

interkulturelle studien – Querformat

10

Marianne Krüger-Potratz (Hg.)

**Das Bildungsprogramm der UNESCO –
von der Erziehung zum Pluralismus
bis zum Nachhaltigkeitslernen**

Vorträge und Kommentare
des Round Table der drei deutschsprachigen UNESCO-Kommissionen
auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
21. - 23. März 2004
in Zürich

Münster, Juli 2006

ONLINEVERSION – Seitenidentisch mit der Druckausgabe



Westfälische Wilhelms-Universität Münster

© Arbeitsstelle für Interkulturelle Pädagogik, Lehrinheit Erziehungswissenschaft, Fachbereich 06

Bestellungen an: Georgskommende 33, D-48143 Münster, Tel. 0049-(0)251-83-24299/-24203

Fax: 0049-(0)251-83-29244, E-Mail: potratz@uni-muenster.de asikp@uni-muenster.de

Band 10 der Reihe iks-Querformat herausgegeben von Marianne Krüger-Potratz

Lektorat und Satz: Linda Supik

ISSN 1615-3707

Inhalt

Vorbemerkung Marianne Krüger-Potratz	3
Programm der Tagung	7
Bildungsziel Multiperspektivität. Die andere Seite der Bildungsqualität Traugott Schöffthaler	9
What kind of ‚Education for All‘? Anmerkungen zu <i>world class</i> , Durchschnitts- und Mindeststandards samt Mutmaßungen über die Evolution von PISA zum ‚globalen‘ Maßstab für Bildungsstandards Karl Heinz Gruber	19
Lebensweltorientierte Bildung für Alle – Eine Herausforderung für Staat und Zivilgesellschaft Heiner Rudolph	39
Crucial Points in the Transmission and Learning of Intangible Heritage Christoph Wulf	45
Hinweise zu den Autoren	58

Vorbemerkung

Die vorliegende Publikation umfasst überarbeitete Vorträge, die im Rahmen eines Round Table auf dem Kongress „Bildung über die Lebenszeit“ im März 2004 in Zürich gehalten worden sind. Veranstalter des Kongresses waren die Erziehungswissenschaftlichen Fachgesellschaften der drei deutschsprachigen Länder: die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL-SSFE) und die Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB).

Es ist gute Tradition, dass UNESCO-Themen auf den DGfE-Kongressen präsent sind und Mitglieder verschiedener Ausschüsse und Arbeitseinheiten der UNESCO als Referentinnen und Referenten auftreten. Angeregt durch die Tatsache, dass 2004 die erziehungswissenschaftlichen Gesellschaften der drei Länder gemeinsam den Kongress veranstaltet haben, entstand die Idee, einen Round Table mit den drei deutschsprachigen UNESCO-Kommissionen anzubieten. Neu war dabei, dass nicht nur bestimmte Fragestellungen oder einzelne Aspekte des UNESCO-Bildungsprogramms vorgestellt und diskutiert wurden, sondern das Bildungsprogramm – Education for All (EFA) – selbst im Mittelpunkt stand (siehe auch das im Anschluss abgedruckte Programm).

Das Programm EFA ist in die UNO-Weltdekade der Alphabetisierung (2003-2012) und in die Weltdekade für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) eingebettet. Mit dem Programmtitel ist das Hauptziel des Programms genannt: „Bildung für Alle“. Auf dieses Programm und die wichtigsten Schritte zu seiner Umsetzung haben sich auf dem Weltbildungsforum 2000 in Dakar 164 Länder verpflichtet. Sie haben einen Aktionsplan verabschiedet, der vorsieht, dass bis 2015 sechs Ziele, die so genannten Dakar-Ziele, erreicht werden sollen. Zur Überprüfung der Umsetzung wurde zudem vereinbart, dass Regierungen, VN-Organisationen, Nichtregierungsorganisationen und die Zivilgesellschaft gemeinsam auf nationaler Ebene agieren, entsprechende EFA-Pläne für das jeweilige Land erarbeiten und die erforderlichen personellen und finanziellen Ressourcen bereitstellen. Die sechs so genannten Dakar-Ziele sind:

1. Ausweitung und Verbesserung der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, insbesondere für gefährdete und benachteiligte Kleinkinder;
2. Einführung der kostenfreien Grundschulpflicht bis 2015 für alle Kinder, Jungen und Mädchen;
3. Absicherung der Lernbedürfnisse von Jugendlichen durch Zugang zu Lernangeboten und Training von Basisqualifikationen („life skills“);
4. Reduzierung der Analphabetenrate bei Erwachsenen um die Hälfte bis zum Jahr 2015 sowie Sicherung eines angemessenen Grundbildungsniveaus für Erwachsene;
5. Ausgleich der Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen insgesamt bis 2015;
6. Bekräftigung von Qualität als Priorität bei allen Bildungsanstrengungen, um zu nachweisbaren Lernergebnissen sowohl im Bereich der Basisqualifikationen („life skills“) als auch im Lesen, Schreiben und Rechnen zu kommen.

Die Ergebnisse der Umsetzung des EFA-Programms werden in dem jährlich erscheinenden UNESCO-Weltbericht „Bildung für Alle“ veröffentlicht. Zwei dieser Dakar-Ziele, nämlich die Primärbildung für alle Kinder und der Abbau der Geschlechterdisparitäten, sind zugleich Millenniumsziele der Vereinten Nationen, auf die sich im Jahr 2000 sogar 191 Mitgliedsländer geeinigt haben. Weitere Themen, zu denen die Länder berichten, sind zum Beispiel: Geschlechterdisparitäten im Bildungswesen, frühkindliche Betreuung, Grundschulbildung, Lernangebote für Jugendliche, Erwachsenen-Alphabetisierung oder Bildungsqualität. Im EFA-Weltbericht 2003/2004 ist außerdem erstmals mittels des „EFA Development Index (EDI)“ für 94 Länder dargestellt worden, wo die beteiligten Länder im EFA-Prozess jeweils stehen.

Es ist wichtig zu sehen, dass es sich bei den Dakar-Zielen um sehr langfristig anzusteuernde Ziele handelt. Von daher ist es nicht erstaunlich, dass sich schon recht früh abgezeichnet hat, dass 2015 ein eher zu knapp bemessenes Datum ist. Schon der Bericht von 2002 hat gezeigt, dass 70 Länder keine Chance haben, alle sechs EFA-Ziele zu erreichen und 28 Länder, mit etwa 26 Prozent der Weltbevölkerung, werden keines der drei messbaren Ziele umsetzen: weder Grundschulbildung für *alle* Kinder, noch Geschlechtergleichheit und auch nicht Reduzierung der Erwachsenenanalphabetenraten

um die Hälfte. Zwei Drittel dieser Länder liegen in Afrika südlich der Sahara, aber nach dem Bericht gehören auch Indien und Pakistan dazu.

Die vorliegende Publikation umfasst nicht alle Referate und Kommentare (siehe Programm im Anhang). Abgedruckt sind zwei der drei Vorträge; der Beitrag des Schweizer Repräsentanten liegt nicht in schriftlicher Form vor. Von den beiden im Programm vorgesehenen Kommentatoren hat Heiner Rudolph seinen in Zürich gehaltenen Kommentar schriftlich fixiert. Gerhard de Haan hat seinen Kommentar zwar nicht verschriftlicht, aber seine Stellungnahmen zu den mit dem Programm „Education for All“ verbundenen Fragen sind an vielen anderen Stellen zugänglich. Christoph Wulf, der ebenfalls als Kommentator mitgewirkt hat, hat statt der deutschen Fassung den von ihm in Englisch verfassten Beitrag eingereicht, der Grundlage für seinen Kommentar in Zürich war. An der Bearbeitung für den Druck und für die Online-Fassung waren beteiligt: Katrin Huxel, Henrike Korte, Stephanie Krusche, Anne Schleimer und Linda Supik. Ihnen sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

Münster, im Juni 2006

Marianne Krüger-Potratz

Programm

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)/Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF)/Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL-SSFE)/Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (ÖFEB)

Kongress 2004 in Zürich: „Bildung über die Lebenszeit“

Mittwoch, 24. März 2004, 10.00 - 13.00 Uhr

RT 5

Das Bildungsprogramm der UNESCO – Von der Erziehung zum Pluralismus bis zum Nachhaltigkeitslernen

Organisation:

Prof. Dr. Mariane Krüger-Potratz, Münster

Seit ihrer Gründung ist die UNESCO der Idee der menschheitlichen kulturellen Vielfalt verpflichtet, die in ihrer Dynamik erhalten und möglichst durch gleichberechtigte Kommunikation gemeinsam weiter entwickelt werden soll. Eine wichtige Rolle kommt hier der Bildung – als integralem Teil der Grundbildung wie der Bildung über die Lebenszeit – zu, um schrittweise alle Menschen am demokratischen Potenzial der Menschenrechte teilhaben zu lassen. Die Programmatik des Nachhaltigkeitslernens schließlich verbindet neue natur- und technikwissenschaftliche Paradigmen, holistischer Interdependenzen in längeren und langen Zeiträumen mit sozial- und geisteswissenschaftlichen Perspektiven zur Berücksichtigung menschlicher Lebensformen und -bedingungen. Das seit 1990 laufende Programm „Education for all“ – neuerlich bestärkt als Teil der „Millenniumsziele“ – definiert Mindestziele der sozialen und kulturellen Nachhaltigkeit, die jedoch neuerlich Gefahr laufen als utopisch denunziert und politisch verdrängt zu werden. Das Roundtable-Gespräch wird mit kurzen Statements und Kommentaren eröffnet und soll in einem gemeinsamen Gespräch mit allen Teilnehmenden über konkrete Möglichkeiten der Unterstützung der UNESCO-Ziele im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre münden.

Statements

Dr. Traugott Schöffthaler, Bonn (Deutsche UNESCO-Kommission):

Bildungsziel: Multiperspektivität

Prof. Dr. Karl-Heinz Gruber, Universität Wien (Österreichische UNESCO-Kommission):

“Education for All” zwischen World Class Standards einerseits und Erreichung von Mindeststandards andererseits

Traugott Elsässer, Fribourg (Schweizer UNESCO-Kommission):

Tiefenökologische und entwicklungspsychologische Aspekte als notwendige und komplementäre Ergänzungen eines integralen Konzepts einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

Kommentare

Prof. Dr. Gerhard de Haan, FU Berlin (Mitglied des Fachausschusses Wissenschaft der DUK und Vorsitzender des Nationalkomitees der UN-Dekade Deutschland „Bildung für nachhaltige Entwicklung“):

Das Konzept des Nachhaltigkeitslernens

Dr. Hans-Heiner Rudolph, Eschborn (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, Mitglied des Fachausschusses Bildung der DUK):

Lebensweltorientierte Bildung für Alle - eine Herausforderung für Staat und Zivilgesellschaft

Moderation:

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Universität Münster (Mitglied des Fachausschusses Bildung der DUK)

URL: <http://www.paed-kongress04.unizh.ch/veranstaltungen/roundtables/rt5.html>
(Stand 20. Juni 2006)

Bildungsziel Multiperspektivität. Die andere Seite der Bildungsqualität

Traugott Schöfthaler

Abstract

Die Auseinandersetzung der UNESCO, der OECD, sowie der Weltkommissionen „Bildung im 21. Jahrhundert“ und „Kultur und Entwicklung“ um die Begriffe ‚Bildungsqualität‘ und ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ wird chronologisch rekonstruiert. Entscheidend ist nicht nur die Entstehung der Begriffe, als vielmehr die Entwicklung von einer quantitativen zu einer qualitativen Betrachtung. Anhand der Berichte der Weltkommissionen wird deutlich die notwendige Reform des Bildungsverständnisses aufgezeigt.

1. Einleitung

Mit dem Stichwort ‚Bildungsqualität‘ verbindet sich eine Neuorientierung der Bildungspolitik nach Jahrzehnten des quantitativen Ausbaus der Bildungssysteme. Diese Neuorientierung wurde in der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation (UNESCO) 1996 durch den Bericht der Weltkommission „Bildung im 21. Jahrhundert“ unter Vorsitz des ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors eingeleitet. Die von Delors vorgeschlagenen globalen Bildungsziele wie Erziehung zum Pluralismus, politische Bildung zum demokratischen Bürger und Mehrsprachigkeit wurden von der UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz 2001 gebilligt. Bereits im Juli 2000 hatte das Weltbildungsforum der Vereinten Nationen in Dakar „Qualität“ in die Liste der bildungspolitischen Prioritäten eingereiht. Eine internationale Verständigung über die wesentlichen Elemente einer auf Verbesserung von Bildungsqualität gerichteten Reformpolitik erbrachte die Weltbildungsministerkonferenz 2004. Internationale Standards für Bildungsleistungen und -methoden gehören ebenso dazu wie Inhalte einer globalen und auf Verständigung gerichteten Bildung, die dem Zusammenleben in der multikulturellen Welt des 21. Jahrhunderts dient. Die UNESCO ist hier mit der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) eine strategische Partnerschaft eingegangen, die

von der differenzierten Bewertung verschiedener Niveaus der Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen über die Beteiligung von Nicht-OECD-Staaten an der PISA-Studie zur Bewertung von Schulleistungen bis zur Qualitätssicherung in grenzüberschreitender Hochschulbildung reicht. Als Koordinatorin der 2000 gegründeten internationalen Koalition „Bildung für Alle“ gibt die UNESCO jährlich einen Monitoring-Bericht heraus.

Die VN-Generalversammlung erteilte 2002 der UNESCO die Federführung für die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014)“. In zehn Jahren sollen für alle schulischen und außerschulischen Bildungsbereiche Konzepte zur Vermittlung des Nachhaltigkeitsprinzips erarbeitet und realisiert werden. Wichtigster Indikator für den Erfolg sind messbare Einstellungs- und Verhaltensänderungen. Es geht um politische Bildung im weiteren Sinne, um die Mehrheitsfähigkeit einer langfristig angelegten Politik, die Umweltschutz, wirtschaftliche Entwicklung und Generationenvertrag miteinander verbindet. Der Deutsche Bundestag hat im Juli 2004 die Deutsche UNESCO-Kommission mit der Koordination der über rein staatliches Handeln hinausreichenden deutschen Aktivitäten im Rahmen der Weltdekade des Nachhaltigkeits-Lernens beauftragt. Das im Entstehen begriffene Konzept „Nachhaltigkeitslernen“ bietet sich als weltweit konsensfähige Plattform an. Hier können Inhalte und Ziele globaler, entwicklungspolitischer und Umweltbildung mit der pädagogischen Jahrhundertaufgabe der Transformation von Bildungssystemen in Gestalt von Belehrungssystemen zu globalen Lerngemeinschaften zusammengeführt werden.

