

---

## **Interkulturelles Lernen als Bestandteil der Beruflichen Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Herausforderung für die Berufspädagogik**

---

### **Abstract**

Interkulturelles Lernen wird staatlich gefördert und findet seit vielen Jahren in vielfältigen Formen in der beruflichen Bildung statt. Andererseits ist davon auszugehen, dass die Mehrheit der Berufspädagogen diese Formen des Lernens nicht als ihre Aufgabe ansehen und damit auch nicht als selbstverständlich in ihren Unterricht integrieren. Interkulturelles Lernen ist konzeptuell auch Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BnE genannt). Wie an Bestehendes angeknüpft wird, welche Hindernisse auf dem Weg einer Integration interkultureller Bildung in die berufliche BnE liegen und welche erziehungswissenschaftlichen Aufgaben dafür zu lösen sind wird im Beitrag diskutiert.

---

### **1 Interkulturelles Lernen in der beruflichen Bildung**

In der Praxis der interkulturellen Aus- und Weiterbildung lassen sich zwei Richtungen, die sich in ihrer Orientierung und Begründung unterscheiden, erkennen. Dies sind zum Einen betriebswirtschaftlich (ökonomisch) orientierte Konzepte (vgl. KINAST/ THOMAS 2003, HERBRAND 2002, LEENEN et al. 2002a/2002b, BENEKE 1999) und zum Anderen sozialgesellschaftlich orientierte Konzepte (vgl. HOLZBRECHER 2004, FISCHER et al. 2001, OTTEN/ TREUHEIT 1994, BROEK 1988). Diese beiden Orientierungen werden in der beruflichen Weiterbildung und in der Erwachsenenbildung besonders deutlich. In der schulischen und beruflichen Bildung ist sie nicht so trennscharf, da besonders dort Konzepte existieren, die beide Orientierungen zu integrieren suchen.

Betriebswirtschaftlich orientierte Konzepte legitimieren sich in erster Linie über den Kostenfaktor, der durch interkulturell bedingte Missverständnisse und Problemstellungen, die auf dem internationalen Parkett oder in multikulturellen Arbeitszusammenhängen erzeugt werden. Dies führt dazu, dass heute immer mehr Manager und Personalentwickler die interkulturelle Kompetenz ihrer Mitarbeiter als förderungswürdig anerkennen. Ziel der Bildung sind individuelle und bedarfsspezifische Fähigkeiten, die im beruflichen Alltag gebraucht werden. Zu den Angeboten in diesem Bereich zählen u. a. kulturspezifische und kulturübergreifende Vorbereitungstrainings für den Auslandsaufenthalt, Trainings für den Umgang mit einer bestimmten multikulturellen Klientel oder das Training interkultureller Teamfähigkeiten. Auch Fremdsprachenkenntnisse fallen in den Bereich der beruflichen Verwertbarkeit interkultureller Kompetenz. Zielgruppen für diese Angebote sind u. a. Führungskräfte in Aus- und Weiterbildung, Ingenieur/innen, Soldat/innen, Polizist/innen oder auch Arzthelfer/innen,

Verkäufer/innen sowie Auszubildende bestimmter Dienstleistungsbranchen. Betriebswirtschaftlich orientierte Konzepte richten sich also in der Regel an bestimmte Berufsgruppen, die entweder mit Migrant/innen als Klientel im nationalen Kontext in Kontakt kommen oder die ins Ausland gehen, um für ihr Unternehmen tätig zu werden.

Sozialgesellschaftlich orientierte Konzepte legitimieren sich über gesellschaftliche Problemstellungen, wie die Folgen von Arbeitsmigration, Globalisierung, Pluralisierung von Lebensentwürfen und Formen von kulturell bedingten Konflikten, wie z.B. religiöse Auseinandersetzungen. Sie werden teilweise im Rahmen von Programmen durch die Europäische Union und die Bundesregierung finanziell gefördert. Dazu gehört das Programm „XENOS – Leben und Arbeiten in Vielfalt“, mit dem „Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung in der Gesellschaft nachhaltig entgegen zu wirken und die kulturelle Vielfalt zu fördern und zu erhalten“ gesucht wird (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2008). Ziel dieser Konzepte ist es, Hilfestellung bei der Bewältigung dieser Veränderungsprozesse zu geben sowie die Förderung der Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderungsprozesse aktiv mit zu gestalten. Dies geschieht in Form von politischer Bildungsarbeit, Reflektion sozialer Ungleichheit und Diskriminierung bestimmter Gruppen bis hin zu antirassistischen Ansätzen. Zielgruppen dieser Konzepte sind u. a. Kinder und Jugendliche in der schulischen und außerschulischen Bildung, Frauen, Gewerkschafter oder (ältere) Erwachsene, die sich für gesellschaftspolitische Themen interessieren und die sich mit gesellschaftlichen Problemen und Prozessen auseinandersetzen möchten. Sozialgesellschaftlich legitimierte Konzepte richten sich an bestimmte Altersgruppen, an bestimmte Interessengruppen oder speziell an ein Geschlecht. Eigene begrenzte Recherchen ergaben, dass kein interkulturelles Weiterbildungsangebot für Männer, wohl aber für Frauen auf dem Bildungsmarkt angeboten werden (z.B. BROEK 1988 oder FISCHER et al. 2001).

