regionen mit den grössten Einkommensungleichheiten, obwohl sie in den letzten zehn Jahren ein starkes Wirtschaftswachstum und bessere Sozialindikatoren verzeichnet haben. Der Bericht hielt fest: «Der Rückgang der Lohnquoten wurde den Auswirkungen des arbeitssparenden technischen Wandels und den allgemein schwächeren Regelungen und Institutionen am Arbeitsmarkt zugeschrieben. Solche Rückgänge treffen in der Regel Personen im mittleren und unteren Bereich der Einkommensverteilung unverhältnismässig stark, da sie vor allem auf ihr Erwerbseinkommen angewiesen sind.» Weiter hiess es in dem Bericht, dass «die äusserst ungleiche Verteilung des Landbesitzes zu sozialen und politischen Spannungen geführt hat und eine Quelle wirtschaftlicher Ineffizienz darstellt, da kleine Landbesitzer oft keinen Zugang zu Krediten und anderen Ressourcen haben, um ihre Produktivität zu steigern, während grosse Grundbesitzer nicht genügend Anreize gehabt haben mögen, um dies zu tun.»

Quelle: UNO-Hauptabteilung Wirtschaftliche und Soziale Angelegenheiten, 2013. *Inequality Matters. Report of the World Social Situation 2013*. New York, Vereinte Nationen.

Dass eine grundlegende soziale Absicherung in den meisten Ländern fehlt, verschärft die Probleme und trägt zur zunehmenden Ungleichheit bei – sowohl zwischen als auch innerhalb der meisten Länder des Nordens wie auch des Südens.¹⁹ In den letzten 25 Jahren hat sich der Wohlstand noch mehr in den Händen weniger Menschen

¹⁷ Während die Armutsquote im Jahr 2010 in Ostasien und im pazifischen Raum auf 12,5 Prozent geschätzt wurde, betrug sie in Südasien über 30 Prozent und in Subsahara-Afrika beinahe 50 Prozent. IMF und Weltbank. 2013. *Global Monitoring Report 2013. Rural-Urban Dynamics and the Millennium Development Goals*. Washington, DC, Internationale Bank für Wiederaufbau und Entwicklung sowie Weltbank.

¹⁸ Internationales Arbeitsamt. 2014. *Global Employment Trends 2014*. Genf, Internationales Arbeitsamt.

¹⁹ UN DESA. 2013. *Inequality Matters. Report on the World Social Situation 2013*. New York, Vereinte Nationen.

konzentriert.²⁰ So verteilt sich der weltweite Wohlstand wie folgt: Fast die Hälfte gehört dem reichsten 1 Prozent, die andere Hälfte den übrigen 99 Prozent.²¹ Eine solche rapide Zunahme der Einkommensungleichheit trägt zu sozialem Ausschluss bei und untergräbt den gesellschaftlichen Zusammenhalt. Extreme Ungleichheiten sind in jeder Gesellschaft eine Quelle sozialer Spannungen und ein potenzieller Auslöser politischer Instabilität und gewaltsamer Konflikte.

Zunehmende Vernetzung, aber steigende Intoleranz und Gewalt

Die Entwicklung neuer digitaler Technologien hat zu einer exponentiellen Zunahme der Informationsmengen und des verfügbaren Wissens geführt, und sie hat diese für eine grössere Anzahl Menschen auf der ganzen Welt leichter zugänglich gemacht. An und für sich können Informations- und Kommunikationstechnologien für einen Wissens- und Kompetenzaustausch, der der Förderung von nachhaltiger Entwicklung und Solidarität zugutekommt, eine entscheidende Rolle spielen. Doch erfährt die Welt in den Augen vieler Beobachter zunehmend ethnische, kulturelle und religiöse Intoleranz – oft indem dieselben Kommunikationstechnologien zur ideologischen und politischen Mobilisierung eingesetzt werden, um ausgrenzende Weltanschauungen zu verbreiten. Diese Mobilisierung führt oft zu noch mehr krimineller und politischer Gewalt und zu bewaffneten Konflikten.

Die Gewalt gegen Frauen und Mädchen nimmt in Zeiten der Krise und Instabilität tendenziell zu – sowohl während als auch nach der Zeit, die von Aufruhr und Vertreibung durch bewaffnete Konflikte geprägt ist. In solchen Situationen ist Gewalt gegen Frauen weit verbreitet und kann sogar systematisch erfolgen, indem Vergewaltigung, Zwang zur Prostitution oder Sexhandel bewaffneten Gruppen als Kriegstaktik dienen.²² Frauen laufen auch eher Gefahr, intern vertrieben zu werden, was zu schlechter Gesundheit und schlechten Schulleistungen führt.²³ Das wirkt sich direkt auf die Behandlung und die Situation von Familien und Kindern aus.

Gewalt – einschliesslich krimineller Gewalt im Zusammenhang mit Drogenherstellung und -handel (extreme Probleme in gewissen Teilen der Welt, beispielsweise in Zentralamerika), mit politischer Instabilität und mit bewaffneten Konflikten – bedroht

²⁰ Siehe Weltwirtschaftsforum. 2014. *Outlook on the Global Agenda 2015*. Global Agenda Councils. S. 8–10.

²¹ Oxfam. 2014. *Working for the Few: Political capture and economic inequality*. *Oxfam Briefing Paper* Nr. 178. Oxford, Grossbritannien, Oxfam.

²² UN Women. 2013. *A Transformative Stand-alone Goal on Achieving Gender Equality, Women's Rights and Women's Empowerment*. New York, UN Women.

²³ Weltbank. 2011. *World Development Report 2011: Conflict, Security and Development*. Washington, DC, Weltbank.

nach wie vor Menschenleben und verhindert soziale und wirtschaftliche Entwicklung.²⁴ Schätzungsweise 500 Millionen Menschen leben in Ländern, in denen eine Gefährdung durch Instabilität und Konflikte besteht.²⁵ Die Kosten für die Bekämpfung und Handhabung der Folgen globaler Gewalt werden auf nahezu 10 Billionen US-Dollar geschätzt: mehr als elf Prozent des weltweiten BIP oder doppelt so viel wie das gesamte BIP aller afrikanischen Staaten im Jahr 2013.²⁶ Hinzu kommt, dass der Anteil der Staatshaushalte, der in Sicherheit und Militär investiert wird, der Entwicklung wichtige Ressourcen entzieht. Die weltweiten Militärausgaben nahmen seit dem Jahr 2000 laufend zu und erreichten 2012²⁷ 1742 Milliarden US-Dollar. Es gibt Länder, die einen grösseren Anteil ihres BIP für Militärausgaben verwenden als für Bildung.

All dies hat wichtige Konsequenzen für die Erarbeitung und Umsetzung einer konfliktsensitiven Bildungspolitik. Diese muss sowohl in ihrer Formulierung als auch in ihrer Umsetzung inklusiv sein, damit Bildung nicht einfach Ungleichheiten und soziale Spannungen reproduziert, die zu Gewalt und politischer Instabilität führen können. Der Vermittlung der Menschenrechte kommt eine wichtige Aufgabe zu, wenn es darum geht, das Bewusstsein dafür zu schärfen, welche Probleme zu Konflikten führen und wie diese auf gerechte Weise gelöst werden können. Eine entsprechende Aufklärung ist wichtig, um das Hauptprinzip der Nicht-Diskriminierung sowie den Schutz des Lebens und der menschlichen Würde in allen Zeiten der Gewalt und Krise zu festigen. Dazu braucht es die Garantie eines sicheren, gewaltfreien, inklusiven und effektiven Lernumfelds für alle.

Menschenrechte: Fortschritte und Herausforderungen

Die universellen Menschenrechte repräsentieren ein kollektives Streben nach einem gemeinsamen Ideal, dem zufolge alle Menschen, unabhängig von Differenzen oder Unterscheidungen, in ihrer Würde respektiert werden und die Möglichkeit erhalten, sich voll zu entfalten.²⁸ Allerdings offenbart die Kluft, die zwischen dem Beschluss

²⁴ Märkte für Drogen finden sich vor allem in den Industrieländern, jedoch sind an deren Produktion, Transformation und Handel Länder in der Dritten Welt beteiligt. Der Markt ist gross und wächst, und folglich auch die Drogenindustrie. Die Drogenindustrie ist von Gewalt geprägt, da rivalisierende Gruppen um Territorien kämpfen. Die Drogenindustrie ist arbeitsintensiv und braucht zur Ausführung vieler ihrer Aktivitäten ungeschultes Personal. In vielen Ländern sind es vor allem junge Männer, die ins Geschäft einsteigen. Das impliziert, dass sie ihre Ausbildung abbrechen und ihr Leben im Austausch gegen attraktive Verdienste einer ständigen Gefahr aussetzen. Die Drogenproduktion bedingt die Besetzung grosser Gebiete und die Kontrolle über die dortige Wohnbevölkerung. Ausserdem bringt der Drogenhandel andere kriminelle Aktivitäten mit sich: Erpressung, Menschenhandel, sexuelle Versklavung, Entführungen usw. Und diese gefährden generell vielerorts die persönliche Sicherheit. Die zentralamerikanischen Staaten, Mexiko, Kolumbien und einige Länder im Westen Asiens sind Opfer dieser Machenschaften. Eine Lösung dieses Problems muss noch gefunden werden.

²⁵ Global Peace Index und Institute for Economics and Peace. 2014. *Global Peace Index 2014*. Institute for Economics and Peace.

²⁶ ibd.

²⁷ Die Zahlen beziehen sich auf konstante Preise und Wechselkurse in US-Dollar (2011). SIPRI Database, www.sipri.org/research/armaments/milex [Abfrage Februar 2015].

²⁸ Die Allgemeingültigkeit der Menschenrechte wurde erstmals in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 festgehalten sowie später in der Menschenrechtscharta, die sich aus aufeinanderfolgenden Konventionen zusammensetzt, welche von den Vereinten Nationen verabschiedet und von den einzelnen Staaten ratifiziert wurden..

internationaler normativer Rahmenwerke und deren Umsetzung besteht, ein zunehmendes Spannungsverhältnis zwischen der Dynamik von Macht und der Geltung von Rechten, die gesetzlich verankert sind. In vielen Fällen werden die Bemühungen um eine Etablierung von Recht und Gerechtigkeit, international wie auch national, durch die Hegemonie mächtiger Interessengruppen vereitelt. Wir stehen also vor der Herausforderung, die universellen Menschenrechte sowohl auf rechtlichem Wege als auch durch soziale, kulturelle und ethische Normen durchzusetzen.

Das Geschlecht ist seit Langem ein wichtiges Element von Diskriminierung. Die Rechte der Frau wurden in den letzten Jahrzehnten gestärkt, namentlich durch Bestrebungen zur breiteren Anwendung des Übereinkommens zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979) und zur Umsetzung der Aktionsplattform der Weltfrauenkonferenz von Peking (1995). Doch obwohl bedeutende Fortschritte in der Gleichstellung der Geschlechter beim Zugang zu Gesundheits- und Bildungseinrichtungen erzielt wurden, waren die Verbesserungen in Bezug auf das Mitspracherecht und die Partizipation von Frauen am sozialen, wirtschaftlichen und politischen Leben weniger gross.²⁹ Die Mehrheit der Menschen, die in extremer Armut leben, sind Frauen.³⁰ Sie bilden weltweit auch die Mehrheit unter den jugendlichen und erwachsenen Analphabeten.³¹ Ausserdem haben Frauen weltweit weniger als 20 Prozent der Parlamentssitze inne.³² Die immer schon fragile Situation der Frauen am Arbeitsmarkt, insbesondere im informellen Sektor, verschärft sich zusätzlich durch den harten Wettbewerb um die Arbeitsplätze, der durch die geringeren Beschäftigungsmöglichkeiten und die Auswirkungen wiederholter Wirtschafts- und Finanzkrisen entstanden ist. Derzeit befindet sich die Hälfte der erwerbstätigen Frauen in prekären Arbeitsverhältnissen, ohne sicheren Arbeitsplatz und ohne Absicherung gegen Wirtschaftsschocks.³³ Dies kommt zur bestehenden Frauendiskriminierung in Bezug auf Lohn und Aufstiegschancen noch hinzu.

■ Neue Wissenshorizonte

Die Cyberwelt

Ein entscheidendes Merkmal der heutigen Entwicklung ist die Entstehung und Ausdehnung der Cyberwelt, die durch die spektakuläre Zunahme der Internetkonnektivität und der Verbreitung der Mobiltechnologie stimuliert wird.³⁴ Wir leben in einer vernetzten Welt. Schätzungsweise 40 Prozent der Weltbevölkerung nutzen

²⁹ UNO. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies through sustainable development*, Report of the High-level Panel of eminent persons on the post-2015 development agenda. New York, Vereinte Nationen.

³⁰ ibd.

³¹ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013–2014. Paris, UNESCO.

³² UN Women. 2011. *Progress of the World's Women: In Pursuit of Justice*. New York, UN Women.

³³ ILO. 2012. *Global Employment Trends for Women*. Genf, ILO.

³⁴ Internationale Fernmeldeunion (ITU). 2013. *Trends in Telecommunication Reform: Transnational aspects of regulation in a networked society*. Genf, Internationale Fernmeldeunion.

heute das Internet, und diese Zahl wächst mit bemerkenswerter Geschwindigkeit.³⁵ Während erhebliche Unterschiede in der Internetanbindung verschiedener Länder und Regionen bestehen, hat die Zahl der Haushalte mit Internetanschluss im globalen Süden diejenige im globalen Norden überholt. Ausserdem befinden sich mehr als 70 Prozent der weltweiten Mobiltelefonabonnements derzeit in den Ländern des Südens.³⁶ Fünf Milliarden Menschen dürften in den nächsten 20 Jahren den Schritt vom internetlosen Zustand zur vollständigen Vernetzung machen.³⁷ Allerdings besteht bei der Vernetzung nach wie vor ein grosses Gefälle zwischen verschiedenen Ländern und Regionen, beispielsweise auch ein Stadt-Land-Gefälle. Beschränkte Breitbandgeschwindigkeiten und fehlende Anschlussmöglichkeiten behindern den Zugang zu Wissen, die Partizipation innerhalb der Gesellschaft und die wirtschaftliche Entwicklung.

Das Internet hat die Art, wie Menschen auf Informationen und Wissen zugreifen, wie sie miteinander interagieren und wie öffentliche Verwaltungen und Unternehmen geführt werden, verändert. Die digitale Vernetzung verspricht Vorteile für das Gesundheitswesen, die Bildung, Kommunikation, Freizeitgestaltung und das Wohlergehen.³⁸ Fortschritte im Bereich der künstlichen Intelligenz, 3D-Drucker, holografische Nachbildungen, sofortige Transkription, Sprach- und Bewegungserkennungs-Software sind nur einige Beispiele dessen, was getestet wird. Die digitalen Technologien verändern die menschlichen Aktivitäten im Alltag wie in internationalen Beziehungen, bei der Arbeit wie in der Freizeit. Dabei werden die verschiedensten Aspekte unseres privaten wie auch öffentlichen Lebens neu definiert.

Die entsprechenden Technologien haben die Möglichkeiten der freien Meinungsäusserung sowie der sozialen, bürgerschaftlichen und politischen Mobilisierung erweitert, wecken aber auch wichtige Bedenken. Beispielsweise wirft die Verfügbarkeit persönlicher Daten in der Cyberwelt wichtige Fragen bezüglich Privatsphäre und Sicherheit auf. Neue Räume der Kommunikation und Sozialisation verändern unsere Vorstellung dessen, was das «Soziale» ausmacht; allerdings sind zur Verhinderung von übermässigem Gebrauch, Zweckentfremdungen und Missbräuchen durchsetzbare rechtliche und andere Schutzvorkehrungen gefordert.³⁹ Die Beispiele missbräuchlicher Verwendungen von Internet, Mobiltechnologie und sozialen Medien reichen von Cybermobbing bis zu kriminellen Aktivitäten, ja sogar Terrorismus. In dieser neuen Cyberwelt müssen Pädagogen die neuen Generationen von «digitalen Eingeborenen»⁴⁰ besser darauf vorbereiten, mit den ethischen und sozialen Dimensionen nicht nur bestehender, sondern auch künftig noch zu erfindender digitaler Technologien umzugehen.

³⁵ ITU. 2013. *The world in 2014: Fact and Figures*. Genf, ITU.

³⁶ ITU. 2014. *Trends in Telecommunication Reform, Special Edition. Fourth-generation regulation*. Genf, ITU.

³⁷ Schmidt, E. und Cohen, J. 2013. *The New Digital Age: Reshaping the Future of People, Nations and Business*. New York, Knopf. .

³⁸ ibd.

³⁹ Hart, A.D. und Hart Frejd, S. 2013. *The Digital Invasion: How Technology Is Shaping You and Your Relationships*. Ada, MI, Baker Books.

⁴⁰ Prensky, M. 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*. MCB University Press, Vol. 9, Nr. 5.

Fortschritte in den Neurowissenschaften

Die jüngsten Entwicklungen in den Neurowissenschaften wecken immer mehr das Interesse von Bildungsfachleuten – sie wollen die Interaktionen zwischen biologischen Prozessen und menschlichem Lernen besser verstehen. Zwar mag es noch zu früh sein, um entsprechende Entwicklungen in die Bildungspolitik einfließen zu lassen, aber ihr Potenzial, die Lehr- und Lernpraktiken zu verbessern, ist vielversprechend. Beispielsweise helfen uns die neusten Erkenntnisse über die Entwicklung und Funktionsweise des Gehirns in verschiedenen Lebensphasen besser zu verstehen, wie und wann wir lernen.

Einige der wichtigsten Erkenntnisse betreffen die «sensiblen Perioden» von Lernaktivitäten⁴¹. Sie zeigen, dass der Spracherwerb seinen Höhepunkt in jungen Jahren erreicht. Das unterstreicht die Bedeutung der frühkindlichen Bildung und die Möglichkeiten eines Erwerbs von Mehrsprachigkeit in jungen Jahren. Andere Erkenntnisse betreffen die «Plastizität» des Gehirns und dessen Fähigkeit, sich während des ganzen Lebens in Reaktion auf Umwelтанforderungen zu verändern.⁴² Das unterstützt die Idee vom lebenslangen Lernen und von der Bereitstellung geeigneter Lernmöglichkeiten für alle, unabhängig vom Alter.

Ausserdem müssen wir den Einfluss von Umgebungsfaktoren wie Ernährung, Schlaf, Sport und Erholung auf das optimale Funktionieren des Gehirns ernst nehmen. Und ebenso wichtig: Wir müssen die Notwendigkeit ganzheitlicher Ansätze erkennen, die die starke gegenseitige Abhängigkeit von physischem und geistigem Wohlbefinden berücksichtigen, ebenso wie die Wechselwirkungen zwischen emotionalen und kognitiven, analytischen und kreativen Gehirnfunktionen. Die neuen Forschungsrichtungen in den Neurowissenschaften werden uns helfen, die Beziehungen zwischen Anlage und Umwelt besser zu verstehen und unsere Bildungsinitiativen dadurch zu verfeinern.

Klimawandel und alternative Energiequellen

Der Klimawandel zählt zu den grössten Herausforderungen dieses Jahrhunderts. Das betrifft sowohl die Massnahmen zu seiner Bekämpfung als auch die Anpassungen zur Bewältigung seiner negativen Auswirkungen. Bekämpfungsmassnahmen erfordern ein konzertiertes Vorgehen, um Emissionen zu senken und weitere drastische Folgen für unseren Planeten zu verhindern. Mit Anpassungen sollen Gefährdungen reduziert und eine Robustheit gegenüber den negativen Auswirkungen aufgebaut werden. Hier kommt der Bildung die überaus wichtige Aufgabe zu, das Bewusstsein für Klimaschutz und Anpassungen zu schärfen und Verhaltensänderungen zu bewirken.⁴³

⁴¹ OECD 2007. *Understanding the brain: The birth of a learning science*. Paris, EDUCERI-OECD.

⁴² *ibd.*

⁴³ Lutz, W., Muttarak, R. und Striessnig, E. 2014. Universal education is key to enhanced climate adaptation. *Science*. 28. November 2014. Vol. 346, Nr. 6213. Education is key to climate adaptation. www.iiasa.ac.at/web/home/about/news/20141127-Science-Pop.html [Abfrage Februar 2015].

Bildung ist ein Schlüsselfaktor zur Förderung und Unterstützung einer kollektiven Umstellung auf die Nutzung alternativer, CO₂-freier, erneuerbarer Energiequellen, mit denen sich die negativen Folgen des Klimawandels mindern lassen. Für die Umstellung von CO₂-produzierenden auf CO₂-freie Energiequellen müssen wir unsere Vorstellungen und Überzeugungen ändern und Einstellungen fördern, die uns die Umstellung erleichtern. Die Energieinfrastruktur allein bringt noch keine entsprechenden Veränderungen.

Gleichzeitig ist Bildung ein Schlüsselfaktor für die Adaptationsfähigkeit: Wir müssen der heutigen und nächsten Generation das Wissen, die Kompetenzen und die Verhaltensweisen vermitteln, die sie brauchen werden, um ihr Leben und ihren Lebensstil den ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten einer sich verändernden Umwelt anzupassen. Die Ministererklärung zu Bildung und Bewusstseinsförderung der Weltklimakonferenz von Lima 2014 fordert Regierungen dazu auf, «Bildungsstrategien zu erarbeiten, die das Thema Klimawandel in die Lehrpläne einbeziehen; sie sollen die Bewusstseinsförderung in Sachen Klimawandel in die Konzipierung und Umsetzung nationaler Entwicklungs- und Klimastrategien und -grundsätze im Einklang mit ihren nationalen Prioritäten und Kompetenzen einbeziehen.»

Kreativität, kulturelle Innovation und Jugend

In den letzten Jahren sind neue Formen von kulturellem und künstlerischem Ausdruck aufgetaucht. Sie sind das Ergebnis einer Akkulturation, die sich aus der weltweiten Zunahme der Vernetzung und des kulturellen Austauschs ergeben hat. Dieser Prozess wird vor allem durch junge Menschen vorangetrieben. Dabei stellen wir fest, dass eine neue öffentliche Ästhetik zum Ausdruck kommt, die reichhaltig und vielfältig ist. Auch sehen wir in allen von der Jugend beanspruchten Bereichen eine neue Bereitschaft für innovative Formen – von der Mode über das Essen, die Musik bis hin zu den persönlichen Beziehungen. Die über eine Milliarde junger Menschen zwischen 15 und 24 Jahren in der heutigen Welt bilden die am besten informierte, aktivste, am stärksten vernetzte und mobilste Generation aller Zeiten.⁴⁴ Schätzungen zufolge sind heute weltweit mehr als 90 Prozent der jungen Leute zwischen 18 und 24 Jahren in irgendeiner Form von sozialen Medien wie Facebook oder Twitter aktiv. Sie verbringen beachtlich viel Zeit in sozialen Medien, holen sich hier Informationen und tauschen diese miteinander aus. Das führt weltweit zu größerem Bewusstsein und Verständnis für andere Kulturen und zur Beschäftigung mit Fragen der Ästhetik. Auch wird ihnen dadurch bewusst, wie wichtig andere Wissenssysteme sind. Kulturelle Vielfalt gewinnt zunehmend an Bedeutung als Quelle neuer Erfindungen und Innovationen. Sie ist heute eine wertvolle Ressource für nachhaltige menschliche Entwicklung.⁴⁵

⁴⁴ 'Youth-support' von Cherner Bah, Chair, Youth Advocacy Group for Global Education First Initiative (GEFI); Panel discussions: 'Enabling conditions for the delivery of quality global citizenship education: Where are we? Where do we want to go?' Global Citizenship Education: Enabling Conditions & Perspectives, 16. Mai 2014, UNESCO, Paris. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Cherner-Bah_16May2014.pdf [Abfrage Februar 2015].

⁴⁵ UNESCO. 2009. *UNESCO World Report Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Paris, UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202e.pdf> [Abfrage Februar 2015].