Im Zusammenspiel der internationalen Organisationen fällt der UNESCO die Aufgabe zu, diese neue Perspektive in die bisher stark von quantitativen Kriterien geprägte Debatte um Qualitätssicherung im Bildungswesen einzubringen. In zahlreichen Dokumenten der Weltbank, der für die internationalen Schulleistungsvergleiche federführenden OECD, aber auch der deutschen Kultusministerkonferenz dominiert ein Verständnis von *Bildungsqualität* als „gute Bildung, gemessen an internationalen Leistungsstandards.“ Die andere Seite der Bildungsqualität sind Inhalte, die das Zusammenleben in der multikulturellen Welt des 21. Jahrhunderts fördern: Es geht um Werte, Einstellungen, Handlungskompetenz und besonders um die Aneignung der Grundwerte politischer Bildung in der Demokratie. Dazu gehört die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Raum schafft für die Achtung der Sichtweise und Meinung anderer Menschen. Es geht um nichts weniger als die Begründung pädagogischen Handelns aus dem größten

zivilisatorischen Fortschritt des 20. Jahrhunderts heraus – aus den in den internationalen Konventionen über Menschenrechte von der Staatengemeinschaft vereinbarten gemeinsamen Werten. Sie sind festgehalten im umfassenden Katalog der wiederkehrenden Diskriminierungsverbote: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte aus dem Jahr 1948 erkennt in Artikel 2 jedem Menschen Anspruch auf gleiche Rechte und Freiheiten zu „ohne irgendeine Unterscheidung, wie etwa nach Rasse, Farbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Überzeugung, nationaler oder sozialer Herkunft, nach Vermögen, Geburt oder sonstigem Status.“ Ohne die Fähigkeit zur Multiperspektivität sind Fortschritte bei der Verwirklichung der in den Menschenrechten niedergelegten und „von allen Völkern und Nationen anzustrebenden gemeinsamen Standards“ (so die Präambel) kaum zu erreichen (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948).

2. Bildungsqualität – zwei Seiten einer Medaille

Die von der UNO-Generalversammlung im Herbst 2000 verabschiedeten Millenniums-Entwicklungsziele sind bestimmt vom Bemühen, quantitative und daher gut überprüfbare Vorgaben für die konzertierten Bemühungen der internationalen Gemeinschaft in den ersten 15 Jahren des 21. Jahrhunderts zu vereinbaren. So soll die Zahl von Menschen, die unter Hunger und extremer Armut leiden und keinen Zugang zu sauberem Trinkwasser haben, um die Hälfte vermindert werden, Kindersterblichkeit um zwei Drittel, Müttersterblichkeit um drei Viertel, die Zunahme von AIDS und Malaria soll gestoppt und die Trendumkehr bei der Verbreitung dieser und anderer Seuchen eingeleitet werden. Auch für das Bildungswesen dominieren quantitative Vorgaben: Alle Kinder und Jugendlichen sollen mindestens zum Primarschulabschluss gebracht und die Ungleichheit zwischen den Geschlechtern auf allen Bildungsebenen beseitigt werden. Die einzige deutlich qualitative Vorgabe ist das Ziel, das Prinzip ‚nachhaltige Entwicklung‘ in nationale politische Programme aufzunehmen.

Es ist daher nicht verwunderlich, dass die erstmalige Aufnahme des Ziels ‚Bildungsqualität‘ in den Katalog der sechs wichtigsten internationalen Bildungsziele durch das von allen zuständigen VN-Institutionen ebenfalls im Jahr 2000 einberufene Weltbildungsforum zunächst vorwiegend quantitativ verstanden wurde. Es steht in einer

Reihe mit dem Ausbau der Vorschulerziehung, Grundschule und Grundbildung für Alle, Halbierung der Analphabetenraten und Gleichstellung der Geschlechter.

Erst der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung im September 2002 in Johannesburg lenkte den Blick auch auf Inhalte und Ziele von Bildung. Politiker aus allen Weltregionen hatten in Johannesburg wortreich über mangelnde Unterstützung einer auf langfristige Ziele angelegten Politik geklagt. Mit der Forderung nach einer VN-Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ zog der Gipfel die Konsequenz aus der Erkenntnis, dass es ohne Veränderungen der Einstellungen bei der Mehrzahl der Menschen, insbesondere der jungen Generation, keine größeren Fortschritte in der Verwirklichung der zehn Jahre zuvor beim ersten Erdgipfel von Rio de Janeiro als Agenda 21 beschlossenen koordinierten Umwelt- und Entwicklungspolitik geben wird.

Der Runde Tisch der Bildungsminister aus allen Weltregionen im Rahmen der 32. UNESCO-Generalkonferenz in Paris am 3. und 4. Oktober 2003 bemühte sich erstmals um ein breiteres Verständnis von Bildungsqualität. Neben den quantitativen Vorgaben zur Durchsetzung des Rechts auf Bildung sollen Lehrpläne und Lehr-/Lernprozesse demnach mehr als bisher *lernerzentriert* werden. Zu den Inhalten hielten die Minister fest: „Das Ziel Bildungsqualität erfordert eine neue Definition aller Bildungsparameter. Es geht um die Aneignung des Grundwissens, der Werte, der Kompetenzen und Verhaltensweisen, die für die Gestaltung der Globalisierung erforderlich sind und Schönheit wie Reichtum unserer kulturellen Vielfalt – einschließlich Überzeugungen, Spiritualität und Sprachen – widerspiegeln. Wir stehen vor der Herausforderung, unsere Bildungssysteme zu entwickeln mit umfassendem Bezug auf lokale, nationale und globale Bestrebungen im Kontext unserer gemeinsamen Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft“¹ (UNESCO-Report, 2004).

In dem im Oktober 2003 beschlossenen UNESCO-Programm 2004-2005 sind daher erstmals Bildungsinhalte und -ziele nicht nur, wie bisher üblich, gesondert von den vorrangigen Zielen Alphabetisierung und Grundbildung, sondern als konstitutiver Bestandteil auch der Strategien zum Ausbau des Bildungswesens formuliert. Als wichtigste globale Bildungsziele und -inhalte werden: Frieden, Menschenrechte, Gleichberechtigung von Mann und Frau, Demokratie, Versöhnung, Verständigung, Toleranz und Dialog aufgeführt. Als Modalitäten werden besonders Revision und Modernisierung

¹ Im Original Englisch.

von Schulbüchern, Lehrplänen, pädagogischen Methoden und Lehrerausbildung sowie Fremdsprachenunterricht genannt.

Die 47. UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz vom 8. bis 11. September 2004 in Genf war ganz dem Thema „Verbesserung der Bildungsqualität“ gewidmet. In ihrer Abschlusserklärung, der eine Liste von jeweils elf Zielen globaler Bildung und bildungspolitischen Prioritäten angefügt ist, markiert sie einen entscheidenden Schritt zur Zusammenführung quantitativer und qualitativer Aspekte von Bildungsqualität. So warnten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Konferenz davor, den Ausbau des Sekundarschulwesens in den letzten zehn Jahren über zu bewerten. Die Steigerung des Schulangebots für 12- bis 18-Jährige von 56 auf 77,5 Prozent im Weltdurchschnitt sei zwar aller Anerkennung wert. Der Blick auf die Bildungsstatistik sei jedoch unzureichend, solange die vermittelte Bildung für das Leben im 21. Jahrhundert zu wenig relevant sei. Die Minister forderten ein Umsteuern auf Kompetenzvermittlung, insbesondere in Richtung auf den Beschäftigungsmarkt und auf die Aneignung der Prinzipien nachhaltiger Entwicklung, Frieden und Gerechtigkeit.

Als ersten Entwurf einer international konsensfähigen Arbeitsdefinition von Bildungsqualität formulierten die Bildungsminister: „Bessere Qualität von Bildung und Ausbildung für alle jungen Menschen im Alter von 12 bis 18 Jahren ist Voraussetzung für Zukunftsfähigkeit und zur Bekämpfung sozialer Ausgrenzung auf lokaler, nationaler und globaler Ebene. Bildung ist sowohl ein Grundrecht wie ein öffentliches Gut und muss den Bedürfnissen und Interessen aller jungen Menschen entsprechen. Es geht um ihre erfolgreiche Integration in die Arbeitswelt ebenso wie um ihre Fähigkeit, aktiv am öffentlichen Leben als verantwortliche Staatsbürger teilzunehmen“ (Abschnitt 1 der Abschlusserklärung der 47. UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz, 2004).

3. Der Beitrag der Weltkommissionen „Bildung im 21. Jahrhundert“ und „Kultur und Entwicklung“

Einen Qualitätssprung auf dem Weg zu einem international konsensfähigen Konzept des globalen Lernens markieren die in den Jahren 1995 und 1996 beinahe zeitgleich veröffentlichten Berichte der Weltkommissionen „Bildung im 21. Jahrhundert“ unter Leitung des ehemaligen Präsidenten der Europäischen Kommission Jacques Delors und „Kultur und Entwicklung“ unter Leitung des ehemaligen UNO-Generalsekretärs Javier

Pérez de Cuéllar. Unabhängig voneinander und gestützt auf ganz unterschiedliche wissenschaftliche und Erfahrungsressourcen kommen beide Berichte zu überraschend konvergenten Analysen und Schlussfolgerungen.

Der Pérez-Report geht den Ursachen der zahlreichen bewaffneten Konflikte nach dem Ende des Kalten Krieges nach und stellt fest, welche Auswirkungen dabei die internationalen Diskriminierungsverbote auf Unterschiede bzgl. der Sprache, der kulturellen oder sozialen Herkunft, der Religion oder anderer Überzeugungen und der politischen Meinung, der Hautfarbe oder des Geschlechts und auf Rassenvorurteile hatten. Anders als der Mainstream der aufklärerischen Tradition verfällt der Report jedoch an kaum einer Stelle in moralische Appelle an den Universalismus der Menschenrechte, sondern die Analyse ist nach mehreren Seiten ausgerichtet. So ist die Rede vom „Narzissmus der kleinen Unterschiede“ (Pérez de Cuéllar, 1997), mit dem Konfliktparteien beim Kampf um knappe Ressourcen immer wieder die Motivation ihrer Anhänger zur gewalttätigen Konfliktaustragung anfeuern. Gleichzeitig geht der Pérez-Report hart ins Gericht mit jenen, die unter Berufung auf angeblich universelle abendländische Werte Interessenpolitik im globalen Maßstab kaschieren. Der Bericht mit dem programmatischen Titel „Unsere kreative Vielfalt“ ist ein flammendes Plädoyer für die Erhaltung des überkommenen Pluralismus kultureller Orientierungen, aber gleichzeitig für die Wahlfreiheit des einzelnen, der nicht zum Gefangenen kultureller Überlieferungen werden dürfe. An alte wie neue Nationalstaaten ergeht die Aufforderung, den Begriff der Nation von allen Konnotationen ethnischer, sprachlicher oder kultureller Exklusivität und Homogenität zu lösen. Folgerichtig geht der Pérez-Report über sein Mandat hinaus und widmet ein ganzes Kapitel der Situation von Kindern und Jugendlichen. Er plädiert für eine in jeder Hinsicht traditionskritische und in diesem Sinne traditionsbewusste Erziehung zum Leben in der multikulturellen Welt des 21. Jahrhunderts. Der Pérez-Bericht vollzieht den Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen: Es sei falsch – so das Argument – das Bildungssystem als Transmissionsinstanz für staatlich fixierte Lehrplaninhalte zu verstehen. „Kinder sind die Träger kultureller Traditionen, die sie mit früheren Generationen verbinden und die sie unablässig neu interpretieren und an ihre eigenen Bedürfnisse anpassen müssen, um damit die Grundlage für künftige kulturelle Innovation zu schaffen“ (Pérez, 1996: 164).

Der Delors-Bericht begnügt sich mit vergleichsweise knappen Analysen des Wandels von der lokalen Gemeinschaft zur Weltgesellschaft und vom sozialen Zusam-

menhang zur demokratischen Partizipation, um dann gleich zu den Bildungszielen zu kommen. Sein programmatischer Titel „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum“ definiert Bildung als ein Ganzes, das von vier Lersäulen getragen wird: Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben und – als Synthese – Zusammenleben lernen in einer multikulturellen Welt. Wie schon beim Pérez-Bericht steht im Mittelpunkt aller Aufforderungen an pädagogische Akteure die kulturelle Vielfalt. Delors spricht hier bewusst von einer „Erziehung zum Pluralismus“, gemeint als Aufforderung an alle Akteure im Sozialisationsprozess, den Lernenden beim Einüben des Perspektivenwechsels zu helfen. Delors fordert die Ermunterung kindlicher Neugier, im naturwissenschaftlichen ebenso wie im Geschichts- und Sozialkundeunterricht: „Es sollte (...) die Rolle der Schule sein, jungen Menschen die historischen, kulturellen oder religiösen Hintergründe der verschiedenen Ideologien zu erklären, die um ihre Aufmerksamkeit kämpfen“ (Delors, 1997: 49). Der Delors-Bericht fordert Vermittlung von Pluralismus im Sinne einer aktiven Toleranz, die auf Interesse, Respekt und Wertschätzung anderer Menschen und Kulturen basiert.

4. Ein zeitgemäßes Konzept von Bildungsqualität

Vor zehn Jahren veröffentlichte die ungarische Philosophin Agnes Heller eine brillante Streitschrift unter dem Titel „Europa braucht eine zweite Renaissance“ (Heller, 1994). Sie ist ein Manifest gegen die unheilige Allianz von Volk, Kultur und Nation, ein Erbe des 19. Jahrhunderts, das auch heute noch menschliches Zusammenleben vergiftet. Agnes Heller fordert Vermittlung eines republikanischen Verständnisses von Staat und Gesellschaft sowie Aufbau grenzüberschreitender Lerngemeinschaften, die sie in der Renaissance schon im Ansatz verwirklicht sieht.

Der Rückblick auf die Renaissance ist überhaupt nicht romantisch gemeint, er dient auch nicht einer Verklärung der humanistischen Welt eines Erasmus von Rotterdam oder des 1492 mit dem Fall von Granada von der spanischen Reconquista vernichteten Al Andalus, der acht Jahrhunderte währenden arabischen Zivilisation, die in Europa herrschte. Wichtigstes Problem ist die *unvollendete europäische Aufklärung*. Bis heute leidet ihr Erbe am Mangel an selbstkritischer Reflexion. Zu häufig hat aufklärerisches Denken einzelne und ganze Gruppen in Versuchung geführt, das eigene Denken und die darunter verborgenen Ziele mit den Interessen der gesamten Menschheit in eins

zu setzen. Noch die unter dem Eindruck der Schrecken des Zweiten Weltkriegs formulierte und ansonsten zeitlose Verfassung der UNESCO aus dem Jahr 1945 spricht von der „Verbreitung *der* Kultur“ – weltweit. Dahinter verbirgt sich ein potenziell aggressiver Universalismus in der Tradition eines Napoleon, der die Verbreitung der in der Französischen Revolution erkämpften bürgerlichen Rechte und Freiheiten zur Legitimation seiner Eroberungszüge nutzte. Der Kolonisierung Nordamerikas und des größten Teils der südlichen Hemisphäre haben aufgeklärte Philosophen und Wissenschaftler nur wenig entgegengesetzt; sie haben sie häufig sogar als Verbreitung zivilisatorischen Fortschritts gefeiert.

Der große Schweizer Psychologe Jean Piaget hat in seinem Lebenswerk wichtige Voraussetzungen zur Überbrückung des seit dem 19. Jahrhundert verstärkt geführten und in weiten Teilen ideologisch aufgeladenen Universalismus-Relativismus-Diskurses geleistet. Um in Agnes Hellers Bild zu bleiben, hat er das unilineare und daher tendenziell kritikimmune Fortschrittskonzept der Aufklärung mit einem kräftigen Griff in die Welt der Renaissance verändert. In seiner Theorie der kognitiven Entwicklung, von den „konkreten Operationen“ des Kleinkinds bis zur Entwicklung logischer Abstraktion beim jungen Erwachsenen ist der Schlüsselbegriff die „kognitive Flexibilität“. Es geht darum, die Fähigkeit zur Entwicklung wie zur Zurücknahme gedanklicher Schlussfolgerungen zu entwickeln im Wechselprozess der Anpassung des eigenen Denkens und Verstehens an die Umwelt und der Assimilation der Umwelt an die eigenen Kompetenzen. Moderne Konzepte einer kreativen Pädagogik verdanken viel der Piagetschen Würdigung gedanklicher Umwege bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und seinem Beharren auf Lernerzentrierung und Schaffung eines anregungsreichen Umfeldes (Schöfthaler/Goldschmidt, 1984).