Im Rahmen des XENOS Programms, in dem interkulturelle Lernkonzepte entwickelt und verbreitet werden sollen, um Fremdenfeindlichkeit und Intoleranz entgegenzuwirken, wurden für die berufliche Bildung viele unterschiedliche Projekte zum interkulturellen Lernen durchgeführt. Sie sind innerhalb des Programms eher sozialgesellschaftlich begründet. An einigen Projektergebnissen im Bereich beruflicher Bildung lässt sich jedoch erkennen, dass die berufliche Verwertbarkeit von Kompetenzen im Vordergrund steht und als Legitimation herangezogen wird. Vermutlich geschieht dies, um eine Akzeptanz des Einsatzes interkultureller Konzepte in den Institutionen und bei den Akteuren zu erreichen.

Als typisches Beispiel dafür kann die branchenspezifische Konzeptentwicklung „Interkulturelles Training in der Gastronomieausbildung“ der kiezküchen ggmbh (2006) gelten. Bei diesem Ansatz werden branchenspezifische Kompetenzen, wie der professionelle Umgang mit fremdkultureller Kundschaft im Servicebereich, genauso gefördert, wie die Wahrnehmungs- und Reflektionsfähigkeit über Migration und Fremdenfeindlichkeit aus regionaler und globaler Perspektive. Die thematische Integration des Trainings in die Gastronomieausbildung erfolgte dabei explizit durch die Anknüpfung an reale Situationen aus dem beruflichen Alltag einer Fachkraft (ebd., 5 ff.).

Für die berufliche Bildung kann insgesamt festgehalten werden, dass Konzepte und Materialien für die Initiierung und Gestaltung interkultureller Lernprozesse nicht nur in großer thematischer Vielfalt, sondern auch in unterschiedlicher Qualität (Trainings, Exkursionen, Assessment-Center etc.) vorliegen. Dabei lassen sich sowohl branchenspezifische Anknüpfungen als auch inhaltlich besondere Schwerpunkte (z.B. Genderfragen, Religiosität, interkulturelle Konfliktbewältigung) finden. Auch zur Evaluation interkultureller Lehr-Lern-Arrangements speziell im Bereich beruflicher Bildung finden sich Forschungsarbeiten (z.B. NAGEL 2004). Dennoch ist die Resonanz im Berufsbildungssystem kaum spürbar und interkulturelles Lernen selten und besonders. Dies und der Befund der Evaluatoren des Xenos-Programms, dass die Valorisierung von Projektergebnissen eher schleppend und regional begrenzt erfolgt, führt zu der Frage, woran es liegen könnte, dass interkulturelles Lernen, trotz starker Förderung, nicht längst selbstverständlicher Bestandteil jeder beruflichen Ausbildung ist und sowohl im Betrieb als auch in der Schule erfolgt. Wie werden Ausbilder und Lehrer auf die Aufgabe, interkulturelles Lernen im Rahmen der Berufsausbildung zu ermöglichen und zu gestalten, weitergebildet? Auch hier finden sich Konzepte, an die angeknüpft werden könnte. Als Beispiel für ein Weiterbildungsprogramm für Ausbilder liegen die Ergebnisse des Projektes „Interkulturelle Kommunikation und Konfliktmanagement für Ausbilder aus Betrieb, Bildungszentrum und Berufsschule“ vor (BRIEDEN/ HEIDARI 2006).

Die Autoren machten dabei im handwerklichen Bereich die Erfahrung, dass, „...bei vielen Ausbildern die Bereitschaft, Migrantenjugendliche auszubilden und sie bei ihren Problemen zu unterstützen, eher ab als zu zunehmen (scheint). Die wachsende Arbeitslosigkeit und eine sehr emotional geführte Zuwanderungsdebatte verstärken diese Haltung.“ (ebd., 36 ff). Es wird angenommen, dass die berufliche Ausbildung und die Integration von Menschen anderer kultureller bzw. ethnischer Herkunft nicht nur wegen fehlender interkultureller Kompetenz, sondern auch deshalb, weil die Integration von den Akteuren beruflicher Bildung nicht gewünscht und getragen wird, immer wieder scheitert.

Die Evaluation des gesamten XENOS Programms konnte keine Erkenntnisse über Breitenwirkung und eine systematische Anwendung der entwickelten Materialien und Modelle in Betrieb und Berufsschule betreffen. Unter dem Punkt „Nachhaltigkeit“ ist in der Kurzfassung des Abschlussberichtes daher zu lesen, dass sich „der Wirkungsradius der Projekte beim Ergebnistransfer bisher primär auf die lokale und regionale Ebene bezieht“ (EMMINGHAUS et al. 2007, 15).