■ Alternative Ansätze erkunden

Die Vielfalt der Weltanschauungen in einer pluralen Welt anerkennen

Angesichts der Komplexität der aktuellen Entwicklungsmuster müssen wir dringend alternative Ansätze für menschlichen Fortschritt und menschliches Wohlergehen erkunden. Dabei ist es sowohl im globalen Norden als auch im globalen Süden wichtig,

Wir müssen die Vielfalt gelebter Realitäten anerkennen und zugleich an einem gemeinsamen Kern universeller Werte festhalten.

die Vielfalt der Gesellschaften hervorzuheben. Die kulturelle Vielfalt ist die beste Quelle der Menschheit für Kreativität und Wohlstand. Sie geht mit unterschiedlichen Arten der Weltbetrachtung einher. Sie bietet unterschiedliche Ansätze zur Lösung von Problemen, die uns alle betreffen, und zur Bewertung grundlegender Aspekte des Lebens: des Ökosystems, des Gemeinwesens, des Individuums, der Religion und der Spiritualität. Wir müssen die Vielfalt gelebter Realitäten anerkennen und zugleich an einem gemeinsamen Kern universeller Werte festhalten. Da es uns die Vielfalt erschwert, uns auf internationale Definitionen und Vorgehensweisen zu einigen, sind

Perspektiven, die über herkömmliche Indikatoren von Gesundheit, Bildung und Einkommen hinausgehen, sehr willkommen. Die Auffassungen von menschlichem Wohlergehen sind aufgrund ihrer subjektiven und kontextabhängigen Dimensionen sehr unterschiedlich, so, dass viele aktuelle politische Ansätze immer noch einseitig und unangemessen ausfallen.⁴⁶

Alternative Wissenssysteme integrieren

Wir müssen Alternativen zum vorherrschenden Wissensmodell untersuchen. Statt ihnen eine geringere Bedeutung beizumessen, müssen alternative Wissenssysteme anerkannt und gebührend berücksichtigt werden. Alle Gesellschaften können viel voneinander lernen, wenn sie sich für die Entdeckung und das Verständnis anderer

⁴⁶ Zwar besteht auf internationaler Ebene keine allgemeine Auffassung davon, was unter dem Begriff «Wohlergehen» zu verstehen ist. Jedoch wird allgemein anerkannt, dass ein Rückgriff auf herkömmliche sozioökonomische Indikatoren bei Weitem nicht ausreicht. Das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (United Nations Development Program, UNDP) ist in jüngster Zeit weiter gegangen als der Human Development Index (HDI), der Indikatoren in Bezug auf Einkommen, Gesundheit und Bildungsstand vereinigt. Bedenken bezüglich zunehmender Ungleichheit und geschlechtsspezifischer Fragen haben zu weiteren Verfeinerungen beim Inequality-adjusted Human Development Index (IHDI), beim Gender Development Index (GDI) und beim Gender Inequality Index (GII) geführt. Zu den Versuchen, weiter zu gehen als die Indikatoren – inspiriert durch eine sehr enge Auffassung von menschlichem Fortschritt – gehören verschiedene Initiativen, die alternative Messungen für Inklusion und Nachhaltigkeit auf globaler Ebene einschließen. Der von der Universität der Vereinten Nationen vorgeschlagene Inclusive Wealth Index ist ein solches Beispiel. Weitere Beispiele sind: Better Life Initiative (OECD); EDP: Environmentally Adjusted Net Domestic Product (UN SEEA93); EPI: Environmental Performance Index (Yale University); ESI: Environmental Sustainability Index (Yale University); GPI: Genuine Progress Indicators (Redefining Progress); Green Growth Indicators (OECD); Genuine Savings (Pearce, Atkinson & Hamilton); HCI: Human Capital Index (Weltwirtschaftsforum); ISEW: Index of Sustainable Economic Welfare (Cobb & Daly); NNW: Net National Welfare (japanische Regierung); SDI: Sustainable Development Indicators (EU; britische Regierung).

Weltanschauungen öffnen. Beispielsweise gibt es viel zu lernen von ländlichen Gesellschaften auf der ganzen Welt – namentlich von indigenen Völkern – über die Beziehung zwischen der menschlichen Gesellschaft und ihrer natürlichen Umwelt. In vielen indigenen Kulturen wird die Erde als Mutter betrachtet. Sie und ihre Produkte dürfen nicht geschädigt werden, ohne dass ein triftiger Grund besteht – meist ist dies das Überleben. In vielen Kulturen gilt der Mensch als ein Mitglied der Natur, mit gleichen Rechten wie andere Lebewesen, ohne ihnen überlegen zu sein. Viele ländliche Gesellschaften haben nicht lineare Zeitvorstellungen wie wir, sondern zirkuläre. Diese sind an die landwirtschaftliche Produktion gebunden, an den Verlauf der Jahreszeiten, an die Feste und Bräuche, die das geistige Wohlbefinden der Gemeinschaft stärken. Auch die Grundsätze kollektiver Entscheidungsfindung unterscheiden sich. Gewisse Gesellschaften setzen auf Demokratie, Abstimmungen und Wahlen, um kollektive Entscheidungen zu treffen – selbst wenn es sich um kleine Gruppen handelt. Andere Gesellschaften suchen den Konsens, was Argumentation, Diskussion und Überzeugung erfordert. Es steht uns eine unbegrenzte Vielfalt verschiedener Weltanschauungen zur Verfügung, die uns alle bereichern können, wenn wir nur bereit sind, unsere Sicherheiten aufzugeben und uns für die Möglichkeiten anderer Auslegungen der Wirklichkeit zu öffnen.

Statt ihnen eine geringere Bedeutung beizumessen, müssen alternative Wissenssysteme anerkannt und gebührend berücksichtigt werden.

Kasten 2 – Das Aufeinandertreffen verschiedener Wissenssysteme

Die europäische Kultur kam nicht nur mit ihrem eigenen Wissen zu uns, sondern auch mit ihrer Geschwindigkeit. Auch wenn wir sie uns nicht perfekt angeeignet haben und sich daraus zahlreiche Fehlentwicklungen ergaben, befreit sie doch unser intellektuelles Leben aus der Trägheit förmlicher Gewohnheiten und verhilft ihm zu einem wachen Bewusstsein, eben gerade weil sie zu unseren eigenen mentalen Traditionen einen Gegensatz darstellt. Ich lehne es jedoch ab, dass diese fremde Bildung tendenziell den ganzen Raum unseres nationalen Geistes besetzt und dadurch die grossartige Chance auf die Herausbildung einer neuen Geisteskraft durch eine neue Kombination von Wahrheiten zunichtemacht oder behindert. Aus diesem Grund dränge ich darauf, alle Elemente unserer eigenen Kultur zu stärken, nicht um uns der westlichen Kultur zu widersetzen, sondern um sie wirklich zu akzeptieren und uns anzueignen. Sie soll uns nähren, nicht belasten; wir sollen es im Umgang mit dieser Kultur zur Meisterschaft bringen und uns nicht an ihren Rändern aufhalten, indem wir Texte nachplappern oder mit Bücherwissen zu glänzen versuchen.

Quelle: Tagore, R. 1996. The Centre of Indian Culture. Sisir Kumar Das (Hrsg.), The English Writings of Rabindranath Tagore, Vol. 2, Plays, Stories, Essays. Neu-Delhi, Sahitya Akademi, S. 486.

Es ist wichtig, sich dessen bewusst zu sein – wie es die Denker Frantz Fanon, Aimé Césaire, Rabindranath Tagore und andere waren –, dass wir durch die Bevorzugung einer Form von Wissen in Tat und Wahrheit auch einem Machtsystem den Vorrang geben. Für die Bildung und Entwicklung der Zukunft muss der Dialog zwischen verschiedenen Weltanschauungen gefördert werden – mit dem Ziel, Wissenssysteme, die ihren Ursprung in unterschiedlichen Realitäten haben, miteinander zu vereinigen und als unser gemeinschaftliches Erbe zu etablieren. Die Stimmen aus dem globalen Süden müssen in internationalen Debatten über Bildung angehört werden. Beispielsweise wird in den Andenvölkern Lateinamerikas Entwicklung mit der Vorstellung von *Sumak Kawsay* in Verbindung gebracht. Diesem Ausdruck in der Quechuasprache entspricht etwa das Spanische «*buen vivir*» oder «gutes Leben» bzw. «gut leben». Das in den indigenen Kulturen und Weltanschauungen verwurzelte *Sumak Kawsay* wird gelegentlich als alternatives Entwicklungskonzept vorgeschlagen und hat in die Verfassungen von Ecuador und Bolivien Eingang gefunden. Auch Mahatma Gandhis Auffassung von einer «Treuhandschaft», durch die wir die Schätze der Erde nicht als «Besitzer», sondern als «Treuhänder» aller Lebewesen und aller zukünftigen Generationen verwalten, ist eine Überlegung wert.⁴⁷

Kasten 3 – Sumak Kawsay: Ein alternatives Entwicklungskonzept

Der Begriff *Sumak Kawsay* ist in der Weltanschauung der Quechuavölker in den Anden in Ecuador verwurzelt. Auf Spanisch wird er mit «*buen vivir*» übersetzt, zu Deutsch etwa «gutes Leben» bzw. «gut leben». Er steht für eine harmonische, kollektive Entwicklung, zu der der Einzelne im Kontext der sozialen und kulturellen Gemeinschaft wie auch seiner eigenen natürlichen Umgebung beiträgt. Das Konzept entspringt dem indigenen Glaubenssystem der Quechua und bezieht westliche Kritiken an dominierenden Entwicklungsmodellen ein. Daraus ergibt sich ein alternatives Paradigma, das auf Harmonie sowohl zwischen den Menschen, als auch zwischen den Menschen und ihrer natürlichen Umwelt, basiert.

Das Konzept *Sumak Kawsay* hat die neue Verfassung Ecuadors inspiriert. Darin ist die Rede von einer «neuen Form des Zusammenlebens der Bürger in Vielfalt und Harmonie mit der Natur, um das gute Leben, *Sumak Kawsay*, zu erreichen». Die Verfassung anerkennt das «Recht der Bevölkerung, in einer gesunden und ökologisch ausgeglichenen Umwelt zu leben, die Nachhaltigkeit und das gute Leben (*Sumak Kawsay*) garantiert». Weiter ist in der Verfassung verankert, dass der Staat für Folgendes verantwortlich ist: «Die Generierung und Produktion von Wissen zu fördern, die wissenschaftliche und technische Forschung zu unterstützen sowie der Weisheit der Ahnen mehr Geltung zu verschaffen, um dadurch zur Erreichung der guten Art zu leben (*Sumak Kawsay*) beizutragen.»⁴⁸

⁴⁷ M. K. Gandhi, 1960. *Trusteeship*. Compiled by Ravindra Kelekar. Ahemadabad, India, Jitendra T. Desai Navajivan Mudranalaya.

⁴⁸ Siehe Artikel 14 und 387 der Verfassung von Ecuador: Art. 14 - Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*; Art. 387.- Será responsabilidad del Estado: [...] 2. Promover la generación y producción de conocimiento, fomentar la investigación científica y tecnológica, y potenciar los saberes ancestrales, para así contribuir a la realización del buen vivir, al *sumak kawsay*.

Bildung in einer Welt der Vielfalt neu überdenken

Der Zweck der Bildung muss somit unter dem Aspekt einer neuen Vision von nachhaltiger menschlicher und sozialer Entwicklung, die sowohl gerecht als auch praktikabel ist, neu überdacht werden. Diese Vision von Nachhaltigkeit muss die sozialen, ökologischen und ökonomischen Dimensionen menschlicher Entwicklung wie auch deren verschiedene Bezüge zur Bildung einbeziehen: «Eine befähigende Bildung ist eine Bildung, die jene menschlichen Ressourcen fördert, die wir brauchen, um produktiv zu sein, um mehr zu lernen, um Probleme zu lösen, um kreativ zu sein und um miteinander und mit der Natur in Frieden und Harmonie zusammenzuleben. Wenn Länder sicherstellen, dass eine solche Bildung allen Menschen lebenslang zur Verfügung steht, dann kommt eine stille Revolution in Gang: Bildung wird zum Motor nachhaltiger Entwicklung und zum Schlüssel zu einer besseren Welt.»⁴⁹ Bildung kann und muss zu einer neuen Vision von nachhaltiger globaler Entwicklung beitragen.

Kasten 4 – Förderung nachhaltiger Entwicklung durch Bildung

«Bildung – einschliesslich formaler Bildung, öffentlicher Bewusstseinsbildung und Aus- und Fortbildung – ist als ein Prozess zu sehen, mit dessen Hilfe Menschen wie Gesellschaften ihr volles Potenzial verwirklichen können. Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung nachhaltiger Entwicklung und die bessere Befähigung der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen.»

Agenda 21, Kapitel 36, Absatz 36.3. 1992.

Die Aichi-Nagoya-Erklärung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung von 2014 fordert die Regierungen auf, «die Integration der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in politische Massnahmen sowohl im Bildungs- und Ausbildungsbereich als auch im Bereich nachhaltige Entwicklung zu stärken».

Alle Formen von organisiertem Lernen können sowohl adaptiv als auch transformativ sein. Eine Grundbildung von guter Qualität sowie weitere Lern- und Ausbildungsaktivitäten sind entscheidend, damit der Mensch und die Gesellschaft befähigt werden, sich an ökologische, soziale und wirtschaftliche Veränderungen auf lokaler wie globaler Ebene anzupassen. Aber auch für die Stärkung der Individuen und für die Entwicklung von Fähigkeiten, die sozialen Wandel ermöglichen, ist das Lernen entscheidend. Bildung kann dazu beitragen, dass uns die noch schwierigere Aufgabe gelingt, unsere Einstellung und unsere Weltanschauung zu ändern. Bildung ist von zentraler Bedeutung für die Schaffung der Voraussetzungen, die es braucht, um den Menschen bessere Möglichkeiten zu geben, ein sinnerfülltes Leben in Gleichberechtigung und Würde zu führen. Um diese Veränderungen zu bewirken, braucht es Verbesserungen bei der Qualität der Bildung und bei der Bereitstellung

⁴⁹ Power, C. 2015. *The Power of Education: Education for All, Development, Globalisation und UNESCO*. London, Springer.

ökonomisch und sozial relevanter Lernangebote im Einklang mit den Vorstellungen des Einzelnen und der Allgemeinheit.

Das Recht auf *hochwertige* Bildung ist das Recht auf ein *sinnvolles und relevantes Lernen*. In einer Welt der Vielfalt unterscheiden sich die Lernbedürfnisse verschiedener Gemeinschaften voneinander. Ein relevantes Lernen muss deshalb das widerspiegeln,

Die vorherrschenden
utilitaristischen
Bildungskonzepte
sollten auch andere
Vorstellungen von
menschlichem
Wohlergehen zulassen
und damit eine
Fokussierung auf
die Relevanz von
Bildung als Gemeingut
unterstützen.

was jede Kultur, jede Gruppe von Menschen, als das definiert, was für ein Leben in Würde benötigt wird. Wir müssen akzeptieren, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, Lebensqualität zu definieren, und damit auch sehr unterschiedliche Möglichkeiten, zu bestimmen, was gelernt werden muss. Die vorherrschenden utilitaristischen Bildungskonzepte sollten auch andere Vorstellungen von menschlichem Wohlergehen zulassen und damit eine *Fokussierung auf die Relevanz* von Bildung als *Gemeingut* unterstützen. Dies impliziert, dass auch die leisen Stimmen jener angehört werden, die noch nicht zu Wort gekommen sind. Der immense Reichtum, den eine solche Vielfalt darstellt, kann uns allen zu Klarheit und Erkenntnis in unserem kollektiven Streben nach Wohlbefinden verhelfen. Eine humanistische Perspektive ist eine notwendige Basis für alternative Ansätze bezüglich Bildung und menschlichem Wohlergehen.

2. Bekräftigung eines humanistischen Ansatzes



2. Bekräftigung eines humanistischen Ansatzes

“Meine Menschlichkeit ist mit der deinen verbunden, denn wir können nur zusammen menschlich sein”

Desmond Tutu Südafrikanischer Bischof und Kämpfer für soziale Gerechtigkeit

Die Würde, Fähigkeit und Wohlfahrt des Menschen in seinem Verhältnis zu anderen Menschen und zur Natur sicherzustellen und zu verbessern, das sollte der fundamentale Zweck von Bildung im 21. Jahrhundert sein. Dieses Ziel kann als *Humanismus* bezeichnet werden, dessen theoretische Entwicklung und praktische Umsetzung in den Aufgabenbereich der UNESCO fallen. Der Begriff Humanismus hat in der UNESCO eine lange Tradition. Schon 1953 publizierte die UNESCO die Verhandlungen im Rahmen einer internationalen Diskussion am runden Tisch über «Humanismus und Bildung in Ost und West», die sie in Neu-Delhi einberufen hatte.⁵⁰

Der Begriff Humanismus besitzt auch in verschiedenen Kulturen, religiösen Traditionen sowie zahlreichen und unterschiedlichen philosophischen Interpretationen eine lange Tradition. Eine wichtige Interpretation hat den Humanismus beispielsweise mit Atheismus und säkularem Rationalismus gleichgesetzt. Dies wurde auf andere Philosophien ausgedehnt, etwa auf die Phänomenologie oder den Existentialismus, die eine ontologische Unterscheidung zwischen der Menschheit und der übrigen Welt der Natur machen. Es gibt aber auch verbreitete religiöse Interpretationen von Humanismus, die die Errungenschaften der Menschheit – in Bildung, Kultur und Wissenschaft – als ausgereifte Beispiele ihrer Beziehung zur Natur, zum Universum und zu einem Schöpfer sehen. Im späten 20. und im frühen 21. Jahrhundert haben Postmodernisten,

⁵⁰ UNESCO Unity and Diversity of Cultures. 1953. *Humanism and Education in East and West: An international round-table discussion*. Paris, UNESCO.

gewisse Feministinnen und Ökologen Kritik am anthropozentrischen wie auch am theozentrischen Humanismus geäußert – und in jüngster Zeit auch Personen, die sich als Transhumanisten oder gar Posthumanisten sehen, mit ihrem Aufruf zu biologischer Selektion und Optimierung.

Jede dieser Interpretationen wirft fundamentale moralische und ethische Fragen auf, die eindeutig in den Bereich der Bildung fallen.

■ Ein humanistischer Bildungsansatz

Eine humanistische Vision bekräftigt eine Reihe universeller ethischer Prinzipien, die als Grundlage für einen integrierten Ansatz bezüglich Zweck und Organisation von Bildung für alle dienen sollten. Ein solcher Ansatz hat Konsequenzen für die Gestaltung der Lernprozesse, die den Erwerb von relevantem Wissen und die Entwicklung von Kompetenzen im Dienste der Menschheit allgemein fördern. Ein humanistischer Ansatz führt die Diskussion über Bildung über ihre utilitäre Rolle in der wirtschaftlichen Entwicklung hinaus. Er legt besonderes Gewicht auf Inklusivität und auf eine Bildung, die niemanden ausschließt oder marginalisiert. Er dient als Leitplanke für den Umgang mit der Transformation der globalen Lernlandschaft, in der die Rolle der Lehrkräfte und anderer Pädagogen weiterhin zentral für die Forderung von Lernprozessen zugunsten einer nachhaltigen Entwicklung aller ist.

Gegen den vorherrschenden Entwicklungsdiskurs

Wenn wir uns den grösseren Fragen nach dem Sinn und Zweck von Bildung sowie der Art von Gesellschaft, die wir anstreben, zuwenden, müssen wir kulturelle, soziale, wirtschaftliche, ethische und bürgerschaftliche Dimensionen einbeziehen. Die wirtschaftlichen Funktionen von Bildung sind zweifellos wichtig, aber wir müssen über die streng utilitaristische Vorstellung und den Humankapitalansatz hinausgehen, von dem der internationale Entwicklungsdiskurs zu einem grossen Teil geprägt ist.⁵¹ Bei der Bildung geht es nicht nur um den Erwerb von Kompetenzen. Es geht auch um Werte wie den Respekt vor dem Leben und der menschlichen Würde, die für soziale Harmonie in einer vielgestaltigen Welt nötig sind. Mit dem Verständnis dafür, dass ethische Fragen für den Entwicklungsprozess grundlegend sind, lässt sich dem derzeit vorherrschenden Diskurs entgegenreten. Ein solches Verständnis verstärkt die Bedeutung der Bildung für die Entwicklung der Fähigkeiten, die nötig sind, damit Menschen ein sinnvolles Leben in Würde – ganz im Sinne von Amartya Sen's alternativer Auffassung von Entwicklung – führen können.⁵²

⁵¹ Die zwei Seiten, die im Bericht der Hochrangigen Gruppe von 2013 über Entwicklung nach 2015 der Bildung gewidmet sind, kommen beispielsweise in der Sprache des Humankapitalansatzes daher. Hier ist von Investitionserträgen (Returns on Investment) in der Bildung und vom Beitrag der Bildung zur Herausbildung von «produktiven Bürgern» die Rede.

⁵² Sen, A. 1999. *Development as Freedom*. New York, Random House; Sen, A. 1999. *Commodities and Capabilities*. Neu-Delhi, Oxford University Press.

Ein integrierter Ansatz auf einem soliden ethisch-moralischen Fundament

Es ist somit klar, dass es für ein lebenslanges Lernen im Dienste der sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Entwicklung eines humanistischen Ansatzes bedarf. Selbstverständlich kann sich die Gewichtung einzelner Dimensionen in verschiedenen Lernsettings und verschiedenen Lebensabschnitten ändern. Wenn aber die Wichtigkeit des lebenslangen Lernens als Organisationsprinzip der Bildung betont werden soll, dann müssen die sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Dimensionen einbezogen werden.⁵³ Ein humanistischer Bildungsansatz geht über die Vorstellung von einem

Die Würde, Fähigkeit und Wohlfahrt des Menschen in seinem Verhältnis zu anderen Menschen und zur Natur sicherzustellen und zu verbessern, sollte der fundamentale Zweck von Bildung im 21. Jahrhundert sein.

wissenschaftlichen Humanismus hinaus, wie er vom ersten Generaldirektor der UNESCO, Julian Huxley, als Leitprinzip für die UNESCO vertreten und im Faure-Bericht von 1972 wieder aufgegriffen wurde.⁵⁴ Wie bereits erwähnt, hat der Begriff *Humanismus* zu verschiedenen, oft widersprüchlichen Interpretationen Anlass gegeben. Sie alle werfen fundamentale moralische und ethische Fragen auf, die eindeutig in den Bereich der Bildung fallen. Es lässt sich argumentieren, die Würde, Fähigkeit und Wohlfahrt des Menschen in seinem Verhältnis zu anderen Menschen und zur Natur sicherzustellen und zu verbessern, sollte der fundamentale Zweck von Bildung im 21. Jahrhundert sein.⁵⁵ Zu den humanistischen Werten, die als Grundlage und Zweck von Bildung dienen sollten, gehören: der *Respekt vor dem Leben und vor der menschlichen Würde, Gleichberechtigung und soziale Gerechtigkeit, kulturelle*

und soziale Vielfalt sowie ein Sinn für menschliche Solidarität und für die geteilte Verantwortung für unsere gemeinsame Zukunft. Es braucht einen dialogischen Lernansatz, wie ihn beispielsweise Martin Buber⁵⁶ und Paulo Freire vertreten haben.⁵⁷ Auch müssen wir solche Lernsysteme ablehnen, die den Einzelnen entfremden und ihn als Ware behandeln; das Gleiche gilt für soziale Praktiken, die die Menschen spalten und entmenschlichen. Wenn wir Nachhaltigkeit und Frieden erreichen wollen, müssen wir die entsprechenden Werte und Grundsätze dringend vermitteln.

⁵³ Zu beachten ist, dass das vorgeschlagene Ziel einer bildungsbezogenen nachhaltigen Entwicklung nach 2015 mit Bedingungen eines lebenslangen Lernens verbunden wird: «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all». <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>.

⁵⁴ Siehe Huxley, J. 1946. *UNESCO: Its purpose and philosophy*. Paris, UNESCO Preparatory Commission; und die neuliche Bezugnahme darauf in Haddad, G. und Aubin, J. P. 2013. Toward a humanism of knowledge, action and cooperation. *International Review of Education*, Jg. 59, Nr. 3, S. 331–341.

⁵⁵ Siehe z. B. die Sammlung von Beiträgen in 'On Dignity', *Diogenes*, August 2007, Nol. 54, Nr. 3, <http://dio.sagepub.com/content/54/3.toc#content-block> [Abfrage Februar 2015].

⁵⁶ Morgan, W. J. und Guilherme, A. 2014. *Buber and Education: Dialogue as conflict resolution*. London, Routledge.

⁵⁷ Siehe z. B. Roberts, P. 2000. *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the work of Paulo Freire*. Westport, CT and London, Bergin and Garvey.

Indem wir den Geltungsbereich der Bildung in dieser Weise ausdehnen, kann sie transformativ sein und zu einer nachhaltigen Zukunft für alle beitragen. Gestützt auf dieses ethische Fundament sind kritisches Denken, unabhängiges Urteilen, das Lösen von Problemen sowie Informations- und Medienkompetenz der Schlüssel zur Entwicklung transformativer Haltungen. Ein integrierter, humanistischer Bildungsansatz, wie er im Delors-Bericht von 1996 präsentiert wird, ist in der heutigen Welt, in der Nachhaltigkeit zu einem zentralen Aspekt globaler Entwicklung geworden ist, von noch grösserer Relevanz. Die Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung, bei der das wirtschaftliche Wachstum durch ökologische Verantwortlichkeit und Bemühungen um soziale Gerechtigkeit geleitet wird, erfordern einen integrierten Bildungsansatz, der auf verschiedene soziale, ethische, wirtschaftliche, kulturelle, staatsbürgerliche und spirituelle Aspekte eingeht.

Wir brauchen einen ganzheitlichen Bildungs- und Lernansatz, der die herkömmlichen Dichotomien zwischen kognitiven, emotionalen und ethischen Aspekten überwindet. Die Überwindung der Dichotomie zwischen kognitiven und anderen Formen des Lernens wird zunehmend als etwas für die Bildung Entscheidendes aufgefasst. Das gilt selbst für jene, die sich mit dem Messen von Lernleistungen in der Schulbildung befassen. In jüngster Zeit wurden vermehrt ganzheitliche Bewertungsrahmen vorgeschlagen, die über die herkömmlichen Domänen des akademischen Lernens hinausreichen und beispielsweise soziales und emotionales Lernen oder Kunst und Kultur einbeziehen.⁵⁸ Diese Versuche zeigen, dass es (wie inzwischen erkannt) notwendig ist, über das konventionelle akademische Lernen hinauszugehen – trotz ernsthafter Vorbehalte in der Frage, ob sich ein derart wichtiges emotionales, soziales und ethisches Lernen durch Messungen überhaupt erfassen lässt, noch dazu auf globaler Ebene.

Neuinterpretation und Schutz der vier Säulen der Bildung

Eines der einflussreichsten Konzepte des Delors-Berichts von 1996 war das der *vier Säulen der Bildung*. Die formale Bildung räume gewissen Arten von Wissen Vorrang ein und vernachlässige andere, die für eine nachhaltige menschliche Entwicklung entscheidend seien. Bei jedem organisierten Lernen müssten alle vier Säulen gleich viel Aufmerksamkeit erhalten.⁵⁹

- Lernen, Wissen zu erwerben – eine breite Allgemeinbildung zu erwerben mit der Möglichkeit, eine kleinere Zahl von Disziplinen vertieft zu studieren.
- Lernen, zu handeln – nicht nur berufliche Qualifikationen zu erwerben, sondern auch die Kompetenz, sich auf neue Situationen einzustellen und im Team zu arbeiten.