Der zunehmend bedeutsame Handel mit Bildungsdienstleistungen hat in Verbindung mit dem PISA-Schock weltweit die Konjunktur für die Suche nach internationalen Bildungsstandards befördert. Sie begünstigt Mobilität, aber auch ein eher quantitatives Verständnis globaler Bildungsziele im Sinne ‚guter Bildung‘ und effizienter Bildungssysteme. Bildungsdienstleistungen sind jedoch ebenso wenig wie kulturelle Güter nur Handelsware. Sie sind auch Gestaltungsraum für Bildungs- und Kulturpolitik. Erst in den letzten Monaten ist es international konsensfähig geworden, Bildungs- und Kulturleistungen einen derartigen Doppelcharakter (*dual nature*) zuzusprechen. Im Ergebnis innerer Verwerfungen bei den Verhandlungen über weitere Liberalisierung des

Handels mit solchen Dienstleistungen und Gütern im Rahmen der sog. GATS-Runde der Welthandelsorganisation (WTO) haben Deutschland und Frankreich im Verein mit zahlreichen anderen Mitgliedstaaten und dem Europaparlament im Januar 2003 der UNESCO die Ausarbeitung einer internationalen Konvention zur kulturellen Vielfalt aufgetragen.

Erste Ergebnisse sind viel versprechend. Es zeichnet sich ab, dass die meisten Mitgliedstaaten der UNESCO dem Beispiel der EU-Europäer folgen und internationale Vereinbarungen über die Erhaltung der Spielräume für nationale Bildungs- und Kulturpolitik treffen wollen. Dies soll jedoch nicht neue Hemmnisse gegen Mobilität und internationalen Austausch aufbauen, im Gegenteil: Selbst die Vereinigten Staaten, weltweit im Ruf eines unbeirrbar Verfechters einer vorwiegend ökonomisch verstandenen Liberalisierung stehend, äußerten im UNESCO-Exekutivrat im Oktober 2004 die „Hoffnung, die UNESCO-Konvention über kulturelle Vielfalt möge weltweit Pluralismus befördern.“ Die UNESCO hat heute den politischen Rückenwind, den sie braucht, um die in ihrem Verfassungsauftrag verankerten Ziele und Inhalte einer globalen Bildung als konstitutives Element von Bildungsqualität in die aktuelle Bildungsreformdebatte einzubringen und ein einseitig quantitatives Verständnis internationaler Vorgaben zu verhindern. Der durch die Liberalisierungsforderungen im Rahmen der WTO/GATS-Verhandlungen entstandene Handlungsdruck darf nicht aufgelöst werden durch Internationalisierung formaler Bildungsabschlüsse bei gleichzeitiger Zementierung nationaler Bildungsinhalte.

Es gilt, den mit der Zustimmung der Weltbildungsministerkonferenz in Genf zu den Empfehlungen des Delors-Berichtes erreichten Fortschritt zu sichern: Erziehung zum Pluralismus, das Bildungsziel Multiperspektivität und das Lernen, in kultureller Vielfalt zusammenzuleben, sind unverzichtbar, wenn Globalisierung nicht nur erfahren, sondern auch im Sinne von Nachhaltigkeit gestaltet werden soll. Es gilt heute, die Konjunktur für internationale Bildungsstandards zu nutzen und die Delors-Empfehlungen in solche Standards zu integrieren. Dabei sind von besonderer Bedeutung: Mehrsprachigkeit, Menschenrechte als säkulare Werte der internationalen Gemeinschaft, Medienkompetenz mit Ergänzung von Lehrmaterialien durch das Internet, Multiperspektivität besonders im Geschichtsunterricht, Mehrdimensionalität von Kultur (Mehrfachidentitäten, überkommene Vielfalt, Kreativität) und nicht zuletzt: Methodenvielfalt.

Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (1948): URL: <http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html> (Stand 14.02.2005).
- Delors, J. (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied/Berlin: Luchterhand.
- Heller, A. (1994): Europa braucht eine zweite Renaissance. In: Buhr, M. (Hg.): Das geistige Erbe Europas. Neapel: Konvent für europäische Philosophie und Ideengeschichte, 69-87.
- Pérez de Cuéllar, J. (1996): Our Creative Diversity. Report of the World Commission on Culture and Development. Paris: UNESCO.
- Pérez de Cuéllar, J. (1997): Unsere kreative Vielfalt. Bericht der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ (Kurzfassung). 2. erw. Aufl. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Schöfthaler, T. (2000): Vom additiven Wertkonsens zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Die internationale Entstehungsgeschichte des Globalen Lernens. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspolitik 23, H. 3, 19-23.
- Schöfthaler, T./Goldschmidt, D. (Hg.) (1984): Soziale Struktur und Vernunft. Jean Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung in der Diskussion kulturvergleichender Forschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- UNESCO-Dokument 28 C/4 (1997): Mittelfristige Strategie der UNESCO 1996 - 2001. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission. URL: http://www.unesco.de/c_bibliothek/mittelfristige_strategie.pdf (Stand 14.02.2005).
- UNESCO-Dokument 32 C/5 (2004): Draft Programme and Budget 2004-2005. Paris: UNESCO. URL: http://www.unesco.de/c_english/32c5-com.pdf (Stand 15.02.2005).
- UNESCO-Weltbildungsministerkonferenz (2004): International Conference on Education, 47th session, Geneva, 8-11 September 2004: Message from the 47th session and proposed priorities for action to improve the quality of education of all young people. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001377/137735e.pdf> (Stand 15.02.2005).
- UNESCO-Report (2004): Ministerial Round Table on the Quality of Education. 32nd Session of the General Conference. Paris, 3-4 October 2003. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134972e.pdf> (Stand 27.06.2006).

What kind of ‚Education for All‘?

Anmerkungen zu *world class*, Durchschnitts- und Mindeststandards samt Mutmaßungen über die Evolution von PISA zum ‚globalen‘ Maßstab für Bildungsstandards

Karl Heinz Gruber

Abstract

Pisa hat eine neue Zeitrechnung für den pädagogischen Diskurs gebracht: ‚BP‘ (Before Pisa) and ‚AP‘ (After Pisa). Das der Studie zugrunde liegende Verständnis der ‚world education culture‘ (Meyer et al., 1992) ist jetzt und wird in Zukunft verstärkt zu einer Grundlage der Diskussionen über Bildung und Erziehung, denn PISA wird zukünftig als *global standard-setter* fungieren. Der Text hinterfragt die Gültigkeit der Prämissen, sowie deren Anwendungs- und Überprüfungsmöglichkeit, und zeigt den begrenzten Sichtradius der im Rahmen der größten Bildungsevaluationsstudie entwickelten Auseinandersetzungen und Erwartungen auf.

1. Einleitung

Es ist keine allzu große Übertreibung, wenn man die Veröffentlichung des OECD-Projekts ‚PISA 2000‘ mit dem Beginn einer neuen pädagogischen Zeitrechnung gleichsetzt, wie es Ulrich Herrmann tut, wenn er vom ‚Jahr IV nach PISA‘ spricht (Herrmann, 2004). In der Tat spricht einiges dafür, das im Englischen übliche ‚BC‘ (Before Christ) und die Abkürzung ‚AD‘ (Anno Domini) abzuwandeln und in Zukunft im pädagogischen Diskurs zwischen ‚BP‘ (Before PISA) und ‚AP‘ (After PISA) zu unterscheiden, und zwar nicht bloß in Deutschland, wo der ‚PISA-Schock‘ eine beispiellose bildungspolitische Zäsur bewirkt hat. Mit der Studie „Literacy Skills for the World of Tomorrow“, in der die beiden mächtigsten und einflussreichsten internationalen Akteure im Bildungsbereich, die OECD und die UNESCO, ihre analytischen Ressourcen vereinigten, und so 14 Nicht-OECD-Mitgliedsländer in eine erweiterte Auswertung von PISA 2000 einbezogen wurden, scheint der internationale Vergleich der Performanz nationaler Bildungssysteme einen bedeutsamen Schritt vollzogen zu haben: von der *research-*

driven, der ungesteuerten, diffusen Globalisierung wissenschaftlicher Befunde, hin zur *policy-driven*, zur strategischen Standardisierung. Wenn Bos und Postlethwaite „internationale Schulleistungsuntersuchungen [als] potentiell Instrument zum Benchmarking“ bezeichnen (Bos/Postlethwaite, 2002: 242), so ist PISA bereits aktuell und außerordentlich ‚potent‘.

PISA ist mehr als das bis dato größte multinationale Evaluationsprojekt, es ist der *standard-bearer (pun intended)* einer globalen Entwicklung, zu deren Beförderung sich die OECD und die UNESCO im Vorwort zu „Literacy Skills for the World of Tomorrow“ klar bekennen: „the two organisations are collaborating in supporting a shift in policy focus from educational inputs to learning outcomes“ (OECD/UNESCO, 2003: 3). Angesichts der UNESCO-Bemühungen um ‚Quality Education for All‘ und der in der Dakar-Deklaration vom April 2000 aufgestellten Forderung nach *clearly defined levels of achievement for all*, der das PISA-Instrumentarium in hohem Maße entgegenkommt, stellt sich die Frage, inwiefern die OECD und die UNESCO gemeinsam als globale *standard-setter* fungieren und über PISA klar definierten Leistungserwartungen an Schulen weltweite Geltung verschaffen. Wenn das so ist, könnte man PISA als ‚logische Konsequenz‘ der Evolution des von Meyer et al. (1992) postulierten „World Curriculum“ ansehen, bei dem – wie bei PISA – mehrere Prozesse zusammengewirkt haben:

- „• it reflects the independent evolution of educational knowledge and theory;
- the theory involved reflects quite general changes in world society;
- the theory involved reflects interests, qualities and biases of politically and educationally dominant powers in the world“ (Meyer et al., 1992: 172).

Der von UNESCO und OECD erhobene Anspruch, die Tüchtigkeit nationaler Bildungssysteme mittels global gültiger *standards*, *levels* oder *outcomes* zu evaluieren, betrifft massiv jenen vergleichend-erziehungswissenschaftlichen Diskurs, der sich mit der ‚Universalisierung der modernen Schule‘ (Adick, 1992), curricularen ‚Weltmodellen‘ (Meyer et al., 1992; Ramirez/Meyer, 2002) und dem ‚Kulturkontext‘ von Large Scale International Assessment (von Kopp, 2003) beschäftigt. In diesem Zusammenhang wird eine Reihe grundlegender Fragen aufgeworfen:

- welche curricularen Prämissen und Implikationen haben ‚globale Bildungsstandards‘?
- inwiefern lässt sich internationale Leistungsmessung kulturell entkontextualisieren?
- für welche Alters-/ Bildungsstufen lassen sich Standards ‚for all‘ formulieren?
- welche Art von Standards bestehen auf welchem Anspruchsniveau? oder
- woher kommt die Standards-Bewegung, welche Erwartungen werden daran geknüpft und welche (Neben-)Wirkungen sind von internationalen Leistungsmessungen à la PISA zu erwarten?

2. PISA – der zukünftige *global standard setter*?

PISA und „Literacy Skills for the World of Tomorrow“ als ‚Tochter‘ von PISA sind dabei, die Gewichtung im Aufgabenspektrum der OECD und der UNESCO nachhaltig zu verändern. Sieht man einmal davon ab, dass in der OECD als der Vereinigung der hochentwickelten ‚westlichen‘ Industrieländer die „idiosyncratic features of the metropolitan powers“ – wie es Meyer et al. (1992: 175) so treffend formulieren – vorherrschen, während in der UNESCO als tatsächlich globaler Institution die Bildungsanliegen der „more peripheral countries“ dominieren, sind die Selbstkonzepte der beiden Organisationen sehr ähnlich.

Das *mission statement* der UNESCO: „laboratory for ideas, standard-setter, clearing house, capacity builder and catalyst for international cooperation“ (z.B. UNESCO, 2003), trifft gleichermaßen für die OECD zu, deren „Center for Educational Research and Innovation“ (CERI) als pädagogischer *Braintrust* der westlichen Welt und als *major force in promoting cross-fertilization in educational policy development* gilt. Als Forum für Bildungsforschung und -innovation ohne jegliches Sanktionsmandat hat das CERI in den vergangenen Jahrzehnten unter Einbeziehung von Experten aus aller Welt eine Fülle von Analysen erstellt, die thematisch von Vorschulerziehung über Schulqualität, Lehrerbildung und Hochschulentwicklung bis hin zur Schnittstelle von Hirn- und Lernforschung und zur schulischen Zukunftsforschung reichen. Es hat Länderprüfungen der Bildungspolitik der Mitgliedsländer durchgeführt und *good practice* internatio-

nal sichtbar gemacht. Dabei blieb es den Mitgliedsländern nach dem Motto *The OECD barks but it does not bite* freigestellt, sich an Projekten zu beteiligen und aus den Analysen und Empfehlungen Policy-Konsequenzen zu ziehen. Es gibt zwar keine rezente Untersuchung über den Impakt der pädagogischen Arbeit der OECD, aber es scheint, dass z.B. die skandinavischen Länder, die Niederlande, Australien und Neuseeland von der Expertise der OECD mehr Gebrauch machen als andere Länder, in denen bloß eine Anreicherung der bildungspolitischen Rhetorik stattfand. Wenn sich Länder entscheiden, völlig außerhalb des OECD *mainstream consensus* zu bleiben, wie es etwa mit der Beibehaltung der frühen Sekundarschuleselektion in den deutschsprachigen Ländern der Fall ist, so ist ihnen das unbenommen.

Aus der Tatsache, dass sich an PISA alle OECD-Mitgliedsländer beteiligen, darf man schließen, dass es sich kein Land ‚leisten‘ kann, sich davon zu absentieren. Angesichts der außerordentlichen internationalen Sichtbarkeit von PISA würde eine Nichtbeteiligung eine nationale Bildungsadministration in gewaltigen Argumentationsnotstand bringen. Andererseits wird die mutmaßliche Fortsetzung der OECD-UNESCO-Kooperation im Rahmen von PISA 2003 bei der UNESCO die Frage aufwerfen, welche Nicht-OECD-Länder sich in Zukunft daran beteiligen sollen.

Selbstverständlich gab es schon vor PISA groß angelegte international vergleichende Messungen von Schulleistungen. So führt die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) seit vier Jahrzehnten multinationale Erhebungen durch, in denen Schulleistungen in verschiedenen Unterrichtsfächern, darunter wiederholt Mathematik und Naturwissenschaften, Lesefähigkeit, Computer-Literacy und Staatsbürgerkunde (*civics*), getestet und verglichen wurden (vgl. Bos/Postlethwaite, 2002). Die Diskussion über die Befunde dieser Studien erfolgte jedoch weitgehend innerhalb der *scientific community* der Erziehungswissenschaft und des engeren *educational establishment* der beteiligten Länder. Zwar erregten die Resultate von TIMMS in manchen Ländern, darunter Deutschland, ein höheres Maß an massenmedialer und bildungspolitischer Aufmerksamkeit, doch hat der ‚PISA-Schock‘ dieses um ein Vielfaches übertroffen.

Die Einschätzung, dass PISA in den nächsten Jahren die Rolle des *global standard-setter* übernehmen könnte, beruht auf mehreren Umständen: Die OECD hat sich in den vergangenen Jahrzehnten durch ihre internationalen Vergleiche der Performanz der Wissenschaftssysteme der Mitgliedsländer eine ausgezeichnete Reputation erworben.