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass es nicht an Konzepten und Materialien für Auszubildende und Fachkräfte, bestimmte Berufsgruppen und Branchen mangelt. Nicht ganz so vielfältig stellt sich die Angebotslandschaft für die interkulturelle Weiterbildung der Aus- und Weiterbildner dar. Könnte darin ein Grund bestehen, warum sich bei weitem keine systematische Verankerung interkultureller Bildung in den Institutionen der Aus- und Weiterbildung erkennen lässt? Die Initiierung interkultureller Lernprozesse bleibt den interessierten und engagierten Pädagogen und bestimmten Projektverantwortlichen überlassen, stellt etwas Besonderes dar und gehört eher zur Ausnahme (ausgenommen sei an dieser Stelle der Fremd-

sprachenunterricht, da er zwar ein Lernen über eine Kultur beinhalten kann, aber i.d.R. kaum interkulturelle Problemstellungen einer Einwanderungsgesellschaft zum Thema hat).

Im Folgenden wird geprüft, in welcher Form interkulturelles Lernen im Programm der BnE verankert ist und ob Anknüpfungen zu bestehenden Formen interkultureller Konzepte existieren.

## **2 Bildung für nachhaltige Entwicklung als politischer Auftrag**

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird unter Berufung auf die Agenda 21 von der deutschen Bildungspolitik mit dem Ziel verfolgt, „die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen“ (BMBF 2002, 6). Orientierungsrahmen für diese spezielle Form der Bildungspolitik bietet die, von den Vereinten Nationen 2002 ausgerufenen und durch die UNESCO koordinierten, Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, geplant für die Jahre 2005 bis 2014, im folgenden UN-Dekade genannt. Mit ihr ist die Vision verbunden,

*„allen Menschen Bildungschancen zu eröffnen, die es ermöglichen, sich Wissen und Werte anzueignen sowie Verhaltensweisen und Lebensstile zu erlernen, die für eine lebenswerte Zukunft und eine positive gesellschaftliche Veränderung erforderlich sind“* (BMBF 2008).

Das Nachhaltigkeitskonzept in der Bildungslandschaft ist damit nicht mehr nur Utopie-Entwurf ökologisch orientierter und entwicklungspolitisch engagierter Minderheiten, sondern eine politische Zielprojektion. Sie gilt als Weiterentwicklung der Ökologie- und Entwicklungsdebatte der 70er- und 80er- Jahre und beinhaltet ökologische Ressourcenschonung und globale Verteilungsgerechtigkeit als Hauptkomponenten. Die inhaltliche Veränderung besteht darin, dass die Sicherung der ökologischen Lebensgrundlagen der Menschheit mit einer internationalen Verteilungsgerechtigkeit in ökonomischer, sozialer und ökologischer Perspektive verknüpft wird und damit global angelegt ist. Darüber hinaus bezieht Nachhaltigkeit die Lebenschancen zukünftiger Generationen ein und weist geographische und zeitliche Dimensionen auf. Sie ist damit nicht mehr nur auf die Vermeidung ökologischer Zerstörung (Umweltbildung) und sozialer Verwerfungen (Entwicklungshilfe) begrenzt (BEER et al. 2002, 7 ff).

Die Umsetzung dieser politischen Vision in der Bundesrepublik wurde durch die Erarbeitung eines „nationalen Aktionsplanes“ konkretisiert. Er benennt strategische Ziele der UN-Dekade und beinhaltet über 60 bildungspolitische Maßnahmen, die zur langfristigen Integration des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung in das Bildungssystem beitragen sollen. Hauptanliegen ist es, die Nachhaltigkeitsidee im deutschen Bildungssystem zu verbreiten und zu verankern. Dazu werden Aktivitäten entwickelt, gebündelt und über eine „gute Praxis“ in die Breite transferiert, Akteure der Bildung für nachhaltige Entwicklung sollen sich vernetzen und die öffentliche Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte verbessert und internationale Kooperationen vertieft werden. Die Verantwortung für die Umsetzung der

BnE in die Regelpraxis liegt, so der Beschluss, bei den Ländern, Kommunen, der Wirtschaft und nicht näher bezeichneten „weiteren Akteuren“ (BMBF 2002, S. 57).

2005 setzte Hamburg auf Länderebene als erstes Bundesland einen „Nationalen Aktionsplan“ in Form von Maßnahmekatalogen und Akteurslisten um (Freie und Hansestadt Hamburg 2005). Ende 2005 legte ein zweites von sechzehn Bundesländern seinen Aktionsplan zur BnE vor. Weitere sieben Länder folgten bis heute, womit derzeit knapp über die Hälfte aller Länder in der Bundesrepublik einen „Landesaktionsplan“ vorgelegt hat (vgl. DUK 2008).