⁵⁸ Siehe z. B. die Arbeit der internationalen Learning Metrics Task Force.

⁵⁹ Delors, J. et al. 1996. *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum*. Paris, UNESCO.

- Lernen für das Leben – die eigene Persönlichkeit besser zu entfalten und mit zunehmender Autonomie, grösserem Urteilsvermögen und wachsendem Verantwortungsbewusstsein handeln zu können.
- Lernen, zusammenzuleben – Verständnis für andere zu entwickeln und gegenseitige, globale Abhängigkeiten zu erfassen.

Die Idee vom integrierten Bildungsansatz im Sinne der vier Säulen der Bildung hat in vielen Ländern auf der Welt einen bedeutenden Einfluss auf die politische Diskussion, die Ausbildung der Lehrkräfte und die Lehrplanentwicklung gehabt. Ein Beispiel aus jüngster Zeit: Die vier Säulen wurden in Spanien als Inspiration und Ausgangspunkt für den baskischen Grundschullehrplan verwendet und entsprechend angepasst. Die vier Säulen der Bildung sind für einen integrierten Bildungsansatz nach wie vor massgebend. Da sie so allgemein gehalten sind, lassen sie Interpretationen für die Art des integrierten Lernens zu, das in verschiedenen Kontexten und Zeiten benötigt wird. Die Säulen selber mögen wegen der zunehmenden Bedeutung der Nachhaltigkeit eine neue Interpretation benötigen. Beispielsweise müsste das «Lernen, zusammenzuleben» über die sozialen und kulturellen Dimensionen menschlicher Interaktion hinausgehen und auch das Verhältnis der menschlichen Gesellschaft zu ihrer natürlichen Umwelt einbeziehen.

Die vier Säulen der Bildung im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen sind grundsätzlich gefährdet. Das gilt insbesondere für die Säulen «Lernen für das Leben» und «Lernen, zusammenzuleben»

Von grösserer Bedeutung ist, dass die vier Säulen der Bildung im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Herausforderungen grundsätzlich gefährdet sind. Das gilt insbesondere für die Säulen «Lernen für das Leben» und «Lernen, zusammenzuleben», welche die Sozialisationsfunktion der Bildung am besten illustrieren. Eine Stärkung der ethischen Prinzipien und Werte im Prozess des Lernens ist entscheidend, um diese Säulen einer humanistischen Bildungsvision zu schützen.

Das Lernen lernen und Kompetenzen entwickeln

Heute wird auf internationaler Ebene viel über die Art der Fertigkeiten und Kompetenzen diskutiert, die es im aktuellen Kontext von Komplexität und Unsicherheit braucht. Allerdings können die verschiedenen, sich oft überlappenden Definitionen von Fertigkeiten und Kompetenzen wie auch die vielfältigen Arten ihrer Kategorisierung Verwirrung

stiften. *Fertigkeiten* und *Kompetenzen* werden zwar oft als austauschbare Begriffe verwendet, doch besteht zwischen ihnen ein klarer Unterschied. Kompetenzen haben eine grössere Reichweite. Sie betreffen die Fähigkeit, Wissen – im Sinne von Informationen, Verständnis, Fertigkeiten, Werten und Haltungen – in konkreten Kontexten zu nutzen und Anforderungen zu erfüllen.

Kasten 5 – Basisfertigkeiten, Schlüsselkompetenzen und berufliche Kompetenzen

Der *EFA Global Monitoring Report 2012* (Weltbericht Bildung für alle 2012) empfiehlt einen nützlichen Ansatz für verschiedene Arten von Fertigkeiten im Zusammenhang mit der Arbeitswelt. Er identifiziert drei Haupttypen von Fertigkeiten, die alle jungen Menschen brauchen – Basisfertigkeiten, Schlüsselkompetenzen und berufliche Kompetenzen –, sowie die Kontexte, in denen sie erworben werden können.

Basisfertigkeiten: Basisfertigkeiten sind grundlegende Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, die notwendig sind, um eine Existenz sichernde Arbeit zu finden. Sie sind Voraussetzung für weitere Bildung sowie den Erwerb von Schlüsselkompetenzen und beruflichen Kompetenzen.

Schlüsselkompetenzen: Das Suchen und Behalten einer Arbeit erfordert eine breite Palette von Fertigkeiten, die auf unterschiedliche Arbeitsbedürfnisse und Umgebungen übertragen und entsprechend angepasst werden können. Schlüsselkompetenzen beinhalten die Fähigkeit, Probleme zu analysieren und geeignete Lösungen zu finden, Ideen und Informationen zu kommunizieren, kreativ zu sein und gewissenhaft zu arbeiten. Ausserdem werden Führungsqualitäten und unternehmerische Fähigkeiten darunter gefasst. Diese Fertigkeiten werden zum Teil ausserhalb des schulischen Umfelds gefördert. Sie lassen sich jedoch durch Bildung und Ausbildung weiterentwickeln.

Berufliche Kompetenzen: Viele Berufe verlangen spezifische Kenntnisse, von Techniken des Gemüseanbaus über das Bedienen einer Nähmaschine, Maurer- oder Schreinerarbeiten bis hin zur Nutzung eines Bürocomputers. Berufliche Kompetenzen können durch Praktika erworben werden, die mit der Sekundarbildung oder der formalen beruflichen Ausbildung verbunden sind, oder aber durch berufspraktische Schulung wie in der herkömmlichen Berufslehre und in landwirtschaftlichen Genossenschaften.

Quelle: UNESCO. 2012. *Youth and Skills: Putting education to work*. EFA Global Monitoring Report 2012. Paris, UNESCO.

Die Ausrichtung auf die Bedeutung «weicher», «übertragbarer», «nicht-kognitiver» oder «für das 21. Jahrhundert typischer» Fertigkeiten hat die aktuellen Überlegungen zu Bildungsinhalten und -methoden bereichert. Die grundlegende, oft implizite Begründung lautet, es brauche Kreativität und unternehmerisches Denken, um die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Auch wenn diese Begründung für die wirtschaftliche Funktion der Bildung zentral ist, darf sie nicht von der Notwendigkeit ablenken, jene Kompetenzen zu entwickeln, die Individuen und Gesellschaften für die verschiedenen Dimensionen menschlicher Existenz brauchen – Kompetenzen, die zur Stärkung beider beitragen. Kompetenzen verbessern die Fähigkeit, das geeignete Wissen (Informationen, Verständnis, Fertigkeiten und Werte) in konkreten Situationen kreativ und verantwortungsvoll anzuwenden, um Lösungen zu finden und neue Beziehungen aufzubauen.

Welches Wissen benötigt wird, wird nicht durch eine zentrale Instanz vorgeschrieben, sondern durch Schulen, Lehrkräfte und die Gemeinschaften festgelegt. Es handelt sich um Wissen, das nicht nur übertragen wird, sondern auch Untersuchungen,

Forschungen und Experimenten unterzogen wird – ganz nach den menschlichen Bedürfnissen. Dieses Wissen wird verwendet, um grundlegende Sprach- und Kommunikationsfertigkeiten zu entwickeln, um Probleme zu lösen und um höhere

Das Lernen zu erlernen
war noch nie so wichtig
wie heute.

Fertigkeiten zu erlangen, wie etwa logisches Denken, Analysieren, Synthetisieren, Schlüsse ziehen, Deduzieren, Induzieren und hypothetisch Denken. Es ist ein Wissen, das durch die Förderung der wohl wichtigsten Fertigkeit von allen erworben wird: die Fähigkeit, auf Informationen zuzugreifen und diese kritisch zu verarbeiten. Das Lernen zu erlernen war noch nie so wichtig wie heute.

Die heute im Internet verfügbare Flut an Informationen ist schlicht überwältigend. Deshalb besteht die Herausforderung darin, den Lernenden beizubringen, der täglichen Informationsflut einen Sinn abzugewinnen, glaubwürdige Quellen zu erkennen, die Zuverlässigkeit und Gültigkeit des Gelesenen zu beurteilen, die Authentizität und Genauigkeit der Informationen zu hinterfragen, die neuen Kenntnisse mit dem bereits Erlernten zu verknüpfen und ihre Bedeutung im Zusammenhang mit bereits verstandenen Informationen zu erkennen.⁶⁰

Neue Ansätze in der Lehrplanentwicklung

Wie würde ein humanistischer Lehrplan hinsichtlich bildungspolitischer Formulierungen und Inhalte aussehen? Was die Lerninhalte und Lernmethoden betrifft, stellt ein humanistisches Curriculum sicherlich mehr Fragen, als es Antworten liefert. Es fördert die Respektierung von Diversität und lehnt jede Form von (kultureller) Hegemonie, Stereotypie und Voreingenommenheit ab. Es basiert auf einer interkulturellen Bildung, die die Pluralität der Gesellschaft berücksichtigt, während es für ein ausgewogenes Verhältnis von Pluralität und universellen Werten sorgt. Politisch müssen wir uns dessen bewusst sein, dass Lehrpläne dazu dienen, die Brücke zwischen breit angelegten Bildungszielen und deren Umsetzungsprozessen zu schlagen. Damit die Legitimität der Lehrpläne sichergestellt wird, muss der Prozess des politischen Dialogs zur Festlegung der Bildungsziele partizipatorisch und inklusiv sein.⁶¹ Politisch wie inhaltlich müssen sich die Lehrpläne an den Grundsätzen von sozialer und wirtschaftlicher Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und ökologischer Verantwortung orientieren – den Grundpfeilern nachhaltiger Entwicklung.

⁶⁰ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. New York, Routledge.

⁶¹ Amadio, M., Operti, R., Tedesco, J.C. 2014. Curriculum in the Twenty-First Century: Challenges, Tensions and Open Questions. *ERF Working Papers*, Nr. 9. Paris, UNESCO.

Siehe auch: International Bureau of Education UNESCO. 2013. *The Curriculum Debate: Why It Is Important Today*. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* Nr. 10. Genf, IBE UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org>.

■ Sicherstellen einer inklusiveren Bildung

Fortschritte, aber auch weiterhin bestehende Ungleichheiten in der Grundbildung

Seit 2000 haben wir grosse Fortschritte erzielt, was die Sicherstellung des Rechts auf eine Grundbildung betrifft. Zu verdanken ist dies zum Teil der Initiative «Bildung für alle» (Education for All, EFA) und den Millenniums-Entwicklungszielen. Diese Fortschritte zeigen sich in Form verbesserter Einschulungsraten, einer geringeren Zahl von Kindern, die keine Schule besuchen, einer höheren Alphabetisierungsrate vor allem unter Jugendlichen sowie geringeren geschlechtsbezogenen Unterschieden in der Einschulung und in der Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen weltweit.

Trotz dieser Fortschritte wurde das bereits 1990 von Regierungen und internationalen Entwicklungspartnern abgegebene Versprechen «Jede Person – Kind, Jugendlicher und Erwachsener – soll die Möglichkeit haben, von Bildungsangeboten zu profitieren, die für ihre grundlegenden Lernbedürfnisse konzipiert wurden» nicht eingelöst. Weltweit haben noch immer fast 60 Millionen Kinder und 70 Millionen Erwachsene keinen Zugang zu einer effektiven Grundbildung. Im Jahr 2011 wurde die Lese- und Schreibfähigkeit von beinahe 775 Millionen Erwachsenen immer noch als unzureichend eingestuft. Selbst bei Menschen mit Zugang zu formaler Grundbildung tragen eine unvollständige Schulbildung und eine schlechte Qualität der Bildung weiterhin zu einem unzureichenden Erwerb grundlegender Kompetenzen bei. Die grösste Sorge bereiten dabei nach wie vor die Qualität der Bildung und die Relevanz des Lernens. Mindestens 250 Millionen Kinder können selbst nach mindestens vierjährigem Schulbesuch immer noch nicht richtig lesen, schreiben und rechnen.⁶²

Ausserdem bestehen weiterhin erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern, und hinter nationalen Durchschnittswerten verbergen sich oft markante Unterschiede innerhalb eines Landes, was die Leistungsniveaus und Ergebnisse der Grundbildung betrifft.⁶³ Herkömmliche Faktoren einer Marginalisierung im Bildungsbereich, etwa das Geschlecht oder das Stadt-Land-Gefälle, führen in Kombination mit Einkommen, Sprache, Minderheitenstatus und Behinderung nach wie vor zu «sich gegenseitig verstärkenden Nachteilen». Das gilt insbesondere für Länder mit niedrigen Einkommen oder Länder, in denen Konflikte herrschen.⁶⁴

⁶² UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all*. EFA Global Monitoring Report 2013-2014. Paris, UNESCO.

⁶³ Auszug aus Muscat Agreement (2014), das sich auf GMR-Daten bezieht. *Mehr als 57 Millionen Kinder und 69 Millionen Jugendliche haben immer noch keinen Zugang zu einer effektiven Grundbildung. Im Jahr 2011 waren schätzungsweise 774 Millionen Erwachsene Analphabeten.*

⁶⁴ UNESCO. 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*. EFA Global Monitoring Report 2011. Paris, UNESCO.

Kasten 6 – Kinder mit Behinderungen werden oft übersehen

Kindern mit Behinderungen wird oft das Recht auf Bildung vorenthalten. Über ihre Schulbesuchsmuster ist allerdings wenig bekannt. Die vorhandenen Daten über Kinder mit Behinderungen sind unüberschaubar. Dabei sind Daten entscheidend, um sicherstellen zu können, dass eine Politik betrieben wird, die auf die Bedingungen dieser Kinder eingeht.

Einer Schätzung zufolge lebten 2004 93 Millionen Kinder unter 14 Jahren – bzw. 5,1 Prozent der Kinder auf der ganzen Welt – mit einer «mittleren oder schweren Behinderung». Dem World Health Survey zufolge war bei Menschen im erwerbsfähigen Alter, aber mit Behinderungen in 14 von 15 Ländern mit niedrigem oder mittlerem Einkommen die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Grundschule abgeschlossen hatten, um ein Drittel niedriger. In Bangladesch beispielsweise hatten 30 Prozent der Menschen mit Behinderungen die Grundschule absolviert, gegenüber 48 Prozent der Menschen ohne Behinderung. In Sambia waren es entsprechend 43 bzw. 57 Prozent, in Paraguay 56 bzw. 72 Prozent.

Es hat sich gezeigt, dass bei Kindern mit grösserem Risiko einer Behinderung eine weit höhere Wahrscheinlichkeit besteht, dass ihnen die Möglichkeit des Schulbesuchs verwehrt wird. In Bangladesch, Bhutan und im Irak bestand bei Kindern mit geistigen Defiziten die höchste Wahrscheinlichkeit, dass ihnen dieses Recht verwehrt würde. Beispielsweise hatten im Irak im Jahr 2006 10 Prozent der 6- bis 9-Jährigen ohne Risiko einer Behinderung nie die Schule besucht, während es bei Kindern, bei denen die Gefahr einer Hörbehinderung bestand, 19 Prozent waren und bei Kindern mit grösserem Risiko einer geistigen Behinderung 51 Prozent. In Thailand waren 2005/2006 fast alle 6- bis 9-Jährigen ohne Behinderung zur Schule gegangen, trotzdem aber hatten 34 Prozent der Kinder mit Geh- oder Bewegungsbehinderungen nie die Schule besucht.

Quelle: UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013–2014*. Paris, UNESCO.

Gleichstellung der Geschlechter in der Grundbildung

Die Gleichstellung der Geschlechter in der Bildung wird traditionell eng mit der Geschlechterparität auf verschiedenen Stufen der formalen Bildung in Verbindung gebracht. Das Geschlecht ist in der Bildung traditionell ein Faktor der Ungleichheit und Disparität, meistens zum Nachteil der Mädchen und Frauen. Doch stellen wir bedeutende Fortschritte fest, insofern sich diese Kluft seit dem Jahr 2000 weltweit verringert. Ein grösserer Anteil der Mädchen und Frauen hat heute Zugang zu einer formalen Bildung auf verschiedenen Stufen. Tatsächlich wurde in Mittel- und Osteuropa, Zentralasien, Ostasien und dem pazifischen Raum, Lateinamerika und der Karibik, Nordamerika und Westeuropa eine Geschlechterparität in der Grundschulbildung erreicht. Ausserdem wurden seit 2000 bedeutende Fortschritte in Bezug auf die Verringerung der Kluft zwischen den Geschlechtern erzielt, namentlich in Süd- und Westasien sowie in geringerer Masse in Subsahara-Afrika und in den arabischen Staaten. Trotz der bedeutenden Fortschritte handelt es sich jedoch bei der Mehrheit der Kinder, die keine Schule besuchen, um Mädchen, und weltweit sind zwei Drittel der Jugendlichen und Erwachsenen, die sich auf einem niedrigen Alphabetisierungsniveau befinden,

weiblichen Geschlechts. Um die Stärkung der Frauen sicherzustellen, müssen auch Jungen und Männer in die Bekämpfung geschlechtsbedingter Ungleichheiten einbezogen werden. Dies muss auf der Ebene der Grundbildung beginnen.

Kasten 7 – Die Stimme der Mädchen, denen Bildung vorenthalten wird

Bildung zählt zu den Segnungen des Lebens – und zu dessen Notwendigkeiten.

Heute bin ich keine einsame Stimme, ich bin viele.

Ich bin diese 66 Millionen Mädchen, denen Bildung verwehrt wird.

Und heute erhebe ich nicht meine Stimme, sondern jene dieser 66 Millionen Mädchen.

Rede von Malala Yousafzai bei der Entgegennahme des Friedensnobelpreises in Oslo am 10. Dezember 2014

Geschlechterparität in der Sekundar- und Hochschulbildung

In der Sekundarbildung wurde das Ziel der Geschlechterparität in verschiedenen Regionen erreicht, so etwa in Zentralasien, Ostasien, Lateinamerika und der Karibik, ebenso wie in Nordamerika und Westeuropa. In anderen Regionen hat sich das Geschlechtergefälle (Gender Gap) verringert, namentlich in Süd- und Westasien und in geringerem Masse in den arabischen Staaten. Der Gender Gap auf der Sekundarschulstufe ist am evidentesten in Subsahara-Afrika, in Westasien und Südasien, wo die Einschulungsraten am niedrigsten sind. Im Bereich der tertiären Bildung (Hochschulbildung) ist der weibliche Anteil der Studierenden in Subsahara-Afrika nach wie vor gering, und das Ziel der Geschlechterparität in der Hochschulbildung stellt eine wichtige Herausforderung dar. In den meisten übrigen Regionen wurden Fortschritte festgestellt, besonders markant in den arabischen Staaten, Ostasien und dem pazifischen Raum sowie in Süd- und Westasien. In gewissen Regionen – so etwa Mittel- und Osteuropa, der Karibik, Nordamerika, dem pazifischen Raum und Westeuropa – ist der Anteil der Frauen in der Hochschulbildung in der Tat sogar grösser als derjenige der Männer. Dies ist nicht nur auf die schnellere Zunahme der Einschulung der Mädchen auf der Sekundarstufe zurückzuführen, sondern auch darauf, dass die Jungen in vielen Regionen schlechtere Leistungen erbringen und die Sekundarbildung weniger häufig abschliessen. Das Muster, dass Jungen in manchen Teilen der Welt – beispielsweise in der Karibik und Lateinamerika – die Sekundarschule oft abbrechen, ist ein weiteres Problem, weil dies den gesellschaftlichen Zusammenhalt zusätzlich belastet.

Bildung als potenzieller Ausgleich

Oft ist es so, dass Bildung Ungleichheiten reproduziert oder gar verstärkt; sie kann aber auch ausgleichend wirken. Für eine gleichstellungsorientierte Entwicklung sind inklusive Bildungsprozesse von entscheidender Bedeutung. Dies scheint auf verschiedene Stufen der Bildungsangebote zuzutreffen.

Kasten 8 – Senegal: Erfahrungen mit «Case des Tout-Petits»

In Senegal ist der gesundheitliche und soziale Status der Kinder schlecht, und ihr Schutz stellt trotz ernsthafter Bemühungen ein grosses Problem dar. Um dieser Situation zu begegnen, betrachten die nationalen Behörden Senegals heute die frühkindliche Förderung als Schwerpunkt der Entwicklungsarbeit. Seit 2002 gibt es neben verschiedenen Strukturen formaler, non-formaler und informeller vorschulischer Bildung ein neues Modell zur Förderung kleiner Kinder, genannt «Case des Tout-Petits». Obgleich noch Verbesserungspotenzial besteht, stellt dieses Programm eine wertvolle, gemeinschaftliche Erfahrung dar, die auf den lokalen kulturellen Traditionen basiert.

«Case des Tout-Petits» ist eine Struktur auf Gemeindeebene, die Kinder im Alter zwischen 0 und 6 Jahren unterstützt. Die case, das traditionelle Haus, steht für einen Lebensstil, eine Form von Dasein und Denken und symbolisiert eine Verpflichtung gegenüber afrikanischen Werten. Die case als lebendige, soziale Bildungsstätte schlechthin gilt als Ausgangspunkt für das, was das Kind in seinem Leben lernen wird.

Diese cases wurden primär für benachteiligte und ländliche Milieus geschaffen, um ihnen den Zugang zu adäquaten, integrierten Dienstleistungen zu ermöglichen. Sie werden von Leuten aus der Gemeinde selber geführt und machen rund 20 Prozent der senegalesischen Strukturen zur frühkindlichen Förderung aus. Architektonisch handelt es sich bei der «Case des Tout-Petits» um einen sechseckigen Bau mit zwei Räumen: der eine für den Unterricht der Kinder, der andere für die Elternbildung. Diese Strukturen erarbeiten einen umfassenden, ganzheitlichen Ansatz zur Förderung der Kinder, der Bildungs-, Gesundheit- und Ernährungsprogramme einschliesst.

Die Teilnahme ist zwar nicht kostenlos, aber die Gebühren sind niedriger als bei anderen Strukturen zur frühkindlichen Förderung innerhalb des formalen Sektors. Die finanzielle Beteiligung ist symbolisch und erlaubt es den Familien, sich gemeinsam für ein Gemeingut einzusetzen, das der Gemeinschaft gehört und bei dem erwartet wird, dass es von der Gemeinschaft aufrechterhalten wird.

Quelle: Adaptiert aus Turpin Bassama, S., 2010. La case des tout-petits au Sénégal. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*. Nr. 53-2010, S. 65–75.

Frühkindliche Förderung: Beispielsweise trifft es auf der Ebene der frühkindlichen Förderung zu, wo wir eine zunehmende Anerkennung für die grundlegende Bedeutung früher Interventionen für das zukünftige Lernen und die Lebenschancen feststellen. Forschungsergebnisse zeigen, dass frühe Interventionen bei kleinen Kindern nicht nur für ihr eigenes Wohlergehen essenziell sind: Sie haben auch nachhaltige, langfristige Auswirkungen auf die Entwicklung des Humankapitals, den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den wirtschaftlichen Erfolg. So ist erwiesen, dass die am stärksten benachteiligten Kinder – deren Benachteiligung unter anderem auf Armut, die Zugehörigkeit zu einer ethnischen oder sprachlichen Minderheit, Geschlechterdiskriminierung, geografische Abgeschiedenheit, Behinderung, Gewalt oder HIV/Aids zurückzuführen ist – am allermeisten von hochstehenden frühkindlichen Förderprogrammen profitieren. Trotzdem haben gerade diese Kinder die

geringsten Chancen, an entsprechenden Programmen teilnehmen zu können.⁶⁵ Metauntersuchungen über frühzeitige Interventionen zeigen einen Grund für deren Wirksamkeit auf: Wenn die Kinder älter werden, vergrößert sich die Disparität zwischen einem durchschnittlichen Wachstumsverlauf und einem verzögerten Verlauf. Heute weiss man genau, dass ein frühzeitiges Intervenieren weniger Ressourcen und geringere Anstrengungen erfordert; gleichzeitig ist es wirksamer. Das zeigt sich besonders deutlich bei der Betreuung von Kindern mit bestimmten Behinderungen und Sonderbedürfnissen, beispielsweise bei Kindern mit dem Asperger-Syndrom.⁶⁶

Sekundarbildung: Auch für die Sekundar- und Tertiärbildung dürfte das oben Genannte zutreffen. Der weltweite Ausbau des Zugangs zur Grundschule hat die Nachfrage im Bereich der Sekundar- und Tertiärbildung erhöht und die berufliche Kompetenzentwicklung zu einem wichtigen Anliegen gemacht. Besonders wichtig ist dies im Kontext steigender Jugendarbeitslosigkeit und eines Qualifikations- und Requalifikationsprozesses. In einigen Ländern der Region Lateinamerika und Karibik hat sich beispielsweise gezeigt, dass der Ausbau der Bildungsangebote im Anschluss an die Grundbildung zusammen mit politischen Bestrebungen zur Armutsbekämpfung die Ungleichheit verringert: «Investitionen in Bildung, Arbeitsmarktinstitutionen und Arbeitsmarktregulierungen können die Muster der Ungleichheit verändern. In jenen Ländern Lateinamerikas, in denen die Ungleichheit zurückging, war dies unter anderem auf zwei Faktoren zurückzuführen: den Ausbau des Bildungswesens und die öffentliche Umverteilung zugunsten der Armen. Die Erhöhung der öffentlichen Bildungsausgaben führt beispielsweise in ganz Lateinamerika und in der Karibik zu einer Zunahme der Einschreibungen und Schulabschlüsse auf der Sekundarstufe. Dies wird zu einem bestimmenden Faktor für den Abbau von Ungleichheiten.»⁶⁷

Hochschulbildung: Der Zugang zur Hochschulbildung hat in den vergangenen fünfzehn Jahren eine spektakuläre Zunahme erfahren. Die Einschreibungen im tertiären Bildungsbereich haben sich seit 2000 weltweit verdoppelt, sodass heute weltweit etwa 200 Millionen Studierende gezählt werden, die Hälfte davon Frauen.⁶⁸ Allerdings sind Disparitäten infolge Einkommens und anderer Faktoren sozialer Marginalisierung nach wie vor weit verbreitet, trotz verschiedenster politischer Vorstösse in den letzten Jahren. Die Lernenden aus höheren Einkommensschichten haben ihren relativen Vorteil beim Zugang zur Hochschulbildung weltweit behalten. Selbst in Ländern mit hohen Einschreiberaten hinkt die Beteiligung der Minderheiten hinter dem nationalen Durchschnitt her. Wichtig zu beachten ist diesbezüglich, dass die Zunahme auf der Hochschulebene zum grössten Teil im Privatsektor stattgefunden hat, und dies ist auch weiterhin der Fall. Der steigende Anteil der privaten Institute und der weltweite

⁶⁵ Global Child Development Group. 2011. *Child Development Lancet Series: Executive Summary*. www.globalchilddevelopment.org [Abfrage Februar 2015].