Diese hohe Wertschätzung genießen die autoritativen Gutachten und Analysen des CERI ebenso wie das Bildungsindikatorenprojekt INES, auf dessen Basis der alljährliche Bericht „Education at a Glance“ beruht. Entwicklungen und Fakten, die von der OECD gutgeheißen werden, genießen so etwas wie ein ‚internationales Gütesiegel‘.

Gewiss hat die IEA in den vergangenen Jahrzehnten die multinationale Kompetenz der empirisch vergleichenden Bildungsforschung gebündelt und verfügt über ein hoch entwickeltes Forschungsinstrumentarium und einen reichen Erfahrungsschatz, den die OECD genutzt hat, ehe man sich entschloss, ein eigenes Evaluierungsinstrument zu entwickeln. Hinter PISA stehen jedoch nicht bloß das wissenschaftliche Interesse eines Forschungskonsortiums, sondern die massiven politischen Interessen der großen und finanzkräftigen OECD -Staaten an internationalem System-Monitoring.

PISA wird offensichtlich dadurch aufgewertet und quasi-legitimiert, dass das UNESCO Institute of Statistics ein Kooperationspartner ist. Mit PISA wird die vor einigen Jahren ins Auge gefasste Entwicklung eines eigenen europäischen Programms der Bildungsevaluation eher unwahrscheinlich, und angesichts der Tatsache, dass in vielen Ländern ein und dieselbe Evaluationsagentur oder Forschungsinstitution zugleich Partner von IEA und PISA ist, mag sich über kurz oder lang die Frage stellen, ob diese Art von ‚Zweigleisigkeit‘ sinnvoll und ökonomisch ist.

Ungeachtet der problematischen Verkürzung, die damit häufig in den Massenmedien verbunden ist, sind die PISA-Rangplätze – wie nicht zuletzt das Beispiel Deutschland zeigt – in vielen Ländern zu gewichtigen Argumenten im nationalen bildungspolitischen Diskurs über die Tüchtigkeit des Schulsystems geworden. Es mag hoch spekulativ sein, erscheint aber im Hinblick auf den Impakt von PISA 2000 durchaus plausibel, dass die Standards von PISA in absehbarer Zeit zu globalen *Benchmarks* bzw. zu einer Art internationalem ‚Ur-Metermaß‘ oder ‚Goldstandard‘ für die Kalibrierung bzw. Eichung von nationalen Evaluierungsverfahren werden, und es werden in der Tat bereits in manchen Ländern nationale Varianten von PISA entwickelt.

Exkurs 1:

In den beiden Monaten unmittelbar nach der Publikation von PISA 2000 listete die bei der OECD in Paris eingerichtete PISA-Homepage (<http://www.pisa.OECD.org>) die Printmedienartikel auf, die in den an PISA beteiligten Ländern erschienen waren: Finnland (das PISA -,Siegerland‘) mit 8 Seiten, Großbritannien (Platzierung im oberen Vier-

tel der ‚Rangreihe‘) mit 88 Seiten, Frankreich (Platzierung im oberen Drittel) mit 32 Seiten, Deutschland (unterhalb des PISA -Durchschnitts) mit 774 Seiten und Italien (Platzierung unterhalb Deutschlands) mit 16 Seiten.

Natürlich ist die unterschiedliche Größe der Länder und die unterschiedliche Größe ihrer Printmediensysteme in Rechnung zu stellen, aber selbst dann fällt auf, wie gelassen Finnland mit seinem Champion-Status umging; wie gelassen über die PISA-Resultate in Frankreich und in Großbritannien berichtet wurde, zwei Ländern, in denen es schon vor PISA regelmäßig nationale Schulleistungstests zum Zwecke des System-Monitoring gab; wie die italienische Presse das schwache Abschneiden der italienischen Schüler geradezu ignorierte, und wie tief der ‚PISA-Schock‘ in Deutschland ging.

Abgesehen von den beunruhigenden Daten über das allgemeine Leistungsniveau der deutschen Fünfzehnjährigen und die gewaltige regionale und soziale Varianz von Schulerfolg dürfte das deutsche Krisenbewusstsein zu einem erheblichen Teil daher rühren, dass PISA das deutsche Bildungswesen, die deutsche Öffentlichkeit und die deutsche Erziehungswissenschaft mit einer aus dem anglo-amerikanischen Raum stammenden Sichtweise von Schulqualität, Standards und schulischer Leistungsmessung konfrontierte, die in Deutschland selbstverständlich nicht unbekannt war, sich aber nicht leicht mit der deutschen Bildungstradition in Einklang bringen lässt. Wie andere kontinentaleuropäische Schulsysteme beruhten das deutsche und – *mutatis mutandis* auch das österreichische – Schulwesen bisher auf der Annahme, dass ein dichtes Regelwerk von Gesetzen und Verordnungen, eine hochbürokratische Schulverwaltung und Schulaufsicht sowie das Berufsethos der Lehrerschaft sicherstellen, dass die Lehrplanziele tatsächlich erreicht werden. Verbunden war dieser Glaube an die Input-Steuerbarkeit des Schulsystems mit einer weit verbreiteten Abneigung gegen Tests.

Die durch PISA ausgelöste Suche nach Auswegen aus der ‚zweiten deutschen Bildungskatastrophe‘ (die ‚erste‘ war 1964 von Georg Picht ausgerufen worden) hat mehrere umfassende kritische Standortbestimmungen hervorgebracht, von denen die beiden Expertisen des BMBF (2003a; b) sowie der „Bildungsbericht für Deutschland“ der Kultusministerkonferenz (2003)² besondere Erwähnung verdienen. Im Unterschied zur

² Anmerkung der Herausgeberin: 2006 ist der erste nationale Bildungsbericht erschienen: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Hg. vom Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Län-

allgemeinen, in den Massenmedien stattfindenden bildungspolitischen Debatte, die in der Einführung von nationalen Bildungsstandards eine Art Allheilmittel gefunden zu haben glaubt, betonen die beiden ministeriellen Gutachten die Notwendigkeit, bei der Beurteilung des schulischen Status quo und bei der Erkundung von Reformoptionen ‚systemisch‘ vorzugehen und immer die Komplexität und Multikausalität von Bildungsphänomenen zu bedenken. Die Expertengruppe, die im Auftrag des Bildungsministeriums eine Analyse von sechs bei PISA erfolgreichen Schulsystemen durchführte, kam zur Einsicht, so etwas wie den ‚Idealtyp‘ eines Erfolg versprechenden Schulreformmodells gefunden zu haben. Entscheidend seien folgende Komponenten: „die Vorgabe von Bildungsstandards (zum Teil in Verbindung mit einem nationalen Curriculum), die Erhöhung der Eigenverantwortung der Schulen und der Ausbau schulintern differenzierter Bildungsangebote, die Einrichtung von hoch professionellen Evaluationsagenturen, die regelmäßige Durchführung von zentralen Vergleichsstudien und Schulevaluationen, sowie als Konsequenz der Evaluation eine differenzierte Ressourcenzuweisung in Verbindung mit einer gezielten Unterstützung der Akteure im Bildungsprozess“ (Klieme, 2003: 5).

Überaus vorsichtig und stark verschlüsselt nähert sich Eckhard Klieme, Direktor des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, dem General-Tabu der Reformdiskussion ‚nach PISA‘, nämlich der Struktur der Sekundarstufe I und der dadurch bedingten schulischen Segregation. „Die untersuchten Referenzstaaten weisen allesamt Schulsysteme auf, in denen die Schüler längere Zeit (in der Regel mindestens acht Schuljahre) gemeinsam lernen und in denen eine äußere Leistungsdifferenzierung spät und offenbar auch behutsam erfolgt. Auch wenn dieser konstatierte Sachverhalt keinen Nachweis (schon gar keinen empirisch fundierten) über eine etwaige Leistungsüberlegenheit sozialintegrativ organisierter Schulsysteme gegenüber gegliederten Systemen liefern kann, so lässt sich doch eine begründete Vermutung über diesen Zusammenhang ableiten“ (Klieme, 2003: 3). Eine weniger diplomatische Herangehensweise hätte hier anfügen können, dass die Beibehaltung der euphemistisch ‚gegliedert‘ genannten, de facto jedoch unzuverlässig selektierenden Sekundarstufe I

- den Eltern mit kulturellem Kapital die Selbstselektion ermöglicht und die soziale Segregation zwischen den Schulformen verstärkt;
- unterschiedliche Identitäten, unterschiedliche Anspruchskulturen und unterschiedliche ‚heimliche Lehrpläne‘ für verschiedene Schulformen erzeugt;
- die Selbstkonzepte und Bildungskarriere-Perspektiven der Hauptschüler amputiert.

Außerdem hätte man auf den von der OECD selbst herausgegebenen PISA-Bericht verweisen können, in dem es heißt: „Einerseits hat sich gezeigt, dass die soziale Segregation für die Privilegierten Vorteile bringt [...]. Andererseits geht aus dem Bericht hervor, dass die Bildungsungleichheit durch die schulische Segregation noch zunimmt“ (OECD, 2001: 240). Es dürfte kein Zufall sein, dass ausgerechnet in den deutschsprachigen Ländern mit ihren ‚gegliederten‘ Sekundarstufen Kinder aus Migrantenfamilien, in der überwiegenden Mehrzahl in Hauptschulen landen und generell die größten schulischen Nachteile haben.

3. „Better education for All“

Nähert man sich dem Postulat „Education for All“ oder seiner ‚modernisierten‘ Variante „Quality Education for All“ mit jenem „pessimistic realism that is essential when examining the situation of education in the world“, wie es einem vom Reference Document der 47. Internationalen Bildungskonferenz 2004 der UNESCO (UNESCO, 2004: 17) nahe gelegt wird, so ist nüchtern zu fragen: Welche Art von Bildung, von welcher Qualität, für welche Alters-/Schulstufe, auf welchem Niveau und welchen Standards entsprechend kann, darf oder soll man sich in der in der alltäglichen Schulk Wirklichkeit von reichen, hoch entwickelten Ländern einerseits und armen Entwicklungsländern andererseits erwarten? Wie PISA aufgezeigt hat, ist selbst innerhalb der Gruppe der wohlhabenden OECD-Länder die Forderung nach „Education for All“ keineswegs müßig, nicht einmal im PISA - ‚Siegerland‘ Finnland. Der „Finnish National Action Plan – Education for All“ weist darauf hin, dass auch in Finnland regionale, geschlechtsspezifische und generationsbedingte Ungleichheiten in der Bildungsteilhabe bestehen und die Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern im Sekundarschulwesen frühestens im Jahr 2015 erreicht werden kann.

Unter „Education for All“ versteht die Dakar-Deklaration der UNESCO unter anderem, dass bis zum Jahr 2015 jenes Fünftel der Kinder in Entwicklungsländern, die keinerlei Schulbildung erhalten – zur Zeit etwa 115 Millionen – wenigstens eine Grundschulbildung erhalten soll und dass sich die Analphabetenrate der erwachsenen Bevölkerung um 50 Prozent reduzieren soll. In letzter Zeit ist man bei der UNESCO dazu übergegangen, nicht mehr von „Education for All“ sondern von „Quality Education for All“ zu sprechen. Was ist der Sinn dieser Unterscheidung? Ein UNESCO-Dokument listet folgende Bestimmungsmerkmale auf:

„A quality education...

- must reflect learning in relation to the learner as an individual, as a family and community member and as part of a world society;
- understands the past, is relevant to the present and has a view to the future
- relates to knowledge building and the skillful application of all forms of knowledge by unique individuals...
- reflects the dynamic nature of cultures and languages, the value of the individual in relation to the larger context and the importance of living in a way that promotes equality in the present and fosters a sustainable future“ (Unesco, 2004: INF 6: 2).

Ein anderer Definitionsversuch benennt folgende Dimensionen:

„Quality education...

- is integrative as it satisfies the learning needs of the student;
- values the diverse experiences brought by adolescents;
- its content is re-examined in light of world changes and uses current events to create links between subject disciplines...
- its teachers are trained and capable in using student-centred methods...
- the physical and intellectual environment should assure security for the learner...
- moreover, quality education assumes efficient systems of administration and management, implementation of good policies an appropriate legislative framework and sufficient resources“ (Unesco, 2004: INF 6: 3).

Diese Definitionsversuche lassen außer Acht, dass jede dieser Facetten von Bildung und Lernen, sei es die Relevanz der Lerninhalte für die Lernenden, die Schülerzentrierung des Unterrichts, die Kompetenz der Lehrer, die Effizienz der Administration usw. in unterschiedlicher Qualität, also in graduell besserer oder schlechterer Ausprägung, auftreten kann. So ist es wohl nicht zulässig, „existing models of formal secondary education“ mit „merely seats in schools where curriculum and teaching methods are out of date“ gleichzusetzen (UNESCO, 2004: 4). Es gibt keine trennscharfen Mindest-Gütekriterien, die education zu *quality education* machen. Wem die Formulierung „Education for All“ nicht aussagekräftig genug ist, der könnte allenfalls die Forderung nach „Better Education for All“ erheben.

Das World Education Forum 2000 in Dakar, in dessen Zentrum die Frage „After primary education, what?“ stand, kam zur Auffassung, dass für das Leben in der Welt von heute eine sechsjährige Primarschulbildung unzureichend ist und daher nur eine erste Stufe sein kann. Für den daraufhin von der UNESCO erhobenen Anspruch auf ein universales Recht junger Menschen „to continue education beyond the primary level“ könnte die für PISA gewählte Bildungs- bzw. Altersstufe von weitreichender Bedeutung sein und sich über die Fortsetzung von Studien wie *Literacy Skills for the World of Tomorrow* als eine internationale *Benchmark* im Verlauf von Bildungskarrieren etablieren. Davon ausgehend, dass in der Mehrzahl der OECD-Länder die Schulpflicht bis 16 Jahre dauert, hat man sich aus pragmatischen Gründen für die Altersgruppe der 15- bis 16-Jährigen als Zielpopulation von PISA entschieden. PISA geht davon aus, dass „der Erwerb von Grundqualifikationen ein lebenslanger Prozess (ist), der nicht bloß in der Schule oder innerhalb formaler Lernstrukturen stattfindet [...]. Von 15-Jährigen kann nicht erwartet werden, dass sie bereits alles gelernt haben, was sie in ihrem späteren Leben als Erwachsene brauchen. Sie benötigen aber ein solides Fundament an Kenntnissen in Bereichen wie Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften“ (OECD, 2001: 20).

Für die Mehrzahl der Entwicklungsländer (und selbst für nicht wenige OECD-Länder) erfordert die Realisierung dieses ‚Bildungs-Fundaments‘ eine gewaltige edukative, administrative und finanzielle Anstrengung. Dabei zeichnet sich in den hochentwickelten OECD-Ländern als Reaktion auf die Herausforderung der Wissensgesellschaft und die sich aus der Globalisierung ergebende Konkurrenz bereits ein anspruchsvolleres Bildungsniveau als *Benchmark* ab. Das 2004 veröffentlichte internationale „Survey

of Upper Secondary Education“ der OECD hat den bezeichnenden Titel „Completing the Foundations for Lifelong Learning“, was die Frage aufwirft, ob in absehbarer Zukunft nicht mehr das ‚PISA-Niveau‘ einer abgeschlossenen, in vielen Ländern neunjährigen Schulpflicht als Fundament (oder wie es auf Französisch so schön heißt, als *socle commun*) für lebenslanges Lernen gelten wird, sondern Kompetenzen bzw. Standards, die den Abschluss einer Sekundarstufe II erfordern. Die EU hat sich die *Benchmark* gesetzt, dass bis zum Jahr 2010 mindestens 85% der 22-Jährigen eine Ausbildung auf dem Niveau der Sekundarstufe II abgeschlossen haben sollen. Auch dass in Großbritannien darüber diskutiert wird, die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren auszuweiten, kann man als Anzeichen dafür sehen, dass sich eine abgeschlossene Sekundarstufe II als neuer, gehobener ‚Mindest-Standard‘ von Schulbildung etablieren könnte (The Observer vom 14.3.2003).