Der „Hamburger Aktionsplan“, als älteste Version und hier als Beispiel zitiert, sieht unter anderem vor, Schlüsselthemen, wie Verteilungsgerechtigkeit, Armutsbekämpfung, Menschenrechte, Welthandel, Migration und kulturelle Vielfalt sowie internationale Zusammenarbeit aufzugreifen und zu behandeln sowie Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit, interkulturelle sowie generationenübergreifende Perspektiven zu berücksichtigen (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2005, 6). Dies wird derzeit in Hamburg mithilfe von Veranstaltungen unterschiedlicher Art von typischen Bildungsanbietern (z.B. Volkshochschulen oder „Eine Welt der Vielfalt e.V.“) und für unterschiedliche Zielgruppen realisiert (siehe S.O.F. o.J.). Es finden sich (im Vergleich zu Angeboten aus der Umweltbildung) zwar sehr wenige Veranstaltungen mit Bezug zur Interkulturalität. Sie lassen jedoch vermuten, dass im Rahmen der BnE durchaus auf bestehende Konzepte zurückgegriffen wird. Inwiefern sie tatsächlich Neuentwicklungen unter Berücksichtigung des Nachhaltigkeitskonzeptes, überarbeitete Versionen früherer Konzepte sind oder einfach als bewährte Angebote in den Katalog übernommen wurden, kann hier nicht beurteilt werden.

Der nächste Abschnitt bezieht sich darauf, wie die Wirkung der bildungspolitischen Bemühungen zur BnE zu diesem Zeitpunkt eingeschätzt werden können und welche Resonanz sie in der Erziehungswissenschaft und in der Berufsbildung erfahren.

### **3 Von der Zielprojektion zum pädagogischen Handeln**

Der Bund ist in seiner Selbstbeurteilung bei der Umsetzung der BnE seit vielen Jahren erfolgreich. Bereits im „Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für den Zeitraum Herbst 1997 bis Herbst 2001 kommt die Bundesregierung zu dem Schluss, dass in der Bildungslandschaft allgemein „ein deutlicher Entwicklungssprung von einer mehr am Umweltschutz orientierten Umweltbildung hin zu einer mehrdimensionalen Bildung für eine nachhaltige Entwicklung stattgefunden hat“ (BMBF 2002, 54). Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung, zog eine erfolgreiche Bilanz des ersten UN-Dekade Jahres 2005. Neue Strukturen, Initiativen, Arbeitsgruppen, nationale und regionale Veranstaltungen, Auszeichnungen von Projekten und Durchführung von Maßnahmen hätten die Menschen in Deutschland den Zielen der BnE „ein gutes Stück näher“ gebracht (DUK 2006, 11 ff.).

Es lassen sich in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion jedoch auch andere Einschätzungen finden. So wird kritisiert, dass bildungspolitische Programme, Leitbildentwicklungen

und Willenserklärungen sporadisch und unsystematisch in der Bildungspraxis nur dort auftauchen, wo sich eben jene nötige ökologisch orientierte bzw. entwicklungspolitisch engagierte Minderheit findet. Nur wenige Berufsbildner richten ihren Unterricht hin und wieder gezielt auf das Nachhaltigkeitskonzept aus, denn „Nachhaltigkeit gilt als schwer vermittelbares Konzept, das in großen Teilen der Bevölkerung eher unbekannt ist“ (BORMANN 2007, 793). Selbst unter einschlägigen Experten hat sich bislang kein Grundverständnis von Nachhaltigkeit herausgebildet (WEHRSPAUN/ WEHRSPAUN 2007, 58). Dies könnte zu der Vermutung führen, dass die Auflage des Nationalen Aktionsplanes, so wie er zurzeit auch auf den Länderebenen als politische Zielprojektion entwickelt wird, letztendlich doch dem Wirken ökologisch orientierter und entwicklungspolitisch engagierter Minderheiten überlassen bleibt.

Es muss derzeitig davon ausgegangen werden, dass Begriff und Konzept der Nachhaltigkeit, bis auf vereinzelte Projekte und zeitlich begrenzte Maßnahmen, in der beruflichen Bildungslandschaft bisher kaum eine Rolle spielt. Bildung für nachhaltige Entwicklung wird bspw. im Berufsbildungsbericht 2006 in zwei sehr kurzen Absätzen weitestgehend in Form von Hinweisen auf das Aktionsprogramm der Bundesregierung erwähnt (BMBF 2006, 37 und 290). Sie wird dort kurz gefasst als Aufgabe gesehen, in der „die Berufsbildung ... immer als Teil eines größeren Ganzen verstanden (wird), wenn es um die nachhaltige Entwicklung geht: der Einstieg in die erneuerbare Energietechnik, die energetische Altbausanierung...“ (BMBF 2006, 37).