⁶⁶ Baron-Cohen, S. 2008. *The Facts: Autism and Asperger Syndrome*. Oxford, Grossbritannien, Oxford University Press.

⁶⁷ UN DESA. 2013. *Inequality Matters*. Report of the World Social Situation 2013. New York, Vereinte Nationen.

⁶⁸ Basierend auf Daten des Statistischen Instituts der UNESCO.

Trend hin zu einer Privatisierung des öffentlichen Sektors haben Konsequenzen für die Zugänglichkeit und die Chancengleichheit. Somit sind die direkten und indirekten Studienkosten im Hochschulbereich nach wie vor der Hauptgrund für den Ausschluss. Studiendarlehensprogramme stellen zwar eine attraktive Lösung dar, sind aber nicht weit verbreitet.⁶⁹

Kasten 9 – Interkulturelle Universitäten in Mexiko

Obwohl schätzungsweise 10 Prozent der mexikanischen Bevölkerung Angehörige indigener Völker sind, sind diese im Hochschulbereich am wenigsten stark vertreten. Schätzungen zufolge schreiben sich in Mexiko nur zwischen 1 und 3 Prozent der indigenen Personen an einer Hochschule ein.

Im Jahr 2004 gründete die «Allgemeine Koordinationsstelle für interkulturelle und bilinguale Ausbildungen» im Bildungsministerium interkulturelle Universitäten mit der aktiven Beteiligung von indigenen Organisationen und Hochschulinstitutionen in jeder Region. Diese Institutionen befinden sich in Gebieten mit hohem indigenem Bevölkerungsanteil, und obwohl sie bei der Einschreibung Diversität zulassen, sind sie speziell auf die indigene Bevölkerung zugeschnitten. Basierend auf dem Prinzip der interkulturellen Bildung, haben sie zum Ziel, den Dialog zwischen verschiedenen Kulturen zu fördern, und stellen eine Reaktion auf herkömmliche wie auch neue Forderungen seitens der indigenen Völker dar.

Entsprechend ihrer Anerkennung von Diversität propagieren die interkulturellen Universitäten keinen fixen Ansatz für ihre Bildungsaktivitäten. Unter Einhaltung gewisser Grundprinzipien legt jede Universität ihr eigenes Curriculum entsprechend den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Region, in der sie sich befindet, fest. Die Studierenden üben Aktivitäten aus, die sie mit den Gemeinschaften in ihrer Umgebung in Kontakt bringen. Sie führen Forschungs- und Entwicklungsprojekte durch – mit dem Ziel, dass sie sich für die Entwicklung ihres Gebiets, ihres Volkes und ihrer Kultur einsetzen und dort einen Beitrag leisten.

Zurzeit sind zwölf interkulturelle Universitäten in Betrieb, mit insgesamt rund 7000 immatrikulierten Studierenden, wobei der Anteil der Frauen hoch ist. Trotz der Herausforderungen, die sich diesen Universitäten aufgrund der Finanzierung, der Lebensumstände der Studierenden sowie politischer Unsicherheiten stellen, leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Chancengleichheit in der Bildung.

Quelle: Adaptiert aus Schmelkes, S. 2009. Intercultural Universities in Mexico: Progress and difficulties. *Intercultural Education*, Vol. 20, Nr. 1, S. 5–17. www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675980802700649

⁶⁹ Altbach, P. G., Reisberg, L. und Rumbley, L. E. 2009. *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. Paris, UNESCO.

■ Die Transformation der Bildungslandschaft

Die Bildungslandschaft erfährt heute radikale Veränderungen bezüglich ihrer Methoden, Inhalte und Räume des Lernens. Dies gilt für die Schule ebenso wie für den Hochschulbereich. Die grössere Verfügbarkeit von Wissen und der Zugang zu verschiedensten Quellen erweitern die Möglichkeiten des Lernens, die auch weniger strukturiert und innovativer sein können. Das hat Folgen für die Unterrichtsräume, die Pädagogik, die Autorität der Lehrkräfte wie auch die Lernprozesse.

Die gegenwärtige Transformation der Lernlandschaft ist bedeutungsmässig mit der historischen Wende vom traditionellen, vorindustriellen Bildungsmodell zu dem im neunzehnten Jahrhundert initiierten Fabrikmodell verglichen worden. Gemäss dem traditionellen, vorindustriellen Modell stammte das meiste dessen, was die Menschen lernten, aus ihren Alltagsbeschäftigungen und ihrer Arbeit. Im Gegensatz dazu setzte das Modell der Massenbildung, das der industriellen Revolution entsprang, Lernen – fast ausschliesslich – mit Schulbildung gleich. Das Schulbildungsmodell assoziiert überdies weiterhin Lernen im Wesentlichen mit Schulunterricht, obwohl in Tat und Wahrheit ein Grossteil des Lernens (selbst in traditionellen Bildungssettings) zu Hause und an anderen Orten stattfindet. Trotzdem bleibt der physische Unterrichtsraum, der als Hauptort des Lernens definiert ist, auf allen Stufen des Lernens als zentrales Merkmal formaler Bildungssysteme bestehen.⁷⁰

Hat die Schule wirklich ausgedient?

Es gibt Leute, die behaupten, das Schulmodell habe im digitalen Zeitalter wegen der Möglichkeiten des E-Learnings, des mobilen Lernens und anderer digitaler Technologien keine Zukunft. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, die Deschooling-Debatten der 1960er- und 1970er-Jahre wieder aufzugreifen, namentlich die Arbeiten von Paul Goodman⁷¹ und Ivan Illich.⁷² Es stimmt, dass das bisherige industrielle Schulbildungsmodell darauf ausgelegt war, den Produktionsbedürfnissen vor mehr als hundert Jahren zu entsprechen. Auch haben sich die Formen des Lernens in den letzten zwanzig Jahren drastisch verändert, und das Gleiche gilt auch für die Quellen des Wissens ebenso wie die Art, wie wir es austauschen und damit interagieren. Auch stimmt es, dass sich die formalen Bildungssysteme nur langsam verändert haben und eine bemerkenswerte Ähnlichkeit mit den Systemen der letzten zweihundert Jahre aufweisen.⁷³ Und doch ist die Schule so wichtig, wie sie es immer schon war. Sie ist der erste Schritt des institutionalisierten Lernens und der Sozialisation ausserhalb der Familie, und sie ist ein wesentlicher Bestandteil des sozialen Lernens: Lernen für das Leben und Lernen, zusammenzuleben. Das Lernen sollte dabei kein rein individueller Prozess sein. Als soziale Erfahrung erfordert es, dass mit und

⁷⁰ Frey, T. 2010. The future of education. *FuturistSpeaker*. www.futuristspeaker.com/2007/03/the-future-of-education [Abfrage Februar 2015].

⁷¹ Goodman, P. 1971. *Compulsory Miseducation*. Harmondsworth, UK, Penguin Books.

⁷² Illich, I. 1973. *Deschooling Society*. Harmondsworth, UK, Penguin Books.

⁷³ Davidson, C.N. und Goldberg, D.T. mit Jones, Z.M. 2009. *The Future of Learning Institutions in the Digital Age*. Cambridge, MA, MIT Press (MacArthur Foundation Report on Digital media and Learning).

durch andere gelernt wird – mittels Diskussionen und Debatten mit anderen Lernenden und mit Lehrkräften.

Netzwerke von Lernräumen

Die Transformation der Bildungslandschaft in der heutigen Welt hat dazu geführt, dass die Wichtigkeit und Relevanz des Lernens ausserhalb formaler Institutionen zunehmend anerkannt wird. Es findet ein Übergang statt von herkömmlichen Bildungsinstitutionen zu gemischten, vielfältigen und komplexen Lernlandschaften, in denen formales, non-

Wir brauchen einen flexibleren Ansatz für ein als Kontinuum verstandenes Lernen, bei dem Schulen und formale Bildungsinstitutionen enger mit anderen weniger formalisierten Bildungsmöglichkeiten interagieren, und zwar ab der frühen Kindheit und während des ganzen Lebens.

formales und informelles Lernen mittels einer Vielfalt von Bildungsinstituten und unabhängigen Anbietern stattfindet.⁷⁴ Wir brauchen einen flexibleren Ansatz für ein als Kontinuum verstandenes Lernen, bei dem Schulen und formale Bildungsinstitutionen enger mit anderen weniger formalisierten Bildungsmöglichkeiten interagieren, und zwar ab der frühen Kindheit und während des ganzen Lebens. Die Veränderungen der Räume, Zeiten und Beziehungen, in denen das Lernen stattfindet, begünstigen ein Netzwerk von Lernräumen, in denen non-formale und informelle Räume des Lernens mit formalen Bildungsinstituten interagieren und diese ergänzen.

Neue Lernräume

Der Klassenunterricht wird heute herausgefordert durch den erweiterten Wissenszugang und durch das Aufkommen anderer Lernräume neben den Klassenzimmern, Schulen, Universitäten und sonstigen Bildungsinstitutionen.⁷⁵ Beispielsweise können soziale Medien die Unterrichtsarbeit ergänzen, indem sie Möglichkeiten für Aktivitäten wie Zusammenarbeit und Mitautorschaft (Co-Authoring)

bieten. Mobile Geräte ermöglichen es den Lernenden, sowohl innerhalb wie ausserhalb des Unterrichtsraums auf Bildungsressourcen zuzugreifen, sich mit anderen zusammenzuschliessen und Inhalte zu erstellen.⁷⁶ In ähnlicher Weise haben die Massive Open Online Courses (MOOCs) in der Hochschulbildung – bei denen ein Konsortium von Hochschulen sich zusammenschliesst, um Fakultätsressourcen für die Bereitstellung von Kursinhalten zu poolen – neue Möglichkeiten eröffnet, um in der Hochschulbildung ein breiteres Publikum auf der ganzen Welt zu erreichen. Der

⁷⁴ Scott, C. 2015. The Futures of Learning. *ERF Working Papers*. Paris, UNESCO.

⁷⁵ Hannon, V., Patton, A. und Temperley, J. 2011. *Developing an Innovation - Ecosystem for Education*. Indianapolis, CISCO; Taddei, F. 2009. *Training creative and collaborative knowledge-builders: A major challenge for 21st century education*. Report prepared for the OECD on the future of education. Paris, OECD

⁷⁶ Grimus, M. und Ebner, M. 2013. M-Learning in Sub Saharan Africa Context – What is it about. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013*, S. 2028–2033. Chesapeake, VA: AACE.

gegenwärtige Kontext der Transformation der Bildungslandschaft bietet Gelegenheit, um alle Lernräume zu vereinigen, indem Synergien zwischen formalen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen sowie anderen Bildungserfahrungen erzeugt werden. Dadurch entstehen auch neue Möglichkeiten für Experimente und Innovation.

Kasten 10 – Das «Hole in the Wall»-Experiment

Dr. Sugata Mitra, Leitender Wissenschaftler am NIIT in Indien, ist für das Hole-in-the-Wall-Experiment bekannt. Schon 1982 hatte er mit der Idee eines eigenständigen Lernens mithilfe eines Computers gespielt. 1999 schliesslich brach Sugata Mitras Team ein Loch in die Wand, die das Gelände des NIIT vom angrenzenden Slum in Kalkaji, Neu-Delhi trennte. In dieses Loch wurde ein frei zugänglicher Computer hineingestellt.

Die Slumbewohner, vor allem Kinder, zeigten ein grosses Interesse am Computer und lernten ihn ohne vorangegangene Erfahrung selber benutzen. Aufgrund dieser Beobachtung wurde folgende Hypothese aufgestellt: Grundlegende Computerkenntnisse können von beliebigen Kindern durch zufälliges Lernen erreicht werden, wenn sie Zugang zu einem passenden Computer mit unterhaltsamem und motivierendem Inhalt sowie minimale (menschliche) Anleitung erhalten.

Bestärkt durch den Erfolg mit dem Kalkaji-Experiment wurden frei zugängliche Computer in Shivpuri (einer Stadt in Madhya Pradesh) und in Madantusi (einem Dorf in Uttar Pradesh) aufgestellt. Diese Experimente wurden als die «Hole-in-the-Wall» Experimente bekannt. Die Ergebnisse in Shivpuri und Madantusi bestätigten jene der Experimente in Kalkaji. Wie es schien, erwarben die Kinder an diesen beiden Orten ihre Computerkenntnisse auf sich allein gestellt. Diese neue Art des Lernens ist als minimal-invasive Bildung (Minimally Invasive Education) bekannt geworden.

Seit seinen Anfängen 1999 ist das Hole-in-the-Wall-Experiment von einem einzigen Computer in Kalkaji, Neu-Delhi, auf über hundert Computer an verschiedenen Orten – manche davon sehr abgelegen oder unzugänglich – in ganz Indien wie auch in Bhutan, Kambodscha und der Zentralafrikanischen Republik, angewachsen.

Anmerkung: NIIT Limited ist ein indisches Unternehmen mit Sitz in Gurgaon (Indien), das mehrere kommerzielle Bildungsinstitute betreibt.

Quelle: Adaptiert aus: www.hole-in-the-wall.com [Abfrage Februar 2015]

Mobiles Lernen

In jüngster Zeit ist ein beachtliches Interesse am Einsatz mobiler Technologien für das Lernen aufgekommen. Das mobile Lernen, allein oder in Kombination mit anderen Informations- und Kommunikationstechnologien, ermöglicht das Lernen jederzeit und überall.⁷⁷ Diese Technologien entwickeln sich ständig weiter. Derzeit umfassen sie Mobiltelefone, Smartphones, Tabletcomputer, E-Reader, tragbare Audioplayer und

⁷⁷ UNESCO. 2013. *Policy Guidelines for mobile learning*. Paris, UNESCO.

Handheld-Konsolen. Das Aufkommen neuer Technologien hat die Art der Bildungsprozesse drastisch verändert. Leichte, tragbare Geräte – von Mobiltelefonen über Tablet-PCs bis zu Palmtops – haben das Lernen von den festen, vorgegebenen Durchführungsorten losgelöst und die Art des Wissens in den modernen Gesellschaften verändert.⁷⁸ Das Lernen ist dadurch informeller, persönlicher und allgegenwärtig geworden.⁷⁹ Die mobilen Technologien sind für Pädagogen sowohl aufgrund ihrer geringeren Kosten im Vergleich zu Desktop-Computern als auch aufgrund ihrer Integration vielfältiger Ressourcen aus dem Internet besonders interessant.⁸⁰

Kasten 11 – Mobile Alphabetisierung für Mädchen in Pakistan

Das Mobile Literacy Project der UNESCO setzte Mobiltelefone zur Ergänzung und Unterstützung der herkömmlichen Alphabetisierungskurse ein, an denen 250 junge Mädchen in abgelegenen Gebieten Pakistans teilnahmen. Der Analphabetismus ist in Pakistan ein akutes Problem, von dem überproportional viele Frauen und Mädchen betroffen sind. Die Alphabetisierungsrate beträgt unter den Erwachsenen im Land bei den Männern 69 Prozent, bei den Frauen aber nur 40 Prozent. Weil die Bildungsforschung zeigt, dass eine neu erworbene Lese- und Schreibkompetenz schnell verkümmert, wenn sie nicht konsequent praktiziert wird, wünschten sich die Projektplaner eine Möglichkeit, um die Mädchen nach Abschluss ihres Kurses aus der Ferne zu unterstützen.

Die einzige Möglichkeit, um mit Teilnehmerinnen zu kommunizieren, die in Dörfern ohne Computer oder zuverlässige Festnetz-Internetanschlüsse lebten, waren deshalb Mobiltelefone. Die Programminstruktoren schickten SMS an ihre Schülerinnen und erinnerten Sie daran, das Schreiben von Hand zu üben oder Passagen aus einem Arbeitsbuch erneut zu lesen. Ausserdem stellten die Instrukturen den Schülerinnen Fragen, die sie per SMS beantworteten. Mittels dieser Aktivitäten und Kommunikation wollte man die Lese- und Schreibkompetenz, die die Mädchen in den Kursen erworben hatten, vertiefen.

Bevor das Projekt mobile Geräte einbezog, erzielten nur 28 Prozent der Mädchen, die den Alphabetisierungskurs absolviert hatten, bei einer späteren Prüfung die Note «A». Mit der mobilen Unterstützung dagegen erzielten über 60 Prozent der Mädchen die Note «A». Gestützt auf diesen ersten Erfolg wird das Projekt derzeit ausgebaut. Es erreicht heute über 2500 Schülerinnen.

Quelle: UNESCO. 2013. *Policy Guidelines For Mobile Learning*. Paris, UNESCO, S. 15.

Durch seine zunehmende Ausbreitung in verschiedenen Bildungssektoren hat das mobile Lernen die Grund- und Hochschulbildung vorangetrieben sowie die formale und informelle Bildung miteinander verbunden.⁸¹ Günstige, mobile Lerngeräte besitzen dank

⁷⁸ O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J.P., Taylor, J., Sharples, M. und Lefrere, P. 2003. *MOBIlearn WP4 - Guidelines for Learning/Teaching/Tutoring in a Mobile Environment*. www2.le.ac.uk/Members/gv18/gv-publications [Abfrage Februar 2015].

⁷⁹ Traxler, J. 2009. Current State of Mobile Learning. M. Alley (Hrsg.), *Mobile Learning Transforming the Delivery of Education and Training* Athabasca, AB, Canada, AU Press. S. 9–24.

⁸⁰ Kukulska-Hulme, A. 2005. Introduction. J. Traxler and A. Kukulska-Hulme (Hrsg.), *Mobile learning – a handbook for educators and trainers*, New York, Routledge, S. 1–6.

⁸¹ Traxler, op. cit.

ihrer Tragbarkeit und geringen Kosten das Potenzial, die Zugänglichkeit und Effektivität der Grundbildung zu steigern.⁸² Die mobilen Technologien «sind der Schlüssel, um die heutige digitale Spaltung in digitale Dividenden zu verwandeln und eine auf Gleichberechtigung ausgelegte, hochwertige Bildung für alle zu gewährleisten.»⁸³ Die Entwicklung der mobilen Technologien hat insbesondere viele neue Möglichkeiten für die Alphabetisierung und den Spracherwerb eröffnet.⁸⁴ Forschungen haben gezeigt, dass mobile Technologien die Leseleistungen der Lernenden wirksam verbessert haben. Da die mobilen Technologien ein breites Publikum erreichen können, versprechen sie eine Veränderung der Bildungssituation für Kinder und Jugendliche an abgelegenen oder unterversorgten Orten.⁸⁵

Massive Open Online Courses (MOOCs) – Versprechungen und Grenzen

Auch die Massive Open Online Courses verändern die Landschaft im Hochschulbereich in gewissem Masse. Sie wecken grosses Interesse bei Regierungen, Bildungsinstitutionen und Grossunternehmen.⁸⁶ Zwar sind MOOCs zu einer wichtigen Plattform für die Erweiterung des Hochschulzugangs und zu einer Innovation im Online-Bildungsbereich geworden. Aber sie wecken auch Bedenken hinsichtlich einer Akzentuierung von Ungleichheiten und sogar erhebliche Bedenken hinsichtlich Fragen der Pädagogik, Qualitätssicherung und schlechten Abschlussraten, ebenso wie der Zertifizierung und Anerkennung des Lernens.⁸⁷ Die Qualität bereitet besondere Sorgen, da MOOCs im Wesentlichen ein Selbststudium ohne die Struktur anderer Online-Kurse beinhalten.⁸⁸ Die Lehrmethoden wurden als veraltet kritisiert, da sich die meisten MOOCs immer noch auf «Informationsübertragung, elektronisch korrigierte Tests (Computer-marked Assignments) und Peer Assessments» abstützen.⁸⁹ Das Fehlen persönlicher Interaktionen und Live-Diskussionen erschwert das gezielte Eingehen

⁸² Kim, P.H. 2009. Action Research Approach on Mobile Learning Design for the Underserved. *Education Technology Research Development*. Vol. 57, Nr. 3, S. 415–435.v

⁸³ ITU und UNESCO. 2014. Mobile learning week: A revolution for inclusive and better education. UNESCO website. www.unesco.org/new/en/media-services/in-focus-articles/mobile-learning-week-a-revolution-for-inclusive-better-education [Abfrage Februar 2015].

⁸⁴ Joseph, S., Uther, M. 2006. Mobile language learning with multimedia and multi-modal interfaces. *Proceedings of the fourth IEEE International Workshop on Wireless, Mobile and Ubiquitous Technology in Education (ICHIT '06)*, S. 124–128.

⁸⁵ Saechao, N. 2012. Harnessing Mobile Learning to Advance Global Literacy. *The Asia Foundation*. <http://asiafoundation.org/in-asia/2012/09/05/harnessing-mobile-learning-to-advance-global-literacy/> [Abfrage Februar 2015].

⁸⁶ Yuan, L. und Powell, S. 2013. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education – A White Paper*. Centre for Educational Technology, Interoperability and Standards. <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667> [Abfrage Februar 2015].

⁸⁷ Daniel, J.S. 2012. Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility. *Journal of Interactive Media in Education*. Vol. 3, Nr. 18. <http://jime.open.ac.uk/article/view/259> [Abfrage Februar 2015].

⁸⁸ Butcher, N. und Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships. www.icde.org/filestore/News/2014_March-April/Guide2.pdf [Abfrage Februar 2015].

⁸⁹ Bates, T. 2012. *What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?* www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-coursera-style-moocs [Abfrage Februar 2015].

auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden.⁹⁰ Ebenso fehlen bei den MOOCs oft Beurteilungen und Bestätigungen für die Studierenden. Obwohl manche Institute damit begonnen haben, für MOOCs Leistungspunkte zu erteilen, und neuartige Formen von Zertifizierungen, wie etwa Badges, eingeführt werden, gelten diese nach wie vor als minderwertige Bildungsnachweise und ungeeignete Indikatoren für die Qualität des Lernens.⁹¹ Eine solche Kritik mag eher für Hochschulen im globalen Norden relevant sein, während die MOOCs im globalen Süden anderen Bedürfnissen und anderen Teilnehmerkreisen dienen.

Kasten 12 – Post-traditionelle Formen der Hochschulbildung

Unsere Vorstellung von einer Hochschule ist in der Regel die einer Institution, welche die Menschen in einem bestimmten Lebensabschnitt besuchen, oft im Alter zwischen 18 und 22 Jahren, um sie innerhalb von etwa vier Jahren linear zu durchlaufen. Dabei denken wir an einen Unterrichtsraum mit einem Dozierenden als primäre Informationsquelle und an ein Hochschulgelände als Zentrum des Lernens.

Dieses Bild verändert sich jedoch rasant. Das Arbeitsleben verlangt nach Kompetenzen wie Kommunikation und kritisches Denken, welche wir durch informelle Lernerfahrungen leichter erwerben als in Institutionen. [...] Zudem verändern neue Methoden mit Fernkursen und Online-Kursen die Erfahrungen der Studierenden, auch innerhalb der Hochschulen.

Quelle: Butcher, N. und Hoosen, S. 2014. *A Guide to Quality in Post-Traditional Online Higher Education*. Dallas, TX, Academic Partnerships. Herausforderungen für das herkömmliche Hochschulmodell

Herausforderungen für das herkömmliche Hochschulmodell

Eine der grössten Herausforderungen im heutigen Hochschulwesen ist die Frage, wie es auf die enorme weltweite Nachfrage nach beruflichen Qualifikationen reagieren soll und sich zugleich seine Schlüsselrolle in der Ausbildung *für* die Forschung und *durch* die Forschung bewahren kann. Der Sozialvertrag, der die Hochschulen an die

Der Sozialvertrag, der die Hochschulen an die Gesellschaft bindet, muss im Kontext eines stärkeren globalen Wettbewerbs neu geregelt werden.

Gesellschaft bindet, muss im Kontext eines stärkeren globalen Wettbewerbs neu geregelt werden. Das weckt eine Reihe fundamentaler Fragen zur Zukunft des Hochschulmodells, wie wir es kennen. In der Tat verändert sich die Hochschulbildungslandschaft durch die Diversifikation der Strukturen und Institutionen, durch die Internationalisierung der Angebote im Hochschulbereich, durch die oben erwähnte Entwicklung der MOOCs, durch die neue Kultur der Assessments von Qualität und Relevanz des Lernens sowie durch zunehmende öffentlich-private Partnerschaften. Dieser sich verändernde Kontext

⁹⁰ Daniel, op. cit.

⁹¹ ates, op. cit.

hat wichtige Auswirkungen auf die Finanzierung und auf das Humankapital. Er stellt etablierte Formen der Governance im Bildungswesen in Frage. Und er weckt Bedenken in Bezug auf den Grundsatz der Unabhängigkeit und der akademischen Freiheit, die das Fundament des herkömmlichen Hochschulmodells bilden.

Hochschulrankings: Sinn und Unsinn⁹²

Die Entwicklung der Hochschulrankings widerspiegelt einen wichtigen Trend in der Internationalisierung des Hochschulwesens und ein zunehmendes Interesse an Qualitätsvergleichen zwischen den Hochschulen. Obwohl das Interesse an Hochschulrankings stark zugenommen hat, wird auch viel Kritik laut von Akademikern, Studierenden, Leistungsanbietern im Bildungsbereich, politischen Entscheidungsträgern und Entwicklungsorganisationen. Als positiv wird gewertet, dass die Rankings dem zunehmenden Bedürfnis nach zugänglichen, kompakten und relativ einfachen Informationen über die «Qualität» von Hochschulen entsprechen. Dazu kommt der Wunsch, angesichts der Massifizierung und der wachsenden Vielfalt von Anbietern im Hochschulbereich eine fundierte Wahl treffen zu können. In den Augen vieler haben die Rankings ausserdem die Transparenz der Informationen und die Verantwortlichkeit der Hochschulen erhöht. Kritiker dagegen argumentieren, die Rankings könnten die Aufmerksamkeit der Hochschulen vom Unterricht und von der sozialen Verantwortung weglenken und auf die Art von wissenschaftlicher Forschung richten, die mittels der Rankingindikatoren bewertet wird. Auch wird befürchtet, dass die Rankings aufgrund der Verwendung einer beschränkten Anzahl Kriterien für alle Hochschulen weltweit und aufgrund des starken Wunsches der Hochschulen, zu den 200 besten der Welt zu gehören, in der Tat Anreize für eine Homogenisierung unter den Hochschulen schaffen – mit dem Ergebnis, dass die Hochschulen weniger auf ihr unmittelbares Umfeld Rücksicht nehmen und für dieses dadurch weniger relevant werden könnten. Dass die Rankings, wie gelegentlich behauptet wird, die Überlegenheit der 200 Institutionen mit dem besten Ranking festigen, hat wichtige Konsequenzen für die Chancengleichheit.

■ Die Funktion der Pädagogen in der Wissensgesellschaft

Digitale Technologien ersetzen keine Lehrkräfte⁹³

Die enorme Zunahme von Informationen und Wissen verlangt nach einem qualitativen Ansatz für deren Übertragung, Verteilung und Erwerb – auf individueller wie auch kollektiver Ebene. Angesichts des Potenzials der Informations- und Kommunikationstechnologien sollte der Lehrer oder die Lehrerin die Lernenden von

⁹² Gekürzt und adaptiert aus Marope, P.T.M., Wells, P.J. und Hazelkorn, E. 2013. *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. Paris, UNESCO.

⁹³ Gekürzt und adaptiert aus Haddad, G. 2012. Teaching: A profession with a future. *Worlds of Education*. Nr. 159.

früher Kindheit an begleiten und auf ihrem lebenslangen Lernweg dazu befähigen, sich weiterzuentwickeln und sich im ständig wachsenden Wissenslabyrinth zurechtzufinden. Einige sagten angesichts dieser Umstände ursprünglich ein Ende

Der Lehrer oder die Lehrerin sollte Lernenden von früher Kindheit an begleiten und auf ihrem lebenslangen Lernweg dazu befähigen, sich weiterzuentwickeln und sich im ständig wachsenden Wissenslabyrinth zurechtzufinden.

des Lehrerberufs voraus. Sie behaupteten, die neuen, digitalen Technologien würden die Lehrkräfte mit der Zeit ersetzen. Sie würden zu einer grösseren Verbreitung des Wissens, zu einer besseren Zugänglichkeit und vor allem zu Geld- und Ressourceneinsparungen angesichts des enorm erweiterten Zugangs zum Bildungswesen führen. Wir stellen allerdings fest, dass diese Prognosen nicht zutreffen: Eine leistungsfähige Lehrerschaft muss in der Bildungspolitik jedes Landes auch weiterhin ein Schwerpunkt bleiben.

Verhinderung einer Deprofessionalisierung der Lehrkräfte

Wenn Bildung zur vollen Entfaltung des Einzelnen und zu einem neuen Entwicklungsmodell beitragen soll, dann kommt den Lehrkräften und anderen Pädagogen nach wie vor eine Schlüsselrolle zu. Zwar wird im vorherrschenden Diskurs immer wieder die Bedeutung der Lehrkräfte

betont; doch deuten verschiedene Trends auf einen Prozess der Deprofessionalisierung der Lehrkräfte sowohl im globalen Norden als auch im globalen Süden hin. Zu diesen Trends zählen der Zustrom an unqualifizierten Lehrkräften, teils aus Gründen des Lehrermangels, aber auch aus finanziellen Gründen; eine Prekarisierung im Bildungswesens durch Auftragsunterricht bzw. Lehraufträge, insbesondere im Hochschulbereich, wo der Einsatz von Lehrbeauftragten bzw. Assistenten zwecks Bewältigung der Unterrichtspensen zunimmt; die verringerte Autonomie der Lehrkräfte; der Qualitätsschwund im Lehrberuf als Folge standardisierter Tests und anspruchsvoller bzw. aufwändiger Lehrerevaluationen; der Einzug von Managementtechniken der Privatwirtschaft in den Bildungsinstitutionen; sowie in vielen Ländern festzustellende Diskrepanzen zwischen der Entlohnung von Lehrkräften und von Fachleuten in anderen Bereichen.

Aus diesen Gründen müssen wir die Inhalte und Ziele der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften neu überdenken. Die Lehrkräfte müssen darin ausgebildet werden, das Lernen zu fördern, Diversität zu verstehen, inklusiv zu handeln sowie Kompetenzen für das Zusammenleben und für den Schutz und die Optimierung der Umwelt zu entwickeln. Sie müssen für eine Unterrichtsumgebung sorgen, die von Respekt geprägt und sicher ist. Sie müssen Selbstwertgefühl und Autonomie fördern sowie ein breites Spektrum an pädagogischen und didaktischen Strategien anwenden. Die Lehrkräfte müssen ein produktives Verhältnis zu Eltern und Gemeinschaften pflegen. Sie müssen als Team mit anderen Lehrkräften zusammenarbeiten, um Vorteile für die Schule als Ganzes zu erzielen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten ihre Schüler und deren Familien kennen

und in der Lage sein, den Unterricht an deren spezifisches Umfeld anzupassen. Sie sollten in der Lage sein, relevante Lerninhalte auszuwählen und auf produktive Weise bei der Kompetenzentwicklung einzusetzen. Sie sollten technische Hilfsmittel zusammen mit anderen Materialien als Lerninstrumente einsetzen. Lehrkräfte sollten ermutigt werden, sich fortzubilden und beruflich weiterzuentwickeln.

Kasten 13 – Gute Ausbildung und hohe Anerkennung für Lehrkräfte in Finnland

In den PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) zählt Finnland zu den Ländern mit den besten Schulleistungen bezüglich Lesefähigkeit, Mathematik und Naturwissenschaften unter den Fünfzehnjährigen. Dazu mögen viele Faktoren beitragen, der wichtigste ist jedoch die gut ausgebildete, professionelle und respektierte Lehrerschaft Finnlands. In Finnland ist die Lehrtätigkeit ein Beruf, der mit Prestige verbunden ist; das Bildungswesen und die Lehrkräfte genießen das Vertrauen der finnischen Gesellschaft. Die Lehrkräfte sind hoch qualifiziert (für eine Vollzeitstellung brauchen sie mindestens einen Master), und die Vergabe von Arbeitsplätzen erfolgt nach einem rigorosen Verfahren, bei dem nur die besten Kandidaten für die Lehrerausbildung ausgewählt werden. Die Lehrkräfte besitzen eine hohe fachliche und pädagogische Kompetenz, sie sind autonome, reflektierende Fachleute auf akademischem Niveau.

Quelle: Niemi, H., Toom, A. und Kallioniemi A. (Hrsg.). 2012. *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Rotterdam, Sense Publishers.

Weiter müssen wir den Lehrkräften attraktivere, motivierendere und stabilere Lebens- und Arbeitsbedingungen bieten, beispielsweise bessere Gehälter und Karriereaussichten. Dies ist entscheidend, wenn wir verhindern wollen, dass das Interesse am Lehrerberuf verloren geht. Denn das wäre gefährlich und würde den in unseren Augen wichtigsten Beruf der Welt für die Schaffung lebenswichtiger Grundlagen schwächen. Die Aufgaben und Laufbahnen der Lehrkräfte müssen laufend neu überprüft und angepasst werden, damit neuen Anforderungen und neuen Herausforderungen des Bildungswesens in der sich permanent verändernden, globalisierten Welt Rechnung getragen wird. Zu diesem Zweck müssen die Lehrerausbildungen auf allen Stufen – von der allgemeinsten bis zur spezialisiertesten – noch mehr von Transdisziplinarität geprägt sein. Es geht um einen interdisziplinären Ansatz, der unsere Lehrkräfte und Professoren dazu befähigt, uns auf dem Weg der Kreativität und Rationalität zu begleiten und einem Humanismus zuzuführen, der auf gemeinsamem

Weiter müssen wir den Lehrkräften attraktivere, motivierendere und stabilere Lebens- und Arbeitsbedingungen bieten, beispielsweise bessere Gehälter und Karriereaussichten. Dies ist entscheidend, wenn wir verhindern wollen, dass das Interesse am Lehrerberuf verloren geht.

Fortschritt und gemeinsamer Entwicklung basiert und unser gemeinsames natürliches und kulturelles Erbe respektiert.

Herausforderungen für den akademischen Berufsstand

Massenzugang und Budgetkürzungen bewirken, dass der Status und die Arbeitsbedingungen des akademischen Berufsstands weltweit unter Druck geraten. Zwar sind die Herausforderungen je nach Region unterschiedlich, doch sieht sich die Professorenschaft überall mit erheblichen Schwierigkeiten konfrontiert. Der erweiterte Zugang zur Hochschulbildung erzeugt einen enormen Bedarf an Hochschullehrkräften, aber es rücken nicht genügend schnell qualifizierte Akademiker nach, um den Bedarf zu decken. Möglicherweise sind bis zu 50 Prozent der Hochschullehrkräfte weltweit nur im Besitz eines Bachelors. In einem grossen Teil der Welt steht die Hälfte des akademischen Personals kurz vor der Pensionierung. Auch promovieren zu wenige Akademiker, als dass sie jene ersetzen könnten, die aus dem Beruf ausscheiden. Viele Doktoranden steigen frühzeitig aus oder ziehen eine Tätigkeit ausserhalb der akademischen Welt vor, weil ihre Arbeit nicht angemessen entschädigt wird. In vielen Ländern Lateinamerikas sind bis zu 80 Prozent der Hochschullehrkräfte Teilzeitangestellte. Dieses Phänomen untergräbt die Qualität des Unterrichts, da die Lehrkräfte nicht ihre ganze Aufmerksamkeit dem Unterrichten und schon gar nicht der Forschung widmen können. Hinzu kommt, dass sich in den letzten paar Jahren ein globaler Akademikermarkt entwickelt hat: Die Akademiker sind international mobil. Zur besseren Bezahlung als einer der Hauptgründe für diese Entwicklung kommen noch andere Faktoren hinzu: bessere Arbeitsbedingungen, vor allem Forschungsinfrastrukturen, sowie Aufstiegschancen und akademische Freiheit. Die Phänomene des «Braindrain» und der «Brain Circulation», auf die später näher eingegangen wird, sind Herausforderungen für die Bildungspolitik und das Hochschulwesen.

Wir müssen uns in Erinnerung rufen, welche entscheidende Rolle den Pädagogen zukommt, wenn es darum geht, das Lernen während des ganzen Lebens und jenseits der formalen Bildungssysteme sicherzustellen.

Pädagogen jenseits des formalen Sektors

Schliesslich müssen wir uns in Erinnerung rufen, welche entscheidende Rolle den Pädagogen zukommt, wenn es darum geht, das Lernen während des ganzen Lebens und jenseits der formalen Bildungssysteme sicherzustellen. Wie wichtig diese Rolle ist, zeigt sich an der weltweiten Zunahme der Ausbildungsprogramme für Lehrende, die in einer Vielzahl non-formaler und informeller Settings tätig sind. Entsprechende Lehrende bieten Lernmöglichkeiten über Gemeinschaftszentren, religiöse Organisationen, Berufsbildungszentren, Alphabetisierungsprogramme, Freiwilligenverbände, Jugendgruppen, Sport- und Kunstvermittlungsprogramme an. Der Wert solcher Lernmöglichkeiten für die Entwicklung und das Wohlergehen des Einzelnen wie der Allgemeinheit ist bedeutend.

3. Bildungspolitik in einer komplexen Welt



3. Bildungspolitik in einer komplexen Welt

Die Globalisierung stellt für die Autonomie der Nationalstaaten eine immer grössere Herausforderung dar und macht die Politik komplexer. Obwohl beispielsweise die Wirtschaftstätigkeit immer mehr globalisiert wird, finden politische Entscheidungen und Massnahmen in der Regel nach wie vor auf nationaler Ebene statt. Für die nationalen politischen Entscheidungsträger wird es daher immer schwieriger, auf die Folgen der Globalisierung für die nationale Entwicklung zu reagieren und geeignete Regulierungen zu finden. Die Auswirkungen der weltweiten Wirtschaftskrise von 2008 oder der Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit, auch in Ländern des Nordens, sind Beispiele hierfür. Ebenso stellen die zunehmende Mobilität der Lernenden und Arbeitenden über Landesgrenzen hinweg, die Brain Circulation sowie neue Formen von bürgerschaftlichem Engagement die nationale Politik vor neue Herausforderungen. In diesem Abschnitt zeigen wir anhand von Beispielen auf, wie sich dies auf die Bildungspolitik auswirkt.

■ Wachsende Kluft zwischen Bildung und Arbeitswelt

Geringes Beschäftigungswachstum und Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse

Die Intensivierung der wirtschaftlichen Globalisierung führt in den Gesellschaften sowohl des globalen Nordens als auch des globalen Südens zu geringem Beschäftigungswachstum, steigender Jugendarbeitslosigkeit und prekären Arbeitsverhältnissen. In jüngster Zeit wurde in Teilen Europas ein geringes Beschäftigungswachstum verzeichnet; entsprechend steht eine neue Generation junger Menschen vor der Situation, entweder spät oder gar nie ins Arbeitsleben einzusteigen. Die Herausforderung, die durch Bildung und Ausbildung erworbenen Kompetenzen mit der Nachfrage am Ar-

beitsmarkt in Einklang zu bringen, ist allerdings nichts Neues.⁹⁴ Ausserdem ist zu bemerken, dass die Jugendarbeitslosigkeit, obwohl sie ein Missverhältnis zwischen Bildung, Ausbildung und Beschäftigung aufzeigt, auch mit wirtschaftspolitischen Entscheidungen und politischen Verantwortlichkeiten zusammenhängt. Gleichwohl stellen die aktuellen Beschäftigungstrends die seit langem etablierte Beziehung zwischen formaler Bildung und Beschäftigung in Frage, die dem internationalen Entwicklungsdiskurs und der entsprechenden Praxis lange Zeit als Rechtfertigung für Humankapitalinvestitionen diente.

Zunehmende Frustration unter den Jungen

Die Tatsache, dass geeignete Arbeitsstellen knapper werden, frustriert Familien und junge Ausbildungsabsolventen auf der ganzen Welt. Das steigende Ausbildungsniveau der jungen Menschen, wie auch der Arbeitskräfte generell, führt zu erhöhtem Wettbewerb um die vorhandenen Arbeitsstellen. Vor allem in vielen Ländern des globalen Südens führt die Tatsache, dass zahlreiche junge Menschen – die oftmals als Erste ihrer Gemeinschaft vom erweiterten Bildungszugang profitieren konnten – in einen beschränkten Arbeitsmarkt eintreten, zu einer verschärften Diskrepanz zwischen den Erwartungen, die durch die formale Bildung geweckt werden, und der Realität eines geringen Arbeitsplatzangebots. Viele derer, die erstmals eine formale Ausbildung beginnen, werden nicht mehr in den Genuss der erwarteten Vorteile ihrer Bildungsqualifikationen kommen: eines Arbeitsplatzes und der Aussicht auf eine bessere Zukunft. In manchen Gesellschaftssegmenten und in gewissen Ländern wächst die Desillusionierung in Bezug auf Bildung als effektives Mittel für sozialen Aufstieg und mehr Wohlstand. Die Hoffnung auf sozialen Aufstieg, die durch die massive Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten seit den 1990er-Jahren geweckt wurde, ist nicht nur in vielen Ländern des Südens, sondern auch im Norden im Rückgang begriffen. Junge Menschen beginnen den «Return on Investment» der traditionell mit «hohem Status» verbundenen Bildungsweg in Frage zu stellen.⁹⁵

In manchen Gesellschaftssegmenten und in gewissen Ländern wächst die Desillusionierung in Bezug auf Bildung als effektives Mittel für sozialen Aufstieg und mehr Wohlstand.

Hier ist es jedoch wichtig, näher hinzuschauen und ein besseres Verständnis der Dynamik zu gewinnen, die diesen Übergang der Jungen von der Bildung und Ausbildung zur Arbeitswelt bestimmt. Die Verlängerung der entsprechenden Übergangszeit kann verschiedene Gründe haben, die nicht alle auf ein Missverhältnis zwischen Kompetenzprofilen und Arbeitsmarktbedürfnissen zurückzuführen sind. Obwohl diese Übergangszeit als wirtschaftlich «unproduktiv» betrachtet werden mag, kann sie für gewisse Jugendliche auch eine wichtige Periode darstellen, in der sie Erfahrungen

⁹⁴ Siehe z. B.: Blaug, M. 1965. The Rate of Return on Investment in Education in Great Britain. *The Manchester School*. Vol. 33.

⁹⁵ Facer, K. 2011. *Learning Futures: Education, Technology and Social Challenges*. New York, Routledge.

durch gesellschaftliches Engagement, Volontariate, Reisen, Freizeit, Kunst oder andere Aktivitäten machen können. Ausserdem können ausgebildete junge Menschen, selbst wenn sie keine Arbeitsstelle haben, ein ziviles, soziales und politisches Engagement an vorderster Front eingehen.

Kasten 14 – Bessere Jobchancen für junge Menschen

Angesichts der Komplexität des Problems der Jugendarbeitslosigkeit wird oft darauf hingewiesen, dass Lösungen kaum oder nur marginale Wirkung haben würden, solange sich die massgeblichen Interessengruppen nicht zusammenschliessen, um klare, umfassende Strategien aufzustellen und Verpflichtungen einzugehen. Ein solches kollektives Vorgehen, das der Erzielung besserer Ergebnisse dient, hat sich in verschiedenen Branchen und geografischen Regionen bewährt.

In **Südafrika** sind zwei von drei Personen im Alter von 18 bis 28 Jahren arbeitslos. Hier hilft der Harambee Youth Employment Accelerator einer ausgewählten Gruppe junger Menschen mit niedrigem Einkommen, die «Brücke» zu ihrem ersten Arbeitsplatz in der Privatwirtschaft zu schlagen. Wenn auch noch klein, stellt diese Initiative doch ein positives Modell für ein Engagement des Privatsektors dar. Einige der grössten südafrikanischen Unternehmen im Detailhandel, Gastgewerbe und Tourismus stellen als Partner Arbeitsplätze zur Verfügung. Die South African Development Bank hat einen «Jobs Fund» eingerichtet, der Ressourcen zur Verfügung stellt, die durch private Investoren und Arbeitgeberbeiträge ergänzt werden, damit Harambee seine Programme ausbauen kann.

In **Costa Rica** führt die Branchenorganisation der Technologieunternehmen, CAMTIC, ein Spezialistenprogramm durch, das einerseits auf benachteiligte junge Menschen und andererseits auf die Nachfrage nach IT-Fachleuten zur Besetzung von mehreren Tausend freier Stellen im IT-Sektor zugeschnitten ist. Bildungsinstitutionen, die Informationen von IT-Gesellschaften wie Cisco, Microsoft und anderen beziehen, haben Ausbildungskurse auf Zertifikatsstufe ausgearbeitet, die Sozialkompetenz (Soft Skills), Sprachkenntnisse und technisches Know-how kombinieren. So erhalten die Leute eine Arbeitsstelle, bei der sie das Drei- bis Fünffache des Mindestlohns im Land verdienen.

Quelle: Banerji, A., Lopez, V., McAuliffe, J., Rosen, A. und Salazar-Xirinachs, J.M., mit Ahluwalia, P., Habib, M. und Millberg, T. 2014. An 'E.Y.E.' to the Future: *Enhancing Youth Employment. Education and Skills 2.0: New Targets and Innovative Approaches*. Genf, Weltwirtschaftsforum.

Veränderte Beziehung zwischen Bildung und sich schnell wandelnder Arbeitswelt

Um diese Kluft zwischen formaler Bildung und Ausbildung auf der einen sowie Arbeitswelt auf der anderen Seite zu überbrücken, wurden bereits verschiedene Lösungsvorschläge gemacht. Dazu zählen die Umschulung von Arbeitskräften, Angebote des zweiten Bildungswegs und stärkere Partnerschaften mit der Industrie. Auch haben wir eine stärkere Gewichtung von adaptiven Kompetenzen festgestellt. Die Beschleunigung der technischen und wissenschaftlichen Entwicklung macht es in der Tat immer schwieriger, Prognosen über neu entstehende Berufe und die dafür

benötigten Kompetenzen zu erstellen. Deshalb sind Bestrebungen aufgekommen, eine anpassungsfähigere Bildung und Berufskompetenzentwicklung mit grösserer Diversifikation und Flexibilität zu etablieren, um damit eine Anpassung der Kompetenzen an die sich schnell verändernden Bedürfnisse zu ermöglichen. Damit soll sichergestellt werden, dass der Einzelne bei seiner Karriereplanung flexibler ist und adaptive Kompetenzen möglichst effektiv entwickeln und anwenden kann.⁹⁶ Bei den entsprechenden Kompetenzen wird oft mehr Gewicht auf das gelegt, was jeweils «Schlüsselkompetenzen», «für das 21. Jahrhundert typische Kompetenzen» oder «nicht-kognitive Kompetenzen» sind – wie etwa Kommunikation, digitale Kompetenz, Fähigkeit des Problemlösens, Teamarbeit und unternehmerisches Denken.

Hier stellen sich einige wichtige Fragen: Wie lässt sich die Beziehung zwischen Bildung und Beschäftigung stärken? Wie lässt sich der wirtschaftliche und soziale Wert von Bildung und Ausbildung im derzeitigen Kontext steigern? Wie lässt sich die Relevanz der Bildung, insbesondere auf der Sekundarstufe, optimieren – damit sie besser auf das Leben der jungen Menschen und auf ihre Anstellungschancen abgestimmt werden kann? Sind die bestehenden Massnahmen ausreichend? Letztendlich besteht die Lösung in der Schaffung von Arbeitsplätzen, was eine grössere Verantwortung des Staates für die Entwicklung einer soliden Beschäftigungspolitik impliziert. Bildung allein kann das Problem der Arbeitslosigkeit nicht lösen. Dazu braucht es eine Überprüfung des vorherrschenden Modells wirtschaftlicher Entwicklung. Das wäre auch eine Gelegenheit, um die Beziehung zwischen Bildungswesen und Arbeitswelt neu zu überdenken. Schliesslich muss auch anerkannt werden, wie wichtig das Lernen und Wiederlernen ist, das über die Systeme der formalen Bildung und Ausbildung hinausgeht. Relevante Kompetenzen werden auch durch Selbststudium, Lernen mit Kollegen (Peer Learning), berufspraktisches Lernen (etwa in Praktikums- und Lehrstellen), Schulung am Arbeitsplatz (On-the-Job-Training) oder durch andere Erfahrungen des Lernens und der Kompetenzentwicklung neben der formalen Bildung und Ausbildung erworben. Deshalb müssen wir neue Bildungs- und Kompetenzentwicklungsansätze ins Auge fassen, die das gesamte Potenzial aller Lernsettings ausschöpfen.

Bildung allein kann
das Problem der
Arbeitslosigkeit
nicht lösen.

⁹⁶ UNESCO. 2011. *Education and Skills for Inclusive and Sustainable Development Beyond 2015*. Thematic Think Piece for the UN Task Team on the Post-2015 International Development Agenda. Paris, UNESCO.

■ Anerkennung und Bestätigung des Lernens in einer mobilen Welt

Sich ändernde Muster menschlicher Mobilität

Die Mobilität der Menschen zwischen Ländern wie auch innerhalb eines Landes war noch nie so ausgeprägt wie heute.⁹⁷ Jeder siebte Weltbürger oder rund eine Milliarde Menschen sind sozusagen unterwegs.⁹⁸ Während die Migrationsströme vom Süden in den Norden weiter anhalten, sind jene innerhalb des Südens noch stärker in Zunahme begriffen und dürften sich künftig noch beschleunigen.⁹⁹ Ausserdem führt die «sich ändernde Geografie des wirtschaftlichen Wachstums»¹⁰⁰ mit den entsprechenden Folgen für Beschäftigung und Wohlstand dazu, dass immer mehr Menschen aus dem Norden in den Süden ziehen.¹⁰¹ Diese wechselnden Muster menschlicher Mobilität haben wichtige Konsequenzen für die Bildung und die Beschäftigung.

Vom Braindrain zum Braingain

Angesichts der weltweiten Bevölkerungstrends ist die Mehrheit der weltweiten Arbeitskräfte dazu bestimmt, sich im Süden aufzuhalten. Schätzungen zufolge werden im Jahr 2030 25 Prozent der weltweiten Arbeitskräfte – des «globalen Talentpools» – aus Indien stammen. Eine solche Brain Circulation weckt Bedenken bezüglich der öffentlichen Finanzierung der Bildung und Kompetenzentwicklung, da ein grosser Teil der entsprechenden Arbeitskräfte ins Ausland wegzieht, um dort zu leben und zu arbeiten. Schätzungen für das Jahr 2012 ergaben, dass sich die Kosten dieser «Flucht des Humankapitals» aus Indien auf 2 Milliarden US-Dollar beliefen.¹⁰² Allerdings ist anzumerken, dass der Braindrain auch zu einem Braingain führen kann, da Migranten Diaspora-Netzwerke aufbauen und als Ressourcen für Kapital- und Technologieströme zurück in ihre Heimatländer dienen.¹⁰³

⁹⁷ Rio+20, UNCSO. 2012. Migration and sustainable development. *Rio 2012 Issues Briefs*. Nr. 15, S. 1.

⁹⁸ Internationale Organisation für Migration. 2011. *World Migration Report 2011. Communicating effectively about migration*. Genf, Internationale Organisation für Migration.

⁹⁹ UN DESA. 2011. *Urban Population, Development and the Environment*. New York, Vereinte Nationen.

¹⁰⁰ OECD. 2011. *Perspectives on Global Development 2012: Social Cohesion in a Shifting World*. Paris, OECD.

¹⁰¹ IOM. 2013. Migrant, Well-Being and Development. *World Migration Report 2013*. Genf, IOM; OECD. 2013. *International Migration Outlook 2013*. Paris. OECD.

¹⁰² Winthrop, R. und Bulloch, G. 2012. *The Talent Paradox: Funding education as a global public good*. Brookings Institution. www.brookings.edu/blogs/up-front/posts/2012/11/06-funding-education-winthrop [Abfrage Februar 2015].

¹⁰³ Morgan, W. J., Appleton, S. und Sives, A. 2006. *Teacher mobility, brain drain and educational resources in the Commonwealth*. Educational Paper Nr. 66. London, UK Government Department for International Development.

Kasten 15 – Vom Braindrain zum Braingain: Umgekehrte Migration nach Bangalore und Hyderabad

Bangalore und Hyderabad gelten als «weltweit führende Städte» mit einem Nischenstatus im globalen-IT-Sektor. In den 1970er- und 1980er-Jahren war man besorgt, dass Indien seine ausgebildeten Arbeitskräfte durch ein als «Braindrain» bezeichnetes Phänomen an den Westen, vor allem an die USA, verlieren würde. In jüngerer Zeit hat sich nun aber gezeigt, dass ein umgekehrter Braindrain stattfindet, indem immer mehr in den USA ausgebildete indische Fachleute in ihre Heimat zurückkehren, um von neuen Wachstums- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu profitieren. Qualifizierte, transnational aktive Arbeitskräfte haben einen Einfluss auf verschiedene Wirtschaftssektoren, auf die soziale und physische Infrastruktur in Bangalore und Hyderabad, und dies führt dazu, dass transnationale Beziehungen zwischen Indien und den USA geknüpft und gefestigt werden.

Quelle: Chacko, E., 2007. From brain drain to brain gain: reverse migration to Bangalore and Hyderabad, India's globalizing high tech cities. *GeoJournal*, 68 (2), S. 131–140

Grössere Mobilität von Arbeitskräften und Lernenden

Neben den grösseren Bewegungen von Fachkräften über Landesgrenzen hinweg lässt sich auch eine grössere Mobilität von Arbeitskräften zwischen verschiedenen beruflichen Tätigkeiten feststellen. In Reaktion auf diese zunehmende berufliche und geografische Mobilität wurden in rund 140 Ländern weltweit Nationale Qualifikationsrahmen (National Qualifications Frameworks, NQFs) entwickelt. Ähnlich sind auch regionale Qualifikationsrahmen entstanden, die sich oft am Europäischen Qualifikationsrahmen (European Qualifications Framework, EQFs) inspirierten. Durch das wachsende Ausmass und die sich wandelnden Muster der Migration nimmt die Mobilität der Fachkräfte immer komplexere und globalere Formen (alle Regionen der Welt betreffend) an.

Desgleichen ist auch die Zahl der weltweit mobilen Studierenden im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts deutlich angestiegen und dürfte voraussichtlich noch weiter zunehmen. Das hat zur Folge, dass regionale Übereinkommen über die Anerkennung von Studiengängen, Diplomen und Abschlüssen im Hochschulbereich nicht mehr ausreichen, um auf die Internationalisierung der Hochschulbildung und auf die steigende Mobilität der Studierenden zu reagieren.

Die Mobilität der Lernenden beschränkt sich zudem nicht auf die Zirkulation von Studierenden zwischen formalen Bildungsinstitutionen. Sie schliesst auch eine zunehmende Mobilität von Lernenden zwischen formalen, non-formalen und informellen Lernbereichen ein. Das wirft Fragen auf bezüglich der Beurteilung und Bewertung von Wissen und Kompetenzen, unabhängig von den verschiedenen Wegen, auf denen sie erworben werden.

Zunehmendes Interesse an gross angelegten Assessments des Lernens: Vorteile und Risiken

Der Fokus, der traditionell auf dem Inhalt der Bildungs- und Ausbildungsprogramme lag, verlagert sich allmählich auf die Anerkennung, Beurteilung und Bewertung des erworbenen Wissens. Neben der Entwicklung ergebnisorientierter nationaler und

Der Fokus, der traditionell auf dem Inhalt der Bildungs- und Ausbildungsprogramme lag, verlagert sich allmählich auf die Anerkennung, Beurteilung und Bewertung des erworbenen Wissens.

regionaler Qualifikationsrahmen gewinnen gross angelegte Assessments der Kompetenzniveaus von Erwachsenen zunehmend an Bedeutung. Dazu zählt beispielsweise die PIAAC-Studie (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD). Bedenken bezüglich der Qualität der Bildung haben in den letzten zwanzig Jahren dazu geführt, dass Zahl und Umfang solcher gross angelegter Lern-Assessments zugenommen haben (was von einigem Belang für die Lernenden ist).¹⁰⁴

Diese Assessments können als wertvolle Mittel zur nationalen Rechenschaftslegung betreffend öffentliche und private Bildungsinvestitionen dienen; vor allem wenn die Lernergebnisse jener Personen überwacht werden, die durch die Bildungssysteme am stärksten benachteiligt werden. Aber die Assessments wecken auch Bedenken. Sie laufen Gefahr,

die Qualität, Relevanz und Vielfalt der Bildungserfahrungen zu untergraben, indem Anreize für eine Verengung des Unterrichts auf die Anforderungen der Standards (Teaching to the Test) und damit für Konvergenz in der Lehrplanentwicklung geschaffen werden.¹⁰⁵ Die politische Aufmerksamkeit ist in der Regel auf ein schmales Spektrum von Bildungsergebnissen ausgerichtet. Besonders schwerwiegend sind die Risiken im Zusammenhang mit gross angelegten Assessments dann, wenn sie nicht nur zu Informationszwecken im Rahmen der Bildungspolitik, sondern auch zu anderen Zwecken verwendet werden – beispielsweise zur Festlegung von Lehrergehältern oder Schulrankings.

¹⁰⁴ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Paris, UNESCO.

¹⁰⁵ Zum Trend in Richtung Globalisierung von Curricula siehe z. B. Baker, D. and LeTendre, G.K. 2005. *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. Stanford CA, Stanford University Press.

Siehe auch: IBE UNESCO. 2013. *Learning in the post-2015 education and development agenda*. Genf, IBE UNESCO. Text in englischer, französischer, spanischer und arabischer Sprache verfügbar

Entwicklung offener und flexibler Systeme für ein lebenslanges Lernen

Die Anerkennung und Bestätigung von Wissen und Kompetenzen, die auf verschiedenen Lernwegen erworben wurden, ist trotzdem Bestandteil eines Systems des lebenslangen Lernens. Wie wir aufgezeigt haben, führen die gesellschaftlichen Entwicklungen zur Aufwertung einer Bildung, die lebenslang und lebensumfassend ist. Das Konzept ist zwar nicht neu, behält aber seine Bedeutung für eine umfassende und auf Gleichberechtigung ausgelegte Systematisierung und Organisation des Lernens.¹⁰⁶ Es stellt die Stärkung der Lernenden jeden Alters in den Mittelpunkt.¹⁰⁷ Angesichts der Herausforderungen der technischen und wissenschaftlichen Entwicklung wie auch angesichts der erwähnten exponentiellen Zunahme an Informationen und Wissen, ist ein lebenslanges Lernen von entscheidender Bedeutung, damit wir neue Beschäftigungsmuster bewältigen können und das Niveau und die Art der Kompetenzen erlangen, die der Einzelne und die Gesellschaft brauchen.

Gesellschaftliche Entwicklungen führen zur Aufwertung einer Bildung, die lebenslang und lebensumfassend ist.

Die Operationalisierung offener und flexibler Systeme für lebenslanges Lernen hängt von Mechanismen ab, die der Anerkennung, Bewertung und Beurteilung von Wissen und Kompetenzen in verschiedenen Bildungs- und Arbeitsbereichen dienen:

- **Zusammenschluss transparenter, ergebnisorientierter Qualifikationsrahmen**

Ganz in diesem Sinne formulierte der 3. Berufsbildungskongress (Shanghai 2012) folgende Empfehlung: «Unterstützung flexibler Bildungswege sowie der Akkumulation, Anerkennung und Übertragung von individuellem Lernen mittels transparenter, gut artikulierter, ergebnisorientierter Qualifikationssysteme.»

¹⁰⁶ Siehe z. B.: UNESCO. 2014. *The Muscat Agreement*. Global Education for All Meeting. Muscat, Oman 12-14 May 2014, ED-14/EFA/ME/3 und Vereinte Nationen. 2014. *Open Working Group proposal for Sustainable Development Goals*. New York, UN General Assembly.

¹⁰⁷ UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen. 2010. *Annual Report 2009*. Hamburg, UNESCO Institut für Lebenslanges Lernen.

- **Entwicklung von «Weltreferenzniveaus» zur Anerkennung des Lernens?**

Die enorme Zunahme der interregionalen Mobilität von Arbeitskräften gab Anlass zu aktueller Machbarkeitsstudien, die sich mit der Entwicklung von «Weltreferenzniveaus» (World Reference Levels) zur Anerkennung von Wissen und Kompetenzen auf globaler Ebene befassen.¹⁰⁸

- **Bemühungen um ein internationales Übereinkommen zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich**

Neben regionalen Übereinkommen zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich hat die UNESCO kürzlich damit begonnen, die Möglichkeit der Ausarbeitung eines internationalen Übereinkommens zur Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich abzuklären.

■ Politische Bildung in einer vielfältigen und vernetzten Welt überdenken

Neue Ausdrucksformen der Bürgerschaft

Das öffentliche Bildungswesen erfüllt seit jeher eine wichtige soziale, staatsbürgerliche und politische Funktion. Diese ist verbunden mit nationaler Identität, einem Gefühl von Schicksalsgemeinschaft sowie der Herausbildung der Bürgerschaft. (Staats-) Bürgerschaft bezieht sich auf die Zugehörigkeit des Einzelnen zu einer politischen Gemeinschaft, die im Rahmen eines Nationalstaates definiert wird. Die Staatsbürgerschaft kann Gegenstand von Meinungsverschiedenheiten sein und, vor allem in gespaltenen Gesellschaften, unterschiedlich interpretiert werden. Grundrechte, die mit der Staatsbürgerschaft verbunden sind, können Minderheiten verweigert werden, beispielsweise Migranten oder Flüchtlingen. Die heutige Definition von Bürgerschaft ist auf den Nationalstaat bezogen (Staatsbürgerschaft), aber der Begriff und dessen praktische Anwendung verändern sich unter dem Einfluss der Globalisierung. Transnationale soziale und politische Gemeinschaften, die Zivilgesellschaft und ziviles¹⁰⁹ Engagement sind Ausdrucksformen neuer, «post-nationaler» Arten von Bürgerschaft.¹¹⁰ Indem die Globalisierung losgelöst von Nationalstaaten neue wirtschaftliche, soziale und kulturelle Räume schafft, trägt sie zur Entstehung neuer Arten von Identifikation und Mobilisierung bei, die sich über die Grenzen des Nationalstaats hinaus erstrecken.

¹⁰⁸ Keevy, J. und Chakroun, B. 2015. *The use of level descriptors in the twenty-first century*. Paris, UNESCO.

¹⁰⁹ Adaptiert aus Tawil, S. 2013. Education for 'global citizenship': A framework for discussion. *ERF Working Papers*, Nr. 7. Paris, UNESCO.

¹¹⁰ Sassen, S. 2002. Towards Post-national and Denationalized Citizenship. E. F. Isin und B. S. Turner (Hrsg.), *Handbook of Citizenship Studies*, London, Sage Publications Ltd, S. 277–291.

Herausforderungen für ein nationales Bildungswesen

Die Rolle, die der Staat bei der Definition und Ausgestaltung des (Staats-)Bürgerschaft spielt, wird somit zunehmend durch transnationale Formen von Bürgerschaft herausgefordert. Und dies, obwohl der Staat der wichtigste Ort des (Staats-)Bürgerschaft ist, sowohl «als formaler, rechtlicher Status als auch als normatives Projekt oder Bestreben».¹¹¹ Neue Kommunikationstechnologien und soziale Medien sind ein entscheidender Katalysator für diese Transformation, insbesondere unter jungen Menschen. Die Jugend von heute ist in einer bemerkenswerten Lage, ist sie doch die am besten ausgebildete, am besten informierte und am stärksten vernetzte Generation in der Menschheitsgeschichte. Sie engagiert sich zunehmend für alternative Formen zivilen, sozialen und politischen Handelns, das durch soziale Medien und neue Technologien angeregt wird. Diese bieten ihr neue Möglichkeiten der Mobilisierung, Zusammenarbeit und Innovation. Die Rolle, welche die formale Bildung für die bürgerschaftliche und politische Sozialisation spielt, wird durch den Einfluss der neuen Räume, Beziehungen und Dynamiken im Rahmen der digitalen Medien vor neue Herausforderungen gestellt. Durch die neue, digitale Welt, die in Blogs, Facebook, Twitter und anderen sozialen Medien in Erscheinung tritt, sind wir ausserdem gezwungen, wichtige Vorstellungen von und Unterscheidungen zwischen Öffentlichem und Privatem neu zu überdenken.

Die Rolle, welche die formale Bildung für die bürgerschaftliche und politische Sozialisation spielt, wird durch den Einfluss der neuen Räume, Beziehungen und Dynamiken im Rahmen der digitalen Medien vor neue Herausforderungen gestellt.

Anerkennung von kultureller Vielfalt und Ablehnung von kulturellem Chauvinismus

Kulturelle Vielfalt gewinnt zunehmend Anerkennung, ob sie nun historisch und nationalstaatlich bedingt ist (einschliesslich sprachlicher und kultureller Minderheiten und indigener Völker) oder ob sie durch Migration entstand. Vor allem die Migration trägt in den Bildungssystemen, am Arbeitsplatz und in der Gesellschaft allgemein zu grösserer kultureller Vielfalt bei. Doch stellen wir auch eine Zunahme von kulturellem Chauvinismus und identitätsbasierter, politischer Mobilisierung fest, was für den gesellschaftlichen Zusammenhalt auf der ganzen Welt eine grosse Herausforderung darstellt. Kulturelle Vielfalt ist zwar eine Bereicherung, kann aber auch Konflikte herbeiführen, wenn der gesellschaftliche Zusammenhalt unter Druck steht.

¹¹¹ Sassen, ibd.

Förderung von Bürgerverantwortung und Solidarität in einer globalen Welt¹¹²

Bildung spielt eine massgebende Rolle bei der Erzeugung jenes Wissens, das wir brauchen, um uns zu entwickeln: erstens ein Gefühl der Schicksalsgemeinschaft, bezogen auf das soziale, kulturelle und politische Umfeld auf lokaler und nationaler Ebene, ebenso wie auf die Menschheit als Ganzes; zweitens ein Bewusstsein für Herausforderungen, die sich für die Entwicklung von Gemeinschaften stellen, und zwar durch ein Verständnis der gegenseitigen Abhängigkeit von sozialem, wirtschaftlichem und ökologischem Wandel auf lokaler und globaler Ebene; sowie drittens eine Verpflichtung, sich an gemeinschaftlichen und sozialen Tätigkeiten zu beteiligen, ausgehend von einem Gefühl der Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gesellschaft auf lokaler, nationaler und globaler Ebene.

- **Würdigung kultureller Vielfalt im Bildungswesen**

Die Bildung sollte kulturelle Vielfalt würdigen. Eine grössere Vielfalt kann die Qualität der Bildung verbessern, indem sowohl Lehrende als auch Lernende mit vielfältigen Auffassungen und Weltanschauungen vertraut gemacht werden. Die kulturelle Dimension von Bildung muss betont werden, ganz im Sinne der Allgemeinen Erklärung der UNESCO zur kulturellen Vielfalt von 2001 und des Übereinkommens über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen von 2005.¹¹³

- **Förderung inklusiver Politik**

Eine grössere Vielfalt bringt Herausforderungen mit sich, wenn in Bezug auf bildungspolitische Optionen, welche die Identität besonders direkt betreffen und beeinflussen, ein Konsens gefunden werden muss. Dieser Aspekt zeigt sich wohl besonders deutlich in der Wahl der Unterrichtssprache(n) und in der Form der politischen Bildung, etwa im Geschichts-, Geografie-, Sozialkunde- und Religionsunterricht in multikulturellen Gesellschaften. Für eine konstruktive politische Bildung in einer Welt der Vielfalt sind inklusivere Beratungsprozesse in entscheidenden politischen Fragen von essenzieller Bedeutung.

¹¹² Tawil, op.cit.

¹¹³ Sharp, J. und Vally, R. 2009. Unequal cultures? Racial integration at a South African university and Stoczowski, W. 2009. UNESCO's doctrine of human diversity: a secular soteriology? *Anthropology Today*, 25 (3) Juni 2009, S. 3–11.

■ Global Governance im Bildungsbereich und nationale Politik

Neue Formen von Global Governance

Normierungs- und Regulierungssysteme sind bei der Bereitstellung globaler Güter wie Bildung nichts Neues, aber sie werden immer komplexer. In der Vergangenheit unterlagen diese Systeme der Verantwortung nationaler Regierungen und zwischenstaatlicher Organisationen. Heute jedoch stellen wir eine zunehmende Beteiligung verschiedenster nichtstaatlicher Akteure fest. «Unzählige staatliche und nichtstaatliche, gewinnorientierte und nicht-gewinnorientierte Akteure sind heute an verschiedenen – ja sogar konkurrierenden – Formen von Regelungen und Kontrollen (Governance) auf globaler Ebene beteiligt.»¹¹⁴ Das führt zu einer zunehmenden Verlagerung der Autorität von der staatlichen zur globalen Ebene, wo sie nicht nur durch zwischenstaatliche Organisationen, sondern zunehmend auch durch zivilgesellschaftliche Organisationen, Unternehmen, Stiftungen und Thinktanks wahrgenommen wird. Die Regelung der Governance auf globaler Ebene ist auch viel komplexer geworden, wie sich an Multi-Stakeholder-Regelungen wie der Globalen Partnerschaft für Bildung (GPE) zeigt. Der potenzielle Einfluss globaler Governance-Regelungen dürfte wohl in der Bildungs- und Kompetenzentwicklung kontroverser sein als in anderen Entwicklungsbereichen, wie etwa dem Gesundheitswesen. Dies beruht auf der fundamental politischen Natur nationaler Bildungspolitik sowie auf den verschiedenen ineinandergreifenden ethischen, kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und staatsbürgerlichen Dimensionen, die sie umfasst.

Die Regelung der Governance auf globaler Ebene ist viel komplexer geworden.

Verantwortlichkeit und damit verbundener Datenbedarf

Daten spielen eine massgebliche Rolle für die Governance und für die Verantwortlichkeit gegenüber den verschiedenen Akteuren, die auf nationaler und globaler Ebene an der öffentlichen Bildung beteiligt oder von ihr betroffen sind. Auf nationaler Ebene ist entscheidend, dass Bildungsbehörden aufzeigen können, wieweit sie mit einem bedeutenden Anteil der öffentlichen Ausgaben (ergänzt durch grössere private Investitionen) sicherstellen, dass alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen ihr Recht auf eine Grundbildung wahrnehmen können und dass dies zu einem effektiven und

¹¹⁴ NORRAG. 2014. Global governance in education and training and the politics of data scoping workshop report. www.norrag.org/en/event/archive/2014/June/16/detail/scoping-meeting-on-the-global-governance-of-education-16-17-june.html [Abfrage Februar 2015].

relevanten Lernen führt. Ebenso ist entscheidend, dass nationale Behörden aufzeigen können, wieweit sie die Chancengleichheit in der höheren Bildung und Ausbildung sicherstellen. Auf globaler Ebene sind die Daten zunehmend standardisiert und quantifizierbar. Sie liegen in Form international vergleichbarer Statistiken, Indikatoren, Indizes sowie Daten aus gross angelegten Assessments vor, die alle zu Monitoring-, Benchmarking und Rankingzwecken verwendet werden.¹¹⁵ Daten dieser Art werden zunehmend zur Informierung und Legitimierung politischer Entscheidungen und Investitionen im Bildungsbereich genutzt.

Ausgehend von Überlegungen dieser Art hat ein Aufruf zu einer «Datenrevolution» im Zusammenhang mit den verschiedenen Entwicklungsdimensionen stattgefunden.¹¹⁶ Die Erfahrungen, die seit dem Jahr 2000 mit globalen Zielvorgaben im Rahmen der MDG- und EFA-Erfahrungen gemacht wurden, haben zur Berichterstattung über aggregierte, nationale Daten angeregt. Allerdings blieb dabei das Ausmass landesinterner Ungleichheiten und Disparitäten meist verborgen. Wenn uns bei der Bereitstellung effektiver und relevanter Lernangebote für alle die *Chancengleichheit* am Herzen liegt, dann sollten die nationalen Zielvorgaben eine Berichterstattung über weit stärker disaggregierte Daten erlauben. Die Datenerfassung und -analyse muss neben herkömmlichen Diskriminierungsfaktoren wie Geschlecht und Stadt-Land-Gefälle ausserdem Einkommen und, sofern möglich, Minderheitenstatus berücksichtigen. Dies kann durch eine bessere Nutzung von alternativem Datenmaterial beispielsweise aus Haushaltsumfragen zu Lebensstandard, Gesundheit und Erwerbstätigkeit erfolgen.

Veränderte Finanzierungsmuster im Bildungsbereich

Während der Zugang zu Grundbildung und höherer Bildung breiter wird, steigt auch das Bewusstsein für den Druck, der auf der öffentlichen Finanzierung formaler Bildungs- und Ausbildungssysteme lastet. So entsteht das Bedürfnis, die beschränkten Ressourcen effizienter zu nutzen und bei Bildungsinvestitionen der öffentlichen Hand eine grössere Rechenschaftspflicht sicherzustellen. Ausserdem müssen Wege gefunden werden, um die Mittel durch mehr steuerliche Kapazitäten, durch die Befürwortung einer grösseren offiziellen Entwicklungsunterstützung und durch neue Partnerschaften mit nichtstaatlichen Akteuren zu ergänzen. Geber haben immer schon eine wichtige Rolle für die Ergänzung nationaler öffentlicher Ausgaben gespielt, vor allem im Bereich der Grundbildung. Dabei lässt sich feststellen, dass «öffentliche Verlautbarungen multilateraler Institutionen ein starkes Engagement im Bildungsbereich empfehlen. Ausserdem zeigen in Entwicklungsländern durchgeführte Umfragen über Akteure in Regierung, Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft, dass eine grosse Nachfrage nach Unterstützung in der Bildung besteht. Trotz dieser starken Priorisierung und Nachfrage lässt sich jedoch nachweisen, dass die multilaterale Unterstützung im Bereich

¹¹⁵ ibd. Darin enthalten PISA-, PIACC-, UIS- und OECD-Statistiken sowie SABER.

¹¹⁶ Vereinte Nationen. 2013. *A New Global Partnership: Eradicate poverty and transform economies for sustainable development*. The Report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda. New York, Vereinte Nationen.

der Grundbildung im Vergleich zu anderen Sektoren zurückgeht.»¹¹⁷ Dieser Rückgang der Unterstützung erfolgt genau in einer Zeit, in der gewisse Länder sie besonders dringend benötigen.¹¹⁸ So ist der Anteil der internationalen Gelder für Entwicklungszusammenarbeit, die in die öffentliche Bildung fließen, für viele Länder mit niedrigem Einkommen nach wie vor von grosser Bedeutung. In neun Ländern – alle in Subsahara-Afrika – machen die Gelder aus der Entwicklungszusammenarbeit mehr als ein Viertel der öffentlichen Bildungsausgaben aus.¹¹⁹ Ausserdem führt die intensiver werdende Wahrnehmung einer grenzüberschreitenden Brain Circulation zu Forderungen nach einem globalen, kollektiven Handeln – speziell nach einem Finanzierungsmechanismus, der die nationalen staatlichen Bildungsausgaben als globales öffentliches Gut ergänzen kann.¹²⁰

Der Einfluss der Geber auf die nationale Politik

Geber leisten nicht nur Entwicklungshilfe, um dringend erforderliche einheimische Ressourcen zu ergänzen, sondern sie üben auch einen enormen Einfluss auf die Bildungspolitik aus. Dies kann positive wie auch negative Auswirkungen haben. Beispielsweise haben der Civil Society Education Fund (CSEF) und die Globale Partnerschaft für Bildung (GPE) die Beteiligung der Zivilgesellschaft lokalen Bildungsgruppen (local education groups, LEG) gefördert. Diese Initiative ermöglicht es der Zivilgesellschaft, sich zusammen mit Regierungen und Gebern an der Entwicklung von Bildungsprogrammen zu beteiligen und Fortschritte in der Erreichung der EFA-Ziele zu überwachen.¹²¹ Drängen Geber den Regierungen jedoch im Austausch für Entwicklungshilfe Bedingungen oder Vorschriften auf, können sich Regierungen gezwungen sehen, ihre Politik entsprechend zu ändern.¹²² Der gegenwärtige Trend der Finanzierung nach Ergebnissen, die verschiedene Geberorganisationen eingeführt haben, mag zur Erreichung der von ihnen erwünschten Ziele führen. Jedoch kann dies im Widerspruch zur Politik des jeweiligen Landes stehen und auf Kosten einheimischer, eigener, kontextrelevanter und nachhaltiger Lösungen gehen. Geber sollten deshalb die Regierungen, die lokale Zivilgesellschaft und die Interessengruppen bei der Entwicklung und Umsetzung einer Politik unterstützen, die nationale Ziele, Prioritäten, Kontexte und Bedingungen berücksichtigt.

¹¹⁷ Pauline, R. und Steer, L. 2013. *Financing for Global Education Opportunities for Multilateral Action: A report prepared for the UN Special Envoy for Global Education for the High-level Roundtable on Learning for All*. Center for Universal Education (CUE) at Brookings Institution and UNESCO EFA GMR. Es werden Fragen bezüglich der Finanzierung der Grundbildung behandelt (Basic Education at risk). www.brookings.edu/~media/research/files/reports/2013/09/financing%20global%20education/basic%20education%20financing%20final%20%20webv2.pdf [Abfrage Februar 2015].

¹¹⁸ Bokova, I. 2014. Opening Speech. *Global Education for All Meeting*. 12.–14. Mai 2014. Muscat, Sultanat Oman. www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/UNESCO-DG.pdf [Abfrage Februar 2015].

¹¹⁹ UNESCO. 2012. *Youth and skills: Putting education to work. EFA Global Monitoring Report 2012*. Paris, UNESCO, S. 146.

¹²⁰ Winthrop, R. und Bulloch, G. 2012.

¹²¹ GPE-Website www.globalpartnership.org/civil-society-education-fund [Abfrage Februar 2015].

¹²² Moyo, D. 2009. *Dead Aid: Why Aid Is Not Working and How There Is Another Way for Africa*. London, Penguin Books.

Veränderte Dynamik der internationalen Zusammenarbeit

Die Dynamik der internationalen Entwicklungszusammenarbeit hat sich seit Veröffentlichung des Delors-Berichts (1996) und der Einführung der MDGs (2000) markant verändert. Während die Geldströme von Norden nach Süden nach wie vor

Die Dynamik der internationalen Entwicklungszusammenarbeit hat sich seit Veröffentlichung des Delors-Berichts (1996) und der Einführung der MDGs (2000) markant verändert.

entscheidend sind, spielt auch die Süd-Süd- sowie die Dreiecks-Zusammenarbeit eine zunehmend wichtige Rolle in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit. Die globale Finanzkrise und der Aufstieg neuer Wirtschaftsmächte haben ebenfalls zu veränderten Beziehungen zwischen den Ländern und zur Schaffung einer neuen Architektur der internationalen Entwicklungszusammenarbeit beigetragen. Da die Länder zunehmend mit ähnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben (Arbeitslosigkeit, Ungleichheit, Klimawandel usw.), werden nun als entscheidende Merkmale der zukünftigen Entwicklungsagenda nach 2015 Universalität und Integration gefordert. Universalität impliziert allerdings, dass jedes Land seinen Entwicklungsweg ändern muss – jedes mit seinem eigenen Ansatz und entsprechend seinen eigenen Umständen. Dieser Paradigmenwechsel zwingt uns, gemeinsame Verantwortung für eine gemeinsame Zukunft zu übernehmen.

4. Bildung als Gemeingut?



4. Bildung als Gemeingut?

“Wenn wir Bildung als Zweck an sich betrachten, dann wird uns bewusst, dass Wissen eines unserer höchsten Güter ist.”

Abul Kalam Azad, Indischer Bildungsminister (1947–1958)

Wenn wir Bildung in einem neuen, globalen Kontext betrachten, dann müssen wir nicht nur ihren Zweck neu überdenken, sondern auch die Art, wie das Lernen organisiert wird. Angesichts der Diversifizierung der Partnerschaften wie auch der Verwischung der Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem müssen wir neu überdenken, welche Grundsätze für die Governance im Bildungsbereich gelten sollen. Das betrifft insbesondere die *normativen* Grundsätze der Bildung als öffentliches Gut sowie die Frage, wie dies in dem sich wandelnden Kontext von Gesellschaft, Staat und Markt zu verstehen ist.¹²³

■ Das Prinzip der Bildung als öffentliches Gut, das unter Druck steht

Steigende Forderungen nach Inklusion, Transparenz und Verantwortlichkeit

Die Vertiefung der Demokratie, die in vielen Ländern stattfindet, und der erweiterte Wissenszugang – über formale Bildung und digitale Technologien – führen dazu, dass der Einzelne und die Allgemeinheit grössere Einflussmöglichkeiten erhalten. Das weckt

¹²³ Morgan, W. J. und White, I. 2014. Education for Global Development: Reconciling society, state, and market. *Weiterbildung*, 1, 2014, S. 38–41.

vermehrt Ansprüche auf Mitsprache in öffentlichen Angelegenheiten und auf Veränderungen bei der lokalen und globalen Governance. Die allgemeinen Forderungen nach grösserer Verantwortlichkeit, Offenheit, Chancengleichheit und Gleichberechtigung in öffentlichen Angelegenheiten werden zahlreicher. Obwohl die Forderungen nach mehr Mitspracherecht zum grossen Teil auf lokaler oder nationaler Ebene erhoben werden, nehmen sie doch auch länderübergreifend zu und betreffen Themen von weltweitem Belang. Nichtstaatliche Akteure, seien es zivilgesellschaftliche Organisationen oder kommerzielle Unternehmen, bekommen eine wichtigere Rolle in der Handhabung öffentlicher Angelegenheiten auf lokaler, nationaler und globaler Ebene. Das gilt auch für die Bildungspolitik, in welcher der öffentliche und der private Sektor ein Interesse am Aufbau inklusiver Wissensgesellschaften haben. Wie wir feststellen, hat ein solches grösseres Mitspracherecht Auswirkungen auf Lehrpläne, Lehrbücher und auf die Politik zur Förderung benachteiligter Gruppen (Affirmative Action).

Die allgemeinen Forderungen nach grösserer Verantwortlichkeit, Offenheit, Chancengleichheit und Gleichberechtigung in öffentlichen Angelegenheiten werden zahlreicher.

Zunehmend private Akteure im Bildungsbereich

Der Trend hin zu einer Privatisierung des Bildungswesens nimmt weltweit auf allen Stufen zu. In den letzten zehn Jahren hat die Einschreibungsrate an privaten Bildungsinstituten zugenommen. Das gilt vor allem für den Grundschulbereich in Ländern mit niedrigerem Einkommen sowie für den postsekundären, nichttertiären Bildungsbereich in höher entwickelten Ländern und in Zentralasien.¹²⁴ Die Privatisierung im Bildungsbereich lässt sich als Prozess verstehen, der Aktivitäten, Mittel, Management, Funktionen und Verantwortlichkeiten, die die Bildung betreffen, von staatlichen bzw. öffentlichen Institutionen zu Privatpersonen und privaten Organisationen überträgt.¹²⁵ Im Fall der Schulbildung nimmt dieser Prozess verschiedenste Formen an: Konfessionsschulen, Privatschulen mit niedrigen Gebühren, durch Entwicklungszusammenarbeit finanzierte oder von Nichtregierungsorganisationen (NGO) geführte internationale Schulen, Charter Schools, im Auftragsverhältnis oder mit Bildungsgutscheinen operierende Schulen (Contract Schools und Voucher Schools), Hausunterricht und privater Nachhilfeunterricht, markt- und gewinnorientierte Schulen.¹²⁶ Zwar sind private

¹²⁴ UIS-Datenbank. Zeitraum: 2000–2011.

¹²⁵ Adaptiert aus: Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project.

¹²⁶ Patrinos, H.A. et al. 2009. *The Role and Impact of Public-Private Partnership in Education*. Washington, DC, Weltbank.
Lewis L. und Patrinos H.A. 2012. *Impact Evaluation of Private Sector Participation in Education*. London, CfBT Education Trust.
Right to Education Project. 2014. *Privatisation of Education: Global Trends of Human Rights Impacts*. London, Right to Education Project.

Akteure im Bildungswesen nichts Neues, aber «das Neue an diesen Erscheinungen sind ihr *Ausmass*, ihre Reichweite und ihr *Eindringen* in alle Aspekte des Bildungswesens.»¹²⁷

Auswirkungen der Privatisierung auf das Recht auf Bildung

Die Privatisierung im Bildungswesen mag für gewisse soziale Gruppen einen positiven Effekt haben, indem sie zu einer grösseren Verfügbarkeit von Lernangeboten, zu mehr Wahlfreiheit für die Eltern oder zu einer grösseren Auswahl an Lehrplänen führt.

Die Reproduktion und mögliche Verstärkung ungleicher Lernchancen als Folge der Privatisierung in allen ihren Formen wirft wichtige Fragen auf, was die Vorstellung von Bildung als öffentlichem Gut und die Rolle des Staates zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung angeht.

Sie kann aber auch negative Effekte haben, die von einer unzureichenden oder inadäquaten Überwachung und Regulierung durch die Behörden (Schulen ohne Lizenzen, Einstellung unqualifizierter Lehrkräfte, fehlende Qualitätssicherung) herrühren. Das birgt Gefahren für den gesellschaftlichen Zusammenhalt und die Solidarität. Besonders besorgniserregend: «Marginalisierte Gruppen können von den meisten der positiven Effekte gar nicht profitieren und tragen zudem eine über proportionale Last der negativen Auswirkungen der Privatisierung.»¹²⁸ Ausserdem könnten nicht geregelte Gebühren, die private Anbieter verlangen, den universellen Zugang zur Bildung untergraben. Dies könnte sich, allgemeiner gesprochen, negativ auf die Inanspruchnahme des Rechts auf hochwertige Bildung und auf die Realisierung gleicher Bildungschancen für alle auswirken.

Auch der private Nachhilfeunterricht – die «Schattenbildung» (Shadow Education) –, der eine spezifische Dimension der Bildungsprivatisierung darstellt, ist weltweit in Zunahme begriffen.¹²⁹ Oft ein Symptom schlecht funktionierender Schulsysteme,¹³⁰ kann sich der private Nachhilfeunterricht

– wie viele andere Erscheinungen des privaten Bildungswesens – für die Lernenden und ihre Lehrenden sowohl positiv als auch negativ auswirken. Auf der einen Seite lässt sich der Unterricht auf die Bedürfnisse schwächerer Lernender zuschneiden, und die Lehrkräfte können ihren Lohn aufbessern. Auf der anderen Seite können die Ausgaben für Privatunterricht, insbesondere in ärmeren Gesellschaftsschichten, einen beträchtlichen Anteil am Haushaltseinkommen verschlingen und dadurch zu ungleichen

¹²⁷ Macpherson, I., Robertson, S. und Walford, G. 2014. *Education, Privatization and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia*. Oxford, Symposium Books.

¹²⁸ The Right to Education Project. 2014.

¹²⁹ Bray, M. 2009. *Confronting the shadow education system. What government policies for what private tutoring?* Paris, UNESCO-IIEP.

¹³⁰ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Paris, UNESCO.

Lernchancen führen. Ausserdem kann die Tatsache, dass sich manche Lehrkräfte mehr um den Nachhilfeunterricht kümmern und ihre regulären Unterrichtspflichten vernachlässigen, negative Folgen für die Qualität der Lehr- und Lerntätigkeit an den Schulen haben.¹³¹ Die Zunahme der Schatten-Bildung, die von Einzelnen und Familien mobilisierten finanziellen Ressourcen sowie die Bedenken bezüglich potenziellen Fehlverhaltens und Bestechlichkeit der Lehrkräfte führen dazu, dass manche Bildungsministerien diesem Phänomen mit Regulierungen beizukommen versuchen.¹³²

Kasten 16 – Privater Nachhilfeunterricht verschlechtert die Bildungschancen der Armen in Ägypten¹³³

In Ägypten stellt der Privatunterricht einen wesentlichen Teil der Bildungsausgaben der Haushalte dar, rund 47 Prozent in den ländlichen Gebieten und 40 Prozent in den Städten. Berichten zufolge belief sich der jährliche Betrag, der für privaten Nachhilfeunterricht ausgegeben wurde, im Jahr 2011 auf 2,4 Milliarden US-Dollar; das entsprach 27 Prozent der Bildungsausgaben des Staates.

Familien, die es sich leisten können, sehen die Investition als finanzielle Belastung, die sich lohnt. Nicht alle können es sich jedoch leisten: Kinder aus wohlhabenden Haushalten erhalten mit fast doppelt so grosser Wahrscheinlichkeit Privatunterricht. Die Kinder, deren Familien sich einen privaten Nachhilfeunterricht nicht leisten können, leiden unter den Folgen eines qualitativ schlechten formalen Bildungssystems, in dem die Lehrkräfte ihre Energie und Ressourcen eher für den privaten Nachhilfeunterricht aufwenden als für den regulären Unterricht im Schulzimmer.

Ein wichtiger Grund für den weit verbreiteten Privatunterricht besteht darin, dass der soziale Status der Lehrkräfte in Ägypten in den letzten Jahrzehnten gesunken ist. Die Regierung begann damit, weniger qualifizierte Lehrer einzustellen, um die Nachfrage seitens des wachsenden öffentlichen Bildungswesens zu decken. Schulabgänger werden oft Lehrer, nicht aus freier Wahl, sondern als letzter Ausweg. Die geringe Wertschätzung der Lehrkräfte in der ägyptischen Gesellschaft hat das Unterrichten zu einer der am schlechtesten bezahlten staatlichen Tätigkeiten gemacht. Aus diesem Grund setzen die Lehrkräfte auf privaten Nachhilfeunterricht, um ihre Gehälter aufzubessern.

Quelle: UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013–2014*. Paris, UNESCO.

¹³¹ Bray, M. und Kuo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good. Policy options for supplementary education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*. Nr. 10. Hong Kong, Comparative Education Research Center und UNESCO Bangkok Office.

¹³² ibd.

¹³³ UNESCO. 2014. *Teaching and Learning: Achieving quality for all. EFA Global Monitoring Report 2013-2014*. Paris, UNESCO. [Basierend auf folgenden Quellen: Central Agency for Public Mobilization and Statistics (2013); Elbadawy et al. (2007); Hartmann (2007); UNESCO (2012a).]

Die Reproduktion und mögliche Verstärkung ungleicher Lernchancen als Folge der Privatisierung in allen ihren Formen wirft wichtige Fragen auf, was die Vorstellung von Bildung als öffentlichem Gut und die Rolle des Staates zur Gewährleistung des Rechts auf Bildung angeht.

Rekontextualisierung des Rechts auf Bildung

Der internationale Entwicklungsdiskurs spricht oft von Bildung als einem Menschenrecht sowie als einem öffentlichen Gut. Das Prinzip der Bildung als grundlegendes Menschenrecht, das die Realisierung anderer Menschenrechte ermöglicht, gründet in internationalen normativen Rahmenwerken.¹³⁴ Es weist dem Staat die Aufgabe zu, sicherzustellen, dass das Recht auf Bildung respektiert, umgesetzt und geschützt wird. Neben seiner Rolle in der Bereitstellung von Bildungsangeboten muss der Staat auch als *Garant* des Rechts auf Bildung agieren.

Kasten 17 – Respektierung, Umsetzung und Schutz des Rechts auf Bildung

46. Das Recht auf Bildung auferlegt dem Staat – wie alle anderen Menschenrechte auch – eine dreifache Verpflichtung: das Recht zu respektieren, zu schützen und umzusetzen. Die Verpflichtung zur Umsetzung des Rechts beinhaltet ihrerseits sowohl eine Verpflichtung zur Ermöglichung des Rechts als auch eine Verpflichtung zur Bereitstellung des Rechts.

47. Die Verpflichtung zur Respektierung des Rechts verlangt vom Staat, dass er Massnahmen vermeidet, die die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung be- oder verhindern. Die Verpflichtung zum Schutz des Rechts verlangt vom Staat, dass er Massnahmen ergreift, die Dritte daran hindern, die Wahrnehmung des Rechts auf Bildung zu beeinträchtigen. Die Verpflichtung zur Umsetzung (Ermöglichung) des Rechts verlangt vom Staat, dass er positive Massnahmen ergreift, um es den Einzelnen und den Gemeinschaften zu ermöglichen und sie darin zu unterstützen, das Recht auf Bildung wahrzunehmen. Schliesslich hat der Staat die Verpflichtung, das Recht auf Bildung umzusetzen (bereitzustellen). Als allgemeine Regel gilt, dass der Staat verpflichtet ist, ein spezifisches Recht gemäss dem Sozialpakt umzusetzen (bereitzustellen), wenn eine Person oder Gruppe aus Gründen, die ausserhalb ihrer Kontrolle liegen, nicht in der Lage ist, das Recht mit den ihr zur Verfügung stehenden Mitteln selber wahrzunehmen. Das Ausmass dieser Verpflichtung unterliegt jedoch stets dem Text des Sozialpakts.

Quelle: UNO-Ausschuss für wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (CESCR). 1999. Allgemeiner Kommentar Nr. 13: Das Recht auf Bildung (Art. 13 des Paktes), 8. Dezember 1999, E/C.12/1999/10 (46/47), verfügbar unter: www.refworld.org/docid/4538838c22.html [Abfrage 6. März 2015]

¹³⁴ Siehe insbesondere Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948 (Art. 26), Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte von 1966 (Art. 13) und Übereinkommen über die Rechte des Kindes von 1989 (Art. 28).

Trotz der spezifischen rechtlichen Verpflichtungen im Zusammenhang mit den verschiedenen Vorgaben zum Recht auf Bildung, hat sich die Diskussion über das Recht auf Bildung bis vor Kurzem grösstenteils auf das Schulwesen konzentriert, noch genauer auf das Grundschulwesen. Die Idee von einer Grundbildung, wie sie 1990 am Weltbildungsforum (World Education Forum, WEF) in Jomtien, Thailand, festgehalten wurde, war breit abgestützt. Sie umfasste sowohl die grundlegenden Lernhilfsmittel wie Lesen, Schreiben und Rechnen, als auch kontextbezogenes Grundwissen, Fertigkeiten und Werte. Wenn von formaler Bildung die Rede ist, wird Grundbildung meistens mit allgemeiner Schulpflicht gleichgesetzt. Die allermeisten Länder weltweit verfügen über nationale Gesetze, in denen die Dauer der Schulpflicht festgeschrieben ist. Aus dieser Sicht ist das Prinzip des Rechts auf Grundbildung unbestritten; ebenso die Rolle des Staates, wenn es darum geht, dieses Prinzip zu schützen und Chancengleichheit zu gewährleisten.

Während diese Prinzipien auf der Ebene der Grundbildung relativ unbestritten sind, besteht jedoch kein allgemeiner Konsens über deren Anwendung auf höhere Bildungsniveaus.¹³⁵ Der verbesserte Zugang zur Grundbildung hat auch zu einer steigenden Nachfrage nach Sekundar- und Hochschulbildung geführt und zu einer zunehmenden Bedeutung der Entwicklung von Berufskompetenzen – insbesondere im Kontext der steigenden Jugendarbeitslosigkeit. Auch ein ständiger Prozess der Qualifikation und Requalifikation ist wichtig geworden. Wie sollen angesichts der steigenden Nachfrage nach höherer Bildung und nach einem lebenslangen Lernen die Prinzipien des Rechts auf Bildung verstanden und angewendet werden? Wie unterscheidet sich dieses Recht vom Recht auf den (obligatorischen) Schulunterricht in Bezug auf die Ansprüche derjenigen, die die Rechte einfordern, und in Bezug auf die Verantwortlichkeiten derer, die die Pflichten zu erfüllen haben? Was sind die Verantwortlichkeiten und Pflichten des Staates auf den dem obligatorischen Schulunterricht nachgeordneten Ebenen wie der oberen Sekundarstufe, der Hochschulbildung und der beruflichen Ausbildung auf Sekundar- und Tertiärstufe? Wie kann die Verantwortung geteilt werden, während zugleich die Prinzipien der Nichtdiskriminierung und Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung und Ausbildung auf den höheren Stufen gewahrt werden?

¹³⁵ Morgan, W. J. und White, I. 2014. The value of higher education: public or private good? *Weiterbildung*, 6, 2014, S. 38–41.

Verwischung der Grenzen zwischen Öffentlichem und Privatem

Bildung wird im internationalen Bildungsdiskurs oft als öffentliches Gut bezeichnet. Der Sonderberichterstatter der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung hat betont, wie wichtig es ist, das gesellschaftliche Interesse an

Wie kann das Kernprinzip der Bildung als öffentliches Gut im neuen, globalen Kontext, in dem das Lernen stattfindet, geschützt werden?

der Bildung wach zu halten, während zugleich das Konzept der Bildung als öffentliches Gut unterstützt wird.¹³⁶ Die primäre Verantwortung des Staates für die Bereitstellung öffentlicher Bildungsangebote wird jedoch zunehmend durch Forderungen nach weniger Staatsausgaben und nach einem stärkeren Einbezug nichtstaatlicher Akteure in Frage gestellt. Durch die starke Zunahme entsprechender Akteure, wie zivilgesellschaftlicher Organisationen, Privatunternehmen und Stiftungen, und durch die Diversifikation der Finanzierungsquellen verwischen sich die Grenzen zwischen öffentlicher und privater

Bildung. Im neuen, globalen Kontext des Lernens, der von einer stärkeren Diversifizierung der Akteure, einer geringeren Möglichkeit vieler Nationalstaaten zur Festlegung ihrer eigenen Politik sowie von neuen Formen der Global Governance geprägt wird, ist nicht mehr klar, was unter «öffentlich» zu verstehen ist. Die Art und das Ausmass privater Tätigkeit im Bereich der Bildungsangebote verwischen die Grenzen zwischen öffentlicher und privater Bildung. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass sich öffentliche Hochschulen zunehmend auf private Finanzierung abstützen, dass die Zahl der kommerziellen wie auch nicht-kommerziellen Institute zunimmt, und dass Methoden aus der Privatwirtschaft in Hochschulen Einzug halten. Neue Formen des Privaten – die es mit sich bringen, dass sich die Grundbildung und die höhere Ausbildung zunehmend für Gewinnerwirtschaftung und Geschäftsmöglichkeiten öffnen und die Agenda durch private, kommerzielle Interessen bestimmt wird – verändern die Art der Bildung so, dass aus dem öffentlichen ein privates (Konsum-)Gut wird.¹³⁷ Die sich schnell wandelnde Beziehung von Gesellschaft, Staat und Markt erzeugt ein Dilemma. Wie kann das Kernprinzip der Bildung als öffentliches Gut im neuen, globalen Kontext, in dem das Lernen stattfindet, geschützt werden?

¹³⁶ Singh, K. 2014. *Report of the Special Rapporteur on the right to education*. Vereinte Nationen. A/69/402, 24. September 2014. http://ap.ohchr.org/documents/dpage_e.aspx?si=A/69/402 [Abfrage Februar 2015].

¹³⁷ Macpherson, Robertson und Walford, op. cit., S. 9

■ Bildung und Wissen als globale Gemeingüter

Die Grenzen der Theorie vom öffentlichen Gut

Die Theorie vom öffentlichen Gut besitzt eine lange Tradition und hat ihr Fundament in der Ökonomie des Marktes.¹³⁸ In den 1950er-Jahren wurden öffentliche Güter definiert als Güter, «an denen sich alle gemeinsam erfreuen können in dem Sinne, dass der Konsum des betreffenden Guts durch jeden Einzelnen den Konsum des betreffenden Guts durch einen anderen Einzelnen nicht beeinträchtigt».¹³⁹ Die Übertragung einer im Wesentlichen ökonomischen Auffassung auf den Bildungsbereich war immer schon etwas problematisch. Öffentliche Güter gelten als direkter mit der öffentlichen und staatlichen Politik verbunden. Der Begriff öffentlich führt oft zu einem allgemeinen Missverständnis, wonach «öffentliche Güter» Güter sind, die von der Öffentlichkeit bereitgestellt werden.¹⁴⁰ Dagegen werden *Gemeingüter* als solche Güter definiert, die unabhängig von ihrem öffentlichen oder privaten Ursprung durch ein verbindliches Ziel charakterisiert sind und zur Realisierung der Grundrechte aller Menschen notwendig sind.¹⁴¹

Aus dieser Perspektive kann sich das Konzept vom «Gemeingut» als konstruktive Alternative erweisen. Das Gemeingut lässt sich definieren als «bestehend aus Gütern, die den Menschen von Natur aus gemeinsam sind und die sie einander weitergeben, wie Werte, Bürgertugenden und Gerechtigkeitssinn.»¹⁴² Es ist «ein solidarischer Zusammenschluss von Personen, der mehr ist als das Aggregat der Güter der einzelnen Personen». Es ist das Gut, eine Gemeinschaft zu sein – «das Gut, das durch die gegenseitigen Beziehungen zustande kommt, in denen und durch die die Menschen ihr Wohlergehen erreichen».¹⁴³ Das Gemeingut ist somit den Beziehungen inhärent, welche zwischen den Individuen einer Gesellschaft – sozusagen vereint in einem kollektiven Unterfangen – bestehen. Güter dieser Art sind deshalb von Natur

Die Vorstellung vom Gemeingut reicht über das instrumentelle Konzept des öffentlichen Guts hinaus, bei dem das menschliche Wohlergehen durch individualistische, sozioökonomische Theorien gefasst wird.

¹³⁸ Menashy, F. 2009. Education as a global public good: the applicability and implications of a framework. *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7, Nr. 3, S. 307–320.

¹³⁹ Samuelson, P.A. 1954. The Pure Theory of Public Expenditure, *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, Nr. 4, S. 387–389.

¹⁴⁰ Adaptiert aus Zhang, E. 2010. *Community, the Common Good, and Public Healthcare – Confucianism and its relevance to contemporary China*. Department of Religion and Philosophy, Hong Kong Baptist University.

¹⁴¹ Adaptiert aus Marella, M.R. 2012. *Oltre il pubblico e il privato: per un diritto dei beni comuni*. Verona, Ombre Corte.

¹⁴² Deneulin, S. und Townsend, N. 2007. Public Goods, Global Public Goods and the Common Good. *International Journal of Social Economics*, Vol. 34 (1–2), S. 19–36.

¹⁴³ Cahill zitiert in: Deneulin und Townsend, ibd.

aus etwas Gemeinsames – in ihrer «Produktion» wie in ihrem Nutzen.¹⁴⁴ So gesehen erlaubt uns die Vorstellung vom Gemeingut, in mindestens dreifacher Hinsicht über die Grenzen des Konzepts vom «öffentlichen Gut» hinauszugehen:

1. Die Vorstellung vom Gemeingut reicht über das instrumentelle Konzept des öffentlichen Guts hinaus, bei dem das menschliche Wohlergehen durch individualistische, sozioökonomische Theorien gefasst wird. Aus der Perspektive des Gemeinguts zählt nicht nur das «gute Leben» der Einzelnen, sondern auch das Gute des Lebens, das den Menschen gemeinsam ist.¹⁴⁵ Es kann nicht ein persönliches oder eingeschränktes Gut sein.¹⁴⁶ Dabei ist es wichtig zu betonen, dass die in jüngster Zeit im internationalen Diskurs erfolgte Verlagerung von der «Bildung» zum «Lernen» auf eine potenzielle Vernachlässigung der kollektiven Dimensionen und des Zwecks der Bildung als soziales Unterfangen hindeutet. Dies gilt sowohl für die umfassenderen sozialen Ergebnisse, die von der Bildung erwartet werden, als auch dafür, wie Bildungsangebote organisiert werden. Die Vorstellung von Bildung als «Gemeingut» bekräftigt die kollektive Dimension von Bildung als gemeinsamem sozialem Unterfangen (geteilte Verantwortung und Verpflichtung zur Solidarität).
2. Was mit Gemeingut gemeint ist, lässt sich nur mit Rücksicht auf die Vielfalt an Kontexten und Konzepten von Wohlergehen und gemeinschaftlichem Leben definieren. Verschiedene Gemeinschaften haben unterschiedliche Auffassungen vom spezifischen Kontext des Gemeinguts.¹⁴⁷ Vor dem Hintergrund der vielfältigen kulturellen Interpretationen dessen, was ein Gemeingut ausmacht, muss die Politik diese Vielfalt der Kontexte, Weltanschauungen und Wissenssystemen anerkennen und unterstützen, während sie zugleich die Grundrechte respektiert. Nur so kann vermieden werden, dass das menschliche Wohlergehen beeinträchtigt wird.¹⁴⁸
3. Das Konzept betont den *partizipatorischen* Prozess, der selber schon ein Gemeingut ist. Die gemeinsame Aktion ist etwas, was dem Gut selber innewohnt und ihm nützt, und im Verlaufe der gemeinsamen Aktion werden auch Vorteile erzielt.¹⁴⁹ Bildung als Gemeingut erfordert deshalb einen inklusiven Prozess der Formulierung und Umsetzung der Politik, mit entsprechender Verantwortlichkeit. Gemeingüter jenseits der Dichotomie «öffentlich – privat» einzuordnen bedeutet, neue Formen und Einrichtungen einer partizipativen Demokratie zu entwickeln und anzustreben. Diese müssten über die derzeitige Politik der Privatisierung hinausgehen, ohne jedoch zu herkömmlichen Formen eines Public Management zurückzukehren.¹⁵⁰

¹⁴⁴ Adaptiert aus: Deneulin und Townsend, ibd.

¹⁴⁵ Deneulin und Townsend, ibd.

¹⁴⁶ Holster, K. 2003. The Common Good and Public Education. *Educational Theory*, 53(3), 347-361.

¹⁴⁷ Zhang, op. cit.

¹⁴⁸ Deneulin, und Townsend, op. cit.

¹⁴⁹ Adaptiert aus Deneulin und Townsend, ibd.

¹⁵⁰ Marella, op. cit.

Anerkennung von Bildung und Wissen als globale Gemeingüter

Bildung ist der bewusste Prozess des Wissenserwerbs und der Entwicklung der Kompetenzen, die es braucht, um dieses Wissen in geeigneten Situationen anzuwenden. Die Erarbeitung und Nutzung von Wissen sind die obersten Ziele der Bildung; sie richten sich nach der Art von Gesellschaft, die wir anstreben. Wird Bildung als dieser bewusste, organisierte Prozess des Lernens betrachtet, dann reicht es nicht, sich nur mit dem Prozess des Wissenserwerbs (und der Wissensbestätigung) zu befassen. Wir müssen nicht nur berücksichtigen, wie Wissen erworben und bestätigt wird, sondern auch wie der Zugriff darauf kontrolliert wird und wie es der Allgemeinheit zur Verfügung gestellt werden kann.

Kasten 18 – Erzeugung, Kontrolle, Erwerb, Bestätigung und Nutzung von Wissen

Wissen kann generell verstanden werden als: Informationen, Verständnis, Fertigkeiten, Werte und Haltungen. Kompetenzen beziehen sich auf die Fähigkeit, das betreffende Wissen in konkreten Situationen *anzuwenden*. Diskussionen über Bildung (oder Lernen) befassen sich in der Regel mit dem absichtlichen Prozess des *Erwerbs* von Wissen sowie der Entwicklung von Fähigkeiten (Kompetenzen), um dieses Wissen zu nutzen. Daneben betreffen Bildungsbestrebungen zunehmend auch die Bestätigung von erworbenem Wissen.



Diskussionen über Bildung und Lernen müssen jedoch in der heutigen, sich verändernden Welt über den Prozess des Erwerbs, der Bestätigung und der Nutzung von Wissen hinausgehen: Sie müssen sich auch mit den fundamentalen Fragen der *Erzeugung* des Wissens und der *Kontrolle* über das Wissen befassen.

Quelle: Die Autoren

Wissen ist das gemeinsame Erbe der Menschheit. Wissen muss daher, ebenso wie Bildung, als globales Gemeingut betrachtet werden. Wird Wissen nur als globales *öffentliches Gut*¹⁵¹ betrachtet, ist dessen Zugänglichkeit oft beschränkt.¹⁵²

Bildung und Wissen sollten als globale Gemeingüter betrachtet werden. Die Erzeugung von Wissen, dessen Kontrolle, Erwerb, Bestätigung und Nutzung sind ein kollektives, soziales Unterfangen, an dem alle Menschen teilhaben.

Der gegenwärtige Trend hin zu einer Privatisierung der Wissensproduktion, -reproduktion und -verbreitung weckt ernste Bedenken. Die «Wissensallmende» (Knowledge Commons) wird Schritt für Schritt privatisiert. Das geschieht auf dem Gesetzesweg und insbesondere über das Regime des geistigen Eigentums, das die Wissensproduktion dominiert. Die fortschreitende Privatisierung der Wissensproduktion und -reproduktion zeigt sich an der Tätigkeit von Hochschulen, Thinktanks, Beratungsfirmen und Verlagshäusern. Dies führt dazu, dass ein Grossteil des Wissens, das wir als Gemeingut betrachten und das in unseren Augen zur Wissensallmende gehört, in Tat und Wahrheit privatisiert wird. Das ist beunruhigend, vor allem wenn es sich um ökologisches und medizinisches Wissen indigener Gemeinschaften handelt, das sich globale Unternehmen aneignen. Dieser Trend weckt unter den indigenen Völkern gewissen Widerstand. Er führt auch zu Gegenbewegungen, die das Teilen in der digitalen Welt propagieren. Ein Beispiel dafür ist die Linux-Software, die es den Nutzern freistellt, das Originalprodukt zu benutzen, kopieren, verteilen, studieren, modifizieren oder zu verbessern.¹⁵³

Angesichts des zentralen Anliegen einer nachhaltigen Entwicklung in der zunehmend interdependenten Welt sollten Bildung und Wissen als globale Gemeingüter betrachtet werden. Das bedeutet, dass die Erzeugung von Wissen, dessen Kontrolle, Erwerb, Bestätigung und Nutzung ein *kollektives, soziales Unterfangen* sind, an dem alle Menschen teilhaben. Die Governance der Bildung lässt sich nicht mehr von der Governance des Wissens trennen.

¹⁵¹ Kaul, I., le Goulven, K. et al. (Hrsg.) 1999. *Global Public Goods. International Cooperation in the 21st Century*, New York, Oxford University Press.

¹⁵² Stiglitz, J. 1999. *Knowledge as a global public good*. In Kaul, I., le Goulven K. et al. (Hrsg.), *ibid.*, S. 308–325.

Siehe auch UNDP. 1999. *Human Development Report*. New York, Oxford University Press.

¹⁵³ www.linuxfoundation.org [Abfrage Februar 2015].

Grundprinzipien schützen

Es ist wichtig zu unterstreichen, dass der heutige internationale Bildungsdiskurs das Potenzial in sich birgt, jene Grundprinzipien zu untergraben, die die internationale und nationale Bildungspolitik und Bildungspraxis bisher geprägt haben. Tatsächlich konzentriert sich der heutige internationale Bildungsdiskurs, der mit Begriffen des *Lernens* operiert, im Wesentlichen auf die Ergebnisse von Bildungsprozessen und tendiert dazu, den Prozess des Lernens zu vernachlässigen. Durch die Ausrichtung auf Ergebnisse, orientiert er sich im Wesentlichen an den *Lernleistungen*¹⁵⁴: das heisst an dem Wissen und den Fertigkeiten, die sich am leichtesten messen lassen. Dadurch vernachlässigt er tendenziell ein weit breiteres Spektrum von Ergebnissen des Lernens – zu denen Wissen, Fertigkeiten, Werte und Haltungen gehören –, die für die Entwicklung des Einzelnen und der Gesellschaft als wichtig zu erachten sind. Das geschieht einfach deshalb, weil sie sich nicht (leicht) messen lassen. Weiter wird das Lernen als *individueller* Prozess der Kompetenzerneuerung gesehen, und die Fragen nach dem Zweck der Bildung oder der Organisation der Lernangebote als *kollektives, soziales Unterfangen* erhalten wenig Aufmerksamkeit. Der Diskurs untergräbt damit potenziell das Prinzip der Bildung als *Gemeingut*.

Aufgaben und Verantwortlichkeiten bei der Regulierung von Gemeingütern

Angeregt durch die Werte der Solidarität und sozialen Gerechtigkeit, die in unserem allgemeinen Menschsein gründen, hat das Prinzip des Rechts auf Wissen und Bildung als globale Gemeingüter Konsequenzen für die Aufgaben und Pflichten der verschiedenen «Stakeholder» im kollektiven Streben nach nachhaltiger und inklusiver menschlicher und sozialer Entwicklung.

- **Aufwertung der Rolle der Zivilgesellschaft und anderer Partner**

Im heutigen Kontext ist entscheidend, dass wir der Zivilgesellschaft im Rahmen der Bildung eine wichtigere und explizitere Rolle zukommen lassen. Den gegenwärtigen Trends hin zu einem verstärkten Warencharakter (Kommodifizierung) der öffentlichen Bildung sollte begegnet werden, indem stärkere Partnerschaften mit zivilgesellschaftlichen Vereinigungen und Nonprofitorganisationen eingegangen werden. Denn Bildung – mit ihren vielfältigen Funktionen – fällt in der Tat nicht nur in

¹⁵⁴ Learning achievement refers to the actual skills, attitudes, values and level of knowledge acquired by the individual; it implies some measurement or demonstration that learning has occurred.» World Conference on Education for All. 1990. *Meeting Basic Learning Needs: A vision for the 1990s. Background Documents*. New York, Inter-Agency Commission for the WCEFA.

die Verantwortung des Staates, sondern der Gesellschaft als Ganzes. Für eine gute Governance im Bildungssektor braucht es multiple Partnerschaften zwischen Staat und Zivilgesellschaft, und die nationale Bildungspolitik sollte das Ergebnis einer umfassenden gesellschaftlichen Anhörung und eines nationalen Konsenses sein.

In den letzten Jahren wurde mit innovativen Mechanismen der Entwicklungsfinanzierung durch Unternehmensbereiche und Stiftungen experimentiert – vor allem im Bildungsbereich. Diese Experimente haben auch zum Ausbau effektiver und innovativer

Die Bildung darf nicht vollständig dem Markt überlassen werden, denn sie stellt den ersten Schritt auf dem Weg zur Chancengleichheit dar.

Partnerschaften zwischen allen Entwicklungspartnern – Staat, Privatwirtschaft, Zivilgesellschaft, Hochschulen, Bürger – beigetragen, sodass die Fachkompetenzen, Kapazitäten und Ressourcen externer Partner genutzt werden können. Es gibt viele Beispiele erfolgreicher Partnerschaften, die zur Erreichung grossartiger Ergebnisse beigetragen haben, und zwar selbst mit Bezug auf Güter, die traditionell als öffentliche Güter gelten – wie etwa Bildung.

Die Privatwirtschaft kann auch eine wichtige Rolle spielen, indem sie im Rahmen ihrer sozialen Unternehmensverantwortung (Corporate Social Responsibility) Bildungsinvestitionen tätigt, die über den unmittelbaren Personalbedarf hinausgehen. In Indien beispielsweise ermuntert der Staat private Unternehmen, zwei Prozent ihres Jahresumsatzes auf diese Weise zu investieren. Finanzielle Mittel, die im Sinne der sozialen Unternehmensverantwortung freigemacht werden, könnten dazu eingesetzt werden, einen Beitrag zugunsten der sozialen und bildungsbezogenen Bedürfnisse unterprivilegierter Gemeinschaften zu leisten. Vielleicht wären Gesetze nötig, die den Unternehmen Steuervorteile gewähren, damit entsprechende zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden.

- **Stärkung der Rolle des Staates bei der Regulierung von Gemeingütern**

Im heutigen Kontext der wirtschaftlichen Globalisierung und Marktliberalisierung muss der Staat seine Funktion der Sicherstellung des Zugangs zu und der Regulierung von Gemeingütern aufrechterhalten – insbesondere im Bildungsbereich. Die Bildung darf nicht vollständig dem Markt überlassen werden, denn sie stellt den ersten Schritt auf dem Weg zur Chancengleichheit dar. In dieser Hinsicht hat der Staat zwei Pflichten zu erfüllen:

1. Das Bildungswesen zu reformieren und zu professionalisieren – unter anderem durch Bekämpfung von Korruption im Bildungssektor, indem klare Abläufe eingehalten werden, die eine stärkere Rechenschaftspflicht gegenüber der Gesellschaft als Ganzes implizieren.
2. Den Einbezug bzw. Einzug der Privatwirtschaft in den Bildungsbereich überwachen und regeln. Die Überwachung sollte auf keinen Fall administrativ und bürokratisch sein – es sollte keine polizeiliche Funktion sein. Die Überwachungsfunktion des Staates sollte die Einhaltung von Normen sicherstellen, die von Bildungsfachleuten (die im öffentlichen und im privaten Sektor tätig sind) beschlossen wurden, und sie sollte die Einhaltung internationaler normativer Rahmenwerke gewährleisten.

- **Stärkung der Rolle zwischenstaatlicher Institutionen bei der Regulierung globaler Gemeingüter**

Die internationale Gemeinschaft trägt die Verantwortung für die Governance globaler Gemeingüter. Die Global Governance ist ein Thema für die Vereinten Nationen und für andere internationale Organisationen, die ihre Zusammenarbeit in Theorie und Praxis verstärken müssen. Die Sonderorganisationen der Vereinten Nationen haben neben ihren fachspezifischen Funktionen auch eine Aufgabe im Bereich der internationalen Normensetzung zur Regelung der Governance von globalen Gemeingütern wie Wissen, Bildung, immateriellem und materiellem kulturellem Erbe. Hierbei ist auf zwei Bereiche hinzuweisen, in denen die UNESCO eine koordinierende und inspirierende Führungsfunktion übernommen hat: die Initiative «Bildung für alle» sowie die Ausarbeitung normativer Bildungsziele.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Bray, M. und Kwo, O. 2014. Regulating Private Tutoring for Public Good Policy Options for Supplementary Education in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development*, Nr. 10. Comparative Education Research Center, Universität Hongkong.

■ Überlegungen für die Zukunft

Die vorliegende Diskussion, die durch das zentrale Anliegen einer nachhaltigen menschlichen und sozialen Entwicklung getragen wird, befasst sich mit den Trends, Spannungen und Widersprüchen des globalen sozialen Wandels und mit den neuen Wissenshorizonten, die sich auftun. Sie betont, wie wichtig es ist, alternative Ansätze für menschliches Wohlergehen sowie die Vielzahl verschiedener Weltanschauungen und Wissenssysteme zu erkunden und zu unterstützen. Sie befürwortet eine

Es besteht eine Notwendigkeit, Grundprinzipien für die Governance im Bildungsbereich neu zu kontextualisieren, insbesondere das Recht auf Bildung und das Prinzip der Bildung als öffentliches Gut.

humanistische Bildung, die einen integrierten Ansatz auf der Basis erneuerter ethischer und moralischer Grundlagen fordert. Sie weist auf einen Bildungsprozess hin, der inklusiv ist und nicht einfach Ungleichheiten reproduziert: einen Prozess, in dem Fairness und Verantwortlichkeit sichergestellt werden. Sie betont, dass die Rolle von Lehrkräften und anderen Pädagogen nach wie vor von zentraler Bedeutung ist, um kritisches Denken und unabhängiges Urteilen zu entwickeln – statt unreflektierter Konformität.

Der Text untersucht Aspekte der Bildungspolitik in einer komplexen Welt. Erstens müssen wir die Kluft zwischen formaler Bildung und Arbeitswelt erkennen und darauf reagieren. Zweitens müssen wir uns der Herausforderung stellen, das Lernen in einer Welt zunehmender Mobilität

über Grenzen, berufliche Tätigkeiten und Lernräume hinweg anzuerkennen und zu bestätigen. Drittens müssen wir die staatsbürgerliche Bildung neu überdenken und uns dabei um eine Balance zwischen dem Respekt vor Pluralität sowie universellen Werten und Anliegen der gesamten Menschheit bemühen. Schliesslich betrachten wir die komplexen Aspekte, die es beim Aufstellen einer nationalen Bildungspolitik zu beachten gilt, zusammen mit möglichen Formen einer Global Governance. Wir sprechen verschiedene Themen an und doch bleiben viele Fragen offen.

Die Diskussion befasst sich weiter mit der Notwendigkeit, Grundprinzipien für die Governance im Bildungsbereich neu zu kontextualisieren, insbesondere das Recht auf Bildung und das Prinzip der Bildung als öffentliches Gut. Sie empfiehlt, in der Bildungspolitik dem Wissen mehr Aufmerksamkeit zu schenken, ebenso den verschiedenen Arten, wie es erzeugt, erworben, bestätigt und genutzt wird. Sie macht geltend, dass die Auffassung von Bildung und Wissen als globale Gemeingüter sich als nützlich erweisen dürfte, um den Zweck und die Organisation des Lernens – im Sinne eines kollektiven, gesellschaftlichen Strebens in einer sich wandelnden Welt – aufeinander abzustimmen.

Im Rahmen der Überlegungen für die Zukunft und eines Aufrufs zum Dialog werden verschiedene Fragen zur weiteren Debatte vorgeschlagen:

Obwohl die vier Säulen der Bildung – Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen, zu handeln; Lernen, zusammenzuleben und Lernen für das Leben – heute noch wichtiger sind denn je zuvor, werden sie durch die Globalisierung und durch das erneute Aufkommen einer Identitätspolitik gefährdet. Wie lassen sie sich stärken und erneuern?

Wie kann die Bildung besser auf Herausforderungen reagieren, die mit dem Streben nach wirtschaftlicher, sozialer und ökologischer Nachhaltigkeit verbunden sind? Wie kann dieser humanistische Ansatz in der Bildungspolitik und Bildungspraxis umgesetzt werden?

Wie lässt sich die Pluralität der Weltanschauungen mit einem humanistischen Bildungsansatz vereinen? Welche Bedrohungen und Chancen ergeben sich aus der Globalisierung für die nationale Politik und Entscheidungsfindung im Bildungsbereich?

Wie soll Bildung finanziert werden? Welches sind die Konsequenzen für die Aus- und Weiterbildung, Förderung und Unterstützung der Lehrkräfte? Welche Konsequenzen hat die Unterscheidung zwischen den Konzepten des privaten Guts, des öffentlichen Guts und des Gemeinguts für die Bildung?

Die UNESCO als Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, aber auch für die damit verbundenen Bereiche Wissenschaft, Kultur und Kommunikation, sollte vermehrt ihre Rolle als «Ideenlabor» wahrnehmen und sowohl die globalen Entwicklungstrends als auch deren Konsequenzen für das Lernen beobachten. Dies würde dem Bildungsauftrag der UNESCO und ihrer Rolle als geistige Instanz und Thinktank durchaus entsprechen.¹⁵⁶ Da es nicht effizient wäre, eine Bildungspolitik isoliert zu erarbeiten, sollten die verschiedenen Anspruchsgruppen mit ihren unterschiedlichen Perspektiven zusammenkommen, um Forschungsergebnisse auszutauschen und normative Grundsätze für die Politik aufzustellen.

Verschiedene Anspruchsgruppen sollten zusammenkommen, um Forschungsergebnisse auszutauschen und normative Grundsätze für die Politik aufzustellen.

Zu erwähnen ist auch, dass die UNESCO im System der Vereinten Nationen eine Ausnahme bildet, insofern sie über globale Netzwerke von Nationalkommissionen, UNESCO-Lehrstühlen und spezialisierten Instituten verfügt. Diese Netzwerke könnten

¹⁵⁶ Elfert, M. 2015. UNESCO, the Faure Report, the Delors Report, and the Political Utopia of Lifelong Learning. *European Journal of Education*. 50.1, S. 88–100.

je nach Umständen und Bedürfnissen stärker dazu genutzt werden, regelmässig den Zweck der Bildung neu zu überprüfen und die praktische Umsetzung zu beurteilen. Dies könnte mithilfe eines permanenten Beobachtungsmechanismus erfolgen, der Entwicklungstrends und deren Konsequenzen für das Bildungswesen überprüft und darüber berichtet.

Die Menschheit ist in eine neue Phase ihrer Geschichte eingetreten, die mit zunehmend schnelleren Entwicklungen in der Forschung und Technik verbunden ist. Diese Entwicklungen bringen sowohl utopische als auch dystopische Möglichkeiten mit sich. Damit wir auf emanzipatorische, gerechte und nachhaltige Weise davon profitieren, müssen wir die Chancen und Risiken verstehen und mit ihnen umgehen können. Dies zu ermöglichen, sollte der fundamentale Zweck von Bildung und Lernen im einundzwanzigsten Jahrhundert sein. Auch sollte es die grundlegende Aufgabe der UNESCO als weltweites Ideenlabor sein, unser Verständnis entsprechender Möglichkeiten zu verbessern – mit dem Ziel einer nachhaltigen Humanität und eines allgemeinen Wohlergehens. Die vorliegende Publikation soll dazu beitragen, dass diese Diskussion angeregt wird.

Wir leben in einer Welt, die von Veränderungen, Komplexität und Paradoxa geprägt ist. Wirtschaftswachstum und Wohlfahrtsförderung haben zwar die globalen Armutquoten verringert, aber Benachteiligung, Ungleichheit, Ausschluss und Gewalt haben innerhalb wie zwischen den Gesellschaften auf der ganzen Welt zugenommen. Nicht-nachhaltige Muster der wirtschaftlichen Produktion und Konsumtion tragen zur globalen Erwärmung, Umweltzerstörung und zur Zunahme von Naturkatastrophen bei. Ausserdem stellen die Umsetzung und der Schutz dieser Normen trotz der Festigung der internationalen Rahmenbedingungen im Bereich der Menschenrechte, die in den vergangenen Jahrzehnten stattgefunden hat, nach wie vor eine Herausforderung dar. Und obwohl technische Fortschritte zu einer stärkeren Vernetzung beitragen und neue Möglichkeiten des Austauschs, der Zusammenarbeit und der Solidarität eröffnen, lässt sich auch eine Zunahme von kultureller und religiöser Intoleranz, von identitätsbasierter politischer Mobilisierung und von Konflikten feststellen. Diese Veränderungen haben zur Folge, dass auch für das Lernen ein neuer Kontext entsteht, der massgebliche Folgen für die Bildung hat. Noch nie war das Nachdenken über den Zweck von Bildung und über die Organisation des Lernens so dringend wie heute.

Der vorliegende Band will zur Diskussion über diese Fragen anregen. Er wird getragen von einer humanistischen Vision von Bildung und Entwicklung, deren Basis der Respekt vor dem Leben und der menschlichen Würde, Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit, kulturelle Vielfalt, internationale Solidarität sowie die gemeinsame Verantwortung für eine nachhaltige Zukunft bilden. Die Autoren empfehlen, Bildung und Wissen als globale Gemeingüter zu betrachten, um den Zweck und die Organisation von Bildung – verstanden als kollektives, gesellschaftliches Unterfangen in einer komplexen Welt – optimal aufeinander abzustimmen.

ISBN 978-3-033-05613-8



9 783033 056138 >