4. Probleme bei der Entwicklung und Anwendung von Standards

Eine im Frühsommer 2004 durchgeführte Internetsuche erbrachte bei der englischsprachigen Google-Eingabe „educational standards“ ca. 6.400.000 Einträge, bei der deutschen Eingabe „Bildungsstandards“ hingegen bloß etwa 26.200 Einträge. In ihrer Bilanz der US-amerikanischen Schulreformbemühungen seit der Veröffentlichung des Berichts „A Nation at Risk“, der in den USA eine dem deutschen PISA-Schock vergleichbare nationale Bildungskrise ausgelöst hatte, identifiziert Susan Fuhrman drei Reformbewegungen: ein *excellence movement*, in dessen Zentrum die Förderung von Hochbegabten stand, das *restructuring movement*, das große Hoffnungen in die Schulautonomie und die Erneuerung der einzelnen Schulen ‚von innen‘ setzte, und das *standards movement*, dessen Hauptmerkmal die Fokussierung auf die Leistungsanforderungen an die Schüler bzw. ein erhöhtes Leistungsoutput der Schulen ist (vgl. Fuhrman, 2003). Es ist hier nicht der Ort, um Bourdieus Theorie von der internationalen Zirkulation von Ideen am Beispiel des Begriffs ‚Standards‘ zu explizieren, aber vieles deutet darauf hin, dass über das Medium OECD eine Dissemination des Standards-Konzepts von der ohnedies schon immer testfreudigen anglo-amerikanischen Bildungskultur in die vielfältigen nationalen Bildungsdiskurse anderer OECD-Länder (und über die Weltbank und ihre evaluierungsgebundenen Bildungsprojekte in zahlreiche Entwicklungsländer) stattgefunden hat und dabei das eingetreten ist, was Bourdieu als Quelle zahl-

reicher Missverständnisse in der internationalen Kommunikation ansieht: „texts circulate without their contexts [...] recipients, who are themselves in a different field of production, re-interpret the texts in accordance with the structure of the field of reception“ (Bourdieu, 1999: 221). Die Faszination, die Standards neuerdings auf die deutsche und österreichische Bildungspolitik auszuüben scheinen, lässt sich mit Bourdieu plausibel erklären: Der „Text“, nämlich Standards, wird ohne Rücksicht auf seinen anglo-amerikanischen Kontext entkulturiert und instrumentalisiert und mit außerordentlich hohen Erwartungen in den deutschsprachigen Schulreformdiskurs eingeführt.

Es entbehrt nicht einer gewissen Ironie, dass der Begriff Standards mit seinen Konnotationen – klare Normen, Maßstab, Verlässlichkeit, Testbarkeit, Objektivität – explizit als Gegenbegriff zu den als zu diffus angesehenen Lehrplanzielen in sehr unterschiedlichen Bedeutungen auftaucht, was Atkin fragen lässt: „Is a standard a guideline? A minimum expectation? An aspiration? A measuring stick? A vision of a desirable state?“ (Atkin, 1994: 67). Im derzeit herrschenden internationalen Begriffsgewirr werden Standards manchmal als *Maßstab*, d.h. als Tests, oder als *zu erreichende Leistungsnorm*, oder auch als *tatsächlich erreichtes, gemessenes Kompetenzniveau* verstanden. So weisen etwa die Autoren der BMBF-Expertise darauf hin, dass in den sechs untersuchten PISA-Ländern ein breites Spektrum an Normen für die Qualität der Arbeit von Bildungseinrichtungen existiert. „Unterschiede bestehen [...] darin, was genau unter Standards verstanden wird, auf welche Aspekte der Arbeit von Schule sie sich beziehen, ob und wie ihre Einhaltung überprüft wird, in welchem Verhältnis sie zu anderen Steuerungsinstrumenten (z.B. Lehrplänen) stehen u.a.m.“ (BMBF, 2003b: 174). In manchen Ländern werden statt Standards eher Begriffe wie *attainment targets* oder *reference sets of goals* verwendet, von denen Atkin annimmt, dass sie eine *softer imagery* verwenden und konsensfähiger sind als Standards mit ihrem Exaktheits- und Verbindlichkeitsanspruch (vgl. Atkin, 1994: 77).

Bleibt die Frage, ob die Situation in Deutschland tatsächlich so eindeutig ist, wie es in der folgenden Aussage der BMBF-Experten behauptet wird: „Die aktuelle Diskussion in Deutschland versteht (Bildungs-)Standards eindeutig als Normen für den Output von Schulen. Bildungsstandards in diesem Sinne legen Leistungserwartungen fest, d.h. sie beschreiben, welche Kompetenzen (Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen) Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe bzw. am Abschluss einer Bildungsstufe erworben haben sollen“ (BMBF,

2003b: 174, Fußnote 36). Angesichts der Bandbreite an Interpretationen, die diese Formulierung zulässt, könnte man fragen, wie falsch Ulrich Herrmanns sarkastische Bemerkung ist, Standards seien nichts anderes als „gut gemeinte Umformulierungen von Lehrplänen“ (Herrmann, 2004: 39). Leistungsanforderungen an die Schüler hat es selbstverständlich in Deutschland wie in allen anderen OECD-Ländern auch schon bisher gegeben. Bis PISA betrachtete man es jedoch als ausreichend, die Qualität bzw. das Leistungsniveau des Schulsystems in seiner Gesamtheit, der einzelnen Schulen und der zwischen einzelnen Lehrern und Schülerinnen und Schülern stattfindenden Lehr- und Lernprozesse durch die Lehrpläne, durch die Schulbuchapprobation, durch die Schulaufsicht sowie durch die im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung stattfindende Professionalisierung sicherzustellen.

Noch ist in den deutschsprachigen Ländern nicht abzusehen, mit welchem Grad der Verbindlichkeit Bildungsstandards formuliert werden, ob der Output von schulischen Prozessen in der Form testbarer, testgerechter und zu testender Kompetenzen festgelegt wird und mit welchen Konsequenzen eine suboptimale Erreichung von Standards verknüpft ist. In den verschiedenen nationalen bildungspolitischen Diskursen tauchen Bildungsstandards als *Benchmarks*, d.h. als Kriterien oder Bezugspunkte für die Beurteilung der Tüchtigkeit des eigenen Schulsystems auf drei Levels bzw. Niveaus auf, in denen sich unterschiedliche nationale Aspirationen widerspiegeln: als „world class standards“, als (PISA-) Durchschnitts- oder Regel-Standards und als Mindeststandards.

So spielt in der anglo-amerikanischen Standards-Debatte das Streben nach ‚Weltklasse‘ eine sehr viel größere Rolle als in Europa. Es ist die Rede von: „*world class education system*“ (State of Maryland), „*world class curriculum standards*“ (John Hopkins University) „*world class teachers for all our learners*“ (Educational Testing Service). Anlässlich des ‚Bildungsgipfeltreffens‘ von Präsident Bush Senior mit den Governors der 50 Bundesstaaten im Jahr 1989 in Charlotteville wurde die Zielvorstellung benannt, die auch in das Bildungsprogramm *America 2000* eingegangen ist: „By the year 2000 [...] US students will be first in the world in science and mathematics achievement,“ ein Ziel, das wie PISA zeigt, weit verfehlt wurde (vgl. Atkin, 1994).

Atkin meint allerdings, die amerikanische *world class*-Rhetorik dürfe nicht allzu wörtlich genommen werden, sondern sei „intended to be inspirational“ und „powered partly by a sense of competitiveness with other countries“ (Atkin, 1994: 77; 73). Bei

genauerer Betrachtung besteht die ‚Weltklasse‘ aus amerikanischer Sicht in dem von japanischen Schülern erreichten Leistungsniveau, das seit Jahrzehnten bei IEA und anderen bi-nationalen Leistungsvergleichen weit über dem amerikanischen Schüler liegt (vgl. DeCoker, 2002). Für europäische Bildungspolitikern gilt seit PISA 2000 Finnland als das ‚gelobte Land‘ der Bildungsstandards.

Zwar hat auch die Europäische Union in ihrer ‚Lissabon-Deklaration‘ bekundet, die europäische Wissensgesellschaft zur ‚kompetitivsten und dynamischsten *der Welt*‘ machen zu wollen, die darin enthaltenen *Benchmarks* bezeugen jedoch weniger kühne Aspirationen; es ist die Rede von ‚reference levels of *European average performance*‘, und *Benchmark 4* gibt sich noch bescheidener und realistischer, indem es erklärt, dass der Anteil der 15-Jährigen, deren Lesefähigkeit auf oder unterhalb der PISA-Kompetenzstufe 1 liegt, bis 2010 um 20% reduziert werden soll (vgl. Europäischer Rat 2000).

Noch gibt es keine Anzeichen dafür, dass die (höchste) Kompetenzstufe 5 von PISA mit ‚world class standards‘ gleichgesetzt wird. Hingegen scheint der PISA-Durchschnitt bereits mehr oder weniger explizit als internationaler Regel-Standard zu gelten: Der Rangplatz einer Nation in der Gruppe der Länder signifikant über oder unter dem OECD-Durchschnitt, die in manchen Tabellen graphisch deutlich voneinander unterschieden werden, ist, wie weiter oben schon angedeutet, zum wichtigen Topos nationaler bildungspolitischer Diskurse geworden, selbst in den Ländern, in denen es schon seit längerem eigene nationale Verfahren des System-Monitoring gibt.

Die Auffassung, dass die Kompetenzstufe 1 von PISA als globaler Mindeststandard gilt, lässt sich mit der Definition dieses Leistungsniveaus erklären: ‚Für Schülerinnen und Schüler, deren Grundqualifikationen unter Stufe 1 liegen, besteht daher nicht nur die Gefahr, dass sie beim Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben großen Problemen gegenüberstehen, sondern auch, dass sie in ihrem weiteren Leben Möglichkeiten zur Fort- und Weiterbildung nicht nutzen können.‘ (OECD, 2001: 55). Zu den alarmierendsten Befunden der zu ‚Literacy for the World of Tomorrow‘ erweiterten PISA-Neuauswertung gehören die Lernleistungen der südamerikanischen Länder. Während in Brasilien und Chile nur etwa die Hälfte der 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler ein Kompetenzniveau der Stufe 1 oder höher erreichen, bleiben beim ‚Schlusslicht‘ Peru 80% der Schulpopulation mit ihren Leseleistungen auf dem ‚globalen Sub-Standard‘ von Kompetenzniveau 1 oder darunter (OECD/UNESCO, 2003).

Exkurs 2:

Von Standards werden drei Hauptfunktionen erwartet, die aus der Sicht der drei Haupt-Stakeholder im Bildungswesen, den politisch-administrativen Instanzen, der Lehrerschaft und den Eltern als Anwälten ihrer Kinder, von jeweils unterschiedlicher Bedeutung sind: System-Monitoring, Evaluation der einzelnen Schule und Individualdiagnostik des einzelnen Schülers.

Interesse am System-*Monitoring*, d.h. an der Kontrolle, ob und in welchem Ausmaße ein Schulsystem in seiner Gesamtheit in den ‚standardisierten‘ Leistungsbereichen die von ihm erwarteten Leistungen tatsächlich erreicht, hat vorrangig die Bildungspolitik, die immer stärker mit dem internationalen Vergleich und der durch Globalisierung ausgelösten internationalen Konkurrenz argumentiert. Einem internationalen, von der OECD und Weltbank verstärkten Trend folgend, wird in vielen Ländern von dieser Art wiederkehrender ‚Betriebsprüfung‘ des Schulsystems erwartet, dass dadurch die Rechenschaftspflicht (*accountability*) der Schule als öffentlicher Einrichtung intensiviert, die ‚Bildungsqualität‘ erhöht und die Varianz (Qualitätsunterschiede) innerhalb des Systems reduziert bzw. ‚standardisiert‘ wird.

Die Evaluation der einzelnen Schule ist eine Maßnahme der schulischen Qualitätssicherung und -verbesserung. Dabei geht es um die Beurteilung des Erfolgs der Bemühungen jeder einzelnen Schule, wobei der Akzent weniger auf dem Unterrichtserfolg des einzelnen Lehrers als vielmehr auf der Schule als Korporation mit einer kollektiven Verantwortung liegt. Nur unter Berücksichtigung der standort- und schulformspezifischen Umstände (Einzugsgebiet, soziale und ethnische Herkunft der Schüler, Ressourcen etc.) und des ‚pädagogischen Mehrwertes‘ (*value-added*), d.h. des von der Schule selbst bewirkten Lernzuwachses, ist es fair, die Leistungen einer Schule mit denen vergleichbarer Schulen bzw. mit den sich aus dem Monitoring ergebenden nationalen oder regionalen (Durchschnitts-)Standards zu vergleichen.

Die Individualdiagnostik des einzelnen Schülers bzw. der einzelnen Schülerin kann von Schülern und Eltern als wichtigster Aspekt von Standards angesehen werden, insbesondere wenn standardbezogene bzw. standardisierte Testverfahren an kritischen Schnittstellen der Schulkarriere stattfinden und explizit oder implizit mit Ausleseentscheidungen oder Aufstiegsberechtigungen verknüpft werden.

Im Vorwort zu PISA 2000 wird der Anspruch erhoben, für jeden der drei unterschiedlichen Referenzbereiche von schulischer Entscheidungsbildung und Verantwor-

tung (Schulsystem – Einzelschule – individuelle(r) Schüler/Schülerin) Hilfe und Unterstützung anzubieten, und zwar als „Orientierungshilfen für die nationale Bildungspolitik, die Lehrplangestaltung und die Unterrichtspraxis in den Schulen sowie für die Lernenden selbst“ (OECD, 2001: 3).

Nun hat PISA in der Tat einen riesigen Fundus an Daten über die Wirksamkeit von Schulsystemen und eine Fülle von Faktoren aufgezeigt, die die Lernleistung beeinflussen. Es ist eine epochale Leistung, den Nachweis erbracht zu haben, dass eine hohe Bildungsqualität ohne schulische Segregation, welche dazu tendiert, sozioökonomische Ungleichheit und damit die Ungleichheit der Bildungschancen zu verstärken, möglich ist und dass es *Policy-Syndrome* gibt, die für *quality and equity* gleichermaßen förderlich (oder hinderlich) sein können. Dass es jedoch sowohl mit den makropolitischen als auch den mikropolitischen Orientierungshilfen für die Praxis zumindest zur Zeit noch nicht sehr weit her ist, wird aus den Schlussbemerkungen des ersten PISA 2000-Berichts ersichtlich. Schulen sind komplexe soziale Systeme, in denen zahlreiche Faktoren zusammenwirken, über deren jeweilige Mächtigkeit und Interdependenz noch zu wenig bekannt ist. So heißt es denn abschließend, auf die Notwendigkeit weiterer umfangreicher Forschungsarbeiten verweisend: „Aus den PISA-Resultaten geht hervor, dass kein einziger Faktor allein erklären kann, warum manche Schulen oder Länder besser abschneiden als andere. Hohe Leistungen sind vielmehr dem Zusammenspiel einer Reihe von Faktoren zu verdanken, darunter die Ressourcenausstattung der Schulen, die Schulpolitik und -praxis und die Unterrichtspraktiken“ (OECD, 2001: 254).