Die Appelle der Bundesregierung an die Wirtschaft bezüglich einer an Nachhaltigkeit orientierten Berufsbildung lassen ebenfalls wenig handlungswirksame Resonanz vermuten. In den Ausführungen des Industrie- und Handelskammertags (DIHK) zur Berufsbildung, Weiterbildung und Bildungspolitik 2005/2006 werden im Gegenzug Berufe als „inhaltlich überfrachtet, indem alle neuen Entwicklungen auch in das Regelwerk der Berufsausbildung integriert werden“, und darüber hinaus als zu stark „akademisiert“ bezeichnet (DIHK 2006, 57). Das Minderheitenvotum der Gruppe der Beauftragten der Arbeitnehmer erwähnt jedoch das Thema „Nachhaltigkeit“ in der Schrift (ebd.).

Nach Schätzung waren 2007 etwa 2500 allgemeinbildende Schulen mit der Umsetzung von BnE befasst. Dabei sollte bedacht werden, dass bereits die Übernahme eines Leitbildes auf dem Papier, in dem sich die Schule kaum nachweislich einer nicht näher beschriebenen „nachhaltigen Entwicklung“ verpflichtet, ausreicht (ZIEGELDORF o. J.). Bei bundesweit mehr als 50 000 Schulen liegt das Bekenntnis zur nachhaltigen Entwicklung demnach bei etwa 5% (vgl. BORMANN 2007, S. 794). Über den Berufsschulbereich konnten diesbezüglich keine fundierten Aussagen ermittelt werden. Es ist jedoch erkennbar, dass explizites Lernen über Nachhaltigkeit und nachhaltiges Handeln, ähnlich wie interkulturelles Lernen, auch hier weder flächendeckend noch permanent geschieht, sondern vorrangig im Rahmen von spezifischen Modellprojekten (vgl. STOLTENBERG 2007).

Analysen pädagogischer Nachhaltigkeitsdiskurse ergaben, dass Verständnis, Akzeptanz und Inhalte einer BnE höchst heterogen, unübersichtlich und „untereinander argumentativ nur

wenig verbunden“ sind (REHEIS 2005, 306). Das Thema Nachhaltigkeit stößt nicht nur in der Erziehungswissenschaft auf Skepsis und Widerstand. Die Bereitschaft und die Fähigkeit von Lehrenden, es in Betrieb und Schule konsequent aufzugreifen, kann nicht als selbstverständlich voraus gesetzt werden (vgl. BORMANN 2007, 799).

Um einer Überforderung durch die hohe Komplexität des Konstruktes der Nachhaltigkeit vorzubeugen, sprechen einige Autoren zum Beispiel nicht mehr von Nachhaltigkeit, sondern von Nachhaltigkeitskommunikation (vgl. MICHELSEN/ GODEMANN 2007). Damit sollen Widerstände vermieden werden, die aus dem Gefühl der Pädagogen entstehen könnten, ein weiteres Lernfeld von außen aufgebürdet zu bekommen (ebd.). Einige Erziehungswissenschaftler gehen noch ein Stück weiter, sehen didaktische Konkretisierungen in Form von Lernaufgaben per se kritisch und verweisen darauf, dass „Nachhaltigkeit ... kein ‚Thema‘ (Hervorh. i.O.), sondern Leitidee, theoretische Orientierung, die Ratgeber für die Auswahl, Reihenfolge und Anlage von Projekten und pädagogischen Konzepten ist“ (STOLTENBERG 2007, 781). BnE wird als „Bewegung, die nach Lösungen sucht – nicht aber nach Patentrezepten“ bezeichnet, der durch einen „kontinuierlichen Prozess des gemeinsamen Fragens, Suchens und Lernens“ bewältigt werden könne (FISCHER 2002, 72). Ungeachtet dieser Diskussion wurden bereits vielfältige Materialien zu unterschiedlichen Themen in großer Fülle produziert, deren Qualität und Inhalte bisher zwar nicht systematisch hinterfragt oder geprüft wurden, die aber im Internet für den Gebrauch im Unterricht zu Verfügung gestellt werden (ZIEGELDORF o. J.).

Gleichzeitig wird an anderer Stelle erforscht, inwiefern sich operationalisierbare Kompetenzkonstrukte mit Bezug zur Nachhaltigkeit entwickeln lassen. Als messbare Teilkompetenz gilt dann etwa das „Verstehen, Beurteilen, Bewerten“, „Fähigkeit zum Perspektivwechsel“, „biografische und kognitive Reflexionskompetenz“ oder „Fähigkeit zur Empathie“ (ROST 2008, 61; FRANZ/ FRIETERS 2008, 82). Ein ähnliches Beispiel ist auch die Konstruktion der „Gestaltungskompetenz“, welche in Form von Teilkompetenzen, wie „Vorausschauend denken und handeln“ oder „Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können“ und in Anlehnung zu Kompetenzkategorien der OECD für die BnE konkretisiert wurden (HAAN 2008, 32). Solche Konstrukte sind fast wortgleich als soziale und interkulturelle Kompetenzen bekannt und finden sich in Ausführungen zu beruflichen Schlüsselqualifikationen und in der Personalentwicklung wieder (vgl. BLEIL 2006, 113 ff. und 148). Inwiefern an geprüfte Messverfahren auf diesem Gebiet angeknüpft werden könnte und müsste (z. B. ERPENBECK/ ROSENSTIEL 2007), ist eine zentrale forschungsmethodische Fragestellung in der Berufsbildung. Die Wirksamkeit von handlungsorientierten Lernprozessen (i.S. einer zielgerichteten Kompetenzerweiterung inklusive beobachtbarer Verhaltensänderungen bei den Lernenden) nachweisen zu können, stellt im Bereich der BnE eine ganz besondere Herausforderung dar. Der Grund dafür liegt in der bereits beschriebenen allgemeinen Uneinigkeit darüber, was nachhaltiges Handeln im Konkreten darstelle.