5. Kultur: der blinde Fleck bei PISA

So verdienstvoll die Etablierung einer multinationalen Infrastruktur und die technologische Entwicklung eines internationalen Messinstrumentariums für die vergleichende Messung und Kalibrierung von nationalen Schulleistungen sind, so gibt das Design von PISA und vor allem die Interpretation seiner Daten Anlass zu einer Reihe von Fragen. PISA scheint unausgesprochen auf zwei Prämissen zu beruhen: a) der Annahme, dass ‚Kultur‘ im weiteren Sinne keine wesentliche Rolle spielt und b) der Gültigkeit eines ‚Weltmodells‘ von Bildung. So wird in den PISA-Publikationen zwar erwähnt, dass Experten der beteiligten Länder dafür gesorgt hätten, dass dem jeweiligen kulturellen und curricularen Kontext der OECD-Mitgliedsländer Rechnung getragen worden sei, auf

welche Weise dies erfolgte, wird jedoch nirgendwo ersichtlich. Nach Meyer et al. hat sich im 20. Jahrhundert und insbesondere seit dem Zweiten Weltkrieg eine „hegemonic worldwide educational ideology“, eine „world education culture“ und in deren Rahmen weltweit ein relativ homogenisiertes Primarschulcurriculum etabliert, mit ähnlichen Inhalten und Zeitallokationen für die verschiedenen Fächer „at least as an official standard“ (Meyer et al., 1992: 166). Gilt die Annahme eines weltweit standardisierten Curriculums über die Primarschule hinaus bis zu der von PISA getesteten Altersgruppe der 15- bzw. 16-Jährigen? Meyer und seine Koautoren machen am Ende ihrer Studie eine bemerkenswerte Einschränkung: „We do not know, [...] how much they [i.e. textbooks, materials, pedagogical standards etc.; Anm. K.-H.G.] incorporate diversity in actual content within standardized general topics“ (dies.: 176). Wenn die Curricula der an PISA beteiligten Länder einander bloß ‚offiziell ähnlich‘ sind und *de facto* ein nicht bekanntes Maß an Diversität aufweisen, wie aussagekräftig sind dann die mit hoher Exaktheit gemessenen, verrechneten und aufbereiteten PISA-Resultate, und welche konkreten Rückschlüsse auf nationale Bildungspolitiken erlauben sie?

Es steht außer Zweifel, dass ein solides Fundament von muttersprachlicher Lesekompetenz (*literacy*), Mathematik (*numeracy*) und naturwissenschaftlicher Kompetenz weltweit, also im weitesten Sinne von „Education for All“, als Ziel von schulischer Bildung und als Voraussetzung für die Teilhabe am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Leben gilt. Mit der Fokussierung auf diese drei Leistungsbereiche, die die überragende Gewichtung von ‚Math & Science‘ in der anglo-amerikanisch/westeuropäischen (metropolitanen) Bildungs-Regionalkultur widerspiegelt, misst PISA offensichtlich nur einen Teil dessen, was Schule als Lernertrag anstrebt. Welche Nebeneffekte sind angesichts der hohen Sichtbarkeit von *literacy, numeracy and science* für jene curricularen Bereiche zu erwarten, die von PISA nicht getestet werden? Was haben Sozialkunde, der Kunst- und Musikunterricht, die Fremdsprachen und die ‚life skills‘ in Zukunft an Ressourcen- und Zeitallokation, öffentlicher Wertschätzung und Anstrengungsbereitschaft der Schüler zu erwarten, wenn sie außerhalb des ‚Lichtkegels‘ von PISA bleiben?

Es ist nicht die Schuld von PISA, dass die Befunde in den drei untersuchten Lernbereichen als Indikatoren für die ‚Qualität‘ nationaler Schulsysteme insgesamt (über)interpretiert wurden, wengleich die Aufbereitung der Daten in der Form von *league tables* eine simplistische Interpretation begünstigt (hat). Es scheint, dass beim

Umgang mit PISA 2000 ein wichtiger Hinweis einer früheren OECD-Studie zu wenig beachtet wurde: „Care must be taken to avoid assuming that evidence on single indicators stands as adequate proxies for performance in all relevant areas of knowledge, skills and competence“ (OECD, 1989: 137). Schließlich wird PISA, wie Botho von Kopp (2003) aufzeigt, nicht umhin können, sich wie jedes internationale vergleichende Bildungsforschungsprojekt zu vergewissern, dass es in angemessener Weise die unterschiedlichen makro-kulturellen Kontexte von Schule und Bildung berücksichtigt. Es geht dabei darum, Einwänden wie den folgenden zu begegnen:

- PISA gehe ohne ausreichende Begründung nach dem Grundsatz *ceteris paribus* vor, d.h., dass abgesehen von den explizit angeführten nationalen Spezifika die kulturellen Rahmenbedingungen aller beteiligten Bildungssysteme als ‚gleich‘ angesehen werden. In diesem Sinne ist wohl die im Reference Document der 47. Session der International Conference on Education der UNESCO vom September 2004 enthaltene skeptische Frage zu verstehen „Is there a basic training common to all the young people in the world, living in diverse economic settings?“ (UNESCO, 2004/3: 9).
- PISA betreibe einen „psychometrischen Reduktionismus“, würdige den Faktor ‚Kultur‘ unzureichend und zeige zu wenig Interesse, „zu den bisher operationalisierten, weitere relevante Faktorenkonstellationen zu entwickeln, die als Rahmenbedingungen positiv oder negativ auf schulische Leistung wirken“ (von Kopp, 2003: 4).
- PISA gehe mit seiner Fokussierung auf ein internationales, kulturell entkontextualisiertes Instrumentarium nach dem Motto ‚one size fits all‘ vor, was den unterschiedlichen nationalen, transnationalen und subnationalen Modellen und Grundtypen von ‚Bildungskultur‘ nicht gerecht werde.

Literatur

- Adick, Ch. (1992): Die Universalisierung der modernen Schule. Paderborn: Schöningh.
- Atkin, M.J. (1994) : Developing World Class Education Standards. In: Cobb, N. (Hg.): The Future of Education. New York: The College Board, 61-84.

- Benveniste, L. (2002): The Political Structuration of Assessment: Negotiating State Power and Legitimacy. In: *Comparative Education Review*, vol. 46, no.1, 89-118.
- Bos, W./Postlethwaite, N.T. (2002): Möglichkeiten, Grenzen und Perspektiven internationaler Schulleistungsforschung. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*: Opladen: Leske + Budrich, 241-261.
- Bourdieu, P. (1999): The Social Conditions of the International Circulation of Ideas. In: Shusterman, R. (Hg.): *Bourdieu – A Critical Reader* Malden, Mass.: Blackwell Publishers, 220-228.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003a): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003b): *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bonn: BMBF.
- DeCoker, G. (Hg.) (2002): *National Standards and School Reform in Japan and the United States*. New York: Teachers College.
- Fuhrman, S. (2003): Riding Waves, Trading Horses. The twenty-year effort to reform education. In: Gordon, D. (Hg.): *A Nation Reformed: American education 20 Years after A Nation at Risk*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press, 7-22.
- Gruber, K.H. (2002): Die OECD – Anatomie eines „global player“. In Achtenhagen, F./Gogolin, I. (Hg.): *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften*. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, 65-76.
- Herrmann, U. (2004): Schule im Jahr IV nach PISA. In: *Pädagogik*, Heft 4, April 2004, 38-41.
- Klieme, E. (2003): Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten.“ In: *Trends in Bildung* Nr. 7, Dezember 2003 (URL: <http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>, Stand 27.06.06).
- Kopp, B. von (2003): Zur Frage des Kulturkontextes als Faktor bei internationalen Schüler-Leistungsvergleichen aus der Sicht der vergleichenden Bildungsforschung. In: *Trends in Bildung* Nr.6, (URL: <http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>). (Stand 03.03.2005)

- Europäischer Rat [sog. Lissabon-Deklaration], 23. und 24. März 2000: Lissabon. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. (URL: http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/de/ec/00100-r1.d0.htm) (Stand 27.06.06)
- Kultusministerkonferenz (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich. (URL: http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf) (Stand: 18.07.06)
- Meyer, J.W./Kamens, D.H./Benavot, A. (1992): *School Knowledge for the Masses*. London: The Falmer Press.
- OECD (1989): *School and Quality*. Paris: OECD.
- OECD (2001): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD/UNESCO Institute for Statistics (2003): *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000*. (URL: http://www.OECD.org/document/21/0,2340,en_32252351_32236159_33688661_1_1_1_1,00.html Stand: 27.06.06)
- Ramirez, F.O./Meyer, J.W. (2002): *National Curricula: World Models and National Historical Legacies*. In: Caruso, M./Tenorth, H.-E. (Hg.): *Internationalisierung*. Frankfurt a.M.: Lang, 91-107.
- Reynolds, D. (1998): „World Class“ *School Improvement*. In Hargreaves, A. et al. (Hg.), *International Handbook of Educational Change. Part Two*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1275-1285.
- UNESCO (2003): *Major Programme I – Education, 32C/5 Draft Programme and Budget*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2004): *Quality Education for All Young People: Challenges, Trends and Priorities*. Reference Documents, 47. International Conference on Education. ED/CONFINTED 47/ 1–4 und Additional Documentation INF 1–9.

Lebensweltorientierte Bildung für Alle – Eine Herausforderung für Staat und Zivilgesellschaft

Heiner Rudolph

Abstract

Der Beitrag versteht sich als ein ergänzender Kommentar zum Text von Karl Heinz Gruber aus Sicht der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ). Bezogen auf das UNESCO-Programm „Bildung für Alle“ wird im Folgenden die Notwendigkeit eines auf Ganzheitlichkeit abgestimmten Bildungskonzepts betont und die Rolle der in der Entwicklungsarbeit tätigen Akteure beleuchtet.

1. Die Lebensweltorientierung in der internationalen Bildungsforschung

Über die verschiedenen Dekaden der UNESCO hinweg gibt es eine „Bildung für Alle“-Bewegung. „Bildung für Alle“ war Kernaussage der World Conference on Education for All“ in Jomtien 1990 und wurde beim „World Education Forum“ in Dakar im Jahre 2000 erneuert, ist aber auch inhaltlich in den Millennium Development Goals (MDGs) der Vereinten Nationen vom September 2000 festgehalten. Besonderes Kennzeichen ist die Forderung nach Zugang und Verbleib in der Grundbildung. Dabei handelt es sich um eine politische Verpflichtung (*commitment*) von Staat und Zivilgesellschaft aller Länder, um ein Zusammenspiel der verschiedenen Player, Programme und Instrumente (Stichwort: Kohärenz-Prinzip), um das Ziel „Bildung für Alle“ zu erreichen. Neben strukturbildenden Maßnahmen und Veränderungen von Rahmenbedingungen geht es vor allem um die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen, um sie zu befähigen, an gesellschaftlichen Entwicklungen und Entscheidungen teilzuhaben (*empowerment*).

Vor diesem Hintergrund stehen die Relevanz und die Qualität von Bildung und Kompetenzentwicklung auf dem Prüfstein, zumal in der Konferenz von Dakar deutlich darauf hingewiesen wurde, dass in vielen Ländern die Erhöhung der Einschulungsraten zu Lasten der Qualität ginge (vgl. Baaden, 2002), und somit ein Mehr an Bildung immer auch unter der Frage nach der Qualität zu betrachten sei. Mit Bezug auf Letzteres möchte ich im sozial- und erziehungswissenschaftlichen und auch soziokulturellen Sinn an den Begriff der Lebenswelt erinnern, wie er unter anderem von Alfred Schütz, Henri

Lefèbvre, Agnes Heller, oder auch Klaus Mollenhauer bis Hans Thiersch und vielen anderen formuliert wurde. Mit dem Begriff der Lebenswelt wird von der alltäglichen Welt des Zusammenlebens von Menschen ausgegangen, deren Interaktion, Interpretation und Handeln, mit denen diese ihre je historische und kulturspezifische, gesellschaftliche Wirklichkeit zu bearbeiten, sicherzustellen und zu verändern trachten. In der Sprache der Phänomenologie und der Wissenssoziologie heißt das:

Was eigentlich macht all das, was wir als gesellschaftliche Wirklichkeit erfahren und wie wirkt diese Wirklichkeit eigentlich auf uns; wie kommt es dazu, dass diese gesellschaftliche Wirklichkeit so nicht anders ist, als sie uns begegnet; wie anders könnte sie sein und was könnte getan werden, um sie zu verändern? (Mathes, 1973)

Es geht um die Rekonstruktion von Sinnstrukturen, die Entschlüsselung und das Verstehen der gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, um die Herstellung bzw. Beibehaltung lebensweltlicher Authentizität. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es weder ‚die‘ Jugend oder ‚die‘ Kulturen gibt, wie es auch der aktuelle UNDP-Bericht 2004 zur menschlichen Entwicklung und kulturellen Vielfalt aufzeigt, noch dass der Verweis auf kulturelle und lokale Gebundenheit die Abkehr von universellen Vorstellungen und Übereinkommen bedeutet.

Dieser Ansatz hat sich insbesondere in der Diskussion um quantitative und qualitative Bildungsforschung und die Messung von Wirkungen und Impacts niedergeschlagen. Der UNESCO-Monitoring-Bericht zeigt, dass die Anstrengungen in der Entwicklungs- und internationalen Zusammenarbeit auf die Lebenslage und Lebensbewältigung der großen Mehrheit der armen Bevölkerung, insbesondere Mädchen, Kinder aus ländlichen Gebieten oder aus indigenen Verhältnissen, gerichtet sein müssen. Lebensweltbezogene Lernbedürfnisorientierung erfordert angepasste Curricula, Aufmerksamkeit in der Gestaltung von Materialien, Förderung von muttersprachlichem oder auch zweisprachigem Unterricht und auch ein in den Strukturen angepasstes System, zum Beispiel eine gemeindeorientierte Schule, und andere strukturbildende Maßnahmen, das heißt notwendig sind *capacity and institutional building*. In diesem Zusammenhang ist, sowohl inhaltlich als auch strategisch und aufgrund der dort genannten Instrumente, das Positionspapier des BMZ „Grundbildung für Alle als internationales Entwicklungsziel – eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik“ (BMZ, 2004) maßgeblich.

2. Bildung als ganzheitliche und umfassende Bildung der Persönlichkeit

Im UNESCO-Programm steht der doch häufig inflationär gebrauchte, aber nicht desto trotz wichtige Begriff der Ganzheitlichkeit im Vordergrund. Ganzheitlichkeit umfasst hier ein breites Aufgaben- und Anwendungsfeld: von der Nachhaltigkeitsdiskussion bis hin zur Förderung der interkulturellen Kommunikation. Ganzheitlichkeit ist ein Begriff, der sehr behutsam und nur mit solider theoretischer Unterfütterung und guten Praxisbeispielen verwendet werden sollte, um der Gefahr zu entgehen, dass er einerseits seine Radikalität, andererseits auch seine Glaubwürdigkeit verliert.

Bildung darf nicht einseitig auf Informationserwerb und Wissenszuwachs abzielen, im Mittelpunkt steht die ganzheitliche und umfassende Bildung der Persönlichkeit. Die Menschen sollen nicht nur Kenntnisse erwerben, sondern zu kritischem Denken, Urteilsvermögen und eigenständigem Lernen befähigt werden, und die Vermittlung von Werten ist Teil dieses Konzepts. In einer ganzheitlichen Sichtweise kann sich Bildungsförderung nicht nur auf den schulischen, formalen Bereich beschränkt bleiben. Sie umfasst vielmehr formale sowie nonformale Prozesse, bezogen auf unterschiedliche Zielgruppen und Altersstufen. Ziel ist lebenslanges Lernen, alle menschlichen Lebens- und Entwicklungsphasen umfassend: von der Vorschulerziehung bis hin zur Erwachsenenbildung. Ganzheitliche Bildungsansätze in der technischen und internationalen Zusammenarbeit beinhalten eine breite Palette von Interventionsstrategien und Beratungsansätzen: Politik und Regierungsberatung zur Stärkung von Bildungssystemen, Reform der Lehreraus- und -fortbildung, Curriculum Entwicklung und Lehr- und Lernmaterialien, systemische Schulentwicklung, interkulturelle zweisprachige Erziehung, Gemeindegemeinschaften und Dezentralisierungsansätze, außerschulische Bildung mit Kindern und Jugendlichen, Umwelt- und Gesundheitserziehung, Bildung und HIV/Aids-Prävention, Friedenserziehung und Konfliktprävention, Bildung in städtischen und ländlichen Armutsgebieten, Bildung, Beschäftigung und informeller Sektor, neue Medien, Informations- und Kommunikationstechnologie, Projekte mit spezifischen Zielgruppen wie Flüchtlinge, Medien etc. (vgl. GTZ 2001).

Über die individuelle Bildung des Einzelnen hinaus müssen die ganzheitlichen Bildungsansätze auch im Bereich der technischen und internationalen Zusammenarbeit weiter entwickelt werden: Anwendungsfelder, Interventionsstrategien und Beratungsansätze könnten u.a. sein: Politik- und Regierungsberatung zur Stärkung von Bildungssystemen, Reform der Lehreraus- und -fortbildung, Gemeindegemeinschaften und Dezentrali-

sierungsansätze, Kooperation mit Eltern, systemische Schulentwicklung, interkulturelle zweisprachige Erziehung, Entwicklung des Curriculums und der Lehr- und Lernmaterialien, Alphabetisierung, außerschulische Bildung mit Kindern und Jugendlichen, Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, HIV/Aids-Prävention, Friedenserziehung und Konfliktprävention, Bildung in städtischen und ländlichen Armutsgebieten, Beschäftigung und informeller Sektor, neue Medien und Informations- und Kommunikationstechnologie, Projekte mit spezifischen Zielgruppen wie Flüchtlinge, Mädchen, Frauen (vgl. GTZ, „Kunststück Lernen“, 2001: 17-34).

Ganzheitliche und lebensweltorientierte Bildung ist somit ein Qualitätsbegriff, der durchaus ‚Sprengstoffcharakter‘ hat, wenn wir an die Bildungsdiskussion in Deutschland oder auch in Entwicklungsländern denken. Positive Beispiele ganzheitlicher Bildungsansätze in der deutschen Entwicklungszusammenarbeit auch konkret durch die GTZ gibt es viele: von der Politikberatung bis zur konkreten Arbeit mit Lehrkräften und Schülerinnen wie Schülern in der Gemeinde. Die Qualität von Bildung zu beschreiben und zu messen, sowohl quantitativ als auch qualitativ, ist die große Herausforderung der internationalen Bildungszusammenarbeit. Um so lohnens- und lobenswerter erscheint es, das das Thema Qualität von Bildung in dem neuen Monitoringbericht 2005 der UNESCO behandelt wird.

3. Die Rollen und das Zusammenspiel von Staat, Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft

Im Zusammenhang von „Bildungsförderung für Alle“ wird die Rolle von Staat, Zivilgesellschaft und Privatwirtschaft oft vernachlässigt. Durch die Veröffentlichungen der UNESCO, aber insbesondere durch den letzten Bericht der Weltbank, World Development Report „Making Social Services Work for the Poor“, rückt das Zusammenspiel von *Policy-makers*, *Providers* von *social services* und der *client-power* jedoch mehr in den Vordergrund. Dabei geht es um die Rechte und auch Pflichten der verschiedenen *players*. Der Staat sollte hier aber eine besondere Verantwortung tragen: Er sollte die Rahmenbedingungen für die Umsetzung des „Rechts von Bildung“ garantieren, um die anderen Akteure handlungsfähig zu machen. Denn ohne das Engagement von Zivilgesellschaft, Nichtregierungsorganisationen und Privatwirtschaft wird die Umsetzung von einer Bildung für Alle nicht möglich sein.

Schon jetzt deutet sich an, dass die Ziele von Dakar nicht in allen Ländern erreicht werden können, obwohl große Anstrengungen in die Verwirklichung der Millenniumsziele gesteckt wurden und werden. Zur Erreichung dieses anspruchsvollen Zieles ist insbesondere eine gestärkte Eigenverantwortung der Länder (*Ownership*) notwendig. Es geht um die glaubwürdige Bekämpfung von Armut und die Verankerung einer in dem *Poverty Reduction Strategy Paper 1996*³ entwickelten tragfähigen Wirtschaftspolitik, im Kontext von Good Governance und Demokratiebestrebungen in unseren Partnerländern. Dabei bedarf es verstärkter Anstrengungen, die Kapazität von Institutionen und Menschen zu fördern.

Dies ist gerade die zentrale Aufgabe der GTZ als einer Organisation, die Schlüsselpersonen aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft zusammenbringt. In ihrer Arbeit versucht die GTZ in über 80 Projekten der Bildungs- und Jugendförderung die Politik-ebene und konkrete Arbeit mit Zielgruppen und Mittlerorganisationen miteinander zu verbinden. Dabei sind strukturfördernde Maßnahmen genauso gefragt wie innovative konkrete Ansätze in Schule und Gemeinde. Der erläuterte Begriff Lebensweltorientierung ist in diesem Sinne immer auch eine Verpflichtung, ‚von unten‘ zu denken, aus der Perspektive von Kindern und Jugendlichen als sozialen Akteuren.

Literatur

- Baaden, A. (2002): Bildung für Alle bis 2015? Die Unesco und der Aktionsplan von Dakar. In unesco heute online. Online-Magazin der Deutschen Unesco-Kommission Ausgabe 8, August 2002 (URL: <http://www.unesco-heute.de/802/802baaden.htm> Stand 27.6.06)
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2004): Grundbildung für Alle als internationales Entwicklungsziel – eine zentrale Herausforderung für die deutsche Entwicklungspolitik, Bonn.
- International Monetary Fund (1996): Poverty Reduction Strategy Paper (URL: <http://www.internationalmonetaryfund.org/external/np/prsp/prsp.asp> Stand 24.7.06)

³ Dieses Strategiepapier zur Minderung von Armut von 1996 ist Ergebnis einer Initiative der Weltbank und dem Internationalen Währungsfonds mit dem Ziel, die Schuldenlast der am höchsten verschuldeten Länder zu reduzieren und diese freigesetzten Mittel in die Bekämpfung von Armut zu investieren. (Vgl. International Monetary Fund 1996)

- Matthes; J. (1973): Soziale Stereotype in der Theorie der Fürsorge. In: Otto, H.-U./Schneider, S. (Hg.): Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit Bd. IV, Neuwied: Luchterhand.
- Rudolph, H.-H. (2004): Kompetenzentwicklung mit Kindern und Jugendlichen in der Entwicklungszusammenarbeit: Anknüpfen und Fördern. In: Hungerland, B./Overwien, B.: Kompetenzentwicklung im Wandel – auf den Weg zu einer informellen Lernkultur? Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, 12-14.
- UNESCO (2004): Education for All, The qualitative Imperative. EFA Global Monitoring Report. Paris.
- GTZ – Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2001): Kunststück Lernen. Zukunftskompetenz für die Kinder der Welt. Eschborn. (URL: <http://www.gtz.de/de/dokumente/de-youth-infothek-publicationen-lernen.pdf>) (Stand 03.03.2005).
- UNDP (2004): Bericht über die menschliche Entwicklung, Deutsche Kurzfassung, Berlin. Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) (Hg.). UNO-Verlag.

Crucial Points in the Transmission and Learning of Intangible Heritage⁴

Christoph Wulf

1. Introduction

The intangible heritage is a central element of the cultural heritage of humanity. *The Masterpieces* and *The Second Proclamation of the Oral and Intangible Heritage* as well as the *Inventory of Intangible Cultural Heritage of Cambodia* document this. It is less obvious, what the specific characteristics of intangible heritage are and what is their role in a globalizing, cultural diversity encouraging world. The following article develops six arguments to elaborate the specific characteristics of intangible cultural heritage. These arguments refer to

- the human body,
- the performative character of rituals and social practices,
- mimesis and mimetic learning,
- otherness and alterity,
- the need for intercultural and transcultural education and to
- anthropology, understood as philosophical, historical and cultural anthropology.

2. The human body

Whereas the *monuments* of architecture can be precisely identified and easily protected, the intangible cultural heritage is much more difficult to be identified, transmitted and safeguarded. Whereas the architectural monuments of *cultural* heritage are made out of durable materials, the pieces of cultural heritage are immaterial and not durable. Whereas the architectural monuments are material cultural objects, the “products”, elements and dimensions of intangible cultural heritage have as *medium* the *human body*. This is

⁴ Paper given at: *Globalization and Intangible Cultural Heritage*. Opportunities, threats and challenges. An International Conference jointly organized by UNESCO and the United Nations University, Tokyo, 26-27 August 2004.

the case of a) oral traditions and expressions including language as a vehicle of this heritage, b) performing arts, c) social practices, rituals and festive events, d) knowledge and practices about nature and the universe, e) traditional craftsmanship. If we want to understand the particular character of intangible cultural heritage we have to relate its practices to their body related character.

If the human body is the medium of the intangible cultural heritage, this has several implications. The body based practices of intangible heritage are determined by the flow of time, by the temporal character of human life. Whereas architectural monuments are preserved and hardly change, the *intangible cultural heritage undergoes rapid changes*. Therefore the social practices of intangible cultural heritage depend on the *dynamics of time and space*. In contrast to cultural monuments and objects the practices of intangible cultural heritage are not fixed but undergo processes of transformation. The practices of intangible cultural heritage are related to social *change* and exchange; interrelated with the dynamics of life they have a process character. Therefore the practices of intangible cultural heritage are more sensitive to the influences of homogenisation and more difficult to be protected against the unifying process of globalization.

3. The performative character of rituals and social practices

When the human body is the medium of the practices of intangible cultural heritage, this has consequences for the perception and comprehension of these practices. In my view, it is the performative character of the body that makes rituals and other social practices socially and culturally effective. Since they are performed with the body, we have to pay special attention to the physical aspects of their performance and note how they are performed through a particular arrangement of the body. On what body concept an analysis of practices of intangible heritage is based on, is a crucial issue. It is essential to consider the different historical and cultural dimensions of body concepts as they are expressed in the various social practices of intercultural heritage and to compare different conceptions of staging the body in rituals and other social practices.

Rituals have different social functions. They help to organize the transition from one social status to another. They organize the transitions at socially and existentially central moments like marriage, birth and death. Rituals include conventions, liturgies, ceremonies and festivals. They are related to different times of the year. When they are

successful they create a sense of *belonging* together; they create communities and the social. They are essential for the constitution of a community and its culture.

For a ritual to be successfully performed, an individual's body arrangement and how it relates to the other participants in the ritual plays a decisive role. For indeed this body dimension is what guarantees the performativity of the ritual. The character of a ritual, that aspect of a ritual which creates community, is bound up with its corporeality and materiality. Whilst the *physicality* of a performance may incite the participants to have different interpretations of the ritual situation, these differences in fact play only a secondary role in the performance and evaluation of a ritual. Indeed what is decisive about a ritual is not its shared interpretation but its collective performance.

When we speak of the human body in this context, then what we have in mind is a concept of the body as something which is inscribed within a *certain* society and culture, which has been shaped and moulded by these processes and which itself simultaneously creates social and cultural processes. These processes are conceived in terms of what Pierre Bourdieu has described in relation to the creation, sustenance and modification of habit forms (Bourdieu 1972, 1997, 1999).

Many “intangible” aspects of culture are made visible in rituals, mainly in their performative character and its analysis. The *performative character of rituals* being central to their effects is related to the staging of the body in social situations. There are three aspects to be distinguished. One aspect relates to the *performative character* of language, used in ritual situations. John Austin has elaborated this aspect of language; he demonstrated “how to do things with words”. When in a wedding ceremony a person says “yes”, she or he has committed an action and is married and his or her life will completely change. The second aspect of the body based performativity is related to the fact that rituals and other social practises are *cultural performances*, in which cultures present and express themselves. By means of rituals communities create a continuity between traditions and the challenges of the presence. The third aspect of performativity characterizes the aesthetic side of the body-based *performance* of rituals and of *performing* arts. Rituals can not adequately be understood, if their analysis is reduced on their pure function (Wulf/Göhlich/Zirfas 2001; Fischer-Lichte/Wulf 2001, 2004).

Rituals deal with differences and otherness and create cultural continuity. Through their performative character they create community and cultural identity. Rituals are focal practices in the field of intangible cultural heritage, since they allow

community members to establish cultural continuity from one generation to the other. They balance tradition, presence and future. On one hand they transmit traditional cultural values and social practises, on the other hand they adapt them to the actual demands of the community. Rituals are windows into a society which facilitate the understanding of its cultural identity and its dynamics of change. If rituals adapt only to traditional values and not to the actual needs of a society, they miss their function. If they only focus on traditional values and perspectives they come to be rigid practises and stereotypes loosing their community building power. On the other hand if rituals adapt too easily to the challenges of globalization, they miss their social identity building function too (Wulf e.a. 2004a, 2004b; Wulf/Merkel 2000). The example of rituals as focal practices of intangible cultural heritage draws our attention to five aspects (Wulf/Zirfas 2003, 2004):

- First, rituals fulfil their function as central parts of intangible cultural heritage due to their body based performative character.
- Second, rituals create continuity between traditions, present needs and future challenges. By changing their staging and meaning they balance traditions, present tasks and future demands.
- Third, rituals fulfil their task not by just copying the same ritual models over and over again. The performance of rituals is not a simple repetitive activity, but a creative social act, unifying the different social groups in one performance and producing social order and cultural coherence and master the potential of social violence.
- Fourth, to stage and perform rituals it needs a practical ritual knowledge. This knowledge is learnt in *mimetic processes*.
- Fifth, for the understanding of rituals and other social practices related to intangible cultural heritage the problem of otherness is of central importance.

4. Mimesis and mimetic learning

To a very large extent the practices of intangible cultural heritage are staged, transmitted to the young generation and learnt in mimetic processes. Rituals and other social practices entail mimetic processes. Those are involved when people participate in ritual

performances. Mimetic processes are processes of creative imitation that necessarily build upon models. In these processes, the one who is acting mimetically wants to become like his model. This process of copying or *becoming like* relates to the way a person enacts himself physically and socially, how he presents himself to the world, to other people and to himself. It relates to what makes a human being unique. In mimetic processes human beings take copies of the social world and make the so internalized world to a part of themselves. By doing so the intangible cultural heritage is transferred and learnt by the young generation (Gebauer/Wulf 1995, 2003, 2004).

The significance of mimetic processes for the transmission of practices of intangible cultural heritages including educational practises can hardly be over-emphasised. These processes are sensorial, relate therefore above all to the human body, to the performance of human behaviour and mostly take place unconsciously. Through mimetic processes, people internalise images and schemes of rituals and other social practices. These become part of their inner world of images and conceptions. In other words, mimetic processes transform the world of intangible cultural heritage into the inner world of human beings. They contribute to expanding the culturally formed inner world, that is, enhance the development of people who behave mimetically. Practical knowledge as a central part of intangible cultural heritage is acquired through the help of mimetic processes. This culturally diverse knowledge develops above all in the context of body performances and plays an important part in the staging of these performances in new ways. As a practical form of knowledge, it is the result of a mimetic processing of performativity that itself arises out of a practical body-related know-how.