Zwei Perspektiven lassen sich bei der Implementierung in das schulische Lernen unterscheiden: Zum Einen, Nachhaltigkeit als „Idee“, „Leitbild“, „Suchbewegung“ oder auch Diskussthemata ohne konkreten Lern- und damit auch Lehrauftrag ohne expliziten Anspruch einer

Handlungsorientierung. Sie lässt sich leicht auf dem Papier festhalten, ist mehr politisch motiviert als handlungsorientiert und unterliegt der Gefahr, ein unwirksames Lippenbekenntnis zu bleiben. Zum Anderen, Nachhaltigkeit als handlungsrelevantes Konzept, welches alle zusammenhängende Phänomene als von Menschen erfassbar und beeinflussbar definiert. Sie ist auf Entscheidungen im konkreten Handeln der Adressaten gerichtet, bleibt aber in Form von Kompetenzkonstrukten mit entsprechenden Teilkompetenzen (ähnlich wie Soziale Kompetenz) schwer zu operationalisieren und daher ebenso unbestimmt.

Worin die nächsten Herausforderungen gesehen werden, wird im Folgenden abschließend zusammengetragen.

#### **4 Die berufspädagogische Herausforderung**

Im Konzept der beruflichen BnE vereinen sich Umweltbildung, entwicklungspolitischer Bildung, berufliche Schlüsselqualifikationen, und interkulturelle Bildung. Sie werden weiterentwickelt und zu einem Konglomerat verbunden, mit dem Nachhaltigkeit in beruflichen Zusammenhängen gestaltet werden kann. Dabei sollen sowohl soziale als auch ökologische und ökonomische Aspekte berücksichtigt werden.

Ein solches allumfassendes Konzept kann trotz der vielen einzelnen ausgereiften Konzepte in der Bildungspraxis nur ausschnittartig in Lernprozessen umgesetzt werden. Dies gilt besonders für das Lernen über globale Zusammenhänge oder Konsequenzen heutigen Handelns für nachfolgende Generationen. Jeder didaktische Versuch, das Thema Nachhaltigkeit für Lehr-Lernprozesse mit dem Anspruch der Handlungswirksamkeit fruchtbar zu machen, stellt eine Verkürzung der Problematik und seiner Komplexität dar und ist folglich angreifbar und von Unsicherheit geprägt. Schnelle Antworten auf drängende Zukunftsfragen haben selbst Experten nicht zu bieten. Die scheinbare Unmöglichkeit, eine derartige Komplexität didaktisch handhabbar zu machen, wird als ein möglicher Grund dafür gesehen, dass einige Bildungspraktiker das Thema nicht nur vermeiden oder ignorieren, sondern geradezu ablehnen. Hier ist von Berufspädagogen eine Fähigkeit gefordert, die vermutlich in der Ausbildung der Ausbilder und der Lehrer bisher vernachlässigt worden ist: Das Aushalten von Nichtwissen in uneindeutigen Situationen ohne den eigenen Handlungsradius aufzugeben (Ambiguitätstoleranz). Dies wird von jungen Fachkräften gefordert und stellt eine zentrale Fähigkeit im Rahmen einer interkulturellen und sozialen Kompetenz dar. Sie ist auch bei komplexen Fragestellungen der Nachhaltigkeit von Nöten und sollte selbstverständliches Repertoire von Berufspädagogen sein. Dies widerspricht jedoch der traditionellen Rolle von Lehrern und Ausbildern hierzulande, die sowohl als Fremdzuschreibung als auch aus eigenem Anspruch, sich selbst immer noch in der Rolle des erfahrenen Fachmannes, der Antworten auf alle wichtigen Fragen zu haben hat, sehen. Sowohl im interkulturellen Lernen als auch in Lernprozessen für nachhaltige Entwicklung verlässt der Lehrer jedoch die Rolle des (Fach) Experten und wird gemeinsam mit den Schülern zum Lernenden. Er steuert seine Lerngruppe wie ein Schiff quasi als Bootsmann durch unbekannte Gewässer, in denen er selbst nicht vor Überraschungen gefeit ist und Neues entdeckt.

Eine weitere zentrale Herausforderung liegt in der Motivation der Berufspädagogen. Die Notwendigkeit eines ganzheitlichen Bildungskonzeptes der Nachhaltigkeit, welches ökologische, soziale und ökonomische Balancen und Gerechtigkeit für jetzige und kommende Generationen global und regional zum (Lern)Gegenstand hat, ist angesichts der Probleme der Menschheit einleuchtend und unbestritten. Konsensfähig ist bisher jedoch nicht, welche Aufgabe dabei die Berufsbildung übernehmen kann und soll und wo die Grenzen ihrer Möglichkeiten liegen. Es stellt sich die Frage, wie Lehrer in den Berufsschulen und Ausbilder in den Betrieben an dieser Diskussion, die z. Z. eher zwischen Erziehungswissenschaftlern, Bildungspolitikern und Engagierten stattfindet, beteiligt werden können. Dabei muss diskutiert werden, wie sich die Nachhaltigkeitsidee greifbar im Bildungssystem manifestieren soll, was im Bereich des organisationalen Lernens im Hinblick auf Nachhaltigkeit möglich ist und was von Berufspädagogen individuell geschultert werden kann.

Im Bereich des interkulturellen Lernens könnte ohne großen Aufwand an vielfältig bestehende Konzepte angeknüpft werden, wie gezeigt wurde. Dennoch bleiben für die Berufsbildungsforschung Felder zu bearbeiten. Für eine Konkretisierung in beruflichen Kontexten müssten Fragen beantwortet werden, wie z.B.

- Welche Formen der Interkulturalität sind für welche spezifischen Berufsfelder typisch, bestimmen das professionelle Handeln der Fachkräfte und werden umgekehrt von ihnen beeinflusst?
- Welchen beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen müssen Fachkräfte im Rahmen einer interkulturellen Kompetenz für Nachhaltigkeit gerecht werden?
- Welche didaktischen Möglichkeiten bestehen im Berufsfeld, von konkreten Situationen im Berufsalltag auf die Metaebene des Containerkonstruktes „Nachhaltigkeit“ und hier auf Interkulturalität bis hin zur Globalität zu schließen.

Die zentrale Herausforderung für die Berufsbildungsforschung besteht in der Zukunft darin, im Rahmen einer Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung empirisch gesicherte Wege zu suchen, wie sich interkulturelles Lernen als eine anspruchsvolle Form sozialen Lernens systematisch in Lehr-Lernprozessen integrieren, fachspezifisch konkretisieren und damit handlungswirksam gestalten lässt, ohne dabei ihren Anspruch der Ganzheitlichkeit zu verlieren. Damit stellt sich auch die Frage nach den Grenzen berufspädagogischen Handelns.

## **Literatur**

BEER, W./ KRAUS, J./ MARKUS, P./ TERLINDEN, R. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach/Ts.

BENEKE, J. (1999): Vom Import-Exportmodell zur regional-komplementären Zusammenarbeit. In: BOLTEN, J. (Hrsg.): Cross Culture - Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft. Schriftenreihe Interkulturelle Wirtschaftskommunikation Bd. 1, 61-82.

BLEIL, N. (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung – ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis. Frankfurt/M.

BORMANN, Inka (2007): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Nachhaltigkeitskommunikation in Schulen. In: MICHELSEN, G./ GODEMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation, Grundlagen und Praxis. München, 793-803.

BRIEDEN, T./ HEIDARI, M. (2006): Interkulturelle Kompetenz in der handwerklichen Berufsausbildung. Materialien zur Berufsbildung in Technik und Wirtschaft. Bd. 5, Duisburg.

BROEK, v. d. L. (1988): Am Ende der Weisheit. Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2002): Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Bildungsbericht 2006. Online: [www.bmbf.de/pub/bbb\\_2006.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf) (30-06-2008).

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008): Online: [www.bmbf.de/de/3840.php](http://www.bmbf.de/de/3840.php) (30-06-2008).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2008): Beiträge der Bundesländer. Online: [www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05\\_UN\\_Dekade\\_Deutschland/03\\_Bundesl\\_C3\\_A4nder/Bundesl\\_C3\\_A4nder.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/05_UN_Dekade_Deutschland/03_Bundesl_C3_A4nder/Bundesl_C3_A4nder.html) (30-06-2008).

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2006): UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ UNESCO heute 1/2006. Bonn.

Deutscher Industrie- und Handelskammertag (DIHK) (Hrsg.) (2006): Berufsbildung, Weiterbildung, Bildungspolitik 2005/2006. Die Berufs- und Weiterbildungsarbeit der Industrie- und Handelskammern. Berlin.

EMMINGHAUS, C./ LINDNER, M./ NIEDLICH, S./ STERN, T. (2007): Evaluation des Bundesprogramms XENOS. Kurzfassung des Abschlussberichtes. Online: [www.xenos.de/Xenos/Redaktion/Medien/Anlagen/2008-02-11-evaluation-abschlussbericht.property=pdf,bereich=xenos,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.xenos.de/Xenos/Redaktion/Medien/Anlagen/2008-02-11-evaluation-abschlussbericht.property=pdf,bereich=xenos,sprache=de,rwb=true.pdf) (30-06-2008).

ERPENBECK, J./ ROSENSTIEL, L. (Hrsg.) (2007): Handbuch Kompetenzmessung. Stuttgart.

FISCHER, A. (2002): Erweiterung von traditionellen Lehr-Lern-Arrangements. In: BEER, W./ KRAUS, J./ MARKUS, P./ TERLINDEN, R. (Hrsg.) (2002): Bildung und Lernen im Zeichen der Nachhaltigkeit. Schwalbach/Ts., 56-74.

FISCHER, V./ KALLINIKIDOU, D./ STIMM-ARMINGEON, B. (2001): Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach.

FRANZ, J./ FRIETERS, N. (2008): Kompetenzmodelle in Fortbildungen – pragmatische Wege. In: BORMANN, I./ HAAN, G. d. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 75-87.

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt, Projektstelle Nachhaltige Entwicklung (Hrsg.) (2005): Hamburger Aktionsplan (HHAP) 2005 der Initiative „Hamburg lernt Nachhaltigkeit“ zur Unterstützung der UN-Dekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (2005-2014). Online: [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Dekade\\_Publikationen\\_national/Hamburger\\_20Aktionsplan\\_202005.pdf](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Dekade_Publikationen_national/Hamburger_20Aktionsplan_202005.pdf) (30-06-2008).

HAAN, G. d. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, I./ HAAN, G. d. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 23-43.

HERBRAND, F. (2002): Fit für fremde Kulturen - interkulturelles Training für Führungskräfte. Stuttgart.

HOLZBRECHER, A. (2004): Interkulturelle Pädagogik. Berlin.

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (2008): Xenos – Leben und Arbeiten in Vielfalt. Online: [www.xenos-de.de/Xenos/Navigation/programm.html](http://www.xenos-de.de/Xenos/Navigation/programm.html) (30-06-2008).

kiezküchen ggmbh (Hrsg.) (2006): Interkulturelles Training in der Gastronomieausbildung. Das Xenos-Projekt der kiezküchen ausbildungs ggmbh. Materialordner online: [http://www.wissen.dsft-berlin.de/Interkulturelles\\_Training\\_in\\_der\\_Gastronomieausbil/Info-22-627-4-4.0.html](http://www.wissen.dsft-berlin.de/Interkulturelles_Training_in_der_Gastronomieausbil/Info-22-627-4-4.0.html) (01-07-2008).

KINAST, E.-U./ THOMAS, A. (2003): Interkulturelle Personalentwicklung in internationalen Unternehmen. In: THOMAS, A./ KAMMhubER, S./ SCHROLL-MACHL, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation Bd. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen, 244-256.

LEENEN, W.- R./ GROß, A./ GROSCH, H. (2002a): Interkulturelle Kompetenz in der Sozialen Arbeit. In: AUERNHEIMER, G. (Hrsg): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, 81-102.

LEENEN, W.- R./ GROß, A./ GROSCH, H. (2002b): Interkulturelle Kompetenz in der Polizei. In: Gruppendynamik und Organisationsberatung, 33, H. 1, 97–120.

MICHELSEN, G./ GODEMANN, J. (Hrsg.) 2007: Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation - Grundlagen und Praxis. München.

NAGEL, B. (2004): Konzeption und Evaluation interkultureller Lehr-Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Online: [http://elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss369\\_thesis.pdf](http://elib.ub.uni-osnabrueck.de/publications/diss/E-Diss369_thesis.pdf) (30-06-2008).

OTTEN, H./ TREUHEIT, W. (Hrsg.) (1994): Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung. Opladen.

REHEIS, F. (2005): Nachhaltigkeit, Bildung und Zeit. Zur Bedeutung der Zeit im Kontext der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in der Schule. Baltmannsweiler.

ROST, J. (2008): Zur Messung von Kompetenzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: BORMANN, I. und HAAN, G. d. (Hrsg.) Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, 61-73.

Safe Our Future – Umweltstiftung (S.O.F.) (Hrsg.) (o.J.): Veranstaltungskalender. Online: <http://www.uport-hh.de/veranstaltungen/veranstaltungskalender/> (30-06-2008).

STOLTENBERG, U. (2007): Nachhaltigkeitskommunikation bezogen auf Bildungsinstitutionen für Kinder unter sechs Jahren. In: MICHELSEN, G./ GODEMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation - Grundlagen und Praxis. München, 781-792.

WEHRSPAUN, M./ WEHRSPAUN, C. (2007): Nachhaltigkeitskommunikation als politisches Instrument: Alte Defizite und neue Potentiale. In: MICHELSEN, G./ GODEMANN, J. (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeitskommunikation - Grundlagen und Praxis. München. 53-63.

ZIEGELDORF, H. (o. J.): Nachhaltigkeit in der Schule/ Agenda 21 Schule. Online: <http://www.agenda21-treffpunkt.de/info/ag21schulen.htm> (30-06-2008).