Because of this crossing of practical knowledge, mimesis and performativity, *repetition* plays an important role in the transmission of intangible cultural knowledge. Cultural competence arises only in cases where a culturally formed behaviour is repeated, and changed in that repetition. There can be no cultural competence without repetition, without the mimetic reference to something either *present* or past. That is why repetition not only constitutes a key aspect in the transmission of intangible cultural heritage in education and rituals, but also plays a fundamental part in mimetic processes and physical enactments – that is, in performativity of social practices and rituals.

5. Otherness and alterity

To safeguard cultural diversity a sensitization for the Other is essential. To avoid the reduction of cultural differences to the same and the homogenisation of cultural diversity, it is necessary to sensitize people for *cultural heterogeneity*, i.e. for the other and alterity. Only through a sensitization for alterity the homogenisation of culture as a result of a unifying globalization process can be avoided and cultural heritage and diversity be guaranteed. Master pieces and social practices of intangible heritage play a central role in this process of experiencing otherness and alterity.

The homogenized culture of globalization has developed three strategies to reduce alterity and to “protect” people from the challenging experience of the other: Discourse on the *other* must take into account the psychological, epistemological and cultural aspects that are respectively associated with the traditions of *egocentrism*, *logocentrism* and *ethnocentrism*, which play a central role in the process of globalisation; in their actual forms they are based on European culture and tradition and are a challenge to many other cultural traditions.

Although it seemed for a while as if the other were gradually being unveiled and demystified, this has not proved to be true. Things, situations and people, right in the centre of our everyday well-known familiar world, are becoming increasingly foreign and unknown. Standards of living that one expected to remain secure and familiar are being called into question. Admittedly, the strategy that consisted in demystifying the unknown other through increasing understanding, has succeeded in making many foreign things seem more familiar and replaced people’s insecurity and fear with confidence and trust. Yet this sense of security is often only superficial; underneath it (and at its margins), feelings of fear and danger are still strong. The gesture of ‘making-the-world-familiar’ has not fulfilled our expectations. Instead, increasing the realm of the familiar has meant expanding the sphere of the unknown. Knowing more about it does not make the world any less complex (Morin 1994). In fact, the more we know about phenomena and connections, the more there is we do not know. Time and again, ignorance exposes the limits of knowledge as well as the limits of human action based upon that knowledge. Though attempts are often made to reduce the other to a concept of ‘sameness’, it cannot as such be overcome. The other expresses itself in the centre and at the boundaries of the familiar, and demands to be considered.

Egocentrism: Elias and Foucault have described in detail the processes involved in the constitution of the modern subject and the emergence of *egocentrism* (Elias 1976; Foucault 1977). Technologies of the self are involved in the development of subjects. Many of these strategies are linked to the idea of a self-contained self, which, as the subject-bound centre of action, is called to lead its own life and develop its own biography. Yet the unwanted side effects of a self-sufficient subject are manifold. Often, the self-determining subject fails in the act of *self*-determination. In addition, other forces that are not bound to the same principles can counteract self-determination and the hope of autonomous action. The subject's constitution is constantly ambivalent insofar as its inherent egocentrism constitutes on one hand, a survival, appropriation and power strategy, and on the other, a tendency to reduce and level out differences. The subject's attempt to reduce the other to its usefulness, functionality and availability seems to both succeed and fail. This insight opens new horizons for dealing with the other, as well as new fields of knowledge and investigation.

Logocentrism: As a consequence of logocentrism we perceive and deal with the other according to the rules of reason. We only let into our field of vision that which is capable of reasoning or shaped by reason; everything else is excluded. He who stands on the side of reason is necessarily right. This is valid even for the reduced reason of functional rationality. Thus, parents stand above children, civilised people above the so called primitive, and the healthy above the sick. Those who possess reason are superior to those who possess only pre-forms or weak forms of reason. The more a person's language or reason differs from the general, the more difficult it is to approach and understand that person. Nietzsche, Freud, Adorno, and many others have criticised reason's self-satisfied status, and pointed out that people live in all kinds of ways that reason cannot fully comprehend.

Throughout history, the *ethnocentric* tradition has also resolutely subjugated all forms of otherness. Todorov (1982), Greenblatt (1991) and others have analysed the processes involved in the destruction of foreign cultures. One of the most horrific examples is the colonisation of Latin America in the name of Christ and the Christian kings. Conquering the continent meant eradicating the cultures there. Even on first coming into contact with them, the conquerors demanded, on pain of enslavement or death, that the natives conform to their beliefs. With incredible force they asserted their own beliefs and values, as if to create a world devoid of otherness. Their power-thirsty

strategy of reasoning enabled the invaders to instigate the eradication of the natives. The indigenous people failed to understand that the Spaniard's behaviour was scrupulously calculated and that they used their language to mislead them: friendliness was not what it seemed; promises were not used to make agreements, but to mislead and deceive others. Every act served another purpose than that which was purported. The interests of the crown, the missionary duty of Christianity, and 'inferiority of the natives' were claims used to legitimise colonial behaviour. Greed and economic motives were kept silent and indeed barred from the conquerors own self-image or vision of the world.

Egocentrism, logocentrism, and ethnocentrism interrelate and mutually reinforce each other as *strategies for transforming the other*. Their common aim is to assimilate the 'foreign' or 'other' to that which is not foreign, that is, to the self, and *thereby* eradicate it. The processes involved can be observed on many levels. Not only is the multitude of cultures destroyed as a consequence, but so also are the lives of many people living in societies that are forced to change and conform. The situation is particularly tragic in cases where local or regional cultures have been eradicated, but no other cultural values introduced that would help the people come to terms with their changed conditions.

«I is someone else»

To sensitize people for the importance of cultural diversity and intangible heritage it needs the experience of otherness. Being able to experience and cope with the alterity in its differentness is a precondition for the willingness to get to know other people and cultures. Individuals are no unified entities; they consist of many contradictory components which are fragmented, each with desires for action of its own. Rimbaud found fitting words for this state of being: "Je est un autre". Here the realisation is stated that the ego is not the master of his house (Freud). By suppressing the most glaring contradictions, the ego again and again tries to gain its freedom, but it is again and again constrained by heterogeneous urges and normative commandments. The inclusion of excluded parts of one's own personality in self-perception is a precondition for dealing with the external other person in an accepting way. Thus the focus is repeatedly on that excluded, non-permissible otherness which is contradictory to the norms of so-

ciety and the individual, an otherness which is linked to the body and nature and which is resistant to representation through language and thought.

Heterological thinking

There is no better key to an open attitude towards others than to be aware of one's own non-identity. Confrontation with foreign cultures, with the *other* in one's own culture, and with the foreigner in our own person, teaches us to perceive and think from the other's point of view. This change of perspective should prevent us from too easily reducing the 'foreign' to that which is our own. In order to see from the other point of view, I must develop *heterological thinking*, that is, suspend my sense of self and contemplate it through the other person's eyes. Central to this is the relation between that which is familiar and the 'foreign', the relation between knowledge and ignorance, certainty and uncertainty. Processes of de-traditionalising and individualising life, differentiation and globalisation have meant that much of our everyday life, otherwise taken for granted, has been called into question, demanding individual reflection and decision. Yet, this does not necessarily mean a gain in freedom. Conditions under which a decision can be made are often not within the control of an individual. In the realm of environmental issues for instance, the individual may be able to make environmentally conscious decisions, yet these will have little impact on the macro-structures of society, which really determine the quality of the environment.

6. Intercultural – transcultural learning

In order to sensitize the young generation for the value of cultural diversity and the importance of the preservation of intangible cultural heritage today's education has to be conceived more than ever before as *intercultural and transcultural education*. This implies an interest for cultural difference and otherness. It also implies a sensitization for the role of mimetic processes in the transmission and assimilation of culture as well as a sensitization for the role of rituals and social practices of other communities and cultures. Considering that more and more people do not belong only to one culture, but unite in themselves *various cultural traditions*, intercultural education intends to help coping with different and sometimes even controversial cultural traditions. Inasmuch as identity cannot be conceived of without alterity, intercultural education contains a rela-

tional connection between a fractal ego, which in its developed state is irreducible, and an otherness of many forms. In this context hybrid forms of culture are increasingly more important (Featherstone 1995; Wulf 1995, 1998; Wulf/Merkel 2002).

If the question as to the other person contains the question as to one's own self and the question as to one's own self that of the other person, then the processes of intercultural education are also processes of self-education. When they are *successful*, they not only lead to the insight in the incomprehensibility of what is different. They also bring about self-difference. In view of the demystification of the world and the disappearance of the exotic being strived for by the universalism of present-day globalization, there is the danger that in the world of the future, the human being will only encounter himself and there will be a lack of the differentness through which he can develop by dealing with it. If the loss of what is different is a source of threat to human development and educational potential, its protection, the de-differentiation of the known and self-differentness take on major importance. An effort to preserve differentness in human being's inner self and in the exterior would then be a necessary manoeuvre to counter a universalism which levels off differences.

For intercultural learning the impossibility of getting behind the individual, non-identity, the void in the individual, plays the crucial role. It points to the openness required for encountering the other person. Therefore intercultural learning must not be limited to the acquisition of capabilities for dealing with minorities. The confrontation with different cultures, the other person in one's own culture and in the individual himself is constitutive for education. The confrontation with differentness in one's own and different cultures takes on new meaning and must gain a new quality. It is given in the fact that intercultural education must be conceived from the perspective of the different, other person. Within the framework of such a procedure the main focus is on the development of heterological thinking (Wulf 2002).

7. The need for further research in philosophical, historical and cultural anthropology

In order to understand the tension between the intension of safeguarding intangible cultural heritage and the dynamics of change and to be able to decide where to protect and where to change, comprehensive anthropological studies are needed. After the

“death of God” (Nietzsche) and the “death of man” (Foucault) in the sense of the white, male and abstract European-American human being as model for the development of mankind, i.e. after the end of one normative anthropological, model, comprehensive anthropological research is needed. Such research needs the consideration of three paradigms of anthropology: the philosophical anthropology with a German cultural background going back to Immanuel Kant and stressing open character of human history and the importance of the human perfectibility; the historical anthropology of French origin having its origins in the school of the *Annales* stressing the historical character of human culture; and the Anglo-Saxon cultural anthropology or ethnology with its interest in cultural diversity and heterogeneity (Wulf 2004).

On the basis of these three paradigms anthropology has become a historical and cultural anthropology, not being limited to certain cultures and certain epochs. In reflecting its own historicity and culturality anthropology is able to overcome the euro-centrism of the humanities and the purely historical interests of history; it engages in the unresolved problems of the present and the future. Anthropology must involve a philosophical criticism of its own self-conception, which focuses on its competence and on its limits. Such a concept of anthropology implies transdisciplinary and transcultural research (Wulf 2002).

With its results anthropology can contribute to a better understanding of the tensions between cultural heritage and the dynamics of change, aiming for creative solutions. Those can never last for ever; they have to be related to the particular historical and cultural context and its particular values and perspective. The more homogeneity of human development is aimed at, the more cultural diversity will spread. There is no universal way out of the problem. Knowing this is already an important contribution to the handling of the controversy and to the transmission of intangible heritage.

Bibliography

- Bourdieu, P. (1972): *Esquisse d'une Théorie de la Pratique, précédée de trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Droz S. A.
- Bourdieu, P. (1990): *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1997): *Méditations pascaliennes*. Paris: Éditions du Seuil.

- Bourdieu, P. (1999): *The Weight of the World: Social Suffering in Contemporary Society*. Oxford: Polity Press.
- Elias, N. (1976): *Über den Prozess der Zivilisation*, 2 Bde. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Featherstone, M. (1995): *Undoing Culture. Globalization, Postmodernism and Identity*. London: Sage Publications.
- Fischer-Lichte E./Wulf, Ch. (Hg.) (2001): *Theorien des Performativen*. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Vol. 10, Nr.1.
- Fischer-Lichte, E./Wulf, Ch. (Hg.) (2004): *Praktiken des Performativen*. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Vol. 13, Nr.1.
- Foucault, M. (1977): *Discipline and Punishment: The Birth of the Prison*. New York. Pantheon.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (1995): *Mimesis. Culture – Art – Society*. Berkeley: California University Press.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (2003): *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart.
- Gebauer, G./Wulf, Ch. (2004): *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*. Paris.
- Greenblatt, S. (1991): *Marvellous Possessions. The Wonder of the New World*. Oxford: Oxford University Press.
- Morin, E. (1994): *La complexité humaine*. Paris: Flammarion.
- Todorov, T. (1982): *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris.
- UNESCO. (2004): *Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity 2001-2003*, Museum international 221/222. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2004): *Second Proclamation of the Oral and Intangible Heritage of Humanity*. Paris: UNESCO.
- UNESCO/Ministry of Culture and Fine Arts. (2004): *Inventory of Intangible Cultural Heritage of Cambodia*. Phnom Penh.
- Wulf, Ch. (Hg.) (1995): *Education in Europe. An Intercultural Task*. Münster.
- Wulf, Ch. (Hg.) (1998): *Education for the 21st Century. Commonalities and Diversities*. Münster.
- Wulf, Ch. (Hg.) (2002): *Traité d'anthropologie historique: Philosophies, Histoires, Cultures*. Paris. Italian edition, Milano: 2002; German edition: Weinheim: 1997.

- Wulf, Ch. (2002b) *Anthropology of Education*. Münster: Lit-Verlag. French edition: *Anthropologie de l'éducation*, Paris 1999; German edition: Weinheim/Basel 2001; Spanish edition: *Antropología de la Educación*, Barcelona 2004.
- Wulf, Ch. (Hg.) (2004): *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Reinbek.
- Wulf, Ch. e.a. (2004a): *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communauté*. Paris.
- Wulf, Ch. e.a. (2004b): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden.
- Wulf, Ch./Göhlich, M./Zirfas, J. (Hg.) (2001): *Sprache, Macht, Handeln. Grundlagen des Performativen*. Weinheim.
- Wulf, Ch./Merkel, Ch. (Hg.): (2002): *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster.
- Wulf, Ch./Zirfas, J. (Hg.) (2003): *Rituelle Welten*. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 12 (2003) 1–2.
- Wulf Ch./Zirfas, J. (Hg.) (2004): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München.

Zu den Autoren

Prof. Dr. Karl-Heinz Gruber, Professor für Vergleichende Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik an der Universität Wien. (Österreichische UNESCO-Kommission – ÖUK).

Dr. Hans-Heiner Rudolph, Seniorfachplaner im Bereich Grundbildung bei der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in Eschborn und Leiter des Themenfeldes „Jugend“ mit den fachlichen Schwerpunkten: Projektplanung und -durchführung, internationale Jugendpolitik und Grundbildung, Gemeinwesenarbeit und Selbsthilfeförderung.

Dr. Traugott Schöffthaler, Leiter der Anna-Lindh Stiftung mit Sitz in Alexandria (Ägypten); von 1993 – 2004 Generalsekretär der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK).

Dr. Christoph Wulf, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Freien Universität Berlin, Mitglied der Deutschen UNESCO Kommission (DUK) und Vorsitzender des Fachausschusses Bildung derselben.

Dr. Marianne Krüger-Potratz, Professorin für Interkulturelle Pädagogik/Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster und Mitglied des Fachausschusses Bildung der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK)