Justus-Liebig-Universität Gießen

Fachbereich 03 - Sozial- und Kulturwissenschaften

Institut für Erziehungswissenschaft

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Future Skills im Kontext der kamerunischen Hochschulbildung: Kompatibilität und Potenzial

Kumulative Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades des Doktors der Philosophie des Fachbereichs 03 - Sozial- und Kulturwissenschaften der Universität Gießen

Vorgelegt von

Hamadou Ngoei Ndinga Nyadao

April. 2026

Erstgutachter: Prof. Dr. Ingrid Miethe

Zweitgutachter: Prof. Dr. Bernd Käpplinger

Vorwort und Danksagung

Rückblickend waren die Jahre der Promotionsforschung eine zutiefst prägende und lohnende persönliche Erfahrung. Sie haben nicht nur meinen intellektuellen Horizont erweitert und meine wissenschaftlichen Kompetenzen geschärft, sondern mir auch Einblicke in die unendliche Weite und Komplexität wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse gewährt. Diese Arbeit bot mir die unschätzbare Gelegenheit, mich intensiv mit der facettenreichen Hochschullandschaft Kameruns auseinanderzusetzen und ihre Konturen, Stärken sowie Herausforderungen empirisch zu untersuchen. Dieser Weg war jedoch nicht ohne Hindernisse. Die empirische Forschung in einem so komplexen Feld wie der Hochschulbildung, insbesondere die Navigation zwischen globalen Konzepten und lokalen Kontexten, erforderte Geduld, Anpassungsfähigkeit und eine kritische Reflexion der eigenen Position. Die Erkenntnis, wie eng Bildungsstrukturen mit sozialen, ökonomischen und politischen Rahmenbedingungen verwoben sind, hat mein Verständnis geprägt. Ein solch anspruchsvolles Vorhaben ist niemals das Werk einer einzelnen Person. Es ist das Ergebnis vielfältiger Unterstützung, intellektueller und vor allem kritischer Anregungen. Daher ist es mir ein Herzensanliegen, an dieser Stelle meinen aufrichtigen Dank auszusprechen.

Mein erster und tiefster Dank gilt meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Ingrid Miethe. Ihre fachliche und wissenschaftliche Betreuung war von unschätzbarem Wert. Die regelmäßigen, stets anregenden Gespräche mit ihr begleiteten nicht nur die Entstehung dieser Arbeit, sondern gaben mir auch Orientierung, intellektuellen Freiraum und die notwendige kritische Distanz. Ein besonderer Dank gebührt den Doktorand*innen unseres Promotionskolloquiums am Institut für Erziehungswissenschaft für die kritischen Diskussionen und Ratschläge. Meiner Mutter gilt mein innigster Dank. Ihr unerschütterlicher moralischer Rückhalt hat nicht nur diese Promotion ermöglicht, sondern meine gesamte schulische und akademische Laufbahn getragen. Ohne ihre bedingungslose Unterstützung wäre dieser Weg undenkbar gewesen. Ich danke ebenso meinen Verwandten und Freunden für ihre vielseitige Unterstützung, ihr Verständnis und ihre Geduld während dieser intensiven Zeit. Namentlich möchte ich der Familie Suda und Chef Beba für ihre Freundschaft und ihren Beistand in unterschiedlichen Phasen danken. Mit der Fertigstellung dieser Arbeit schließt sich ein wichtiges Kapitel. Möge sie einen bescheidenen Beitrag zur wissenschaftlichen Diskussion über die Zukunft der Hochschulbildung in Kamerun und darüber hinaus leisten und als Grundlage für weiterführende Reflexionen und praktische Entwicklungen dienen.

Abstract

This thesis offers an exploratory and critical analysis of the applicability and potential of the concepts of Education for Sustainable Development (ESD) and Future Skills in the Cameroonian higher education system. Based on a qualitative meta-synthesis according to Sandelowski of three publications, the research begins with the observation that the Cameroonian university system is in crisis. This is characterized by a dual colonial legacy; massification without adequate resource allocation, and a profound mismatch between the theoretical training provided and the needs of the labor market. This leads to high unemployment among graduates. The study firstly establishes the complementary relationship between ESD and Future Skills. While ESD provides a normative and ethical framework aimed at educating citizens capable of building a just and sustainable society, Future Skills offer the methodological and adaptive tools needed to navigate a complex and uncertain world, such as critical thinking, learning agility and digital literacy. Together, they could anchor a pragmatic approach to future skills in a project of societal transformation. The research's central finding highlights a fundamental paradox concerning preconditions. In principle, Future Skills and ESD offer immense potential for Cameroon: they could modernize curricula, boost employability, and stimulate innovation. However, the thesis thoroughly demonstrates that implementing these concepts is hindered by the structural reality of the Cameroonian context. There are considerable systemic obstacles: underfunding; inadequate or inaccessible technological and digital infrastructure; overcrowded classrooms that make personalized teaching impossible; a frontal and hierarchical academic culture; and weak collaboration with the socio-economic world. Therefore, concepts that presuppose a functional, stable and resource-rich learning environment are difficult to implement in a context that lacks these prerequisites. Rather than asking how to implement Future Skills in Cameroon, the challenge lies in defining which specific, contextualized skills would enable students to overcome the barriers of their own system. The thesis argues that structural transformation of the university system is not only an expected outcome of introducing these concepts, but also a prerequisite for their existence. These educational models are not judged by their theoretical elegance, but by their ability to adapt to the real and fundamental challenges of a developing country.

Zusammenfassung

Die vorliegende Dissertation bietet eine explorative und kritische Analyse der Kompatibilität sowie des Potenzials der Konzepte „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (BNE) und „Future Skills" im kamerunischen Hochschulwesen. Die Untersuchung basiert auf einer qualitativen Synthese nach Sandelowski von drei Veröffentlichungen und geht von der Feststellung aus, dass sich das kamerunische Hochschulsystem in einer Krise befindet. Diese ist gekennzeichnet durch eine Massifizierung ohne angemessene Mittelzuweisung sowie eine Diskrepanz zwischen den angebotenen theoretisch ausgerichteten Ausbildungsgängen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes. Die Studie stellt zunächst die komplementäre Beziehung zwischen BNE und Future Skills heraus. Während BNE einen normativen und ethischen Rahmen bietet, der darauf abzielt, Bürger*innen auszubilden, die in der Lage sind, eine gerechte und nachhaltige Gesellschaft aufbauen zu können, bieten Future Skills die methodischen und adaptiven Werkzeuge (wie kritisches Denken und digitale Kompetenz), die notwendig sind, um sich in einer komplexen und unsicheren Welt zurechtzufinden. Ihre Synergie könnte somit den pragmatischen Ansatz der Zukunftskompetenzen in einem Projekt zur gesellschaftlichen Transformation verankern. Ein zentrales Ergebnis der Forschung beleuchtet das grundlegende Paradoxon, nämlich das der Voraussetzungen. Grundsätzlich bieten Future Skills und BNE ein immenses Potenzial für Kamerun: Sie könnten die Beschäftigungsfähigkeit verbessern und Innovationen fördern. Die Dissertation zeigt jedoch, dass die Umsetzung dieser Konzepte an der strukturellen Realität des kamerunischen Kontextes scheitert. Die systemischen Hindernisse sind beträchtlich: Unterfinanzierung; eine mangelhafte oder unzugängliche technologische und digitale Infrastruktur; überfüllte Unterrichtsräume; eine frontale und hierarchische akademische Kultur; sowie eine geringe Verflechtung mit der sozioökonomischen Welt. Somit erweisen sich Konzepte, die ein funktionales, stabiles und ressourcenreiches Lernumfeld voraussetzen, in einem Kontext, in dem genau diese Voraussetzungen fehlen, als schwer umsetzbar. Es geht weniger darum zu wissen, wie Future Skills in Kamerun umgesetzt werden können, als vielmehr darum zu definieren, welche spezifischen und kontextbezogenen Kompetenzen es den Studierenden ermöglichen würden, die Barrieren ihres eigenen Systems zu überwinden. Die Dissertation befürwortet, dass die strukturelle Transformation des Hochschulsystems nicht nur ein erhofftes Ergebnis der Einführung dieser Konzepte ist, sondern eine unabdingbare Voraussetzung für deren Existenz. Der wahre Test für diese Bildungsmodelle liegt nicht in ihrer theoretischen Eleganz, sondern in ihrer Fähigkeit, durch ihre Anpassung den realen und grundlegenden Herausforderungen eines Entwicklungslandes gerecht zu werden.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung ……....i

Abstract ……..…ii

Zusammenfassung ……iii

Inhaltsverzeichnis ……..iv

Abkürzungs- und Akronymsverzeichnis …….……..vi

Liste von Publikationen ……....vii

0.Einleitung: Problemstellung, Forschungsfragen, Ziele der Arbeit und Begründung zur Fallauswahl ……...……1

1. Kurze Vorstellung des Landes Kamerun ……3

1.1 Politischer Kontext …….……..…4
1.2 Ökonomischer Kontext...…… ……...…...6
1.3 Sozio-kultureller Kontext…….……..…8

2. Hochschulbildung in Kamerun: Zwischen historischer Prägung und Dualismus…….……..9

2.1 Historische Entwicklung und strukturelle Genese……....9
2.2 Finanzierung und Governance…….....10
2.3 Zugang zur Hochschule……...11
2.4 Curriculum, Hochschuldidaktik und einige Hochschulreformen…….…...…....13
2.5 Qualitätssicherung und wahrgenommene Defizite……..16
2.6 Arbeitsbedingungen der Hochschullehrenden……....17
2.7 Potenziale und Zukunftsperspektiven……...…18

3. Theoretischer und konzeptioneller Rahmen…….……19

3.1 Future Skills: Theoretische Fundierung und konzeptioneller Rahmen……19

3.1.1 Pechstein und Schwemmles „*Future Skills Navigator*“…… ……20
3.1.2. Future Skills-Modell von Stifterverband/McKinsey ……..……..…...21
3.1.3. Future Skills-Modell Triple-Helix ……...…….……..22
3.1.4. Future Skills-Modell des World Economic Forum…….…….....24
3.1.5. Future Skills-Modell der OECD……...…..26
3.1.6 Zusammenfassender Vergleich und Kritik aus afrikanischer Perspektive…….....27
3.1.7 Passung für den kamerunischen Hochschulkontext……..29

3.2 BNE: Theoretische Fundierung und konzeptioneller Rahmen…….30

3.2.1 Das BNE-Modell der UNESCO……....31
3.2.2 Das BNE-Modell von de Haan……..… … … … …..32
3.2.3 Das BNE-Modell Wuppertal……....34
3.2.4 Zusammenfassender Vergleich und Kritik aus afrikanischer Perspektive…….36
3.2.4 Passung für den kamerunischen Hochschulkontext……..36

3.3 Future Skills im Vergleich zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ergänzung oder scharfe Trennung?.....37

3.3.1 Menschsein und holistische Perspektive in BNE und Future Skills……...37
3.3.2 BNE und Future Skills als Instrumente zur Verhaltensformung……37
3.3.3 Gestaltungskompetenz versus Zukunftsfähigkeiten…….38
3.3.4 Vergleich didaktischer Prinzipien und Methoden……..……..39
3.3.5 Haltung auf die technologische Entwicklung: Kritisch-reflexive Haltung versus Verantwortungsbewusster Umgang……...39
3.3.6 Vorbereiten vs. Lernen……..40
3.3.7 Diskurs: Zukunftsorientierung versus Nachhaltigkeitsorientierung……41

4. BNE und Future Skills im globalen Diskurs: Zwischen internationaler Vision und nationaler Realität…….……..42

5.Empirische Ausführung: BNE und Future Skills im Kontext kamerunischer Hochschulbildung……....……..48

5.1 Methodologie……..……..……..48

5.1.1 Forschungsdesign: „Qualitative Synthese“ nach Sandelowski und Barosso…….48
5.1.2 Zusammenfassung der Einzelpublikationen…….50
5.1.3 Methodik der Einzelpublikationen……51

5.2 Darstellung zentraler Ergebnisse der Arbeit……53

5.2.1 Kritische Kompatibilitätsanalyse der Future Skills mit der kamerunischen Hochschulbildung……..53
5.2.2 Kritische Kompatibilitätsanalyse der BNE mit der kamerunischen Hochschulbildung…….55
5.2.3 Potenzial von Future Skills für die kamerunische Hochschulbildung……...58
5.2.4 Potenzial von BNE für die kamerunische Hochschulbildung……61

6. Abschließende Diskussion und Implikationen der Arbeit…….……..63

Literaturverzeichnis……..68

Anhang: Einzelpublikationen……..……..……80

Abkürzungs- und Akronymsverzeichnis

APC	Approche Par Compétences
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
IUT	Instituts Universitaires der Technologies
LMD	Licence-Master-Doctorat
MINESUP	Ministère de l'Enseignement Supérieur
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
SADC	Southern African Development Community
SDGs	Sustainable Development Goals
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
VUCA	Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity
WEF	World Economic Forum

Liste von Publikationen

Diese Doktorarbeit basiert auf drei Publikationen, die jeweils mit Peer-Review-Verfahren eingereicht wurden. Alle Artikel wurden bereits veröffentlicht.

Publikation 1:

Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation - Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Symbiose oder Entkopplung? In: Isabelle-Christine Panreck, Luisa Girnus, Marc Partetzke (Hsgb.), *Von der Krise zur Innovation*, Buchreihe Politische Bildung, Springer Verlag. Downloadbar unter URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-47649-6_10

Publikation 2:

Ngoei, H. (2024). Western educational concepts in Africa again? Future Skills Concept in Cameroonian Higher Education. An Analysis of opportunities and implementation conditions. *European Journal of Education Studies*, *11*(8). Downloadbar unter URL: https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/5447/8079

Publikation 3:

Nanga-Me-Abengmoni, L. & Ngoei, H. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht – Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung. In: Isabel dos Sando (Hrgb.): *eDUSA - Deutschunterricht im südlichen Afrika*, Jahrgang: 18/1 2023. Downloadbar unter URL: https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2024/08/eDUSA-18-2023.pdf

0. Einleitung: Problemstellung, Forschungsfragen, Ziele der Arbeit und Begründung zur Fallauswahl

Die globale Landschaft des frühen 21. Jahrhunderts ist durch eine beispiellose Dynamik und Komplexität gekennzeichnet. Der Soziologe Ulrich Beck beschreibt diesen Kontext als „*Metamorphose der Welt*“ (1999) und als „*Weltrisikogesellschaft*“ (2016). Damit sind tiefgreifende Transformationsprozesse gemeint, die durch die fortschreitende Digitalisierung nahezu aller Lebensbereiche, die Intensivierung globaler Verflechtungen und das simultane Auftreten multipler, interdependenter Krisenphänomene angetrieben werden. Diese bedrohen die Welt aktuell in existenzieller Weise: von den Herausforderungen des Klimawandels und der Ressourcenverknappung bis hin zu sozio-demographischen Verschiebungen[1]. Diese disruptiven und oft schwer prognostizierbaren Entwicklungen konfrontieren etablierte gesellschaftliche Strukturen und insbesondere herkömmliche Bildungskonzepte mit fundamentalen Herausforderungen (vgl. Ehlers 2020). Bildungseinrichtungen, als zentrale Instanzen der Wissensgenerierung, -vermittlung und der Qualifizierung zukünftiger Generationen für verantwortungsvolle Positionen in Gesellschaft und Beruf, stehen unter einem erheblichen Anpassungsdruck (vgl. Barnett 2012). Sie sehen sich mit der Forderung konfrontiert, ihre Curricula, didaktischen Ansätze und institutionellen Rahmenbedingungen grundlegend zu überdenken und neu zu justieren, um Absolvent*innen nicht nur mit fachspezifischem Wissen, sondern vielmehr mit den notwendigen Kompetenzen zur Navigation und aktiven Gestaltung dieser ungewissen Zukunft auszustatten (vgl. Ehlers 2020). Vor diesem Hintergrund gewinnen global geführte Diskurse um die Neuausrichtung von Bildung im 21. Jahrhundert, die Konzepte der BNE und der Future Skills an Relevanz. Sie versprechen, Lernende mit jenen Kompetenzen auszustatten, die zur Bewältigung komplexer, dynamischer und unsicherer Zukunftsherausforderungen notwendig sind.

Die vorliegende Dissertation greift diese Problematik auf und verfolgt das Ziel, das Potenzial und die Kompatibilität von BNE und Future Skills im Kontext der kamerunischen Hochschulbildung kritisch zu untersuchen. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Inwieweit können die Konzepte BNE und Future Skills zur qualitativen Verbesserung der kamerunischen Hochschulbildung beitragen und wie kompatibel sind sie mit deren bestehenden strukturellen,

[1] Dazu zählen beispielsweise Migrationsbewegungen, die geopolitischen Instabilitäten, bewaffnete Konflikten und eine anhaltenden wirtschaftlichen Volatilität.

kulturellen und materiellen Realitäten? Zur Beantwortung dieser übergeordneten Frage werden drei spezifische Unterfragen verfolgt:

- ✓ Welches Verhältnis besteht zwischen BNE und Future Skills? Inwieweit ergänzen oder unterscheiden sich die beiden Konzepte?
- ✓ Welchen Mehrwert bieten die beiden Konzepte der kamerunischen Hochschulbildung?
- ✓ Inwieweit sind die beiden Konzepte mit der kamerunischen Hochschulbildung kompatibel und welche Anpassungen wären für eine erfolgreiche Implementierung erforderlich?

Die Beantwortung dieser Fragen soll dazu beitragen die wissenschaftliche Debatte zu BNE und Future Skills um eine empirisch fundierte Perspektive aus einem afrikanischen Kontext zu erweitern und zugleich praktische Handlungsempfehlungen zur Verbesserung der kamerunischen Hochschulbildung zu liefern. Damit liegt die Relevanz der vorliegenden Arbeit darin, dass sie zwei international diskutierte Konzepte (Future Skills und BNE) in einem bisher wenig erforschten Kontext, der kamerunischen Hochschulbildung, untersucht (McGrath 2022; Sosale & Majgaard 2016; Ngu & Teneng 2020). Dies ermöglicht eine kontextspezifische Validierung und gegebenenfalls Modifikation der Konzepte und bereichert den globalen Diskurs um eine Perspektive aus dem Globalen Süden. Der Beitrag dieser Arbeit besteht somit darin, fundierte Erkenntnisse bereitzustellen, die sowohl für die wissenschaftliche Weiterentwicklung des Diskurses über BNE und Future Skills im Globalen Süden als auch für die Gestaltung der Bildungspolitik und Hochschulpraxis in Kamerun unmittelbar nutzbar sind.

Die Auswahl Kameruns als Untersuchungsgegenstand für diese explorative Studie zu BNE und Future Skills in der Hochschulbildung resultiert aus der spezifischen Situation des Landes: Kamerun ist ein Land mit großer kultureller, sprachlicher und soziopolitischer Vielfalt. Aufgrund seiner zentralen Lage in Subsahara-Afrika bildet es einen Mikrokosmos regionaler Dynamiken. Gleichzeitig kombiniert das Land das frankophone und anglophone System. Das kamerunische Hochschulsystem sieht sich mit der Herausforderung konfrontiert, mit den globalen Anforderungen der nachhaltigen Entwicklung und der Digitalisierung Schritt zu halten, während gleichzeitig zahlreiche interne Hürden – wie begrenzte Ressourcen, infrastrukturelle Defizite und steigende Studierendenzahlen – bewältigt werden müssen. Im Rahmen seiner Entwicklungsstrategie „*Vision 2035*" strebt Kamerun eine Position als aufstrebende Volkswirtschaft an (vgl. MINEPAT 2009). Um diesen Wandel hin zu einer wissensbasierten Ökonomie zu realisieren, ist eine grundlegende Neuausrichtung des

Bildungssystems notwendig, die insbesondere die Förderung von Kompetenzen wie kritischem Denken, Gestaltungskompetenz, Problemlösungsfähigkeit und digitalen Fertigkeiten umfasst. Dies unterstreicht die Bedeutung der BNE und Future Skills.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in sechs Teile. Im ersten Teil wird der soziopolitische und ökonomische Kontext in Kamerun dargestellt. Der zweite Teil verschafft einen Überblick über die Hochschulbildung in Kamerun mit ihren Realitäten, Stärken und Schwächen. Der dritte Teil stellt den theoretischen und konzeptionellen Rahmen der Untersuchung dar. Dabei werden zentrale Begriffe wie „Future Skills" und „BNE" detailliert erläutert und relevante Modelle sowie theoretische Bezüge dargestellt. Teil 4 widmet sich der detaillierten Beschreibung von BNE und Future Skills im globalen Diskurs. Dabei wird die Umsetzung der beiden Konzepte auf globaler und nationaler Ebene in den einzelnen Kontinenten erläutert. Den Kern der Arbeit bildet Teil 5, in dem die zentralen Ergebnisse der Analyse präsentiert, integriert und im Hinblick auf die Forschungsfragen diskutiert werden. Abschließend werden die Implikationen der Arbeit diskutiert.

1. Kurze Vorstellung des Landes Kamerun

Kamerun liegt an der Westküste Zentralafrikas am Golf von Guinea, einem Teil des Atlantischen Ozeans. Das Land grenzt an folgende Nachbarstaaten: Nigeria im Nordwesten, Tschad im Norden, die Zentralafrikanische Republik im Osten, den Kongo, Gabun und Äquatorialguinea im Süden. Die Küstenlinie am Atlantik misst über 400 km (vgl. MINEPAT 2009). Die Landschaft ist sehr vielfältig und reicht von Wüsten und Savannen im Norden bis zu Gebirgen, Wäldern und tropischem Regenwald im Süden. Die Gesamtfläche Kameruns beträgt circa 475.442 Quadratkilometer (ebd.), was es zu einem der größeren Länder Afrikas macht. Aufgrund seiner vielfältigen Landschaften wird Kamerun oft als „*Afrika in Miniatur*" (Afrika im Kleinen) bezeichnet (vgl. Tchawa 2012). Yaoundé ist die politische und Douala die wirtschaftliche Hauptstadt Kameruns.

Die Geschichte Kameruns beginnt in der vorkolonialen Zeit, in der verschiedene ethnische Gruppen im Gebiet lebten. Im Süden dominierten Bantu-Gesellschaften mit eher dezentralen sozialen Strukturen, während im Westkamerun und im Norden stärker zentralisierte Staaten entstanden, darunter Sultanate und Königreiche wie Bamum und Fombina (Adamawa). Der europäische Einfluss begann 1472, als portugiesische Seefahrer unter Fernando do Poo an der Küste landeten und den Fluss Wouri aufgrund der vielen Krabben „Rio dos Camarões" nannten, was später zum Namen Kamerun führte (vgl. Mveng 1963). Im 19. Jahrhundert

ersetzten Handelswaren wie Palmöl und Elfenbein den vormals wichtigen Sklavenhandel. 1884 wurde Kamerun zum deutschen Schutzgebiet erklärt, nachdem Schutzverträge mit lokalen Häuptlingen abgeschlossen worden waren (vgl. Temgoua 2014). Die Deutsche Kolonialherrschaft dauerte bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. Nach dem Ersten Weltkrieg wurde Kamerun vom Völkerbund aufgeteilt: Frankreich erhielt den größeren Teil, Großbritannien den kleineren Teil, der an Nigeria angeschlossen wurde. Das französisches Kamerun wurde am 1. Januar 1960 unter dem ersten Präsidenten Ahmadou Ahidjo unabhängig, gefolgt vom britischen Teil am 1. Oktober 1961. Diese beiden Landesteile bildeten die Föderative Republik Kamerun, was die Zweisprachigkeit (Französisch und Englisch) und unterschiedliche Verwaltungssysteme erklärt (vgl. Ngoh 1979). Am 20. Mai 1972 einigten sich die beiden Teile, um die vereinigte Republik von Kamerun unter dem ersten Präsidenten Ahmadou Ahidjo zu bilden, der am 4. November 1982 zurücktrat und am 6. November 1982 durch den derzeit amtierenden Staatschef Paul Biya ersetzt wurde.

1.1 Politischer Kontext

Das politische System Kameruns ist durch ein präsidentielles Regierungssystem geprägt, das offiziell als Mehrparteiendemokratie bezeichnet wird, jedoch *de facto* von einer dominanten Partei und starkem, zentralisiertem Führungsstil bestimmt ist (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2005). Die Entstehung des pluralistischen Parteiensystems in Kamerun geht auf das Ende der 1950er Jahre zurück, wobei die ersten Schritte in Richtung Mehrparteiendemokratie eng mit den Nachwirkungen der Dekolonisierung und der Konferenz von Brazzaville[2] verknüpft sind. Nach der Unabhängigkeit (am 1. Januar 1960) wurde zunächst ein Einparteiensystem etabliert, das bis in die frühen 1990er Jahre bestand. Das Gesetz zur Einführung des Mehrparteiensystems von 1990 sowie die Verfassungsreform von 1996 schufen zwar rechtliche Voraussetzungen für die Gründung mehrerer Parteien[3], zugleich blieb die politische Macht jedoch stark zentralisiert beim Präsidenten und der Regierungspartei RDPC (Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais) (vgl. Elischer 2010).

[2] Diese Konferenz fand vom 30. Januar bis zum 8. Februar 1944, mitten im Zweiten Weltkrieg, auf Initiative von General de Gaulle statt. Sie brachte die Gouverneure der französischen Kolonien in Afrika und Madagaskar zusammen. Ziel war es, das Kolonialsystem zu reformieren, um den Kriegsanstrengungen der Kolonien Rechnung zu tragen und die Souveränität Frankreichs angesichts des internationalen Drucks – insbesondere seitens der Vereinigten Staaten – zu bekräftigen. Die Konferenz schloss jegliche Idee von Unabhängigkeit, Autonomie oder „Selbstverwaltung" kategorisch aus. Die Kolonien sollten Teil des französischen Blocks bleiben. Sie befürwortete eine administrative Dezentralisierung sowie eine stärkere Beteiligung der lokalen Bevölkerung an der Verwaltung ihrer Angelegenheiten. Außerdem wurde die Wahl von Kolonialvertretern in die künftige französische Verfassungsgebende Versammlung vorgeschlagen.

[3] In Kamerun sind derzeit 369 politische Parteien registriert. Nur etwa zehn von ihnen sind im Parlament und in den Gemeinden vertreten.

Kameruns Regierung arbeitet im Stil eines Präsidialsystems, wobei der Präsident als zentrale politische Instanz agiert. Seit 1982 ist Paul Biya Staatspräsident und trotz formaler demokratischer Wahlprozesse konnte seine Partei ihre Vormachtstellung auf allen Ebenen weitgehend sichern. Die 1990er Jahre brachten zwar eine Öffnung für Oppositionsparteien, doch Strukturdefizite – etwa eine fehlende einheitliche Wahlordnung, politische Boykotte und mangelnde Unabhängigkeit der Wahlbehörden – schränken die Effektivität des Parteiensystems und den politischen Wettbewerb erheblich ein (vgl. BMZ 2024; Elischer 2010).

Eine der zentralen Herausforderungen im politischen System sind die verfestigten Korruptionsstrukturen, die sich im Korruptionswahrnehmungsindex 2023 mit einem Rang 140 von 180 Staaten eindrucksvoll widerspiegeln (vgl. Transparency International 2023). Korruption und Klientelismus blockieren effektive politische Reformen und die effiziente Nutzung staatlicher Ressourcen für soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Gleichzeitig beeinträchtigen staatliche Repressionen gegenüber der Zivilgesellschaft, etwa durch Demonstrationsverbote, arbiträre Inhaftierungen und Medienzensur, die partizipativen Elemente des politischen Systems erheblich (vgl. BMZ 2024; Ketzmerick 2019). Darüber hinaus ist Kamerun von tiefen innerstaatlichen Konflikten geprägt, insbesondere durch den seit 2016 andauernden Konflikt in den anglophonen Regionen (North-West und South-West), wo separatistische Bewegungen mehr Autonomie oder Unabhängigkeit fordern. Dieser Konflikt hat Tausende Tote gefordert, Millionen wurden vertrieben oder sind geflüchtet in die anderen Regionen und nach Nigeria, was den gesellschaftlichen Zusammenhalt massiv gefährdet (vgl. BMZ 2024). Die Regierung hat zwar einen „*Großen nationalen Dialog*“ geführt und begrenzte Dezentralisierungsschritte eingeleitet, lehnt jedoch grundlegende föderale Reformen ab, die den Konflikt befrieden könnten. Die anhaltende Gewalt, Menschenrechtsverletzungen und massive humanitäre Not bremsen die Entwicklung des Landes weiter aus (ebd.). In den frankophonen Regionen, insbesondere im Norden und Fernen Norden, leiden die Menschen unter den stetigen Attacken von Boko Haram aus Nigeria. Diese Situation hat ähnliche Folgen wie in den anglophonen Regionen (Nordwest und Südwest). Laut Wirba (2022) wirken sich diese Konflikte auch negativ auf die Hochschulbildung in den betroffenen Regionen aus, da viele Hochschullehrende ihre Stelle dort aufgeben.

1.2 Ökonomischer Kontext

Der kamerunische Wirtschaftssektor ist durch eine ausgeprägte Zweiteilung in formelle und informelle Bereiche gekennzeichnet, die jeweils spezifische Merkmale, Potenziale und Herausforderungen aufweisen. Mit einem Bruttoinlandsprodukt von rund 38,4 Milliarden US-Dollar im Jahr 2018 und einem Pro-Kopf-Einkommen von etwa 1.545 USD zählt Kamerun zu den wirtschaftlich stärkeren Ländern Zentralafrikas (vgl. Kitzmann & Kulke 2023), steht jedoch weiterhin vor strukturellen Herausforderungen, die das Potenzial einer nachhaltigen und inklusiven wirtschaftlichen Entwicklung begrenzen. Der formelle Sektor in Kamerun umfasst staatlich regulierte Unternehmen, größere Gewerbebetriebe und international operierende Konzerne, die über Zugänge zu formalen Finanzmärkten, Steuersystemen und rechtlichen Absicherungen verfügen. Diese Unternehmen sind zwar zentral für das wirtschaftliche Wachstum des Landes, insbesondere im Bereich der Rohstoffproduktion wie Erdöl, Bergbau (Diamanten, Bauxit) und der landwirtschaftlichen Exportgüter (Kakao, Kaffee, Holz), bleiben jedoch hinsichtlich der Gesamtbeschäftigungszahlen relativ begrenzt. Der formelle Sektor bietet tendenziell stabilere Einkommen, ist aber oft durch strukturelle Probleme wie geringe Wertschöpfungstiefe und fehlende Innovation gekennzeichnet, was die Potenziale für breitere wirtschaftliche Entwicklung einschränkt. Die industrielle Verarbeitung landwirtschaftlicher Güter entwickelt sich langsam, was aufgrund fehlender Diversifizierung die Wirtschaft anfällig für externe Schocks gestaltet. Die Inflation lag 2018 bei vergleichsweise niedrigen 1,0 Prozent, dennoch bleibt das Land sehr abhängig von Importen, vor allem bei Nahrungsmitteln, trotz heimischer Produktivitätssteigerungen[4].

Im Gegensatz dazu dominiert der informelle Sektor[5] die Arbeits- und Wirtschaftslandschaft Kameruns. Laut Ntouda (2021:21) ist der kamerunische informelle Sektor, in dem offiziell 90 % der Erwerbstätigen des Landes beschäftigt sind, so produktiv wie der von Ländern mit einem viel höheren wirtschaftlichen Niveau, beispielsweise Nigeria und Südafrika. Der informelle Sektor, häufig auch als „*Volksökonomie*“ bezeichnet, besteht überwiegend aus Klein- und Kleinstunternehmen, Subsistenz- und Überlebenswirtschaft, Straßenhandel, handwerklicher Produktion sowie einer Vielzahl von Dienstleistungen, die außerhalb staatlicher Regulierung agieren. Der informelle Sektor fungiert zudem als eine Art

[4] https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Themen/Maerkte_Recht/Aussenwirtschaft/Afrika/Kamerun/Kamerun-Wirtschaft-Handel/AA-Kamerun-Wirtschaft-2019.pdf

[5] Der informelle Sektor umfasst alle wirtschaftlichen Aktivitäten, Arbeitsplätze und Unternehmen, die nicht staatlich reguliert, registriert oder geschützt sind. Er zeichnet sich durch das Fehlen formeller Verträge, Sozialversicherungen und Körperschaftssteuerzahlungen aus. Zu den Berufen des informellen Sektors zählen unter anderem der Straßenhandel, das Handwerk, die Bricollage, die Schneiderei und kleine Reparaturen.

soziales Sicherheitsnetz, das flexiblen und unmittelbaren Zugang zu Einkommen ermöglicht, auch wenn dies häufig nur auf niedrigem Niveau möglich ist. (vgl. Kappel 2002). Trotz fehlender sozialer Absicherung und oft prekärer Arbeitsbedingungen bietet der informelle Sektor eine essenzielle Einkommensquelle für einen Großteil der Bevölkerung. Die Urbanisierungsrate von etwa 3,4% (vgl. Kitzmann 2023) führt zu einer wachsenden urbanen Bevölkerung, die formal nicht adäquat in den regulären Arbeitsmarkt integriert wird, was eine Expansion des informellen Sektors begünstigt. Die informelle Wirtschaft bietet somit neben ökonomischer Unsicherheit auch ein großes Potenzial für Innovationen und Unternehmertum mit vielschichtigen Chancen, ist aber gleichzeitig Ausdruck persistierender struktureller Schwächen (vgl. Kappel 2016; Kitzmann & Kulke 2023).

Die Stärken der kamerunischen Ökonomie liegen in ihrer natürlichen Ressourcenbasis und der Diversität der agrarischen Produktion, die eine Grundlage für eigenständige Wertschöpfung bieten kann. Ferner schafft die Binnenmarktgröße durch das urbane Wachstum Potenziale für Handel und Dienstleistungen, vor allem im informellen Bereich. Demgegenüber bestehen erhebliche Schwächen, die das wirtschaftliche Potenzial Kameruns begrenzen. Die starke Abhängigkeit von Rohstoffexporten[6] macht die Wirtschaft anfällig für Preisschwankungen auf internationalen Märkten und verhindert die Entwicklung einer breiteren, diversifizierten industriellen Basis. Zudem ist die Infrastruktur, insbesondere im Bereich Transport, Energieversorgung und Finanzdienstleistungen, unzureichend entwickelt, was den Wettbewerb und die Integration Kameruns in globale Wertschöpfungsketten behindert (vgl. Kitzmann 2023; dokumentierte Statistiken Weltbank). Weitere Herausforderungen kamerunischer Wirtschaft sind neben begrenzter Schaffung von formellen Arbeitsplätzen auch die schwache Infrastruktur, Korruption (im Korruptionswahrnehmungsindex 2023 mit einem Rang 140 von 180 Staaten, so Transparency International 2023), und ein relativ ungünstiges Geschäftsklima (Rang 166 von 190 im Doing Business 2019) zählen. Des Weiteren belastet die Abhängigkeit vom Rohstoffsektor die ökonomische Stabilität, da Preis- und Nachfrageänderungen auf den Weltmärkten direkt negative Auswirkungen haben. Die Wirtschaftspolitik zielt auf fiskalische Konsolidierung und Reformen ab, um das Haushaltsdefizit zu senken und den Investitionsbedarf, der allein für Infrastrukturmaßnahmen

[6] Diese starke Abhängigkeit resultiert daraus, dass das Land über keine Verarbeitungsunternehmen und Technologien verfügt, um seine Rohstoffe in manufakturierte Produkte zu verwandeln.

mehrere Milliarden Euro pro Jahr umfasst, besser zu decken.[7] Vor dem Hintergrund dieser Rahmenbedingungen hat Kamerun die „*Vision 2035*“ formuliert, die langfristig den Status eines demokratischen, in seiner Diversität geeinten Schwellenlandes anstrebt. Diese Strategie konzentriert sich auf nachhaltiges Wirtschaftswachstum, Erhöhung des Pro-Kopf-Einkommens, Förderung von Investitionen, Senkung des Bevölkerungswachstums um etwa 2% und vor allem auf die Verbesserung der Infrastruktur sowie die nachhaltige Entwicklung der Landwirtschaft. Gleichzeitig soll die Arbeitslosigkeit reduziert und Armut bekämpft werden, wobei ein Augenmerk auf soziale Inklusion und Umweltverträglichkeit gelegt wird.

1.3 Sozio-kultureller Kontext

Im sozio-kulturellen Kontext Kameruns zeigt sich eine komplexe und vielschichtige Gesellschaftsstruktur, die tief in der historischen Entwicklung des Landes verwurzelt ist und sich bis heute in zahlreichen Facetten des gesellschaftlichen Lebens niederschlägt. Demografisch gesehen verfügt das Land über zehn Regionen, wobei 80 % der Bevölkerung frankophon sind. Diese Mehrheit bewohnt 91 % des Territoriums, das heißt acht der zehn Regionen. Die restlichen 20 % sind anglophon und bewohnen nur zwei der zehn Regionen (vgl. Ntouda 2021:4). Kamerun ist ein Land mit bemerkenswerter ethnischer, sprachlicher und kultureller Diversität, die sich in etwa 250 verschiedenen ethnischen Gruppen manifestiert, die in vier Kulturräumen mit eigenständigen kulturellen Praktiken, sozialen Strukturen, Festen, Ritualen, Tänzen und Weltanschauungen leben (vgl. Ngoei & Ngomsu 2017). Diese Vielfalt ist eine direkte Folge der historischen Migrationsbewegungen, kolonialer Einflussnahme und der über Jahrhunderte bestehenden Handels- und kulturellen Austauschbeziehungen. Zu den vier Kulturräumen zählen unter anderem der Kulturraum Fang-Beti bzw. Bantu (auch Kulturraum des Waldes genannt) im Waldgebiet des Landes, das heißt im Süden und Osten, der Kulturraum Grassfields bzw. Semi-Bantu im Westen, der Kulturraum Sawa an der Küste sowie der Sudano-Sahel-Kulturraum im Norden (vgl. Ngoei & Ngomsu 2017).

Wie in vielen afrikanischen Ländern ist die Ubuntu-Philosophie[8] auch in der kamerunischen Kultur verankert. Ethische Fundamente der kamerunischen Gesellschaft und jeder Ethnie sind die Menschlichkeit, Brüderlichkeit, Kooperation, Gemeinschaft und

[7] https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Themen/Maerkte_Recht/Aussenwirtschaft/Afrika/Kamerun/Kamerun-Wirtschaft-Handel/AA-Kamerun-Wirtschaft-2019.pdf

[8] Ubuntu repräsentiert eine philosophische Haltung ursprünglich aus Südafrika, die sich auf wechselseitigen Respekt, Anerkennung und das harmonische Zusammenleben bezieht.

Solidarität. Diese Werte werden von Familie zu Familie und von Generation zu Generation etwa durch Erziehung, Rituale oder Erzählungen vermittelt. Die kollektive Orientierung der kamerunischen Gesellschaft prägt das soziale Miteinander entscheidend. Soziale Bindungen sind stark beziehungsorientiert, wobei das „*Wir*" klar über dem „*Ich*" steht, was die Bedeutung von Gemeinschaft und kollektiven Identitäten betont (vgl. Riedel 2019). Zwischenmenschliche Kommunikation erfolgt oft indirekt, und das Zeitverständnis ist zyklisch geprägt, was auf traditionelle kulturelle Muster verweist (vgl. Tchombe 1997). Diese soziokulturellen Muster sind nicht starr, sondern unterliegen einem fortwährenden Wandel, beeinflusst durch Bildung, Urbanisierung, Migration und Globalisierung. Die kamerunische Gesellschaft schreibt der Religion eine bedeutende Rolle zu. Hinsichtlich der Religionen werden unter anderen Christen (sowohl Katholiken als auch Protestanten), Muslime und traditionelle Religionen unterschieden. Die kamerunische Verfassung garantiert ihren Bürger*innen Religionsfreiheit und in der Regel respektiert der Staat dieses Grundrecht. Der interreligiöse Dialog funktioniert gut und das Zusammenleben von Religionen ist von gegenseitigem Respekt und Toleranz geprägt (vgl. Riedel 2019).

2. Hochschulbildung in Kamerun: Zwischen historischer Prägung und Dualismus

Das Hochschulwesen Kameruns trägt in besonderem Maße die Spuren seiner dualen Kolonialgeschichte. Diese teilte das Land in zwei unterschiedlich geprägte Bildungsräume: einen frankophonen unter französischer Verwaltung und einen anglophonen, der britischen Bildungstraditionen folgt. Dieses doppelte Erbe hat ein strukturell hybrides, kulturell gespaltenes, jedoch rechtlich zentralisiertes Hochschulsystem hervorgebracht (vgl. Wirba 2022). Im frankophonen Teil dominieren weiterhin jene Merkmale, die dem französischen Modell eigen sind: ein stark ausgeprägter Zentralismus, eine dichte bürokratische Steuerung und die hierarchische Trennung zwischen universitärer Bildung und den elitären „*Grandes Écoles*" (vgl. Hernandez & Kamdem 2007). Die Hochschulbildung im anglophonen Landesteil, insbesondere in Buea und Bamenda, beruht dagegen auf angelsächsischen Prinzipien von Autonomie, Dezentralität und studierendenzentrierter Lehre (vgl. Awasom 2020). Diese strukturelle Divergenz durchzieht alle Ebenen des Systems – von der Institutionenarchitektur über die Studienorganisation bis hin zu didaktischen Praktiken.

2.1 Historische Entwicklung und strukturelle Genese

Nach der Unabhängigkeit im Jahr 1960 wurde die Bildungspolitik zu einem zentralen Pfeiler des Nation Building in Kamerun. Der erste institutionelle Aufbau erfolgte maßgeblich entlang französischer Linien. Die 1961 gegründete École Normale Supérieure und die 1962 entstandene „*Université Fédérale du Cameroun*“, die später in „*Université de Yaoundé*“ umbenannt wurde, verkörperten den hohen Grad an französischer Einflussnahme, sowohl konzeptionell als auch personell (vgl. Folefack, 1993). In dieser frühen Phase der Hochschulentwicklung wurde die französische Hochschularchitektur übernommen, in der Universitäten und „*Grandes Écoles*“ parallel existierten, jedoch unterschiedlichen Aufgabenprofilen und Zugangsmechanismen folgten.

Das englischsprachige Hochschulsystem blieb in diesen Strukturen lange marginalisiert. Erst als Reaktion auf wachsende bildungspolitische Spannungen und die Forderung nach einer eigenen akademischen Identität anglophoner Regionen entstanden im Zuge der nationalen Hochschulreformen im Jahr 1993 zwei anglophon orientierte Universitäten: die „*University of Buea*“ und die „*University of Bamenda*“. Diese Gründungen waren nicht nur organisatorische Erweiterungen, sondern symbolisierten auch eine bewusste Bestätigung des angelsächsischen Modells mit stärkerer Orientierung an regionaler Relevanz, curricularer Autonomie und forschungsnaher Ausbildung (vgl. Awasom 2020). Gleichwohl blieb die Reform insgesamt eine eher administrative Dezentralisierung ohne tiefgreifende Angleichung der pädagogischen Philosophien im frankophonen Teil (vgl. Guiaké & Zhang, 2019).

2.2 Finanzierung und Governance

Die aktuelle Architektur der Hochschulbildung in Kamerun präsentiert sich als dynamisches und komplexes Gefüge. Sie ist gekennzeichnet durch einen intensiven Wettbewerb zwischen privaten und öffentlichen Akteuren. Zu den öffentlichen Akteuren zählen die staatlichen Universitäten, die „*Grandes Écoles*” und die „*Instituts Universitaires des Technologies*” (IUT). Insgesamt verfügt das Land heute über elf staatliche Universitäten, von denen neun im frankophonen und zwei im anglophonen Landesteil angesiedelt sind. Ergänzend existieren 45 technische und pädagogische Hochschulen sowie 215 private Hochschulen und Universitäten. Die wichtigsten Universitätsstandorte sind Yaoundé, Douala, Ngaoundéré, Dschang, Maroua, Buea und Bamenda. Eine Vielzahl privater Hochschulen und Universitäten, die primär berufsorientierte Studienprogramme anbieten, ergänzt das Bild. Beispiele hierfür sind die katholischen und evangelischen Universitäten sowie die Université des Montagnes, die

privatmedizinische Studiengänge anbietet (vgl. DAAD 2017; Kamdem et al. 2014; Bomda et al. 2022).

Der private Sektor sieht sich einer anderen, aber ebenso gravierenden Herausforderung gegenüber: der Qualitätssicherung. Der rasche Zuwachs an privaten Einrichtungen, der durch die hohe Nachfrage nach berufsqualifizierenden Abschlüssen getrieben wird, führt zur Verbreitung von Institutionen, die nicht akkreditierte Programme anbieten und nicht anerkannte Zertifikate ausstellen. Ein positives Merkmal ist zweifellos die durch den Privatsektor geschaffene Vielfalt sowie der erhöhte Zugang zu berufsnaher Bildung in Bereichen wie Wirtschaft, Gesundheit und Technologie. Diese Institutionen reagieren flexibel auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes (ebd.). Negativ wiegen jedoch die bereits erwähnte politische Instrumentalisierung des staatlichen Sektors und die mangelhafte Qualität vieler privater Anbieter. Die Lehrqualität ist daher äußerst heterogen. Während die staatlichen Universitäten als Mentoren für die privaten Einrichtungen fungieren und den Qualitätsstandard vorgeben sollen, ist die Realität in manchen privaten Hochschulen von unzureichender Infrastruktur, mangelnder Akkreditierung und einem primär profitorientierten Ansatz geprägt. Dies untergräbt die Glaubwürdigkeit des Systems und lässt das Versprechen einer hochwertigen, unabhängigen angelsächsischen Hochschulbildung in weiten Teilen unerfüllt.

In den frankophonen Universitäten herrscht eine hierarchisch organisierte Governance-Struktur mit zentralen Planvorgaben, standardisierten Curricula und ministerieller Kontrolle über die Personalpolitik. Die anglophonen Universitäten zeichnen sich hingegen durch interne demokratische Gremien, kollegiale Entscheidungsprozesse und partizipativere Verwaltungsstrukturen aus. Dies ist ein Erbe der britischen Universitätsverfassung, das stärker auf akademische Selbstverwaltung abzielt.

Ein zentrales Problem des Hochschulsystems ist die chronische Unterfinanzierung. Zwar erfolgt die Finanzierung überwiegend aus öffentlichen Mitteln, doch sind die Budgets stark eingeschränkt, was die Investitions- und Innovationskapazitäten begrenzt. Die staatlichen Mittel für Bildung, insbesondere für die Hochschulbildung, sind in den letzten Jahren signifikant zurückgegangen. Während im Jahr 2007 noch mehr als 20 % des staatlichen Gesamthaushalts für Bildung aufgewendet wurden, sank dieser Anteil bis zum Jahr 2024 auf unter 14 % (vgl. DAAD 2017). Die öffentlichen Universitäten arbeiten auch mit abgeleiteten Ressourcen (Studiengebühren, internationale Partnerschaften), während der private Sektor das Angebot ergänzt – allerdings mit großer qualitativer Heterogenität. Durch Universitätsreformen, die zur Abschaffung von Stipendien geführt haben, ist ein

Hochschulstudium für Kinder aus armen Familien zu einem Luxus geworden (vgl. Makosso 2006: 78, Tchanga 2022).

2.3 Zugang zur Hochschule

In den frankophonen Landesteilen Kameruns steht der Zugang zu den Hochschulen allen Inhabern des Abiturs (Baccalauréat) offen. Die Qualität des kamerunischen Abiturs wird regional und sogar weltweit seit Jahrzehnten als hoch eingeschätzt – ungeachtet der traditionell strengen Notenvergabe, die als Qualitätsmerkmal des Hochschulsystems angesehen werden könnte. Die jeweilige Abiturkategorie (franz. série, z. B. literarisch, sprachlich, naturwissenschaftlich oder mathematisch) bestimmt die Studienfachwahl. Ein Großteil der geistes-, sozial- und naturwissenschaftlichen Fächer ist zulassungsfrei. Dies führt jedoch zu einer massiven Überfüllung vieler Studiengänge mit mehreren hundert Studierenden pro Kurs und entsprechend schwierigen Studienbedingungen. Zugangsbeschränkungen erfolgen vor allem über wettbewerbliche Aufnahmeprüfungen in spezialisierte und berufsorientierte Studiengänge, beispielsweise in den Bereichen Ingenieurwesen, Medizin oder Lehrerbildung. Dadurch entsteht in einzelnen Berufsfeldern ein hochselektives Nadelöhr, während Massenstudiengänge weiterhin durch hohe Studierendenzahlen, Abbrecherquoten und begrenzte individuelle Betreuung gekennzeichnet sind (vgl. Bekkouche & Dupraz 2023). Die daraus resultierende strikte Selektion ermöglicht in diesen Bereichen – im Kontrast zum Massenbetrieb der staatlichen Universitäten – ein Studium in kleinen Gruppen. Ein Beispiel ist das Fach Deutsch an der ENS Yaoundé, wo etwa 20 Studierende pro Jahrgang betreut werden (vgl. DAAD 2017:3).

Parallel zu diesen strukturellen Defiziten ist ein Anstieg der Studierendenzahlen zu verzeichnen. So betrug die Zahl der im Jahr 2011 eingeschriebenen Studierenden etwa 244.000 und stieg bis 2020 auf über 347.000 (vgl. UNESCO-Cameroun 2020:8). Dieser demografische Druck wirkt sich negativ auf die Qualität der Lehre und das Betreuungsverhältnis aus und führt zu erheblicher Frustration bei Lehrenden und Lernenden (vgl. Hernández & Kamdem, 2007). Treibende Kraft dieser Entwicklung ist eine „*Politik der offenen Tür*" (Mve 2020), durch die an den meisten staatlichen Universitäten nahezu allen Absolvent*innen der Sekundarstufe II der Zugang formal gewährt wird. Diese massive quantitative Ausweitung der Studierendenzahlen erfolgte jedoch ohne eine proportionale Aufstockung der finanziellen, personellen und infrastrukturellen Ressourcen (vgl. Nkemleke 2024). Die Konsequenzen sind gravierend und untergraben die Qualität von Lehre und Forschung fundamental: Es gibt

chronisch überfüllte Hörsäle, veraltete und unzureichende Laborausstattungen sowie mangelhaft ausgestattete Bibliotheken. In den anglophonen Universitäten ist der Zugang strukturierter und stärker reguliert. Aufnahmeprüfungen und Screening-Verfahren auf Grundlage des „*General Certificate of Education*" (O- und A-Level) schaffen eine erste Selektion nach Leistung. Dadurch bleiben die Studierendenzahlen leichter kontrollierbar und die Betreuungsrelation ist günstiger (vgl. Nwaimah 2008). An der University of Buea, die häufig als Referenz für das anglophone System gilt, ist die Zulassung umfassend durch Screening-Verfahren geregelt. Diese steuern den Zugang zu allen Fachbereichen selektiv und schaffen damit einen deutlichen, regulierten Übergang von der Sekundar- zur Tertiärbildung (ebd.).

2.4 Curriculum, Hochschuldidaktik und einige Hochschulreformen

Das kamerunische Hochschulsystem ist formal in den Bologna-Prozess eingebunden und strukturiert die Studienabschlüsse mithilfe des LMD-Systems. Da Kamerun offiziell zweisprachig ist, werden an den Hochschulen sowohl Französisch als auch Englisch als Unterrichts- und Arbeitssprachen verwendet – in allen Landesteilen. Dies spiegelt die koloniale Geschichte des Landes wider und stellt eine besondere Herausforderung dar. Gleichzeitig bietet es die Chance, dass Studierende und Lehrende idealerweise zweisprachig ausgebildet werden (vgl. Kamdem et al. 2014).

Im frankophonen Teil dominieren traditionell stark verschulte und zentralistisch gesteuerte Studienstrukturen mit einer längeren, in Stufen unterteilten Diplomhierarchie. In diesen Strukturen ist die Unterrichtspraxis eher vertikal ausgerichtet. Lehrpläne, Curricula und Prüfungsanforderungen sind relativ detailliert normiert und die Lehrenden fungieren als primäre Autoritäten. Die Hochschuldidaktik der Universitäten im französischsprachigen Raum ist stärker an inhaltszentrierten, prüfungsorientierten und lehrkraftdominierten Formaten orientiert. Im anglophonen System werden dagegen stärker diskursive, seminaristische und studentenzentrierte Formen betont, die auf eigenständige Recherche und kritische Argumentation abzielen. In den Hörsälen dominieren traditionelle, lehrerzentrierte Methoden. Wie Mouafo (2011:22) treffend formuliert, fehlt „*eine Pädagogik der Entwicklung von Ideen, Kreativität und innovativer Lösungsansätze*". Die politisch proklamierte stärkere Berufsorientierung der Studiengänge erweist sich als unvollendetes Projekt, da es an Kooperationen mit der Wirtschaft, Unternehmen und der Zivilgesellschaft sowie obligatorischen Praktika im Curriculum mangelt (Ngoei Publikation 2). Diese Orientierung setzte sich auch nach der Einführung des LMD-Systems im Zuge der Anpassung an den

Bologna-Prozess fort. Dabei kann die Reform primär als strukturelle Übernahme der dreistufigen Studienarchitektur interpretiert werden, weniger als grundlegende Veränderung der pädagogischen Kultur (vgl. Bekkouche & Dupraz 2023). Demgegenüber ist die Hochschulbildung im anglophonen Raum wesentlich stärker am angelsächsischen Modell ausgerichtet, das eine kontinuierliche, studierendenzentrierte Begleitung sowie eine stärker horizontale Lehr-Lern-Interaktion betont. In der anglophonen Tradition sind Lehr- und Prüfungsformen tendenziell auf eigenständige Recherche, schriftliche Arbeiten, kontinuierliche Leistungsüberprüfung und argumentative Kompetenzen ausgerichtet. Dadurch werden Studierende stärker dazu angehalten, Inhalte kritisch zu verarbeiten, anstatt sie primär reproduktiv zu lernen (vgl. Nwaimah 2008). Diese pädagogische Kultur fördert kritische Urteilsfähigkeit und analytisches Denken. Empirische Untersuchungen zeigen, dass dies zu höheren Lernergebnissen und größerer Zufriedenheit der Studierenden führt (vgl. Campbell & Ismar Jabot 2021).

Im frankophonen Teil sind die staatlichen Universitäten – Yaoundé I und II, Douala, Dschang, N'Gaoundéré und Maroua – stark fachdisziplinär gegliedert und bieten Massenstudiengänge (etwa in Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) an. Sie beruhen typischerweise auf jahrgangsbezogenen Kohorten, jährlichen Abschlussprüfungen und haben relativ zentralisierte staatliche Steuerung. Die Implementierung des LMD-Modells hier verfolgt das Ziel der internationalen Anschlussfähigkeit und der Harmonisierung mit europäischen Qualifikationsrahmen, ist aber nach Analysen der Implementationspraxis durch organisatorische Überlastung, unzureichende Ressourcen und nur teilweise umgesetzte Modularisierung begrenzt (vgl. Campbell & Ismar-Jabot 2021). Demgegenüber orientieren sich die anglophonen Universitäten – vor allem die University of Buea und die University of Bamenda – explizit am britischen „*Anglo-Saxon*"-System, mit stärker modularisierten Studiengängen und kontinuierlicher Leistungsbewertung über das Semester hinweg. An der University of Buea, die 1992 als erste eigenständige englischsprachige Universität gegründet wurde, wird dieses Modell insbesondere durch kreditbasierte Curricula, semesterweise Prüfungen, interne Qualitätssicherungsverfahren und eine vergleichsweise ausgeprägte Hochschulautonomie in der Studiengangentwicklung sichtbar, wobei zugleich Studierende aus beiden Sprachregionen aufgenommen werden und damit eine gewisse Brückenfunktion im zweigeteilten System entsteht. Während die LMD-Reform formal für beide Teilsysteme gilt, zeigen Nsangou-Njikam (2012) und Mounton & Maba (2022), dass sie im anglophonen Bereich eher als Anpassung an das bereits dreistufige LMD-Modell verstanden wird, im frankophonen

Bereich hingegen als tiefgreifende Umstellung der bisherigen Diplomlogik mit teilweise widersprüchlichen Erwartungen an Internationalisierung, Beschäftigungsfähigkeit und Massenhochschulbildung.

Außer der Hochschulreformen von 1993 und 2007 (Einführung des LMD-Modells) wurde weitere Reformen eingeführt. Das Hauptproblem besteht jedoch darin, dass diese Reformen nicht von ausreichenden Maßnahmen in Bezug auf die Infrastruktur und die Personalressourcen begleitet wurden, um die neu geschaffenen Strukturen dauerhaft tragfähig zu machen (vgl. Makosso 2006:82, Abdourhamane 2018, Piebop 2024). Manchmal werden Reformen initiiert ohne Konsultationen und Austausch mit den wichtigen Akteuren.

Das Hochschulgesetz von 2001 („Law No. 005/2001 on the Orientation of Higher Education“) formuliert zwar Bilingualismus als nationales Integrationsziel (MINESUP 2001), ignoriert jedoch die faktische Existenz zweier distinkter Hochschultraditionen. Dieses Schweigen wirkt als Quelle institutioneller Spannungen, da anglophone Akteure darin eine strukturelle Marginalisierung sehen. Harmonisierungsvorhaben, die eine nationale Vereinheitlichung der Curricula oder Akkreditierungspraxis anstreben, werden im anglophonen Teil oftmals als „*verdeckte Frankophonisierung*“ interpretiert, die die Standards des französisch geprägten Systems gegenüber den angelsächsischen stärker privilegiert (vgl. Campbell & Ismar-Jabot 2021).

Jüngste Reformen in der kamerunischen Hochschulbildung zielen darauf ab, die Dezentralisierung und Professionalisierung der Universitäten und Digitalisierung der Lehre zu stärken (Abdourhamane 2018, Cameroun Tribune 2023, Piebop 2024). Das kamerunische Strategiepapier für Wachstum und Beschäftigung (2013–2020) sieht im Bildungssektor eine verstärkte Kooperation mit der Privatwirtschaft vor, um die „*Professionalisierung der Hochschulbildung sowie die Entwicklung der Berufsbildung in strategisch bedeutsamen Wirtschaftsbereichen*“ zu forcieren (MINEPAT 2013:45). In diesem Zusammenhang wurden staatliche Universitäten dazu angehalten, die traditionell rein humanistische Ausrichtung ihrer Curricula zugunsten einer stärkeren Arbeitsmarktorientierung zu modifizieren (vgl. Cameroun Tribune 2023). Durch die Integration dezidierter Professionalisierungsmodule, beispielsweise in den Bereichen Kommunikation, Erziehungswissenschaft oder Übersetzung, sollen Studierende jene „*praktischen Kompetenzen*“ erwerben, die ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie ihre Befähigung zur akademischen Selbstständigkeit erhöhen (vgl. Abdourhamane 2018:141). Trotz der Unterstützung diverser Projekte durch das Ministerium für

Hochschulbildung zur Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit weisen die Professionalisierungsbestrebungen in der kamerunischen Lehre signifikante strukturelle Defizite auf. Als zentrale Problemfelder werden insbesondere die prekären Praktikumsplätze, die unzureichende Verwertung von Forschungsdaten sowie die mangelhafte Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und dem Privatsektor identifiziert (vgl. DAAD 2017). Biadou (2017) konstatiert in diesem Zusammenhang, dass die gegenwärtige Umsetzung der Professionalisierung an kamerunischen Hochschulen noch nicht dazu beigetragen hat, die Transitionsschwierigkeiten der Absolvent*innen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt substanziell zu mindern. Ihre Analyse verdeutlicht vielmehr, dass eine effektive Professionalisierung und die damit verbundene Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit maßgeblich von einer innovativen Pädagogik, berufsbezogenen Projektarbeiten und fundierten akademischen Praktika abhängen. Darüber hinaus korreliert der Erfolg dieser Maßnahmen mit der Qualität der Lehrmethoden, der intensiven Betreuung und Orientierung der Studierenden sowie der erfolgreichen Transferleistung von theoretischem Wissen in die praktische Anwendung.

2.5 Qualitätssicherung und wahrgenommene Defizite

Die bildungspolitischen Bemühungen zur Qualitätsverbesserung in allen Landesteilen – etwa durch die Öffnung des Sektors für private Anbieter seit 2001, die Etablierung von Exzellenzzentren sowie die Internationalisierung durch Kooperationen (zum Beispiel mit dem DAAD) – zeigen gemischte Ergebnisse. Zwar führte die Liberalisierung zu einem sprunghaften Anstieg privater Hochschulen in allen Landesteilen, doch viele von ihnen agieren als sogenannte „*diploma mills*“, die Abschlüsse ohne offizielle Anerkennung und mit geringem Qualitätsanspruch vergeben (vgl. DAAD 2017).

Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Durchfallquoten an den staatlichen Universitäten des französischen Teils Kameruns zu den höchsten in Kamerun gehören, insbesondere in den ersten Studienjahren an den Fakultäten (vgl. Makosso 2006:75). Dies könnte als ein Qualitätsmerkmal des Hochschulsystems betrachtet werden. Die ungenügende Anpassung der Hochschulbildung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes resultiert nicht nur aus schwachen Produktionssystemen, sondern auch aus der fehlenden Verbindung der Hochschulbildung zu den sozioökonomischen Realitäten des Landes (ebd.).

Das Ministerium für Hochschulbildung (MINESUP) bemüht sich zumindest um eine strukturierte Erfassung dieser Herausforderungen. So wurden im Februar 2017 erstmals acht von den elf staatlichen Hochschulen des Landes evaluiert. Bereits ein Jahr zuvor, im Februar 2016, wurde in einem Ranking die Wahrnehmung der Universitäten Kameruns durch

Unternehmen dargestellt. Hierzu befragte das Cabinet Chaning Consulting & Services in Kooperation mit dem MINESUP über 1.700 kamerunische Unternehmer*innen hinsichtlich des Rufs der Fakultäten, Institute und Abteilungen des Landes. Im Bereich Medizin belegte das „*Institut des Sciences de la Santé de Bangangté*“ den ersten Platz, im Bereich Sprachen die „*Faculté des Lettres et Sciences Humaines*“ der Universität Dschang. Ungeachtet dieser punktuellen Erhebungen herrscht unter Studierenden und Dozierenden eine große Frustration. Diese resultiert unter anderem aus unzureichenden Lehr- und Lernbedingungen, niedrigen und unregelmäßig gezahlten Gehältern sowie schlechten Arbeitsmarktchancen (vgl. DAAD 2017:4).

2.6 Arbeitsbedingungen der Hochschullehrenden

Die Situation der Hochschullehrenden in Kamerun verdeutlicht auf exemplarische Weise die komplexe Verflechtung ökonomischer Restriktionen, politischer Steuerungsmechanismen und institutioneller Schwäche. Die Studien von Makosso (2006); Nwaimah (2008); Tchanga (2022); Abdourhaman (2024) und Tchamabe (2025) belegen, dass sich die soziale und berufliche Lage des akademischen Personals seit den frühen 1990er Jahren dramatisch verschlechtert hat. Vor der Implementierung der Strukturanpassungsprogramme betrugen die monatlichen Gehälter eines Professors 450 US-Dollar, eines Assistenzprofessors 300 US-Dollar und eines Assistenten 230 US-Dollar. Mit den unter dem Druck des Internationalen Währungsfonds (IWF) und der Weltbank durchgesetzten Maßnahmen wurden diese Bezüge 1993 um 20 % und 1994 um weitere 50 % gekürzt, begleitet von einer massiven Abwertung des CFA-Franc (Makosso 2006:79). Diese Einschnitte führten zu einem großen Verlust der Kaufkraft und zur tiefgreifenden Demotivation der Lehrenden – ein Zustand, der trotz gewerkschaftlicher und institutioneller Interventionen (Demonstrationen, Zusendung von Petitionen an den Staatspräsidenten) bis heute persistiert (vgl. Tchanga 2022; Tchamabe 2025).

Diese strukturelle Prekarisierung kamerunischer Hochschullehrenden ist jedoch nicht allein auf nationale politische Defizite zurückzuführen. Sie steht vielmehr im Spannungsfeld globaler neoliberaler Steuerungslogiken, die universitäre Arbeit zunehmend als Kostenfaktor statt als gesellschaftliche Ressource behandeln (vgl. Makosso 2006, Tchanga 2022). Die Austeritätspolitiken der 1980er- und 1990er-Jahre etablierten eine langfristige restriktive Haushaltsführung: Neueinstellungen blieben aus, Löhne stagnierten und Investitionen in Forschung und Lehre wurden drastisch reduziert. Dies führte zu einer doppelten Deprofessionalisierung: materiell durch Einkommensverlust und symbolisch durch die Erosion

akademischer Anerkennung. Die Abwanderung qualifizierter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in außerkontinentale Arbeitsmärkte (insbesondere nach Frankreich, Kanada oder in die USA) kann als „*Brain Drain*“ interpretiert werden (vgl. Abdourhaman 2024). Dieser schwächt die ohnehin fragile wissensbasierte Entwicklung des Landes weiter.

Zugleich beschreibt Tchanga (2022) eine zunehmende Instrumentalisierung des Lehrkörpers: Die ökonomische Abhängigkeit der Lehrenden wird als Steuerungsmechanismus politischer Kontrolle genutzt. Die Autonomie der akademischen Selbstverwaltung wird durch administrative Hierarchisierung und politische Einflussnahme sukzessive untergraben. Dadurch etabliert sich ein institutionelles Klima der Angst, in dem Mitbestimmung marginalisiert und kritische Stimmen sanktioniert werden.[9] Gewerkschaften, die potenziell als Akteure kollektiver Interessenvertretung fungieren könnten, bleiben entweder organisatorisch schwach oder werden politisch vereinnahmt. Dies beschränkt die ohnehin reduzierte Vertretung der Belange der Lehrenden weiter.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage der akademischen Freiheit an zentraler Bedeutung. In Anlehnung an Altbach (2001) ist sie nicht nur ein individuelles Recht, sondern auch eine konstitutive Voraussetzung für wissenschaftliche Qualität und gesellschaftlichen Fortschritt. Sie schützt Lehrende und Forschende vor politischer, ökonomischer und ideologischer Einflussnahme und sichert somit den Raum für Innovation, Kritik und epistemische Vielfalt. Der kamerunische Hochschulkontext ist hingegen durch eine enge politische Kontrolle, ideologisch motivierte Eingriffe und administrative Disziplinierung geprägt. Dies erzeugt eine Form epistemischer Unterordnung. Dies hat nicht nur eine Einschränkung kritischer Wissensproduktion zur Folge, sondern unterminiert auch die gesellschaftliche Funktion der Universität als Ort öffentlicher Reflexion (vgl. Tchanga 2022). Das Zusammenspiel von ökonomischer Unsicherheit und institutioneller Repression erzeugt einen Teufelskreis aus Abhängigkeit, Selbstzensur und Entfremdung, der eine Transformation des Hochschulsystems erheblich behindert. Materielle Prekarität schwächt den Handlungsspielraum der Lehrenden, während der Verlust akademischer Freiheit die Artikulation reformorientierter oder kritischer

[9] Ein Beispiel dafür: Im Februar 2024 führte eine Prüfungsaufgabe eines Dozenten an der Fakultät für Rechts- und Politikwissenschaften der Universität Bertoua, die den Studierenden des ersten Masterjahres (Master I) in Politikwissenschaft in einer Nachprüfung gestellt wurde, zur Vorladung des Dozenten durch die Fakultätsleitung und den für die Lehre zuständigen Prorektor. Die Prüfungsfrage, wie sie den Studierenden vorgelegt wurde, lautete wie folgt: ‚Sieger der kamerunischen Präsidentschaftswahl 2018 war Paul Biya, Kandidat der Demokratischen Sammlung des Kameruner Volkes (RDPC), mit 71,28 % der abgegebenen Stimmen. Ist dieser Erfolg Ihrer Meinung nach auf die Stärke dieser Partei oder vielmehr auf Wahlbetrug durch das herrschende System zurückzuführen?“ Aus: https://fr.journalducameroun.com/cameroun-des-enseignants-convoques-pour-avoir-soumis-une-epreuve-dexamen-sur-la-victoire-de-paul-biya-en-2018/

Positionen verhindert. In der Folge verfestigt sich eine Form institutioneller Lähmung, durch die die Universität ihres emanzipatorischen Potenzials beraubt wird.

2.7 Potenziale und Zukunftsperspektiven

Trotz der aufgezeigten Herausforderungen birgt das Hochschulwesen in Kamerun ein beträchtliches Potenzial, das durch mehrere intrinsischen Kräfte angetrieben wird. Das System spielt eine entscheidende Rolle bei der Ausbildung nationaler Eliten und der Entwicklung qualifizierter Humanressourcen, die für den Fortschritt des Landes unerlässlich sind (vgl. MINESUP 2021). Wenn es gelingt, die Qualität und Relevanz der Ausbildung entscheidend zu verbessern und sie stärker auf die Entwicklung von Problemlösungskompetenzen auszurichten, könnten die Absolvent*innen zu den treibenden Kräften der angestrebten Transformation Kameruns in eine Wissensökonomie werden (vgl. Wirba 2021). Durch seine Strategie der geografischen Ausweitung könnten regionale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung verringert und eine größere Inklusion gewährleistet werden. Gleichzeitig trägt das Wachstum des Privatsektors zu einer erheblichen Diversifizierung des Bildungsangebots bei und bereichert somit die Bildungslandschaft, während den Studierenden mehr Auswahlmöglichkeiten geboten werden. All diese Faktoren lassen eine vielversprechende Zukunft für die kamerunische Hochschulbildung erwarten, die sich als wichtiger Motor für die sozioökonomische Entwicklung des Landes positioniert.

3. Theoretischer und konzeptioneller Rahmen

Für die vorliegende Arbeit ist es zunächst notwendig, die Konturen und Fundamente der Konzepte der BNE und Future Skills ausführlicher darzustellen. In diesem Teil wird kritisch auf ihre Grundannahmen, Entstehung, theoretische Zuordnung, Konzeption sowie Stärken und Umsetzungsherausforderungen eingegangen. Ebenfalls wird insbesondere ihre Eignung für den kamerunischen Hochschulkontext untersucht.

3.1 Future Skills: Theoretische Fundierung und konzeptioneller Rahmen

Die Diskussion um Future Skills entstand nicht in einem theoretischen Vakuum, sondern knüpft an etablierte Kompetenzdiskurse wie die „*Schlüsselkompetenzen*“ (Roth 1971) und „*Schlüsselqualifikationen*“ (Mertens 1974) an. Sie stellt einen fundamentalen Paradigmenwechsel in der Bildungstheorie dar. Während Mertens bereits in den 1970er Jahren die Notwendigkeit von transferierbarem Wissen und metakognitiven Fähigkeiten betonte, um der schnelllebigen Arbeitswelt zu begegnen, radikalisiert der heutige Future-Skills-Diskurs

diese Annahme. Er postuliert eine drastisch verkürzte Halbwertszeit von Wissen und Fähigkeiten angesichts exponentieller technologischer und sozialer Veränderungen. Diese Entwicklung führt zu einem virulenten „*Skills Gap*“ zwischen den durch formale Bildung vermittelten Qualifikationen und den Anforderungen von Arbeitswelt und Gesellschaft. Als Reaktion auf diese Herausforderung sind diverse Future-Skills-Modelle entstanden, die nicht nur Kompetenzkataloge darstellen, sondern auch tiefgreifende philosophische Positionen zur Rolle von Bildung und zur menschlichen Handlungsfähigkeit in einer unsicheren Zukunft widerspiegeln. Im Folgenden werden die zentralen Modelle vorgestellt, die häufig in der wissenschaftlichen Literatur auftauchen.

3.1.1 Pechstein und Schwemmles „*Future Skills Navigator*“

Der „Future Skills Navigator“ von Pechstein und Schwemmle (2023) ist ein umfassendes Rahmenkonzept, das eine Systematisierung von Kompetenzen für Individuen und Organisationen in einer von Unsicherheit, Wandel und globalen Herausforderungen geprägten Zukunft anstrebt. Die Autoren definieren Future Skills als ein „*Software-Update für unser Denken und Handeln*“ (so Pechstein & Schwemmle 2023), das über rein technologische Fertigkeiten hinausgeht und grundlegende menschliche Kompetenzen zur aktiven Gestaltung einer lebenswerten Zukunft betont. Ihr Modell zeichnet sich durch eine ambitionierte holistische Architektur aus. Eine Matrixstruktur verknüpft vier Hauptbereiche menschlicher Fähigkeiten (Rational, Emotional, Spirituell, Transformational) mit vier Systemebenen (Ich, Du, Wir, Alle), wodurch 16 spezifische Future Skills resultieren. Dieser Ansatz ist innovativ, da er rationale und emotionale Dimensionen integriert und reduktionistische Kompetenzdefinitionen überwindet. Besonders hervorzuheben ist die Einbeziehung spiritueller und transformationaler Aspekte, die eine tiefere Auseinandersetzung mit menschlicher Existenz und kollektiver Gestaltungskraft nahelegen.

Der Navigator wurzelt theoretisch in einer humanistischen und systemischen Perspektive, die Eigenverantwortung, Selbstwirksamkeit und die Bedeutung von Gemeinschaft für die Potenzialentfaltung betont. Die Idee des „*kollektiven Upskillings der Menschheit*“ als Antwort auf globale Krisen wie den Klimawandel und die Digitalisierung suggeriert einen normativen Anspruch und skizziert eine positive, ethisch fundierte Zukunftsvision. Technologien werden dabei als Werkzeuge positioniert und nicht als Selbstzweck, was eine Abkehr von einer rein technikzentrierten Kompetenzlogik darstellt. Die Architektur des Modells ist jedoch zugleich seine Achillesferse. Die hohe Abstraktionsebene der 16

Kompetenzfelder erschwert eine präzise wissenschaftliche Operationalisierung und empirische Validierung. Unklar bleibt, wie die Interdependenzen zwischen den einzelnen Kompetenzen genau zu messen sind und welche spezifischen Verhaltensweisen oder Leistungsindikatoren den jeweiligen Feldern zuzuordnen wären. Diese systemische Ambiguität limitiert die Anwendung in konventionellen Bildungskontexten, die auf Curriculum-Design, Lehrplanziele und Leistungsbewertung angewiesen sind. Dieses Modell wurde nicht explizit für die Hochschulbildung konzipiert, sondern als ein allgemeines „*Software-Update für Menschen und Organisationen*". Zwar könnte der holistische Charakter der Persönlichkeitsentwicklung den Studierenden zugutekommen, doch es fehlen konkrete didaktische Anknüpfungspunkte für die akademische Lehre. Die normative Fundierung sowie die Betonung von Gemeinschaft und Kooperation, insbesondere die spirituellen Dimensionen, könnten zwar mit den breiteren Bildungszielen von Hochschulen resonieren, doch die praktische Überführung in studiengangspezifische Lehrformate oder Prüfungsleistungen bleibt eine ungelöste Herausforderung.

3.1.2. Future Skills-Modell von Stifterverband/McKinsey: eine ökonomisch-pragmatische Ausrichtung

Das vom Stifterverband in Kooperation mit McKinsey entwickelte Future Skills-Modell ist ein prominenter, stark arbeitsmarktorientierter Ansatz zur Systematisierung zukunftsrelevanter Kompetenzen. Es definiert 21 branchenübergreifende Zukunftskompetenzen, die in die Kategorien klassische, digitale, technologische und transformative Kompetenzen unterteilt sind. Dabei liegt ein signifikanter Fokus auf technologischen Fähigkeiten wie Datenanalyse und KI-Kompetenz. Diese Ausrichtung spiegelt eine primär ökonomische Logik wider, die Innovation und wirtschaftlichen Fortschritt als zentrale Triebkräfte des Kompetenzbedarfs identifiziert.

Die Entwicklung des Modells erfolgte unter Einsatz eines mehrstufigen, triangulativen Forschungsdesigns, das eine breite empirische Basis schaffen sollte. Durch Workshops mit Akteuren aus Wirtschaft, Wissenschaft und Politik, eine standardisierte Online-Befragung von 607 deutschen Unternehmen sowie Experteninterviews mit Personalverantwortlichen erhielt das Modell eine hohe empirische Validität im Kontext des deutschen Arbeitsmarktes. Theoretisch versteht sich das Modell als Synthese etablierter, internationaler Kompetenzdiskurse (OECD, World Economic Forum), die um zukunfts- und anwendungsorientierte Fähigkeiten erweitert wurden. Es integriert die bekannten „4K"-

Kompetenzen (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken) und ergänzt diese um Digital Literacy, unternehmerisches Denken sowie personale Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit und Resilienz. Die Betonung des prozesshaften Charakters und der regelmäßigen Aktualisierung unterstreicht den pragmatischen Anspruch, ein dynamisches Instrument zur Antizipation von Kompetenzlücken zu sein. Seine praktische Relevanz zeigt sich in der Entwicklung gezielter Förderprogramme und Beratungsangebote für Hochschulen und Unternehmen, die innovative, erfahrungsbezogene Lehr- und Lernformate unterstützen sollen.

Die wissenschaftliche Kritik an diesem Modell konzentriert sich vor allem auf seine ökonomische Fundierung und seinen geografischen Bias. Frank (2013), Höhne (2022) sowie Graupe und Bäuerle (2022) bemängeln die starke ökonomische Ausrichtung, durch die langfristige Bildungsperspektiven und bildungsimmanente Werte zugunsten kurz- bis mittelfristiger Verwertbarkeit vernachlässigt werden können. Das Modell ist offensichtlich auf den deutschen bzw. europäischen Wirtschafts- und Bildungsmarkt zugeschnitten. Dabei stehen betriebliche Kompetenzlücken im Vordergrund, während hochschulspezifische Bildungsziele jenseits der reinen Employability (z.B. Förderung kritischen Denkens, gesellschaftliche Teilhabe) nur unzureichend berücksichtigt werden. Ehlers (2020a, 2024) kritisiert zudem das Fehlen einer fundierten theoretischen Grundlage sowie didaktische Defizite. Die Implementierung erfordert nicht nur erhebliche finanzielle und personelle Ressourcen, sondern auch einen tiefgreifenden Kulturwandel von einer inhalts- zu einer kompetenzorientierten Didaktik. Dies stellt eine immense Herausforderung für Hochschulen dar. Das Modell ist als Impulsgeber für die Hochschulbildung konzipiert und soll Hochschulen und Unternehmen dabei unterstützen, 21 Future Skills in Curricula und Personalentwicklungsprozesse zu integrieren. Es fördert innovative, erfahrungsbezogene Lehr- und Lernformate, wobei der Fokus stark auf digitalen und technologischen Kompetenzen sowie ökonomisch definierten Trends liegt, um die Beschäftigungsfähigkeit von Absolventen zu verbessern. Die Kritik, dass es hochschulspezifische Bildungsziele jenseits der Arbeitsmarktfähigkeit vernachlässigt und somit ein ganzheitliches Bildungsverständnis untergraben könnte, ist in diesem Zusammenhang besonders relevant.

3.1.3. Future Skills-Modell Triple-Helix: Selbstorganisation und Emergenz im Zentrum des Lernens

Das Future-Skills-Modell Triple-Helix von Ulf Ehlers basiert auf einem systemtheoretischen und kompetenzorientierten Fundament, in dessen Zentrum Begriffe wie

Emergenz und Selbstorganisation stehen (Ehlers 2022b; Ehlers & Meertens 2020). Dieser Ansatz grenzt sich von statischen Qualifikationsprofilen ab und betont prozessuale, dynamische Fähigkeiten. Historisch knüpft er an Konzepte wie die „Graduate Attributes“ der angelsächsischen Hochschulforschung an, die sich ebenfalls mit der Frage nach arbeitsmarktrelevanten Absolventenkompetenzen befassten. Ehlers strukturiert sein Modell entlang einer „*Triple-Helix*“ mit drei interdependenten Kompetenzfeldern: individuell-entwicklungsbezogene Kompetenzen (Selbstentwicklung, Selbstorganisation), individuell-objektbezogene Kompetenzen (kreative Lösungsentwicklung, Aufgabenbearbeitung) und organisationsbezogene Kompetenzen (Zusammenarbeit, Co-Creation, organisationale Navigation). Diese Gliederung reflektiert die Annahme, dass zukunftsfähiges Handeln eine synergetische Verknüpfung von personalen Fähigkeiten, aufgabenbezogener Wirksamkeit und sozial-organisatorischer Einbettung erfordert.

Die 17 Future-Skills-Profile wurden auf empirischer Basis durch qualitative Tiefeninterviews mit Experten aus Wirtschaft und Bildung sowie durch eine mehrstufige Delphi-Studie entwickelt. Diese methodische Fundierung untermauert den Anspruch des Modells, die Anforderungen des Arbeitsmarktes abzubilden. In der praktischen Umsetzung impliziert das Modell einen Paradigmenwechsel hin zu selbstgesteuertem und eigenverantwortlichem Lernen („*New Learning*“). Dieses fördert metakognitive Reflexion, kollaborative Lernarrangements sowie die systematische Entwicklung von Problemlösefähigkeiten und Kreativität. Ehlers vertritt die These, dass der Großteil des zukunftsrelevanten Lernens informell, „*on the job*“ und aus Eigeninitiative erfolgt, wodurch formale Trainings an relativer Bedeutung verlieren.

Die Stärken des Modells liegen, wie die Autoren selbst sagen, in seinem ganzheitlichen Ansatz, der die individuelle mit der organisationalen Ebene verbindet, seiner empirisch gestützten Entwicklung und der hohen Anschlussfähigkeit an aktuelle Transformationsprozesse wie die Digitalisierung (Ehlers 2022a; Ehlers & Meertens 2020). Kalz (2023) und Reinmann (2023, 2024) kritisieren dabei den fehlenden Evidenznachweis für die tatsächliche Wirksamkeit dieses Future Skills-Modells, prognostische Validität der postulierten Kompetenzen, die problematische Priorisierung und Kritik an der didaktischen Umsetzung. Es bleibt eine offene Forschungsfrage, inwieweit die Beherrschung dieser Kompetenzen tatsächlich zu besserem Handeln in hoch-emergenten Kontexten führt. Des Weiteren leidet der Diskurs an einer begrifflichen Unschärfe (vgl. Kalz 2023); der Terminus „Future Skills“ ist nicht a priori systematisiert und wird heterogen verwendet, was seine wissenschaftliche Präzision schwächt.

Zudem unterliegt das Modell einem inhärenten „Zukunftsparadox“: Die Definition zukünftig relevanter Kompetenzen basiert notwendigerweise auf Gegenwartsanalysen und -annahmen. Diese Extrapolation birgt die Gefahr einer mangelnden Passung, sollte sich die Zukunft anders als prognostiziert entwickeln. Eine erfolgreiche Implementierung dieses Modells erfordert nicht nur die Anpassung von Curricula, sondern einen tiefgreifenden kulturellen Wandel hin zu einer Kultur des selbstorganisierten, reflexiven und kollaborativen Lernens. Ferner kritisiert Kalz die (implizite) Abwertung von Wissen und klare Integration in die Förderung von Fachwissen. Future Skills werden oft als Gegenentwurf zur Vermittlung von Fachwissen dargestellt mit einem besonderen Fokus auf methodische Aspekte wie z.B. Design-Thinking (vgl. Kalz 2023).

Ehlers' Modell wurde für Bildungsinstitutionen, einschließlich Hochschulen, entwickelt. Es fordert einen Paradigmenwechsel hin zu selbstgesteuertem und eigenverantwortlichem Lernen („*New Learning*“) und betont metakognitive Reflexion sowie kollaborative Lernarrangements. Die empirische Entwicklung der 17 „Future Skills“-Profile basierte auf Interviews mit Experten aus Wirtschaft und Bildung und untermauert somit deren Relevanz für den Arbeitsmarkt. Das Modell fordert eine Abkehr von traditionellen Lehrmethoden, was tiefgreifende curriculare und didaktische Anpassungen an Hochschulen impliziert. Kritisiert wird jedoch das Fehlen von Evidenznachweisen für die Wirksamkeit und die prognostische Validität der Kompetenzen.

3.1.4. Future Skills-Modell des World Economic Forum (WEF): Globaler Arbeitsmarkt als Orientierung

Das vom World Economic Forum (WEF) entwickelte Future Skills-Modell stellt einen international rezipierten Referenzrahmen dar, der jene Kompetenzen zu identifizieren versucht, die für die Bewältigung einer zunehmend digitalisierten, komplexen und dynamischen Arbeitswelt als essentiell erachtet werden. Die zentrale Prämisse des Modells besagt, dass tradierte Fachkenntnisse allein nicht mehr ausreichen, um den Herausforderungen einer als VUKA-Welt (Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität) beschriebenen Realität gerecht zu werden. Stattdessen werden Kompetenzen postuliert, die Individuen zu flexiblem, kreativem und eigenverantwortlichem Handeln befähigen (Pielorz 2025; Dippelhofer et al. 2025). Der „Future of Jobs Report 2023“ des WEF spezifiziert diese Anforderungen in einer Liste von Schlüsselkompetenzen, zu denen unter anderem analytisches und kreatives Denken, technologische Kompetenz sowie Resilienz und lebenslanges Lernen zählen. Darüber hinaus werden Fähigkeiten wie systemisches Denken, KI- und Big-Data-Kompetenz, Motivation und Service-Orientierung als zukunftsrelevant eingestuft (Steiner 2023; Pielorz 2025).

Die Genese des Modells ist maßgeblich in der empirischen Analyse globaler Arbeitsmarkttrends, insbesondere der fortschreitenden Digitalisierung und Automatisierung, verortet. Das WEF stützt seine Prognosen auf regelmäßige Befragungen von Unternehmen, Fachexperten und Bildungsinstitutionen weltweit. Ziel dieser Erhebungen ist die Antizipation technologischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Transformationen und deren Implikationen für den Arbeitsmarkt. Die identifizierten Kompetenzen spiegeln somit primär jene Fähigkeiten wider, die von Unternehmen als entscheidend für die Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit und die Förderung von Innovationen bewertet werden (vgl. Steiner 2023; Pielorz 2025).

Die theoretische Fundierung des Modells ist folglich stark arbeitsmarktorientiert und beruht auf der Annahme, dass die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, kontinuierlicher Anpassung und komplexer Problemlösung den Kern zukünftiger Beschäftigungsfähigkeit (Employability) konstituiert. Dabei integriert der Ansatz Erkenntnisse aus der Kompetenz-, Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung (vgl. Pielorz 2025; Dippelhofer et al. 2025). Das Modell postuliert, dass sich zukünftige Anforderungen nicht allein durch bestehende Qualifikationen abdecken lassen, sondern vielmehr metakognitive, soziale und technologische Kompetenzen erfordern. In diesem Sinne versteht das WEF Future Skills nicht als statische, einmal erworbene Fähigkeiten, sondern als dynamische Kompetenzprofile, die prozessorientiert und adaptiv an neue Herausforderungen angepasst werden müssen. Der Fokus liegt dabei auf der Förderung von Selbstorganisation, Reflexionsfähigkeit und Problemlösungskompetenz (vgl. ebd.). Für die praktische Umsetzung empfiehlt das WEF strategische Investitionen in gezieltes Reskilling und Upskilling der Belegschaften. Unternehmen werden angehalten, Weiterbildungsprogramme zu implementieren, die nicht nur technisches Wissen vermitteln, sondern explizit Kreativität, kritisches Denken und soziale Kompetenzen fördern (vgl. Steiner 2023; Pielorz 2025). An die Bildungseinrichtungen wird der Appell gerichtet, Curricula durch die Integration von projektbasiertem, interdisziplinärem und erfahrungsorientiertem Lernen zu reformieren (vgl. Dippelhofer et al. 2025). Die Implementierung erweist sich jedoch als anspruchsvoll. So erfordert die Integration von Future Skills in bestehende Bildungssysteme tiefgreifende didaktische Reformen sowie eine kontinuierliche Qualifizierung der Lehrkräfte (vgl. Pielorz 2025). Ein weiteres Problem liegt in der Operationalisierung und Messbarkeit vieler dieser Kompetenzen, da sie stark kontextabhängig sind, was die Entwicklung standardisierter Prüfungs- und Zertifizierungsverfahren erheblich erschwert (vgl. Pielorz 2025).

Trotz seiner weitreichenden Anerkennung als zukunftsweisender Impulsgeber unterliegt das Modell einer fundierten Kritik. Ein zentraler Kritikpunkt, den Pielorz (2025) hervorhebt, ist die oft unscharfe und kontextuell variierende Definition von Future Skills, die eine klare Abgrenzung und systematische Förderung behindert. Eng damit verbunden ist die Kritik an der starken ökonomischen Ausrichtung des Modells. Die Fokussierung auf arbeitsmarktrelevante und wirtschaftlich verwertbare Kompetenzen birgt die Gefahr, dass gesellschaftliche, ethische und nachhaltigkeitsorientierte Dimensionen von Bildung und Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigt werden (vgl. ebd.). Ferner ist die prognostische Validität des Modells grundsätzlich mit erheblichen Unsicherheiten behaftet, da die Vorhersagbarkeit technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen naturgemäß begrenzt ist (vgl. Pielorz 2025; Dippelhofer et al. 2025). Schließlich stehen der praktischen Umsetzung oftmals strukturelle Hürden im Bildungssystem sowie ungelöste Fragen bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen entgegen (vgl. Pielorz 2025).

Das WEF-Modell ist ein international rezipierter Referenzrahmen, der sich direkt an Bildungseinrichtungen – inklusive Hochschulen – richtet und diese dazu auffordert, ihre Curricula durch projektbasiertes, interdisziplinäres und erfahrungsorientiertes Lernen zu reformieren. Es postuliert Kompetenzen wie analytisches und kreatives Denken, technische Kompetenz sowie Resilienz und lebenslanges Lernen als entscheidend für die Beschäftigungsfähigkeit in einer digitalisierten Arbeitswelt. Die theoretische Fundierung ist stark arbeitsmarktorientiert und beruht auf der Annahme, dass Anpassungsfähigkeit und Problemlösung den Kern zukünftiger Beschäftigungsfähigkeit bilden.

3.1.5. Future Skills-Modell der OECD

Das im Rahmen des OECD-Projekts „Future of Education and Skills 2030“ entwickelte und im „Lernkompass 2030“ vorgestellte Future-Skills-Modell ist ein einflussreicher Ansatz, um Bildungssysteme an die Anforderungen einer komplexen, digitalen und unsicheren Welt anzupassen. Es verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der kognitive, soziale, emotionale, praktische und ethische Dimensionen von Bildung integriert. Damit geht es über eine rein wissensbasierte Perspektive hinaus (vgl. Dippelhofer 2025; Pielorz 2025). Das Ziel besteht darin, Individuen zur erfolgreichen Partizipation und aktiven Mitgestaltung der Zukunft zu befähigen.

Die Genese des 2015 initiierten Modells liegt im Bestreben der OECD, Curriculumentwicklung evidenzbasierter und stärker an den Bedürfnissen der Lernenden

auszurichten. Theoretisch basiert das Modell auf etablierten Ansätzen der Kompetenzorientierung sowie der Prämisse des lebenslangen, dynamischen Lernens. Es synthetisiert Erkenntnisse aus der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Psychologieforschung und postuliert die Gleichwertigkeit kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen. Strukturell gliedert das Modell diese in drei interdependente Bereiche: kognitive Grundlagen, soziale und emotionale Kompetenzen sowie praktische und ethische Kompetenzen. Diese Gliederung ist explizit als Antwort auf die Herausforderungen der VUKA-Welt konzipiert und soll Lernende zu flexiblem und selbstorganisiertem Handeln befähigen. Der Kern des Modells ist der Fokus auf überfachliche oder transversale Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität, selbstreguliertes Lernen, Kooperation und eine starke Werteorientierung, die sich in Nachhaltigkeit manifestiert, anstatt auf reinem Fachwissen. Der Lernkompass zielt darauf ab, Menschen zu verantwortungsbewussten Akteuren zu bilden, die gesellschaftliche Herausforderungen aktiv angehen (vgl. Dippelhofer et al., 2025). Praktisch schlägt sich dies in Bildungsreformen und Curriculumentwicklung nieder, beispielsweise durch die Integration von Projekt- und Teamarbeit, die Stärkung von Selbstlernkompetenzen oder die Verankerung von Wertediskursen. Im Hochschulbereich dient der Lernkompass als Rahmenwerk zur ganzheitlichen Vorbereitung von Studierenden.

Trotz seiner internationalen Reichweite ist das OECD-Modell Gegenstand fundierter Kritik. Ein zentraler Kritikpunkt ist die mangelnde empirische Evidenz für die postulierten Future Skills und die Wirksamkeit ihrer Förderung (Kalz 2023). Die Konzepte basieren oft auf normativen Annahmen statt auf gesicherten wissenschaftlichen Erkenntnissen. Kalz (2023) stellt dies pointiert fest: „Es wird in diesen Konzepten die evidenzbasierte Grundlage der Zukunftskompetenzen erst gar nicht diskutiert.“ Ferner wird die begriffliche Unschärfe bemängelt, die zu Heterogenität in Interpretation und Umsetzung führt. Ein weiterer Kritikpunkt ist die potenzielle Ausrichtung an ökonomischen Verwertbarkeitsinteressen, wodurch ganzheitliche Persönlichkeitsentwicklung oder kritische Mündigkeit vernachlässigt werden könnten (vgl. Dippelhofer 2025; Pielorz 2025). Das ursprünglich im Schulkontext entwickelte Modell ist nicht vollständig auf die Realität von Hochschulen übertragbar, da disziplinspezifische Unterschiede kaum berücksichtigt werden.

3.1.6 Zusammenfassender Vergleich und Kritik aus afrikanischer Perspektive

Die dargestellten Future-Skills-Modelle von Pechstein und Schwemmle, dem Stifterverband/McKinsey, Ehlers, dem World Economic Forum (WEF) und der OECD repräsentieren verschiedene konzeptionelle Zugänge, empirische Fundierungen und normative

Perspektiven auf die Frage, welche Kompetenzen Individuen und Bildungssysteme angesichts tiefgreifender gesellschaftlicher und technologischer Transformationen benötigen. Sie sind jedoch weniger als konkurrierende Modelle zu verstehen, sondern vielmehr als Ausdruck unterschiedlicher Paradigmen, die von holistischen und humanistisch-normativen bis hin zu stark ökonomisch-funktionalistischen Ansätzen reichen.

Im „*Future Skills Navigator*“ von Pechstein und Schwemmle (2023) steht ein explizit humanistisches und transformatives Bildungsverständnis im Vordergrund. Der Navigator geht über klassische Kompetenzrahmen hinaus, indem er vier Dimensionen des Menschseins – das Rationale, Emotionale, Spirituelle und Transformationale – mit vier Beziehungsebenen (Ich, Du, Wir, Alle) kombiniert und daraus eine 16-Felder-Matrix ableitet. Diese Struktur verfolgt einen integrativen Ansatz, der Rationalität mit Empathie, Sinnorientierung und kollektiver Wirksamkeit verbindet. Im Unterschied zu stärker instrumentell orientierten Modellen wie dem von Stifterverband/McKinsey fokussieren sich Pechstein und Schwemmle auf die Entwicklung des ganzen Menschen statt der Optimierung seiner Arbeitsmarktfähigkeit. Dagegen repräsentiert das Modell des Stifterverbands und McKinsey (2018) einen empirisch validierten, aber stark arbeitsmarktorientierten Kompetenzrahmen. Es zielt auf die Codierung jener Kompetenzen, die Unternehmen in einer digitalisierten Wirtschaft als zukunftsentscheidend identifizieren: 21 Skills, gruppiert in vier Kategorien – klassische, digitale, technologische und transformative Kompetenzen. Das Modell baut auf internationalen Diskursen (OECD, WEF) auf und integriert bekannte Konzepte wie die „*4K*“ (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken). Das Triple-Helix-Modell von Ulf Ehlers nimmt eine intermediäre Position ein. Es verbindet systemtheoretische Grundlagen mit einem kompetenzorientierten Bildungsverständnis und betont die Selbstorganisation als zentralen Aspekt zukünftigen Lernens. Die „*Triple-Helix*“-Struktur des Modells unterscheidet drei Kompetenzfelder – individuell-entwicklungsbezogen, individuell-objektbezogen und organisationsbezogen – und verdeutlicht so die wechselseitige Abhängigkeit von Selbststeuerung, Aufgabenlösung und sozialer Kooperation. Im Gegensatz zum Future Skills Navigator richtet sich Ehlers explizit an Bildungsinstitutionen und fordert eine didaktische Transformation hin zu „*New Learning*“, selbstgesteuertem Lernen und metakognitiver Reflexion (vgl. Ehlers & Meertens, 2020). Das vom World Economic Forum entwickelte Future-Skills-Modell ist weltweit am weitesten verbreitet und steht paradigmatisch für die ökonomisch-instrumentelle Ausrichtung der Future-Skills-Diskussion. Seine Kompetenzliste, die von analytischem Denken bis hin zu Resilienz reicht, resultiert aus empirischen Erhebungen unter Unternehmen und spiegelt die Sicht globaler Arbeitsmärkte wider. Im Kern beruht dieses

Modell auf der Annahme, dass Beschäftigungsfähigkeit durch kontinuierliches „*Reskilling*“ und „*Upskilling*“ gesichert werden kann. Bildungsinstitutionen werden demnach nicht mehr als Orte der Persönlichkeitsbildung, sondern der Anpassung an wirtschaftliche Transformationen adressiert . Damit steht das WEF-Modell in engem Einklang mit human-capital-orientierten Ansätzen der OECD. Das OECD-Modell, insbesondere im „*Learning Compass 2030*“, verfolgt jedoch einen stärker normativen Bildungsanspruch als das WEF. Es integriert Werteorientierungen wie Nachhaltigkeit, Solidarität und Verantwortungsbewusstsein und postuliert neben kognitiven auch emotionale, soziale und ethische Dimensionen als gleichwertige Bestandteile von Bildung. Damit bewegt es sich theoretisch zwischen ökonomischer Funktionslogik und humanistischer Bildungstradition.

Keines der vorgestellten Future-Skills-Modelle wurde explizit und umfassend für die spezifischen Kontexte von Hochschulen im Globalen Süden konzipiert oder angepasst. Zwar adressieren die Modelle von Stifterverband/McKinsey und OECD die Hochschulbildung direkt, jedoch tun sie dies primär aus einer westlich-industriellen und stark arbeitsmarktorientierten Perspektive. Diese Modelle berücksichtigen die komplexen sozioökonomischen, kulturellen, infrastrukturellen und bildungspolitischen Herausforderungen des Globalen Südens und strukturelle Heterogenität Kameruns nicht adäquat. Die spezifischen Herausforderungen afrikanischer Hochschulsysteme, wie beispielsweise unzureichende Infrastruktur, Bildungsungleichheit, Sprachenvielfalt und eingeschränkter Zugang zu digitaler Technik, werden darin kaum berücksichtigt. Das westlich-universalistische Kompetenzverständnis, das individuelle und selbstorganisierte Lernprozesse betont, kann im afrikanischen Kontext problematisch sein, da dort gemeinschaftsorientierte Bildungswerte und traditionelle Lernformen oft eine größere Rolle spielen.

3.1.7 Passung für den kamerunischen Hochschulkontext

Angesichts der obigen kritischen Analyse erweist sich der „Future Skills Navigator“ von Pechstein und Schwemmle als das am ehesten geeignete Modell für den kamerunischen Hochschulkontext – trotz seiner hohen Abstraktion und mangelnden direkten Operationalisierbarkeit für Hochschulen. Die Entscheidung für dieses Modell basiert nicht auf seiner unmittelbaren praktischen Umsetzbarkeit, sondern auf seiner philosophischen Kompatibilität mit afrikanischen bzw. kamerunischen Werten. Die Betonung von Gemeinschaft, Kooperation und Selbstwirksamkeit sowie die Integration spiritueller und moralischer Dimensionen in die Kompetenzentwicklung korrespondieren stark mit

traditionellen afrikanischen Bildungsidealen, die den Menschen in seinen sozialen und kosmischen Bezügen betrachten. Konzepte wie Ubuntu, welche die Verbundenheit des Individuums mit der Gemeinschaft betonen („*Ich bin, weil wir sind*“), finden in der ganzheitlichen Betrachtung menschlicher Fähigkeiten und der Systemebenen „Du, Wir, Alle(s)“ eine philosophische Entsprechung.

3.2 BNE: Theoretische Fundierung und konzeptioneller Rahmen

Die Bildungslandschaft des 21. Jahrhunderts steht vor der dringenden Aufgabe, Individuen auf die Bewältigung komplexer, systemischer Herausforderungen vorzubereiten, die traditionelle disziplinäre Grenzen transzendieren. In diesem Kontext etabliert sich BNE nicht als additive curriculare Erweiterung um ökologische oder soziale Themen, sondern als epistemologisches und didaktisches Fundament, das auf die Kultivierung holistischer Gestaltungskompetenzen abzielt. Die inhärente Komplexität globaler Nachhaltigkeitsprobleme wie Klimawandel, sozioökonomische Disparitäten oder Ressourcenverknappung entzieht sich einer reduktionistisch-analytischen Betrachtungsweise. Stattdessen ist ein Systemdenken erforderlich, welches Interdependenzen, Rückkopplungsschleifen und dynamische Prozesse in den Fokus rückt (vgl. Bollmann-Zuberbühler et al. 2018:14). Somit konstituiert sich BNE als per se interdisziplinärer, holistischer und auf die Analyse und Bearbeitung von Komplexität ausgerichteter Ansatz.

Darüber hinaus ist BNE im Kern handlungsorientiert und transformativ ausgerichtet. Der Fokus liegt nicht auf der rezeptiven Akkumulation von Faktenwissen, sondern auf dem Erwerb von Gestaltungskompetenz. Diese befähigt die Lernenden, „informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine nachhaltige Wirtschaft und eine gerechte Gesellschaft zu handeln“ (Nationale Plattform BNE 2017:9). Dies impliziert die Förderung partizipatorischer Fähigkeiten, kritischer Reflexivität und der Bereitschaft zum Perspektivwechsel. BNE ist somit untrennbar mit dem normativen Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verknüpft, das seit der Agenda 21 (1992) international verankert ist und die vier Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Soziales und Kultur umfasst. Die wertebasierte Ausrichtung auf Gerechtigkeit, Verantwortung und Zukunftsfähigkeit ist dabei konstitutiv. Der integrative Charakter der BNE manifestiert sich in der Verbindung kognitiver, emotionaler und handlungsorientierter Lernprozesse mit dem übergeordneten Ziel, Lernende zu aktiver Teilhabe und zur Ko-Kreation gesellschaftlicher Transformationsprozesse zu befähigen.

Es ist offensichtlich, dass die effektive Implementierung von BNE eine theoretisch fundierte und kontextuell angepasste Modellierung erfordert. Die nachfolgende kritische Analyse der drei prominenten BNE-Modelle – das UNESCO-Modell, das Konzept der Gestaltungskompetenz von de Haan und das Wuppertaler Modell – wird deren spezifische theoretische Prämissen, praktische Implikationen und ihre potenzielle Eignung für den kamerunischen Hochschulkontext beleuchten. Der Fokus liegt dabei auf der Hochschulbildung und einer afrikanischen Perspektive.

3.2.1 Das BNE-Modell der UNESCO

Das BNE-Modell der UNESCO präsentiert sich als epistemisch ambitioniertes und global kontextualisiertes Bildungs- und Handlungskonzept. Dessen primäres Ziel ist die Befähigung von Individuen aller Altersgruppen zu verantwortungsvollem und zukunftsfähigem Denken und Handeln (BMBF – Was ist BNE?). Die theoretische Fundierung und der konzeptionelle Rahmen sind untrennbar mit der Agenda 2030 und ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (SDGs) verknüpft. Insbesondere SDG 4 und das Unterziel 4.7 nehmen dabei explizit auf BNE und verwandte Bildungsziele wie Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit und Weltbürgerschaft Bezug (Kultusministerkonferenz 2024, BMBF – Das UNESCO-Programm in Deutschland). Das Modell basiert auf einem erweiterten Bildungsbegriff, der neben kognitive auch soziale und handlungsbezogene Kompetenzen umfasst und dezidiert auf gesellschaftliche Transformation abzielt (vgl. Becker 2020). Es transzendiert eine reine Wissensvermittlung, indem es kritisches Denken, Partizipation, Wertereflexion und die Entwicklung einer globalen Verantwortlichkeit integriert (vgl. Budde & Blasse 2023; Becker 2020).

Die normative Grundlage des UNESCO-Modells bilden universelle Werte wie soziale Gerechtigkeit, Menschenwürde, Partizipation und Nachhaltigkeit. Ein Anspruch auf Bevormundung oder Zwang zur Werteänderung wird jedoch vermieden; stattdessen werden autonome Reflexion und Urteilsbildung gefördert (vgl. Budde & Blasse 2023; Becker 2020). Die leitende theoretische Idee ist das seit dem Brundtland-Bericht (1987) etablierte Konzept der nachhaltigen Entwicklung als einer Entwicklung, „die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden" (Kultusministerkonferenz 2024). In der Globalen Nachhaltigkeitsagenda kommt Bildung eine Schlüsselrolle zu, da nachhaltige Entwicklung eine fundamentale Verhaltensänderung erfordert (BMBF – Das UNESCO-Programm „BNE 2030" in Deutschland (2020–2030).

Der konzeptionelle Rahmen des UNESCO-Modells ist durch internationale und nationale Programme sukzessive gewachsen: von der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2005–2014) über das UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE (2015–2019) bis hin zum aktuellen Programm *„BNE 2030"* (UNESCO 2021). Die UNESCO konzeptualisiert BNE als ganzheitliche und transformative Bildung, bei der Lerninhalte, Lernziele, Didaktik und Lernumgebung systematisch miteinander verknüpft werden. Neben ökologischen Aspekten werden auch soziale, ökonomische und kulturelle Dimensionen berücksichtigt, um die Fähigkeit zur Analyse komplexer globaler Herausforderungen und zur aktiven Lösungsfindung zu fördern (BMBF – Was ist BNE?; Kultusministerkonferenz 2024). Das Modell wurde in internationalen Foren iterativ entwickelt und zeichnet sich durch einen multiperspektivischen, pluralistischen Ansatz aus (UNESCO 2021). Es wird betont, dass BNE keine dogmatische Methodik oder einen festen Kanon darstellt, sondern offene Lernprozesse für diverse Kontexte ermöglicht und fördert. Die Berliner Erklärung und die Roadmaps der UNESCO fordern die systemische Verankerung von BNE in allen Bildungsbereichen (formale, non-formale und informelle Bildung) sowie deren Abstimmung mit nationalen Bildungsstrategien. Die Umsetzung erfolgt durch die Integration von Nachhaltigkeitsthemen in Curricula, in der Lehrerbildung und Schulentwicklung sowie in außerschulischen Bildungsaktivitäten (vgl. Kultusministerkonferenz 2024). Partizipative Methoden fördern forschendes, aktionsorientiertes und transformatives Lernen. Im Vordergrund stehen dabei die Entwicklung individueller und kollektiver Handlungskompetenz, Reflexionsbereitschaft sowie die Fähigkeit zu partizipativem und interdisziplinärem Arbeiten (vgl. Kultusministerkonferenz 2024).

Das UNESCO-Modell ist das epistemologisch umfassendste und globalste Rahmenwerk, das die normativen Leitlinien und die breite Agenda der BNE definiert. Es ist das einzige der drei Modelle, das die Problematik der Übertragbarkeit auf den Globalen Süden sowie den Vorwurf des Eurozentrismus explizit anspricht. Durch seine Forderung nach Integration in alle Bildungsbereiche (SDG 4 und 7) adressiert es implizit die Hochschulbildung als integralen Bestandteil des formalen Bildungssystems.

3.2.2 Das BNE-Modell von de Haan: Konzept der *Gestaltungskompetenz*

Das BNE-Modell von Gerhard de Haan, insbesondere das Konzept der Gestaltungskompetenz, ist ein epistemisch tief verwurzeltes und im deutschsprachigen Raum dominantes Rahmenwerk für die Implementierung von BNE. Es wurde während der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" (2005–2014) maßgeblich entwickelt und prägt

seitdem die fachwissenschaftliche Diskussion und praktische Umsetzung der BNE. Die Entstehung des Modells ist eng mit internationalen Bemühungen um nachhaltige Entwicklung verknüpft. Sie resultierte aus einer Zusammenarbeit mit dem Nationalkomitee der UN-Dekade sowie aus einer Kombination wissenschaftlicher Analysen und bildungspolitischer Zielsetzungen. Theoretisch ist es stark beeinflusst von Kompetenztheorien (z. B. Weinert), transformativer Bildungstheorie (Mezirow) und Ansätzen der kritischen Pädagogik (z. B. Paulo Freire), wobei der Fokus primär auf der Befähigung zum gesellschaftlichen Wandel liegt.

Die zentrale Prämisse des Modells besagt, dass Bildung Menschen dazu befähigen muss, die komplexen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung zu erkennen, zu verstehen und aktiv zu gestalten. Dabei wird Nachhaltigkeit als kontinuierlicher gesellschaftlicher Transformationsprozess konzeptualisiert, der ökonomische, ökologische und soziale Dimensionen integriert. Das Herzstück des Modells ist das von de Haan entwickelte Konzept der Gestaltungskompetenz. Diese wird definiert als die Fähigkeit, Wissen über nachhaltige Entwicklung reflexiv anzuwenden, um aktiv und partizipativ an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken (vgl. De Haan 2008). Das Modell knüpft hierbei explizit an internationale Diskurse zu Schlüsselkompetenzen (z. B. OECD) an, wobei Bildung als der Erwerb von situativ anwendbaren Kompetenzen verstanden wird, die nachhaltiges Denken und Handeln ermöglichen.

Die Operationalisierung der BNE erfolgt über einen Katalog von zwölf Gestaltungskompetenzen, die sich in die Kategorien Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen unterteilen. Beispiele hierfür sind vorausschauendes Denken, interdisziplinäres Arbeiten, partizipative Entscheidungsfindung, der Umgang mit Unsicherheiten und Risiken sowie die Fähigkeit zur kollaborativen Planung und Handlung (vgl. De Haan & Harenberg 1999). Das Modell betont, dass BNE nicht nur curriculare Inhalte, sondern auch didaktische Methoden, Lernumgebungen und institutionelle Strukturen umfasst. Es fordert partizipative, forschende und handlungsorientierte Lernformen, die die Lernenden als aktive Gestalter ihrer Umwelt ansprechen (vgl. De Haan 2008). Der Anspruch besteht darin, Lernende zu befähigen, nachhaltige Entwicklungsprozesse kritisch zu bewerten und aktiv mitzugestalten – inklusive der Reflexion eigener Werte und der Entwicklung von Zukunftsvisionen.

In der Praxis manifestiert sich das Modell in partizipativ, interdisziplinär und handlungsorientiert gestalteten Lehr- und Lernprojekten. In diesen bringen Lernende eigene Ideen ein, arbeiten an realen Problemen und entwickeln gemeinsam Lösungen. Die

Gestaltungskompetenzen fungieren dabei als Leitlinien für die Entwicklung von Curricula, Bildungsmaterialien, Fortbildungen und institutionellen Programmen (vgl. Moenikes 2022). Sie sind anschlussfähig an die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030. Eine erfolgreiche Implementierung des BNE nach de Haan erfordert zudem institutionelle Veränderungen wie eine nachhaltige Schulentwicklung, partizipative Governance-Strukturen und die Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien in die gesamte Organisation (vgl. Moenikes 2022).

De Haans Modell könnte als Instrument zur systematischen Entwicklung von Kompetenzen dienen, die für die Bewältigung lokaler Nachhaltigkeitsherausforderungen in Kamerun relevant sind. Die „*Gestaltungskompetenz*" müsste jedoch kontextualisiert werden. Welche spezifischen Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenzen sind im kamerunischen Kontext erforderlich, um Probleme wie ländliche Armut, die städtische Müllentsorgung oder den Zugang zu sauberem Wasser und Energie zu adressieren? Dies erfordert eine kritische Überprüfung und Anpassung des Kompetenzkatalogs an die spezifischen Bedarfe und kulturellen Rahmenbedingungen des Landes. Hochschulen könnten in diesem Zusammenhang eine führende Rolle bei der empirischen Erforschung und Modellierung kontextualisierter afrikanischer Gestaltungskompetenzen spielen.

3.2.3 Das BNE-Modell Wuppertal: Eine Professionalisierung für Lehrkräftebildung

Das BNE-Modell Wuppertal ist eine spezialisierte und integrativ konzipierte Antwort auf die Herausforderung, BNE systematisch in der Lehrkräftebildung zu verankern. Es wurde am Institut für Geographie und Sachunterricht der Bergischen Universität Wuppertal entwickelt und dient dazu, die vielfältigen Perspektiven, Themenfelder und Anknüpfungspunkte einer BNE für angehende Lehrkräfte operationalisierbar zu machen. Im Zentrum dieses Modells stehen die zukünftigen Lehrkräfte als primäre Akteure und Gestalter der Zukunft. Sie sollen befähigt werden, tiefgreifende Lernprozesse bei ihren Schülern anzustoßen (vgl. BNE-Arbeitsgruppe der Bergischen Universität Wuppertal). Das Modell basiert auf einem integrativen, interdisziplinären Ansatz, der die ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimensionen von Nachhaltigkeit miteinander verknüpft. Es orientiert sich an aktuellen Kompetenzmodellen der BNE und legt einen expliziten Fokus auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenz bei Lehrkräften. Die theoretische Fundierung erfolgt durch eine kritische Analyse bestehender Kompetenzmodelle sowie durch einen institutsweiten Austauschprozess zur BNE in der Lehre. Das Modell strukturiert BNE entlang vier zentraler Handlungsebenen: Individuum, Lehrsetting, Institution und Gesellschaft. Diese Ebenen werden

systematisch mit den drei Kompetenzbereichen Wissen, Bewerten und Handeln verknüpft. Auf der Wissensebene wird fachliches, fachdidaktisches und pädagogisches Wissen integriert. Die Bewertungsebene konzentriert sich auf die Reflexion von Normen, Werten und dem eigenen Handeln. Auf der Handlungsebene liegt der Fokus auf der Entwicklung und Umsetzung nachhaltigkeitsbezogener Projekte und Problemlösungen. Die Entwicklung des Wuppertaler Modells erfolgte in einem mehrstufigen Prozess, der einen kontinuierlichen institutsweiten Austausch, eine kritische Analyse nationaler und internationaler Kompetenzmodelle für BNE sowie eine praxisorientierte Erprobung in der universitären Lehre und in Projekten mit Schulen und außerschulischen Partnern umfasste (vgl. BNE-Arbeitsgruppe der Bergischen Universität Wuppertal).

Die praktische Umsetzung des Modells erfolgt auf mehreren Ebenen: Auf curricularer Ebene wird BNE systematisch in die Ausbildung von Geographielehrkräften integriert, inklusive fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und pädagogischer Inhalte. Auf der Projektebene arbeiten Studierende und Schüler*innen in interdisziplinären Projekten zu aktuellen Nachhaltigkeitsthemen, oft in Kooperation mit lokalen Unternehmen und außerschulischen Partnern. Die Vernetzungsebene betont die strategische Kooperation zwischen Schule, Hochschule und außerschulischer Bildung, um nachhaltige Lernprozesse und Transfermöglichkeiten zu fördern (vgl. Wuppertal Institut 2025).

Das Modell bietet einen klaren, mehrdimensionalen Rahmen, der die Komplexität der BNE abbildet und die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen bei Lehrkräften gezielt fördert. Die enge Verzahnung von Theorie und Praxis sowie die institutionenübergreifende Zusammenarbeit sind innovativ und stärken die Wirksamkeit der BNE-Umsetzung. Dennoch ist die praktische Umsetzung stark vom individuellen Engagement und den institutionellen Rahmenbedingungen abhängig, was zu unterschiedlichen Umsetzungstiefen führen kann. Die Integration von BNE in bestehende Curricula und ihre Verankerung in der Schulpraxis bleiben angesichts normativer und struktureller Hürden eine Herausforderung. Obwohl das Wuppertaler Modell spezifisch für die Lehrkräftebildung konzipiert ist, bietet es darüber hinaus wertvolle Einsichten in die Institutionalisierung von BNE in der Hochschullehre. Für kamerunische Hochschulen, insbesondere solche mit Lehrerbildungsprogrammen, könnte es als Blaupause dienen, um BNE systematisch in die Curricula zu integrieren. Dabei muss bei der Übertragung auf den kamerunischen Kontext jedoch berücksichtigt werden, dass die Ausbildung von Lehrkräften nicht nur für den formalen, sondern auch für den informellen und non-formalen Bildungssektor erfolgen muss, da ein großer Teil der Bildungsarbeit in Afrika außerhalb traditioneller Schulstrukturen stattfindet.

Zudem müssen die spezifischen Herausforderungen und Ressourcen der kamerunischen Bildungslandschaft – wie heterogene Klassenstärken, begrenzte Lehrmittel oder die Bedeutung des Gemeinschaftsengagements – in die didaktische Gestaltung der Lehrerausbildung integriert werden.

3.2.4 Zusammenfassender Vergleich und Kritik aus afrikanischer Perspektive

Die dargestellten drei BNE-Modelle bilden unterschiedliche Ebenen von BNE ab: das UNESCO-Modell repräsentiert den makropolitischen und normativen Referenzrahmen, das Modell von de Haan den mikrodidaktischen Kompetenzansatz, und das Wuppertaler Modell fokussiert den mesoinstitutionellen Bereich der Lehrerbildung. Alle drei Modelle sind durch ihre interdisziplinäre, handlungsorientierte und transformative Zielsetzung verbunden und zielen auf die Entwicklung von Gestaltungskompetenz im weitesten Sinne ab. Unterschiede bestehen jedoch in Bezug auf Reichweite, theoretische Fundierung und institutionelle Integration. Während das UNESCO-Modell globale gesellschaftliche Transformation anstrebt, operationalisiert de Haan diese durch die individuelle Befähigung, und das Wuppertaler Modell verankert sie innerhalb der Professionalisierung von Lehrkräften.

Das zentrale Problem dieser BNE-Modelle im Hinblick auf den kamerunischen Kontext liegt in ihrer weitgehenden Orientierung an westlich-europäischen Bildungs- und Gesellschaftsmodellen, die kulturelle, ökonomische und institutionelle Besonderheiten afrikanischer Bildungssysteme nur unzureichend berücksichtigen. Sowohl das UNESCO-Modell, das Konzept der Gestaltungskompetenz nach de Haan als auch das Wuppertaler Modell beruhen auf normativen Konzepten von Bildung, Partizipation und Transformation, die aus dem Diskursraum der industrialisierten Länder hervorgegangen sind. Diese Modelle setzen ein Bildungsumfeld voraus, das von stabilen institutionellen Strukturen, curricularer Flexibilität, hoher Ressourcenverfügbarkeit und einem starken diskursiven Pluralismus geprägt ist – Bedingungen, die im kamerunischen Bildungssystem nur teilweise gegeben sind. Dadurch entsteht eine Spannung zwischen dem universalistischen Anspruch der Modelle und den realen sozio-kulturellen, ökonomischen und politischen Gegebenheiten des Landes.

3.2.4 Passung für den kamerunischen Hochschulkontext

Bei näherer Betrachtung der drei dargestellten BNE-Modelle bietet das UNESCO-Modell mit seiner globalen Ausrichtung auf die SDGs einen starken Rahmen, um internationale Kooperationen zu fördern und Ressourcen zu mobilisieren, was für die kamerunische

Hochschulbildung von Vorteil ist. Die Betonung der Diversität und der kontextuellen Anpassung („offene Lernprozesse für verschiedene Kontexte“) ermöglicht prinzipiell eine Anpassung des Modells an die spezifischen kamerunischen Realitäten. Entscheidend ist jedoch die theoretische Auseinandersetzung mit der Dekolonialisierung der Nachhaltigkeitsdiskurse und die Einbindung genuin afrikanischer Nachhaltigkeitskonzepte (z. B. Ubuntu-Philosophie, Konzepte der kollektiven Resilienz). Die Hochschulbildung in Kamerun könnte dieses Modell nutzen, um transdisziplinäre Forschungs- und Lehransätze zu entwickeln, die globale Nachhaltigkeitsziele mit lokalen Herausforderungen und Lösungsstrategien verknüpfen. In der vorliegenden Arbeit wird das UNESCO-Modell Anwendung finden.

3.3 Future Skills im Vergleich zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Ergänzung oder scharfe Trennung?

BNE und Future Skills sind zwei Bildungskonzepte, die im Hochschulbereich sowohl im deutschsprachigen Raum als auch weltweit große Resonanz finden. Obwohl sie das gemeinsame Ziel verfolgen, Individuen auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen vorzubereiten, unterscheiden sie sich fundamental in ihren philosophischen Grundlagen, ihren normativen Horizonten und ihren didaktischen Schwerpunkten. Ihre Beziehung ist dabei nicht von simpler Opposition, sondern von Kontinuitäten und Erweiterungen geprägt, die eine tiefere Analyse erfordern.

3.3.1 Menschsein und holistische Perspektive in BNE und Future Skills

Beide Konzepte erkennen die globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Ressourcenknappheit und soziale Ungleichheit als zentrale Treiber für eine Neuausrichtung von Bildung an (Ngoei Publikation 1). Sie rücken den Zukunfts- und Gestaltungsgedanken in den Vordergrund und zielen darauf ab, Menschen zu befähigen, aktiv an Transformationsprozessen teilzuhaben (vgl. Michelsen 2009) und innovative Lösungen für die komplexen Probleme der Globalisierung zu entwickeln (vgl. Kruse 2005). Ein zentrales Bindeglied ist ihre ganzheitliche bzw. holistische Betrachtung des Menschen. Sowohl BNE als auch Future Skills adressieren die Lernenden in ihrer Gesamtheit und gehen über die reine Wissensvermittlung hinaus, indem sie kognitive, soziale und affektive Dimensionen integrieren (vgl. Pechstein & Schwemmle 2023:115ff.). Didaktisch fördern sie überfachliche Kompetenzen wie kritisches Denken, Empathie und Entscheidungsfähigkeit (vgl. Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. 2025; Stifterverband 2024). Ebenso teilen sie die Betonung des lebenslangen Lernens, das formelle, non-formale und informelle Lernprozesse umfasst (vgl. Kruse 2005;

Jakob 2020:14; Barth 2021:40) und zeichnen sich durch einen inklusiven Ansatz aus, der vielfältige Zielgruppen, Methoden und Themenfelder anspricht.

3.3.2 BNE und Future Skills als Instrumente zur Verhaltensformung

Beide Konzepte zielen nicht nur auf Wissensvermittlung, sondern auch auf die Formung und Lenkung des Verhaltens von Individuen. Diese Steuerung erfolgt nicht durch Zwang, sondern durch „*Soft Power*“: didaktisch aufbereitete Methoden, die Autonomie und Selbstentfaltung der Lernenden betonen, sollen zur Internalisierung der jeweils angestrebten Werte und Normen führen (vgl. Ngoei Publikation 1). Das UNESCO-geförderte Konzept der BNE formt Subjekte, die ihr Handeln an den Prinzipien der Nachhaltigkeit ausrichten und so zu Akteuren einer gesellschaftlichen Transformation werden. Die Future Skills wiederum formen agile, anpassungsfähige und beschäftigungsfähige Subjekte, die auf die Anforderungen eines dynamischen Arbeitsmarktes vorbereitet sind. Obwohl beide Ansätze im pädagogischen Diskurs positiv konnotiert sind, fungieren sie als Instrumente der Selbstführung, die Individuen auf unterschiedliche gesellschaftliche Imperative ausrichten: BNE auf das globale Ziel der Nachhaltigkeit, Future Skills auf das sozioökonomische Ziel der Zukunftsfähigkeit in einer beschleunigten Welt. Eine kritische Reflexion dieser steuernden Funktion ist für ihre verantwortungsvolle Implementierung unerlässlich.

3.3.3 Gestaltungskompetenz versus Zukunftsfähigkeiten

Trotz dieser Gemeinsamkeiten wurzeln die beiden Konzepte in fundamental unterschiedlichen Problemdiagnosen. BNE ist historisch aus der Verbindung von Umweltbildung und globalem Lernen erwachsen (vgl. Sigmund 2024). Ihr Kernanliegen ist die Vermittlung einer Gestaltungskompetenz, die normativ auf die Prinzipien ökologischer, sozialer und ökonomischer Nachhaltigkeit ausgerichtet ist. BNE ist somit, wie Kühnert (2019) ausführt, die konsequente Ausrichtung von Bildungszielen und Curricula an den Prämissen der Nachhaltigkeit, wobei auch die Bedürfnisse zukünftiger Generationen eine zentrale Rolle spielen. Bildung wird hier zur unerlässlichen Voraussetzung für das Gelingen einer nachhaltigen Entwicklung (Ngoei Publikation 1 und 2). Die Future Skills hingegen gründen auf der Diagnose eines „Skills Gap“ – einer wachsenden Diskrepanz zwischen den im formalen Bildungssystem erworbenen Qualifikationen und den Anforderungen einer sich rasant wandelnden Arbeitswelt und Gesellschaft (vgl. Hippler 2016; Kummert 2017). Dieser Diskurs wird durch die Annahme radikalisiert, dass die Halbwertszeit von Wissen durch technologische und soziale Beschleunigung drastisch verkürzt sei. Der Fokus liegt daher weniger auf einem

normativen Ziel wie Nachhaltigkeit, sondern auf der Entwicklung allgemeiner Zukunftsfähigkeiten, um in volatilen, unsicheren, komplexen und ambivalenten Kontexten handlungsfähig zu bleiben (vgl. Ngoei Publikation 1). Pechstein und Schwemmle (2023:42) fassen dies als eine Kombination aus Entschlossenheit, der Überzeugung von der Veränderbarkeit eigener Fähigkeiten und einem optimistischen Blick auf die Zukunft zusammen, der regenerative Entwicklung ermöglicht.

3.3.4 Vergleich didaktischer Prinzipien und Methoden

> „*Jede neue Bildungskonzeption muss wohl die besten und bewährtesten didaktischen Ansätze herkömmlicher Bildungskonzeptionen für sich in Anspruch nehmen, will sie glaubwürdig bleiben. Kein neues Bildungskonzept kann und wird die Didaktik von Grund auf revolutionieren. Aber vielleicht kommt jedes Mal ein neuer Baustein hinzu, der spezifisch ist für das neue Bildungskonzept (...)*“ (Rost 2002:10).

BNE basiert auf einer explizit handlungsorientierten und transformativen Pädagogik, deren Ziel die Veränderung von Denk- und Handlungsmustern sowie die Überwindung bestehender Grenzen ist – ein sogenanntes transgressives Lernen (vgl. Lozano et al. 2017; Rieckmann 2021). Die Didaktik der BNE ist geprägt von Lernendenorientierung, Partizipation und vernetztem Denken. Sie nutzt etablierte und partizipative Methoden, die Lernende zu Mitgestaltern ihres Lernprozesses machen. Dazu gehören kollaborative Projekte wie Service Learning oder Kampagnen zu den Sustainable Development Goals, Methoden der Zukunftsgestaltung wie Zukunftswerkstätten und Szenarioanalysen sowie die Analyse komplexer Systeme durch partizipative Forschung und Stakeholder-Dialoge. Der etablierte Whole-School-Approach zielt darauf ab, Nachhaltigkeit auf allen Ebenen einer Bildungseinrichtung zu verankern (vgl. Ngoei Publikation 3). Der Future-Skills-Ansatz favorisiert hingegen agile und praxisorientierte Lernformate, die auf die Stärkung individueller Resilienz und Anpassungsfähigkeit zielen. Wie Ehlers (2020) hervorhebt, fördern Methoden wie praxisnahe Szenarien, individuelle Begleitung durch Mentoring und Coaching sowie eine starke soziale Einbettung der Lernprozesse nicht nur Fachkompetenz, sondern vor allem Selbstorganisation, Eigenverantwortlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung. Während BNE die kollektive Gestaltungskompetenz für ein definiertes Ziel (Nachhaltigkeit) betont, fokussieren Future Skills auf die individuelle Befähigung zur Bewältigung unvorhersehbarer Kontexte. Systematische Frameworks, wie das des Stifterverbands, kategorisieren diese Kompetenzen trennscharf, etwa in „*transformative*“ und „*technologische*“ Skills (vgl.

Stifterverband 2021, 2024), was den pragmatischen und strukturierenden Charakter dieses Ansatzes unterstreicht.

3.3.5 Haltung auf die technologische Entwicklung: Kritisch-reflexive Haltung versus Verantwortungsbewusster Umgang

Ein besonders prägnanter Unterschied zeigt sich in der Haltung zur technologischen Entwicklung. BNE nähert sich der Technologie mit einer kritisch-reflexiven Haltung. Sie hinterfragt die sozialen und ökologischen Implikationen technologischer Entwicklungen und mahnt die Förderung „grüner“, also nachhaltigkeitsförderlicher Technologien an (vgl. Jakob 2020:19). Demgegenüber verfolgt der Future-Skills-Ansatz das Ziel, Menschen mit technologischen Kompetenzen wie Digital Literacy auszustatten, damit sie neue Technologien optimal, reibungslos und effizient nutzen können (vgl. Stifterverband/McKinsey 2021). Hier steht die instrumentelle Befähigung im Vordergrund, um im digitalen Wandel bestehen zu können, während BNE die normative Frage stellt, welcher technologische Wandel gesellschaftlich wünschenswert ist. Das Verhältnis von Future Skills und BNE ist nicht durch eine lineare Abfolge oder Ablösung gekennzeichnet, sondern durch eine dynamische und komplementäre Ergänzung. Anstatt als bloße Nachfolger zu fungieren, erweitern Future Skills den Horizont der BNE und schaffen in ihrer Wechselwirkung ein robusteres Fundament für die Bildung der Zukunft. Eine tiefgreifende Kontinuität zwischen beiden Konzepten manifestiert sich zunächst auf der Ebene der fundamentalen Ziele und Werte. Beide Ansätze teilen das übergeordnete Anliegen, Individuen zur Handlungsbefähigung angesichts komplexer Zukunftsherausforderungen zu qualifizieren. Diese Gemeinsamkeit gründet auf einem Fundament geteilter Werte, wie dem zentralen Prinzip des Verantwortungsbewusstseins, sowie auf konvergenten methodischen Ansätzen, die eine ganzheitliche Kompetenzförderung in den Mittelpunkt stellen (vgl. Ngoei Publikation 1). In beiden Konzepten geht es darum, über reines Faktenwissen hinauszugehen und stattdessen die Fähigkeit zu kritischem Denken, zur Zusammenarbeit und zur Problemlösung voranzubringen.

3.3.6 Vorbereiten vs. Lernen

Die Gegenüberstellung der Konzepte BNE und Future Skills offenbart signifikante Unterschiede in der begrifflichen Rahmung und den intendierten Handlungsorientierungen. Während BNE auf das Lernen fokussiert und die aktive Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsfeldern in den Vordergrund stellt, zielt der Future Skills-Ansatz auf die Vorbereitung

der Studierenden ab (vgl. Ngoei Publikation 1). Diese Vorbereitung bezieht sich auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen in hochemergenten komplexen Handlungskontexten (vgl. Ehlers 2020), die durch Digitalisierung, Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität gekennzeichnet sind (vgl. Pechstein/Schwemmle 2023).

Die Bertelsmann Stiftung (2022) sieht die Vorbereitung der Studierenden im Rahmen der Future Skills zum einen in der Gewöhnung an das Arbeiten bzw. Zusammenarbeiten in einem interdisziplinären und interkulturellen Umfeld und zum anderen in der Entwicklung von agiler Anpassungsfähigkeit, kreativer Problemlösungskompetenz sowie selbstorganisiertem und eigenverantwortlichem Handeln. Ehlers (2020) ergänzt diese Sichtweise um die Dimensionen des Denkens und Problemlösens in gesellschaftlichen Kontexten. Im diesem Kontext machen die Future Skills die Lernenden zu „*Expert*innen*“, „*Intrapreneurs*“ und „*Problemlöser*innen*“ in ihrer Gesellschaft (vgl. Ngoei Publikation 1). Dies geschieht durch Perspektivenwechsel, Flexibilität, Offenheit und Interdisziplinarität. Im Gegensatz dazu versteht BNE Lernen im Kontext nachhaltiger Entwicklung als einen Prozess der Analyse, Bewertung und Gestaltung konkreter Situationen (ebd.). Dieser Prozess erfordert genaue Beobachtung, kreative und kooperative Herangehensweisen und zielt auf die Beantwortung der Frage ab, wie die Zukunft nachhaltig gestaltet werden kann (vgl. Barth 2021). Für die UNESCO, die Trägerorganisation des BNE-Programms, macht BNE Lernende zu „*sustainability change-makers*“ (UNESCO 2017:7).

3.3.7 Diskurs: Zukunftsorientierung versus Nachhaltigkeitsorientierung

Die entscheidende Weiterentwicklung und Differenzierung, die Future Skills einbringen, liegt in ihrer Reichweite und Fokussierung. Während die BNE eine spezifisch auf das Leitbild der Nachhaltigkeit ausgerichtete, normative Bildungsperspektive bietet, erweitern Future Skills diesen Ansatz um explizit digitale und adaptive Kompetenzen. Sie legen einen stärkeren Fokus auf generische Zukunftsfähigkeiten wie Kreativität, Lernagilität und Resilienz, die für den Umgang mit prinzipiell ungewissen und volatilen Kontexten unabdingbar sind (vgl. Stifterverband/McKinsey 2021). Sie sind somit breiter und prozessorientierter angelegt und zielen darauf ab, Individuen nicht nur für die spezifische Herausforderung der Nachhaltigkeit, sondern für eine unvorhersehbare Zukunft insgesamt zu rüsten (vgl. Stifterverband/McKinsey 2022). Diese Ergänzung mündet in einer kraftvollen Synergie. In dieser Konstellation stellen die Future Skills den übergeordneten methodischen und prozeduralen Rahmen bereit – sie definieren, *wie* gelernt und gehandelt wird. Die BNE wiederum liefert die konkreten

inhaltlichen Schwerpunkte und die normative Ausrichtung – sie gibt Antwort auf die Frage, *wofür* diese Kompetenzen eingesetzt werden sollen (vgl. Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. 2025, Stifterverband/McKinsey 2024). Die prozessorientierte und adaptive Natur der Future Skills wird somit durch die substanziellen, wertebasierten Ziele der BNE geerdet und mit Sinn aufgeladen.

Aus dieser Analyse kann festgehalten werden, dass BNE und Future Skills in einer wechselseitig befruchtenden Beziehung, nicht in Konkurrenz oder linearer Kontinuität stehen. Sie unterscheiden sich weniger in ihrem Ziel – der Befähigung zum Handeln – als vielmehr in ihren spezifischen didaktischen Methoden und ihrem Anwendungsbereich. Wie artikuliert sich nun ihr Diskurs auf globaler Ebene? Wie sieht ihre Umsetzung in den einzelnen Kontinenten aus? Im Nachfolgenden werden diese Fragen ausführlich und anhand konkreter Beispiele erörtert.

4. BNE und Future Skills im globalen Diskurs: Zwischen internationaler Vision und nationaler Realität

Die internationale Diskussion über Future Skills ist untrennbar mit den tiefgreifenden Transformationen verbunden, die die Arbeitswelt, die Gesellschaft und die Bildungssysteme im Zuge der Digitalisierung, der Globalisierung und des Strebens nach nachhaltiger Entwicklung erfahren. Sie hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten parallel zur fortschreitenden Vernetzung der globalen Arbeitsmärkte und zur disruptiven Kraft der Digitalisierung entwickelt. Maßgebliche Impulse kamen von supranationalen Organisationen, die früh erkannten, dass traditionelle Curricula, die sich auf reinen Wissenserwerb fokussieren, den dynamischen Anforderungen des 21. Jahrhunderts nicht mehr gerecht werden. So gaben internationale Akteure wie die OECD mit ihrer Skills-Agenda, die Schlüsselkompetenzen wie Problemlösungskompetenz, Teamfähigkeit und digitale Gewandtheit in den Mittelpunkt rückt, entscheidende Anstöße (vgl. Pielorz 2025; Darilion et al. 2023). Gleichzeitig schärfte das World Economic Forum mit seinen wiederkehrenden „Future of Jobs"-Berichten das Bewusstsein für die weltweiten Verschiebungen der Anforderungsprofile an Lernende und Arbeitnehmende. Während der europaweite Diskurs über „*21st Century Skills*" und „*Schlüsselkompetenzen*" die ideelle Grundlage schuf, etablierte sich ab etwa 2018 der umfassendere Begriff Future Skills global. Er fasst jene Kompetenzen zusammen, die es Individuen ermöglichen, in neuartigen und komplexen Situationen selbstorganisiert und erfolgreich zu agieren (vgl. Ehlers 2020).

Die Debatte um Future Skills ist fest in die Strukturen der internationalen Bildungssteuerung, der sogenannten „*Global Governance of Education*", eingebettet. Institutionen wie die UNESCO, die OECD und weitere Sonderorganisationen der Vereinten Nationen wie UNICEF agieren als normative Zentren, die globale Bildungsstandards und Kompetenzziele definieren, messen und fördern. Sie koordinieren multilaterale Programme und liefern empirische Belege, um Qualifikationsrahmen international vergleichbar zu machen und deren Umsetzung in den Nationalstaaten zu unterstützen. Im Rahmen der BNE betont die UNESCO etwa, dass Future Skills neben technischen auch ethische, soziale und transformative Komponenten umfassen müssen, um globale Herausforderungen wie den Klimawandel zu bewältigen (vgl. Pielorz 2025). Durch weitreichende Programme wie „*Education 2030*" und die Sustainable Development Goals (SDGs), insbesondere Ziel 4 für hochwertige Bildung, werden diese Kompetenzen zu einem international geteilten Bildungsziel erhoben. Die Kooperation manifestiert sich in gemeinsamen Berichten, multilateralen Plattformen wie der „Global Education Coalition" der UNESCO sowie der Einbeziehung nichtstaatlicher Akteure aus Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Forschung.

Obwohl die Debatte global konvergiert, ist der Fortschritt bei der Implementierung von Future Skills weltweit äußerst unterschiedlich. Er spiegelt die jeweiligen sozioökonomischen und bildungspolitischen Kontexte wider. In Nordamerika zeigt sich ein zweigeteiltes Bild. In den USA wird die Agenda stark von sektorübergreifenden Initiativen und dem Privatsektor vorangetrieben. Beispiele hierfür sind das „*Partnership for 21st Century Skills*" und die „*Google Career Certificates*". Das Bewusstsein für die Kluft zwischen den von Hochschulen vermittelten Kompetenzen und den Anforderungen des Arbeitsmarktes ist hoch. Dies veranlasst Unternehmen zu Experimenten mit neuen Weiterbildungsformaten (vgl. Ehlers 2022). Kanada verfolgt demgegenüber einen stärker staatlich koordinierten Ansatz mit einer bundesweiten Skills-Agenda und Programmen wie „*CanCode*", die gezielt die Förderung von Coding, kritischem Denken und Problemlösungskompetenzen bei jungen Menschen zum Ziel haben. In Europa wird eine breite und historisch fundierte Diskussion geführt, doch die Umsetzung bleibt heterogen. Länder wie Finnland und die Niederlande gelten als Vorreiter, da sie Future Skills bereits tief in die Curricula und die ganzheitliche Schulentwicklung integriert haben. In Deutschland gibt es zahlreiche Konzepte und Initiativen, etwa vom Stifterverband, doch die Umsetzung ist oft noch projektbasiert und fragmentiert. Eine systematische Verankerung in der Lehrkräftebildung und in den Prüfungsformaten steht vielerorts noch aus. Das erschwert die Messbarkeit und das Monitoring der Wirksamkeit (vgl. Ehlers et al. 2024; Koch et al. 2024).

In Asien geht die Verlagerung des globalen wirtschaftlichen Gewichts mit massiven Investitionen in die Bildung einher. Staaten wie Singapur haben mit Programmen wie „*SkillsFuture*" einen hochentwickelten, ganzheitlichen Ansatz geschaffen, der lebenslanges Lernen staatlich fördert und tief im Arbeitsleben verankert. China und Indien holen im internationalen Vergleich rasant auf, investieren massiv in Bildungstechnologien und bauen Programme gezielt um digitale Kompetenzen herum auf. Eine Herausforderung bleibt hier jedoch oft der starke Fokus auf Fachwissen zulasten transversaler Kompetenzen sowie die wachsende Kluft zwischen urbanen Zentren und ländlichen Regionen (vgl. Ehlers 2022). In vielen afrikanischen Ländern steht die Implementierung von Future Skills noch am Anfang und ist häufig von internationalen Förderprogrammen abhängig. Der Fokus liegt verständlicherweise oft auf der Sicherung der Grundbildung und der unmittelbaren Beschäftigungsfähigkeit der Jugendlichen. Dennoch gibt es vielversprechende Pilotprojekte, insbesondere in der Berufsbildung und im Bereich Entrepreneurship. Länder wie Marokko und Südafrika haben zwar bereits eigene Initiativen zur digitalen Bildung gestartet, sehen sich aber wie der gesamte Kontinent mit erheblichen infrastrukturellen, finanziellen und personellen Hürden konfrontiert. Das Stadt-Land-Gefälle beim Zugang zu hochwertiger Bildung stellt die größte Barriere dar (vgl. Ehlers 2022).

Über alle regionalen Unterschiede hinweg stellen sich gemeinsame Herausforderungen. Ein zentrales Problem bleibt die konzeptionelle Unschärfe des Begriffs „*Future Skills*", die eine standardisierte Messung und Vergleichbarkeit erschwert (vgl. Pielorz 2025). Oft fehlt es auch an einer klaren didaktischen Fundierung dafür, wie diese komplexen Kompetenzen im Unterricht wirksam vermittelt und valide bewertet werden können, ohne das grundlegende Fachwissen zu vernachlässigen (vgl. Kalz 2023). Eine der größten Gefahren liegt zudem in der drohenden Verschärfung sozialer Ungleichheiten. Wenn der Zugang zu Bildungsangeboten, die Future Skills fördern, vom sozioökonomischen Status oder der technologischen Ausstattung abhängt, droht eine neue digitale und kompetenzbasierte Kluft (vgl. Ehlers, 2020). Schließlich muss ein Gleichgewicht zwischen der rein wirtschaftlichen Verwertbarkeit von Kompetenzen und ihrem Beitrag zu gesellschaftlicher Teilhabe, ethischer Reflexion und demokratischer Kultur gefunden werden. Die Weiterentwicklung von „Future Skills" als globales Bildungskonzept bleibt somit eine dynamische Aufgabe, die eine enge, reflektierte Kooperation zwischen internationalen Institutionen, nationalen Regierungen und zivilgesellschaftlichen Akteuren erfordert, um eine zukunftsfähige und zugleich gerechte Bildung für alle zu gestalten.

Wie Future Skills steht auch BNE im Mittelpunkt weltweiter Bildungsdebatten. International ist das Konzept eng an die Agenda 21 (seit dem Erdgipfel 1992 in Rio de Janeiro) und die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (seit 2015) geknüpft. Bereits 2005–2014 erklärte die UN die Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" mit dem Ziel, Nachhaltigkeit in Bildungsstrukturen weltweit zu verankern. Dies mündete im UNESCO-Weltaktionsprogramm (2015–2019), das Aktivitäten und strukturelle Veränderungen auf allen Ebenen der Bildung intensivieren sollte. 2020 folgte mit „*ESD for 2030*" bzw. „*BNE 2030*" das aktuelle UNESCO-Programm, das BNE als globale Priorität für die Bildungslandschaften bezeichnet und besonders die Umsetzung der Agenda 2030 hervorhebt. BNE gilt als Schlüssel zur Verwirklichung aller SDGs, insbesondere Ziel 4.7, welches hochwertige Bildung fordert, die nachhaltige Entwicklung fördert (BNE-NRW, BMBF-BNE 2030). Weltweit ist die Verbreitung und Integration von BNE sehr unterschiedlich ausgeprägt. Viele Länder haben nationale Aktionspläne und institutionelle Netzwerke aufgebaut, die die Leitlinien der UNESCO und der Vereinten Nationen adaptieren. Globale Programme wie ESD 2030 stellen konkrete Roadmaps, Handlungsfelder und Monitoring-Strukturen bereit, die von über 160 Nationen unterstützt werden. Besonders hervorgehoben werden Themen wie Digitalisierung, Armutsbekämpfung und partizipative Bildung. Die UNESCO betont, dass BNE grundsätzlich als Querschnittsaufgabe aller Bildungsbereiche gelten muss, von der frühkindlichen Bildung über Schulen bis hin zur Erwachsenen- und Hochschulbildung (BMBF-BNE 2030). Fünf prioritäre Handlungsfelder stehen im Mittelpunkt: politische Unterstützung, Transformation von Lernumgebungen, Kompetenzentwicklung bei Lehrenden, Förderung und Mobilisierung der Jugend sowie nachhaltige Entwicklung auf lokaler Ebene. Die Umsetzung der BNE variiert je nach Kontext und Ländern.

In den USA gibt es bislang keine verbindlichen Vorgaben für die Implementierung von BNE[10]. Die Umsetzung findet meist auf Ebene einzelner Schulen statt und ist stark von lokalen Initiativen und Engagement abhängig. Hinderungsgründe sind oft Zeitmangel, fehlende Ressourcen und mangelnde politische Unterstützung. Es gibt keine flächendeckende nationale Strategie (vgl. Stricker et al. 2023). Kanada fällt international durch ein systematisches Monitoring von BNE auf. Das Sustainability and Education Policy Network agiert hier als Vorbild, indem es BNE landesweit evaluiert und die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Politik fördert. Kanada wird diesbezüglich neben Deutschland als Beispiel guter Praxis

[10] Auch in der aktuellen Regierung unter Donald Trump ist nicht zu erwarten, dass hier Weiterentwicklungen vorgenommen werden.

gewürdigt[11]. Auf dem europäischen Kontinent verpflichten sich 18 EU-Mitgliedstaaten das UNESCO-Programm „*BNE 2030*“ mit Best-Practice-Maßnahmen entlang der gesamten Bildungskette (von frühkindlicher Bildung bis Hochschule und auf kommunaler Ebene) zu implementieren. Zu den Maßnahmen gehören z.B. die Integration von BNE in nationale Curricula, die Schaffung spezifischer Bildungsformate und die Förderung von Netzwerken. Beispiele aus Ländern wie Deutschland zeigen eine starke strukturelle und politische Verankerung mit eigenen Aktionsplänen und Monitoringverfahren (vgl. BMBF 2021) In China und anderen Ländern Asiens gibt es zunehmend systematische Ansätze, BNE auf nationale und lokale Gegebenheiten abzustimmen. In China besteht ein wachsendes Netzwerk von über 1.000 experimentellen Schulen und ein dreistufiges BNE-Ausbildungssystem für Lehrkräfte. BNE wird im Zusammenhang mit großen Entwicklungsprojekten, wie der Neuen Seidenstraße, als Schlüssel zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen gesehen. Internationale Kooperation und Austausch sind wichtige Elemente der asiatischen BNE-Strategien[12].

Die Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Subsahara-Afrika erfordert aufgrund der kulturellen, sozioökonomischen und bildungspolitischen Heterogenität der Region eine koordinierte, mehrschichtige Strategie. Paden (2007) betont in seiner Analyse der „*Strategy for ESD in Sub-Saharan Africa*“ die Rolle des UNESCO-Regionalbüros für Bildung in Afrika als zentrale Steuerungsinstanz. Diese entwickelt eine harmonisierte Vorgehensweise zwischen den formalen, beruflichen und non-formalen Bildungsbereichen. Mit dieser integrativen Strategie sollen Bildungssysteme an lokale Werte und Wissenskulturen angepasst werden, um den kulturell verankerten Charakter nachhaltiger Entwicklung zu stärken. Der Ansatz verdeutlicht, dass BNE in Afrika nicht als externer Reformimpuls verstanden werden darf, sondern als ein soziokulturell eingebetteter Prozess, der bestehende Lernstrukturen an die komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen der Region anpassen soll.

Diese konzeptionelle Rahmung spiegelt sich in jüngeren Initiativen wie dem Programm „*Sustainability Starts with Teachers*“ wider, das seit 2022 eine vertiefte Kooperation zwischen Angola und Mosambik etabliert hat (UNESCO 2022). Beide Länder nutzen ihre sprachlich-kulturelle Nähe sowie ihre gemeinsame Zugehörigkeit zur Southern African Development Community (SADC), um institutionelle Lernprozesse zu synchronisieren. Mithilfe der

[11] https://www.bne-portal.de/bne/de/bne-international-durch-den-wi-afts-politik-link-voranbringen.html
[12] https://www.bne-portal.de/bne/de/seidenstrasse-des-21-jahrhunde-u-internationaler-bne-in-china.html

sogenannten „*Change Projects*" wird ein praxisorientiertes Instrument geschaffen, das es ermöglicht, institutionelle Reformprozesse in der Lehrerbildung zu initiieren und die Vision nachhaltiger Entwicklung in konkrete pädagogische Handlungskompetenzen zu überführen. Damit betont dieses Modell den strategischen Zusammenhang von BNE und Leadership-Development im Bildungswesen, indem es Lehrkräfte als zentrale Multiplikatoren für gesellschaftlichen Wandel versteht.

Ein ähnlicher Ansatz findet sich in der Untersuchung von Kibuka-Sebitosis (2015) zur Lehrerbildung in Südafrika. Darin wird der Mehrwert multilateraler Kooperationen hervorgehoben. Im Rahmen des „*ESD-Expert-Net*" wurde ein Modell mit sieben Ebenen der Zusammenarbeit entwickelt. Auf diesen Ebenen erarbeiten lokale und internationale Fachkräfte gemeinsam Curricula und didaktische Standards für eine nachhaltigkeitsorientierte Lehrerbildung. Diese multilateralen Austauschprozesse – insbesondere zwischen afrikanischen Ländern, Indien und Mexiko – ermöglichen die Entwicklung eines internationalen Kerncurriculums, das regionale Besonderheiten berücksichtigt und zugleich globale Bildungsstandards reflektiert. Die systematische Vernetzung von Akteuren verschiedener Kontinente operationalisiert somit das Ziel der Global Citizenship Education, indem sie lokale Bildungsreformen in globale Nachhaltigkeitsdiskurse einbindet. Kibuka-Sebitosis' Beitrag belegt somit empirisch, dass BNE nur dann Wirkung entfalten kann, wenn sie in dialogischen und gleichberechtigten Partnerschaften zwischen dem Globalen Süden und Norden verankert ist.

Diese theoretischen und politischen Konzepte werden durch aktuelle Programme wie „*Sub-Saharan Africa Teacher Leadership for Education for Sustainable Development*" (SSATL-ESD) weiter konkretisiert. Bei dieser transnationalen Kooperation, die von der Leuphana Universität Lüneburg koordiniert und von der Europäischen Kommission finanziert wird, arbeiten 15 afrikanische und europäische Partnerinstitutionen zusammen, um nachhaltige Führungskompetenzen in der Lehrkräftebildung systematisch zu fördern (vgl. Copernicus Alliance 2025). Die operative Umsetzung der „*ESD Change Projects*" verbindet dabei institutionelle Reformen mit individueller Professionalisierung: Lehrkräfte werden befähigt, gemeinsam mit Studierenden und Communities transformative Bildungsprozesse zu gestalten. Durch die Integration digitaler Technologien und hybrider Lernumgebungen wird der grenzüberschreitende Wissensaustausch verstärkt und es werden neue Formen der transnationalen Lernkultur etabliert. Von besonderer Bedeutung ist der strategische Ansatz des Projekts, BNE als Instrument sozialer Innovation zu betrachten, das nicht nur die

Bildungsqualität, sondern auch die gesellschaftliche Teilhabe und die ökologische Resilienz fördert.

Zusammenfassend lässt sich bemerken, dass BNE international ein zentrales Element der Bildungs- und Nachhaltigkeitsagenda ist. Während sich Europa und Kanada durch strukturelle und politische Verankerung auszeichnen, zeigen die USA und viele asiatische Länder mehr dezentrale oder projektbezogene Ansätze. In Subsahara-Afrika vollzieht sich ein Paradigmenwechsel, von isolierten Bildungsinitiativen hin zu systemisch angelegten Kooperationsmodellen, die BNE als integralen Bestandteil von Bildungsentwicklung, Governance und internationaler Partnerschaft begreifen. Die hier diskutierten Beispiele – von Padens programmatischer Rahmung (2007) über das UNESCO-Programm (2022) bis hin zu Kibuka-Sebitosis' theoretischer Fundierung (2015) und der aktuellen SSATL-ESD-Initiative – verdeutlichen, dass sich nachhaltige Bildung in Afrika zunehmend durch die Trias von kultureller Verankerung, internationaler Kooperation und institutioneller Transformation auszeichnet. Durch diese strategische Ausrichtung positioniert sich der afrikanische Kontext nicht als nachholender, sondern als gestaltender Akteur im globalen Bildungsdiskurs zur Nachhaltigkeit. Trotz internationaler Einigkeit über die Wichtigkeit gibt es weiterhin große Unterschiede in der Implementierungstiefe und im Monitoring in allen Kontinenten.

5. Empirische Ausführung: BNE und Future Skills im Kontext kamerunischer Hochschulbildung

Dieser Teil bildet den Kern der Arbeit. Zunächst wird die Methodologie der Arbeit dargestellt, anschließend die zentralen Ergebnisse.

5.1 Methodologie

Diese Dissertation basiert auf einer Synthese von Forschungsergebnissen aus drei Publikationen, die sich mit BNE und Future Skills im Kontext der kamerunischen Hochschulbildung befassen. Die vorliegende Arbeit folgt einem qualitativen Synthesedesign, das darauf abzielt, die Erkenntnisse aus diesen Einzelpublikationen zusammenzuführen, um ein umfassenderes und tieferes Verständnis der komplexen Forschungsfragen zu gewinnen.

5.1.1 Forschungsdesign: „Qualitative Synthese“ nach Sandelowski und Barosso

Die „Qualitative Synthese“ nach Sandelowski und Barosso (2003, 2006) stellt einen methodischen Ansatz zur systematischen Synthese und interpretativen Integration von Befunden aus multiplen qualitativen Primärstudien dar. Ihr zentrales Anliegen ist es, über die bloße Aggregation von Einzelergebnissen hinauszugehen und durch die Verknüpfung verschiedener Studien eine neue, theoriegenerierende Interpretation eines Phänomens zu entwickeln (vgl. Sandelowski & Barroso 2006). Die qualitative Synthese fokussiert sich auf die tiefgehende Analyse und Kontextualisierung von Bedeutungen, Erfahrungen und sozialen Prozessen. Damit beansprucht sie, die kumulative Wissensbildung im Feld der qualitativen Forschung zu stärken und eine Brücke zwischen Einzelstudien und übergreifender Theoriebildung zu schlagen. Ebenfalls handelt es sich um eine explorative Herangehensweise, die darauf abzielt, Kontextwissen zu generieren und Phänomene in einem bisher wenig untersuchten Feld zu erfassen

Die von Sandelowski und Barroso (2007) entwickelte Vorgehensweise ist methodisch stringent strukturiert und adaptiert die Prinzipien systematischer Reviews für die spezifischen epistemologischen Anforderungen qualitativer Forschung. Der Prozess beginnt mit der präzisen Formulierung einer Forschungsfrage. Diese muss ein inhärentes Spannungsfeld ausbalancieren: Einerseits erfordert sie eine ausreichende Fokussierung, um eine systematische Literaturrecherche und eine trennscharfe Selektion von Studien zu ermöglichen; andererseits muss sie offen genug bleiben, um die Komplexität und Multiperspektivität des zu untersuchenden Phänomens nicht vorzeitig zu reduzieren (vgl. Sandelowski et al. 1997). Im Anschluss an eine transparente und dokumentierte Literaturrecherche erfolgt die Auswahl der Primärstudien anhand expliziter Ein- und Ausschlusskriterien. Ein entscheidender und vieldiskutierter Schritt ist hierbei die Qualitätsbewertung der Studien. Anstelle rigider, standardisierter Checklisten, die Gefahr laufen, innovative oder konzeptionell reichhaltige, aber methodisch unkonventionelle Studien auszuschließen, plädieren Sandelowski und Barroso (2006) für eine kontextsensitive Beurteilung von Relevanz und Güte. Diese Flexibilität ist zwar eine Stärke, birgt jedoch gleichzeitig die Herausforderung der Subjektivität und bleibt Gegenstand methodologischer Debatten.

Das Herzstück der Synthese bildet die Analyse der extrahierten Befunde, die sich in zwei analytische Ebenen gliedert. Zunächst werden in einer Metasummary die Ergebnisse der Einzelstudien deskriptiv zusammengefasst, um einen umfassenden Überblick über den Forschungsstand zu schaffen. Darauf aufbauend zielt die eigentliche Metasynthese auf eine höhere Abstraktionsebene: Durch den systematischen Vergleich, die Kontrastierung und die

Integration der extrahierten Konzepte und Interpretationen wird eine neue, kohärente Deutung des Phänomens erarbeitet, die über die Summe der Einzelteile hinausgeht (vgl. Sandelowski & Barroso, 2003, 2007). Das Ergebnis dieses interpretativen Aktes wird in einer dichten, kontextualisierten Form präsentiert – etwa durch Modelle, Taxonomien oder narrative Darstellungen –, die sowohl die Komplexität der Befunde abbildet als auch deren Implikationen für Praxis und Theorie verdeutlicht (vgl. Sandelowski & Barroso 2006). Durch die systematische Integration verschiedener Perspektiven kann ein holistisches und nuanciertes Verständnis komplexer Phänomene erreicht werden, das einer einzelnen Studie verwehrt bliebe (vgl. Sandelowski & Barroso 2006). Der Ansatz ermöglicht es, Forschungslücken, aber auch Redundanzen im Diskurs systematisch zu identifizieren.

Gleichwohl ist die Methode nicht frei von Kritik und inhärenten Spannungen. Der zentralste Einwand betrifft den potenziellen Verlust von Kontext und Spezifität, der dem idiographischen Grundprinzip vieler qualitativer Ansätze zuwiderläuft. Hasseler (2007) argumentiert, dass die Extraktion von Befunden aus ihrem ursprünglichen Kontext und ihre Re-Integration in einen neuen synthetischen Rahmen die Einzigartigkeit und tiefgreifende Bedeutung der Primärdaten einebnen kann. Die bereits erwähnte Komplexität der Qualitätssicherung stellt eine weitere methodische Herausforderung dar. Die qualitative Synthese nach Sandelowski erschließt nicht nur das Potenzial qualitativer Forschung für die systematische Evidenzsynthese, sondern navigiert in einem anspruchsvollen Spannungsfeld zwischen dem wissenschaftlichen Anspruch auf Systematik, Nachvollziehbarkeit und Verallgemeinerbarkeit einerseits und dem qualitativen Postulat der Kontextsensitivität und Einzelfallorientierung andererseits. Ihre erfolgreiche Anwendung erfordert daher nicht nur methodische Strenge, sondern auch ein hohes Maß an interpretativer Sensibilität, theoretischer Fundierung und kritischer Reflexivität seitens der Forschenden.

5.1.2 Zusammenfassung der Einzelpublikationen

Die vorliegende kumulative Arbeit basiert auf drei Publikationen. Die erste Publikation ist theoretisch angelegt und analysiert die Bildungskonzepte Future Skills und BNE. Genauer gesagt untersucht sie, ob sie miteinander verbunden sind oder unabhängig voneinander existieren. Beide Konzepte reagieren auf globale Krisen und zielen darauf ab, Lernende durch ganzheitliche Ansätze auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen vorzubereiten. Ihre wesentlichen Unterschiede liegen in der Schwerpunktsetzung: Future Skills zielt primär auf die individuelle Kompetenzentwicklung für eine sich wandelnde Arbeitswelt ab, während BNE auf die Verankerung von Nachhaltigkeitsprinzipien für eine gerechte Zukunft fokussiert ist. Dies

betrifft zahlreiche Bereiche, darunter den Bildungsbereich. Ferner beleuchtet die Publikation kritisch, dass beide Ansätze die Gefahr des Eurozentrismus bergen und wirtschaftliche Interessenkonflikte verschleiern können. Abschließend argumentiert der Autor, dass Future Skills keine Abkoppelung, sondern eine wertvolle Ergänzung von BNE darstellen können, sofern beide Konzepte transformativ für eine gerechte und nachhaltige Zukunft gestaltet werden.

In der zweiten Publikation werden die Chancen und Herausforderungen der Einführung des Future Skills-Konzepts in die kamerunische Hochschulbildung untersucht. Es wird aufgezeigt, dass dieses Konzept die Persönlichkeitsentwicklung, das selbstgesteuerte Lernen und die Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent*innen fördern kann. Als wesentliche Voraussetzungen für die Umsetzung nennt er eine bessere digitale Infrastruktur, eine enge Zusammenarbeit zwischen Universitäten und Unternehmen sowie die Entwicklung interdisziplinärer, kompetenzbasierter Studiengänge.

Die dritte Publikation beleuchtet die Integration von BNE in den DaF-Unterricht in Kamerun, wobei der historische Kontext der Sprachpolitik und die aktuelle kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung berücksichtigt werden. Es wird betont, dass nachhaltige Entwicklung, interkulturelle Kompetenzen und die Umsetzung der SDGs im Bildungswesen verankert werden sollten. Ein Beispielprojekt zur Plastikmüllbewirtschaftung zeigt, wie praktische Umweltbildung mit Sprachunterricht verbunden werden kann. Der Whole Institution Approach wird als zentrales Konzept hervorgehoben, um eine nachhaltige Schulentwicklung zu fördern. Abschließend wird die Bedeutung interdisziplinärer und multiperspektivischer Lehrmethoden für eine nachhaltige Bildung unterstrichen.

5.1.3 Methodik der Einzelpublikationen

Die drei zugrunde liegenden Publikationen nutzten qualitative Methoden, um die Forschungsfragen zu beantworten.

Publikation 1:

Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation - Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Symbiose oder Entkopplung? In: Isabelle-Christine Panreck, Luisa Girnus, Marc Partetzke (Hsgb.), *Von der Krise zur Innovation*, Buchreihe Politische Bildung, Springer Verlag. Downloadbar unter URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-47649-6_10

Dieser Aufsatz war primär eine konzeptionelle Analyse, die Future Skills mit BNE verglich und kritisierte. Die Methodologie basierte auf einer umfassenden Literaturanalyse der Diskurse um Future Skills und BNE.

Publikation 2:

Ngoei, H. (2024). Western educational concepts in Africa again? Future Skills Concept in Cameroonian Higher Education. An Analysis of opportunities and implementation conditions. *European Journal of Education Studies*, *11*(8). Downloadbar unter URL: https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/5447/8079

Diese Arbeit war analytisch ausgerichtet. Sie basierte auf einer Literaturanalyse der Konzepte „*Future Skills*" und „*kamerunische Hochschulbildung*" sowie auf einer Kontextanalyse der Gegebenheiten in Kamerun. Die deduktive Methode basierte auf den vordefinierten Kategorien „*Charakteristika des Future-Skills-Konzepts*", „*Möglichkeiten des Konzepts im kamerunischen Kontext*", „*Bedingungen für seine Umsetzung im kamerunischen Kontext*". Das Ziel bestand darin, den Mehrwert und die Implementierungsbedingungen aus theoretischer Sicht abzuleiten.

Publikation 3:

Nanga-Me-Abengmoni, L. & Ngoei, H. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht – Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung. In: Isabel dos Sando (Hrgb.): *eDUSA - Deutschunterricht im südlichen Afrika*, Jahrgang: 18/1 2023. Downloadbar unter URL: https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2024/08/eDUSA-18-2023.pdf

Es handelt sich um eine umfassende Analyse relevanter Fachliteratur zur BNE und zu Kompetenzmodellen in Kamerun. Als empirisches Beispiel zur Veranschaulichung des Mehrwertpotenzials von BNE in der Lehr-/Lernpraxis wurde die Literaturanalyse durch die praktische Fallstudie „*Plastikmüllprojekt*" ergänzt. Dieses Projekt wurde im Rahmen der CO_2-Kompensation des Netzwerks Greening Africa Together (GATo) mit Lernenden durchgeführt.

Die Auswertung erfolgte durch die Zusammenführung und Synthese der Ergebnisse und Analysen aus den fünf Einzelstudien gemäß den übergeordneten Forschungsfragen der Dissertation. Die Interpretation der Befunde erfolgte im Licht des theoretischen Rahmens, der das Konzept der BNE und Future Skills sowie kritische Perspektiven darauf umfasst.

5.2 Darstellung zentraler Ergebnisse der Arbeit

Anhand der drei oben dargestellten Publikationen und der wissenschaftlichen Literatur zu Future Skills und BNE wird im Folgenden einerseits das Verhältnis zwischen den beiden Konzepten näher betrachtet und andererseits das Potenzial und die Kompatibilität der beiden Konzepte für die kamerunische Hochschulbildung kritisch erläutert.

5.2.1 Kritische Kompatibilitätsanalyse der Future Skills mit der kamerunischen Hochschulbildung

Die Diskussion um Future Skills – also überfachliche Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Kollaboration und digitale Kompetenz – gewinnt weltweit an Bedeutung. Diese Kompetenzen gelten als essenziell, um sich an eine sich schnell wandelnde Arbeitswelt anzupassen und komplexe globale Herausforderungen zu bewältigen (vgl. Ehlers 2020). Eine systematische Kompatibilitätsanalyse des Konzepts der „Future Skills" mit dem kamerunischen Hochschulbildungssystem zeigt eine ambivalente Gemengelage aus potenziellen Ansatzpunkten und tief verwurzelten strukturellen sowie soziokulturellen Hürden. Die Frage, ob die Hochschulbildung in Kamerun mit den Anforderungen der Future Skills kompatibel ist, lässt sich nicht pauschal beantworten, sondern erfordert eine differenzierte Betrachtung der gegebenen Rahmenbedingungen.

Ein primäres Hindernis für die umfassende Integration von Future Skills in die kamerunische Hochschulbildung ist deren tiefe historische Prägung. Das dominierende französische Modell ist durch Zentralismus, Bürokratie und eine strikte Trennung zwischen Universitäten und „*Grandes Écoles*" gekennzeichnet (Hernandez & Kamdem, 2007; Ngoei Publikation 2). Es fördert tendenziell eine starre und lehrerzentrierte Pädagogik. Die Hochschulreform von 1993, die vor allem auf quantitative Expansion abzielte, reproduzierte diese zentralistischen Strukturen und führte zur Vervielfältigung identischer, oft theorielastiger Studienprogramme (vgl. Guiaké & Zhang 2019; Mve 2020).

Die chronische Unterfinanzierung des Hochschulsystems, die sich in sinkenden staatlichen Budgets, überfüllten Hörsälen und veralteter Infrastruktur manifestiert, stellt eine weitere wichtige Hürde dar. Eine qualitativ hochwertige Ausbildung, die die Entwicklung komplexer Kompetenzen wie kritisches Denken oder Kreativität fördert, erfordert Investitionen in moderne und aktive Lehrmethoden, angemessene technische Ausstattung und ein gutes Betreuungsverhältnis. Die Realität in Kamerun, wo Hunderte von Studierenden pro Kurs

betreut werden und die Laborausstattungen sowie Bibliotheken mangelhaft sind, konterkariert diese Anforderungen jedoch grundlegend (vgl. Ngoei Publikation 2).

Trotz dieser Herausforderungen gibt es in der kamerunischen Hochschulbildung auch Ansatzpunkte für eine bessere Kompatibilität mit dem Konzept der Future Skills. Die formale Einbindung in den Bologna-Prozess mit dem LMD-System sowie die Übernahme kompetenzbasierter Ansätze (APC) sind erste Schritte in die richtige Richtung (vgl. Ngoei Publikation 2). Auch wenn die Umsetzung oft nur oberflächlich erfolgt (im französischen Teil), schafft die Verankerung dieser Prinzipien im bildungspolitischen Diskurs die Grundlage für weitere Reformen. Die Existenz der „*Instituts Universitaires des Technologies*“ (IUT) und die Vielzahl privater Hochschulen, die primär berufsorientierte Studienprogramme anbieten (vgl. Ngoei Publikation 2), zeigen einen vorhandenen Bedarf an praxisnaher Bildung. Diese Einrichtungen könnten als Pioniere für die Entwicklung und Erprobung von Curricula dienen, die stärker auf anwendungsorientierte Problemlösung, Kollaboration und digitale Kompetenzen abzielen. Die Diversität der Agrarproduktion und die natürlichen Ressourcen des Landes (vgl. Kitzmann & Kulke 2023) bieten zudem konkrete Anwendungsfelder für die Entwicklung von Innovations- und Problemlösungsfähigkeiten. Die „*Vision 2035*” Kameruns, die eine Transformation in eine Wissensökonomie anstrebt, erfordert zwingend die Ausbildung einer Elite, die in der Lage ist, diese Kompetenzen zu nutzen. Die geografische Ausweitung der Hochschulen und das Wachstum des Privatsektors können, bei entsprechender Qualitätskontrolle, zu einer Diversifizierung des Bildungsangebots und einer besseren regionalen Anpassung führen. Dies würde die Entwicklung von Future Skills begünstigen. Die Zweisprachigkeit des Landes (Französisch und Englisch) ist zwar eine Herausforderung, bietet aber auch die Möglichkeit, Studierende und Lehrende mit unterschiedlichen Denk- und Kommunikationskulturen vertraut zu machen. Dadurch werden interkulturelle Kompetenzen und Anpassungsfähigkeit gefördert, die zu den zentralen Future Skills zählen.

Der soziokulturelle Kontext Kameruns, der durch die Ubuntu-Philosophie und eine kollektive Orientierung geprägt ist (vgl. Riedel 2019), kann sowohl eine Hürde als auch eine Chance darstellen. Indes könnte die Betonung von Gemeinschaft, Kooperation und Solidarität die Entwicklung von Teamfähigkeit und Kollaboration fördern. Eine Anpassung der Lehr- und Lernkulturen, die diese kulturellen Werte berücksichtigt und gleichzeitig innovative Ansätze integriert, wäre hier essenziell.

Der politische Kontext, der sich durch ein präsidentielles Regierungssystem mit starker Zentralisierung und Korruptionsstrukturen auszeichnet (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2005;

Transparency International 2023), wirkt sich ebenfalls hemmend auf die Entfaltung von Future Skills aus. Staatliche Repressionen gegenüber der Zivilgesellschaft sowie die mangelnde Unabhängigkeit der Wahlbehörden (vgl. Ketzmerick 2019; BMZ 2024) schaffen ein Klima, das kritisches Denken, freie Meinungsäußerung und innovative Lösungsansätze potenziell unterdrückt. Für die erfolgreiche Entwicklung von Future Skills ist jedoch ein Umfeld erforderlich, das zum Experimentieren ermutigt, Fehler toleriert und unabhängiges Denken wertschätzt.

Die Kompatibilität des Konzepts der Future Skills mit der Hochschulbildung in Kamerun ist derzeit nur partiell gegeben. Zwar wurden durch die Einbindung in den Bologna-Prozess und die Akzeptanz kompetenzbasierter Ansätze auf formaler Ebene Grundlagen geschaffen, jedoch verhindern tief verwurzelte strukturelle Probleme wie Unterfinanzierung, eine zentralistische und bürokratische Verwaltung sowie überholte Lehr- und Lernpraktiken eine umfassende Implementierung. Zwar birgt der soziokulturelle Kontext Potenziale für kollaborative Kompetenzen, jedoch sind sensible Anpassungen der pädagogischen Ansätze erforderlich, um nicht in Konflikt mit hierarchischen Strukturen zu geraten.

Eine echte Kompatibilität würde nicht nur eine Aufstockung der finanziellen und personellen Ressourcen, sondern auch einen Paradigmenwechsel in der Lehrphilosophie erfordern: weg von der reinen Wissensvermittlung hin zur Förderung kreativer, kritischer und adaptiver Problemlösungsfähigkeiten. Kooperationen unter den Hochschulen und mit der Wirtschaft und der Zivilgesellschaft, obligatorische Praktika sowie die Weiterbildung der Lehrenden in didaktischen Methoden, die Mouafos Forderung nach einer „*Pädagogik der Entwicklung von Ideen, Kreativität und innovativer Lösungsansätze*" (2011) gerecht werden, wären entscheidende Schritte. Ohne eine substanzielle Auseinandersetzung mit diesen tiefgreifenden Herausforderungen – insbesondere den politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen – bleibt das Potenzial der Future Skills in der kamerunischen Hochschulbildung weitgehend ungenutzt. Dies erschwert die angestrebte Transformation Kameruns in eine Wissensökonomie erheblich.

5.2.2 Kritische Kompatibilitätsanalyse der BNE mit der kamerunischen Hochschulbildung

Eine Kompatibilitätsanalyse zwischen dem Konzept der BNE und der Hochschulbildung in Kamerun erfordert eine differenzierte Betrachtung der strukturellen, soziokulturellen und ökonomischen Gegebenheiten des Landes. Zwar ist auf konzeptioneller

Ebene eine grundsätzliche Übereinstimmung der Ziele feststellbar, in der praktischen Umsetzung zeigen sich jedoch erhebliche Hürden, die eine tiefgreifende systemische Anpassung erforderlich machen.

Zunächst ist festzuhalten, dass BNE als transformatives Bildungskonzept die Vermittlung von Kompetenzen für eine nachhaltige Zukunft zum Ziel hat, die weit über rein fachliche Qualifikationen hinausgehen. Es geht um kritisches Denken, Problemlösungskompetenz, interdisziplinäres Arbeiten und die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu erkennen und zu gestalten (vgl. Ngoei Publikation 1 & 3). Diese Ziele korrespondieren mit den von Kamerun proklamierten Entwicklungsperspektiven, insbesondere mit der „*Vision 2035*“. Diese sieht ein demokratisches, diversitätsorientiertes Schwellenland mit nachhaltigem Wirtschaftswachstum und verbesserter Infrastruktur vor. Die Ausbildung qualifizierter Arbeitskräfte, die zu den treibenden Kräften einer Wissensökonomie werden sollen, wie vom MINESUP (2009) betont, ließe sich durch BNE-Prinzipien ideal stärken.

Ein erster Berührungspunkt besteht in der Rolle der Hochschulbildung als „Motor für die sozioökonomische Entwicklung“. BNE könnte hier als Katalysator wirken, indem sie Studiengänge und Forschung auf die spezifischen Herausforderungen Kameruns ausrichtet. Dazu zählen die Reduzierung der Abhängigkeit von Rohstoffexporten, die Stärkung einer diversifizierten Wirtschaft, die Bewältigung der Urbanisierung und die Förderung einer nachhaltigen Landwirtschaft. Die aktuell noch ungenügende Anpassung der Hochschulbildung an die Anforderungen des Arbeitsmarktes sowie die fehlende Verbindung zu den sozioökonomischen Realitäten des Landes (vgl. Makosso 2006) könnten durch eine BNE-orientierte Curriculumsentwicklung adressiert werden. Diese rückt problembasierte Lernansätze und Kooperationen mit lokalen Unternehmen und der Zivilgesellschaft in den Vordergrund. An dieser Stelle manifestiert sich allerdings auch eine zentrale Inkompatibilität: Das kamerunische Hochschulsystem ist historisch durch Zentralismus, Bürokratie und eine starke Theorielastigkeit geprägt. Die Einführung des LMD-Systems und kompetenzbasierter Ansätze (APC) im Jahr 2007, die prinzipiell eine Brücke zu BNE schlagen könnten, bleibt in der Umsetzung oft oberflächlich (vgl. Ngoei Publikation 2). Anstelle einer „*Pädagogik der Entwicklung von Ideen, Kreativität und innovativer Lösungsansätze*“ (Mouafo 2011:22) dominieren lehrerzentrierte Methoden. Diese strukturelle Trägheit sowie der Mangel an didaktischer Weiterbildung der Hochschullehrer*innen stehen im diametralen Gegensatz zu den partizipativen, handlungsorientierten und transformativen Lernansätzen, die BNE erfordert.

Die chronische Unterfinanzierung der Hochschulen, der Rückgang staatlicher Bildungsausgaben und die Abschaffung von Stipendien haben laut Makosso (2006) dazu geführt, dass ein Hochschulstudium für viele zu einem Luxus geworden ist. Dies konterkariert den Inklusionsgedanken der BNE, die Bildung als Recht und Notwendigkeit für alle zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft versteht. Die massive Überfüllung vieler Studiengänge sowie die mangelhafte Ausstattung von Hörsälen und Laboratorien (vgl. Ngoei Publikation 2) verhindern zudem jegliche Form individualisierter und experimenteller Lehre, die für die Vermittlung von BNE-Kompetenzen unerlässlich wäre.

Der soziokulturelle Kontext Kameruns bietet prinzipiell Anknüpfungspunkte für BNE. So könnte die Verankerung der Ubuntu-Philosophie mit ihren Werten wie Menschlichkeit, Brüderlichkeit, Kooperation, Gemeinschaft und Solidarität (vgl. Riedel 2019) eine kulturell resonante Basis für die Förderung kollektiver Verantwortung und nachhaltiger Praktiken bilden. Die traditionell kollektive Orientierung der kamerunischen Gesellschaft, in der das „Wir“ über dem „Ich“ steht (ebd.), könnte die Entwicklung von Gemeinschaftsprojekten und bürgerschaftlichem Engagement im Sinne der BNE begünstigen.

Ein weiteres Spannungsfeld ergibt sich aus dem politischen und ökonomischen Kontext. Die verfestigten Korruptionsstrukturen (vgl. Transparency International 2023) und die mangelnde Effektivität des Parteiensystems (vgl. Elischer 2010) erschweren die Umsetzung langfristiger und transparenter Reformen, wie sie für eine systemische Verankerung der BNE erforderlich wären. Zudem lenkt der seit 2016 andauernde Konflikt in den anglophonen Regionen Ressourcen und Aufmerksamkeit ab, die für Bildungsreformen dringend benötigt würden. Die mangelnde Qualitätssicherung im privaten Hochschulsektor, in dem viele „Diploma Mills“ aktiv sind (DAAD 2017), untergräbt das Vertrauen in Bildungsabschlüsse und erschwert die Etablierung hochwertiger, BNE-orientierter Programme.

Dennoch gibt es auch Potenziale. So könnte die Diversifizierung des Bildungsangebots durch den privaten Sektor, insbesondere in berufsorientierten Studienprogrammen (vgl. Akemche et al. 2022), als Ansatzpunkt für die Integration von Nachhaltigkeitsthemen in spezifische Berufsfelder dienen. Die Strategie der geografischen Ausweitung der Universitäten hat zudem regionale Ungleichheiten beim Zugang zu Bildung verringert, was im Sinne der sozialen Dimension von BNE positiv zu bewerten ist. Jüngste Reformen zur Stärkung der Autonomie und Digitalisierung der Studiengänge (vgl. MINESUP 2021) könnten, wenn sie

konsequent umgesetzt werden, die für BNE-Initiativen notwendige Flexibilität und Innovationsfähigkeit schaffen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Konzept der BNE mit der Hochschulbildung in Kamerun auf konzeptioneller Ebene zwar kompatibel ist, die strukturellen und kontextuellen Rahmenbedingungen jedoch eine effektive Implementierung erschweren. Eine tatsächliche Kompatibilität würde nicht nur die formale Übernahme von BNE-Prinzipien, sondern auch eine grundlegende Transformation des Systems erfordern: eine Abkehr vom Zentralismus, eine Erhöhung der Finanzierung, eine Stärkung der Autonomie der Hochschulen, eine umfassende didaktische Weiterbildung der Lehrenden sowie eine curriculare Neuausrichtung, die Kooperationen mit Wirtschaft und Zivilgesellschaft in den Fokus rückt und problembasierte, interdisziplinäre Lernansätze fördert. Ohne diese umfassenden Reformen wird BNE in Kamerun voraussichtlich eine wünschenswerte, aber in der Realität schwer umsetzbare Idealvorstellung bleiben.

5.2.3 Potenzial von Future Skills für die kamerunische Hochschulbildung

Kamerun steht an einem entscheidenden Punkt seiner Entwicklung. Die Hochschulbildung muss dabei eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung der Zukunft des Landes spielen. Angesichts der komplexen Herausforderungen – von der dualen Kolonialgeschichte und einem überfrachteten, unterfinanzierten Bildungssystem bis hin zu sozioökonomischen Ungleichheiten und politischen Konflikten – bietet das Konzept der Future Skills ein enormes Potenzial, um die Transformation des Landes zu einer wissensbasierten Ökonomie voranzutreiben. Es geht darum, über die reine Wissensvermittlung hinauszugehen und Absolvent*innen jene Kompetenzen zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, aktiv an der Gestaltung einer widerstandsfähigen, innovativen und inklusiven Gesellschaft mitzuwirken.

Die derzeitige Architektur des kamerunischen Hochschulwesens, die durch Zentralismus, Bürokratie und eine oftmals theorielastige Ausrichtung geprägt ist – letztere wurde aus dem französischen Modell übernommen –, erschwert die Anpassung an dynamische globale und lokale Anforderungen. Zwar hat die „*Politik der offenen Tür*“ (Mve 2020) den Zugang quantitativ erweitert, doch leidet die Qualität der Lehre unter überfüllten Hörsälen, unzureichender Infrastruktur und einem gravierenden Mangel an Ressourcen. Hier setzen Future Skills an: Sie fordern eine Abkehr von der reinen Reproduktion von Wissen hin zur Entwicklung von Problemlösungsfähigkeiten, kritischem Denken, Kreativität und digitaler

Kompetenz. Anstatt Studieninhalte zu vermitteln, die sich nur unzureichend an den Arbeitsmarkt anpassen, müssen Curricula so gestaltet werden, dass sie die Studierenden auf eine Welt vorbereiten, die von Komplexität und ständigem Wandel geprägt ist (Ngoei Publikation 1). Im Kontext von Future Skills werden Lernprozesse so gestaltet, dass sie zu Veränderungen in den Einstellungen, Denkstilen und Handlungsweisen der Lernenden führen. Diese Veränderungen sollen die Lernenden in Kamerun zur Selbstverbesserung, Verantwortungsübernahme und aktiven Mitgestaltung einer lebenswerten Zukunft motivieren (vgl. Ngoei Publikation 1).

Ein zentrales Argument für die Implementierung von Future Skills ist die Notwendigkeit, die hohe Jugendarbeitslosigkeit zu bekämpfen und den informellen Sektor durch gezielte Qualifizierungsmaßnahmen aufzuwerten. Dieser Sektor beschäftigt bis zu 90 % der Erwerbstätigen, zeugt von Unternehmertum und Anpassungsfähigkeit, ist aber gleichzeitig Ausdruck struktureller Schwächen und mangelnder formaler Beschäftigungsmöglichkeiten. Durch die Vermittlung von Future Skills wie digitaler Kompetenz, agilen Arbeitsmethoden und unternehmerischem Denken könnten Absolvent*innen nicht nur formelle Arbeitsplätze finden, sondern auch befähigt werden, innovative Geschäftsmodelle im informellen Sektor zu entwickeln. Absolvent*innen werden dadurch zu aktiven gesellschaftlichen Innovatoren, „*Intrapreneurs*“ und „*Problemlöser*innen*“ (vgl. Ngoei Publikation 2), anstatt passive Arbeitssuchende zu bleiben. Future Skills eröffnen somit neue Kanäle zur Einkommensgenerierung – sei es durch Social Entrepreneurship, digitale Plattformarbeit im E-Commerce-Bereich oder partizipative Innovationsprojekte. Sie befähigen dazu, die Schwächen der formellen Ökonomie durch innovationsgetriebene Eigeninitiativen und die Entwicklung neuer Geschäftsmodelle zu kompensieren, diese zu formalisieren und somit einen nachhaltigen Beitrag zur Wertschöpfung zu leisten.

Das Konzept der Future Skills kann darüber hinaus die tiefen innerstaatlichen Konflikte, insbesondere in den anglophonen Regionen Kameruns, mildern, indem es Diversität, Inklusion und interkulturelle Kommunikation fördert. Kameruns ethnische und sprachliche Vielfalt birgt ein enormes Potenzial für kreative Lösungen und sozialen Zusammenhalt. Hochschulen, die Future Skills lehren, können zu Orten werden, an denen Studierende lernen, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen, konstruktive Dialoge zu führen und gemeinsame Lösungen für gesellschaftliche Probleme zu entwickeln (vgl. Dippelhofer et al. 2025). Durch die Förderung von Empathie, Zusammenarbeit und globalem Denken können Absolvent*innen als Brückenbauer agieren und sozio-politische Spaltungen überwinden helfen. Die chronische Unterfinanzierung sowie der Rückgang staatlicher Mittel für die Hochschulbildung stellen

ernstzunehmende Hürden dar. Dennoch bieten Future Skills die Chance, mit begrenzten Ressourcen einen maximalen Effekt zu erzielen. Anstatt teure Infrastrukturprojekte prioritär zu behandeln, sollte in die didaktische Weiterbildung der Lehrenden investiert werden, um traditionelle, lehrerzentrierte Methoden durch innovative, studierendenzentrierte Ansätze zu ersetzen. Lehrende, die in kollaborativen, projektbasierten Lernmethoden geschult sind, können Studierende dabei unterstützen, eigene Ideen zu entwickeln, diese kritisch zu hinterfragen und kreative Lösungen zu finden – selbst in überfüllten Klassenräumen. Die Digitalisierung von Studiengängen, wie sie an der Universität Douala pilotiert wird, muss systematisch auf alle Studiengänge ausgeweitet werden, um digitale Kompetenzen zu vermitteln.

Schließlich zielt Kameruns „*Vision 2035*" darauf ab, den Status eines demokratischen Schwellenlandes zu erreichen, das nachhaltiges Wachstum, die Reduzierung von Armut und die Stärkung der Infrastruktur anstrebt (vgl. MINEPAT 2009). Ohne eine Bevölkerung, die über die dafür notwendigen Future Skills verfügt, wird diese Vision jedoch eine Utopie und unrealistisch bleiben. Die Hochschulbildung muss daher nicht nur nationale Eliten ausbilden, sondern eine breite Basis an qualifizierten Arbeitskräften schaffen. Diese müssen in der Lage sein, komplexe Probleme zu lösen, sich an neue Technologien anzupassen und ethisch verantwortungsvoll zu handeln. Das kamerunische Hochschulwesen muss sich von einer bloßen Ausbildungsstätte zu einem Innovationsmotor entwickeln, der eine neue Generation von Fachkräften hervorbringt, die das Land in eine prosperierende Zukunft führen können.

Ein wesentlicher Schritt zur Realisierung dieses Potenzials ist es, das Dilemma der unzureichenden Anpassung an den Arbeitsmarkt zu überwinden. Durch die stärkere Einbindung von Unternehmen und der Zivilgesellschaft in die Curriculumsentwicklung und die obligatorische Integration von Praktika können Future Skills direkt in praxisrelevanten Kontexten erworben und angewendet werden. (Ngoei Publikation 2) Eine Fokussierung auf Problemlösungskompetenzen, die sich an realen Herausforderungen aus Bereichen wie Landwirtschaft, Energieversorgung oder Gesundheitswesen orientieren, würde die Relevanz der Lehre erhöhen und die Absolvent*innen optimal auf die Anforderungen der kamerunischen Wirtschaft vorbereiten.

5.2.4 Potenzial von BNE für die kamerunische Hochschulbildung

Das Konzept der BNE birgt in Kamerun ein großes Potenzial: Es kann die festgefahrenen Strukturen des Hochschulwesens aufbrechen und eine Verbindung zu den drängenden

sozioökonomischen und ökologischen Herausforderungen des Landes herstellen. Anstatt die bestehenden Defizite lediglich zu verwalten, kann BNE als transformativer Ansatz wirken. Er verbessert nicht nur die Qualität der Lehre, sondern steigert auch die Relevanz der Hochschulbildung für die nationale Entwicklung.

Die duale Kolonialgeschichte und die daraus resultierende zentralistische und bürokratische Prägung des kamerunischen Hochschulsystems haben zu einer mangelnden Diversifizierung und einer oft theorielastigen Ausbildung geführt. Diese geht unzureichend auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes und die regionalen Realitäten ein. An diesem Punkt setzt BNE an, indem eine Pädagogik gefördert wird, die über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Es geht darum, kritisches Denken, Problemlösungskompetenzen und die Fähigkeit zur interdisziplinären Zusammenarbeit zu entwickeln – genau jene Kompetenzen, die Mouafo (2011) als fehlend identifiziert hat. Mithilfe von projektbasiertem Lernen und der Integration realer Fallstudien aus dem kamerunischen Kontext lernen Studierende, komplexe Probleme wie Armut, Umweltzerstörung oder die schwache Infrastruktur nicht nur zu analysieren, sondern auch innovative Lösungsansätze zu entwickeln (Ngoei Publikation 3). Dies würde der Forderung nach einer Anpassung der Hochschulbildung an die sozioökonomischen Realitäten des Landes direkt entgegenkommen. Die chronische Unterfinanzierung sowie die daraus resultierenden überfüllten Hörsäle und veraltete Ausstattung sind unbestreitbare Hindernisse. Doch BNE erfordert nicht zwingend massive Mehrausgaben für traditionelle Infrastruktur. Vielmehr fördert sie eine Kultur der Ressourceneffizienz und des gemeinschaftlichen Handelns. Durch die Einbindung lokaler Gemeinschaften und des informellen Sektors in Lehr- und Forschungsprojekte können praxisnahe Lernumgebungen geschaffen und Synergien für nachhaltige Entwicklung genutzt werden. Das große Potenzial für Innovation und Unternehmertum im informellen Sektor könnte durch BNE-Ansätze mobilisiert werden. Hochschulen könnten dabei als Inkubatoren für nachhaltige Geschäftsmodelle fungieren, die lokale Wertschöpfungsketten stärken und Arbeitsplätze schaffen. Die „*Vision 2035*“ Kameruns, die auf nachhaltiges Wirtschaftswachstum, Armutsbekämpfung und soziale Inklusion abzielt, findet in BNE einen kongenialen Partner.

Die hohe Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen sowie die Diskrepanz zwischen Ausbildung und Arbeitsmarktanforderungen im formellen und informellen Sektor sind gravierende Probleme. BNE kann einen entscheidenden Beitrag zur Lösung dieser Probleme leisten, indem es die Professionalisierung der Studiengänge vorantreibt. Anstatt bloße

Diplomfabriken zu produzieren, könnte BNE die Hochschulen dazu anhalten, engere Kooperationen mit Unternehmen, der Zivilgesellschaft und den Akteuren des informellen Sektors einzugehen. Obligatorische Praktika, duale Studiengänge und Mentoring-Programme mit Fokus auf nachhaltige Entwicklung würden nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen erhöhen, sondern auch einen direkten Transfer von Wissen und Innovation in die Gesellschaft ermöglichen.

Die im soziokulturellen Kontext Kameruns tief verwurzelte Ubuntu-Philosophie mit ihren Werten wie Menschlichkeit, Brüderlichkeit, Kooperation, Gemeinschaft und Solidarität bietet eine ideale Grundlage für die Implementierung von BNE. Diese kollektive Orientierung und die Bedeutung sozialer Bindungen können genutzt werden, um partizipative Lehr- und Lernformen zu etablieren, die über traditionelle, lehrerzentrierte Methoden hinausgehen. Interdisziplinäre Projekte, die Studierende aus verschiedenen Fachrichtungen zusammenbringen, um nachhaltige Lösungen für lokale Probleme zu entwickeln, würden nicht nur akademische Silos bzw. Fächersilos aufbrechen, sondern auch Kooperation unter den Studiengängen und Fakultäten fördern sowie das gesellschaftliche Engagement der Hochschulen stärken (Ngoei Publikation 3). Die reiche ethnische und kulturelle Vielfalt Kameruns, oft als „Afrika in Miniatur“ beschrieben, kann im Rahmen von BNE als Ressource für diverse Perspektiven auf Nachhaltigkeitsthemen genutzt werden. Selbst die Herausforderungen des anglophonen Hochschulsystems, wie politische Einmischung und Qualitätssicherung im privaten Sektor, können durch BNE in Potenziale umgewandelt werden. Indem BNE die akademische Freiheit und Autonomie im Sinne einer verantwortungsvollen Wissenschaft stärkt, kann sie als Bollwerk gegen politische Instrumentalisierung dienen. Gleichzeitig kann BNE durch die Etablierung klarer Nachhaltigkeitskriterien sowie die Förderung von Transparenz und Rechenschaftspflicht dazu beitragen, die Qualität und Glaubwürdigkeit der Bildungsangebote im privaten Sektor zu erhöhen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass BNE in Kamerun weit mehr als ein pädagogisches Konzept ist: Es ist ein strategischer Imperativ. Sie bietet die Möglichkeit, das Hochschulsystem von einem rein wissensorientierten zu einem handlungsorientierten und gesellschaftlich relevanten Akteur zu transformieren. Durch die Verknüpfung von Bildung mit den lokalen Gegebenheiten, die Förderung von kritischem Denken und die Stärkung von Kooperation kann BNE dazu beitragen, die vielfältigen Potenziale Kameruns zu entfalten. So

kann das Land auf einen Pfad nachhaltiger Entwicklung geführt werden, auf dem die „*Vision 2035*“ nicht nur auf dem Papier, sondern in der gelebten Realität verankert ist.

6. Abschließende Diskussion und Implikationen der Arbeit

Die beiden untersuchten Konzepte beinhalten alle viele wichtige auch für Kamerun relevante Aspekte, die aber auch eurozentristisch sind und deshalb, wie für die Hochschulen in Kamerun modifiziert werden müssen. Den in den Konzepten beschriebenen Idealbildern einer kompetenzorientierten, auf Autonomie und Problemlösung ausgerichteten Bildung steht die im Detail analysierte Realität des kamerunischen Hochschulsystems diametral entgegen. Die tiefgreifenden strukturellen Pathologien – das Erbe eines zentralistischen Kolonialsystems, die paradoxe Massifizierung bzw. Überbevölkerung von Hörsaalen ohne entsprechende Ressourcenallokation, ein erheblicher Mangel an technologischer, digitaler und dedizierter Infrastruktur (Ngoei Publikation 2), die chronische Unterfinanzierung, die Persistenz einer frontal-hierarchischen Lehrkultur und systemische Korruption – schaffen ein Umfeld, das der Implementierungslogik von Future Skills und BNE fundamental widerspricht. Die Forderung nach digitaler Kompetenz wirkt schwierig in einem Kontext, in dem der Zugang zu stabilem Internet ein Privileg ist. Das Postulat des selbstgesteuerten, projektbasierten Lernens erscheint realitätsfern in überfüllten Hörsälen mit einem Betreuungsverhältnis, das jegliche individuelle Förderung systematisch verunmöglicht. Der BNE-Anspruch eines interdisziplinären „*Whole Institution Approach*“ kollidiert mit der rigiden Fächerstruktur und dem Mangel an Ressourcen und Qualifikationen für eine solch komplexe curriculare und didaktische Reform (Ngoei Publikation 3).

Die Future-Skills- und BNE-Modelle erheben, ob explizit oder implizit, einen universellen Geltungsanspruch. Sie werden im Globalen Norden entwickelt und als globale Lösungen für globale Herausforderungen präsentiert (Ngoei Publikation 1, 2, 3). Der Fall Kameruns würde diesen Universalismus hinterfragen. Er zeigt, dass diese Konzepte zutiefst von den sozioökonomischen und kulturellen Kontexten des Westens geprägt sind– Kontexten, die durch hohen Kapitalismus, Individualismus, zügige Technologisierung, funktionierende Institutionen und eine post-industrielle Arbeitswelt gekennzeichnet sind. Ihre unreflektierte Übertragung auf den kamerunischen kulturellen Kontext ignoriert nicht nur die materiellen Engpässe, sondern auch eine Gesellschaft verbunden mit Werten wie Mitgefühl, gegenseitiger Achtung, Solidarität, Selbstlosigkeit und kollektiver Fürsorge. Eine Gesellschaft, deren

ethische Fundamente Menschlichkeit, Nächstenliebe, Kooperation vor Konkurrenz stellt, im starken Gegensatz zu individualistischen, kapitalistischen Wertvorstellungen des Westens. Sowohl BNE als auch Future Skills können keine universellen Konzepte sein, sondern müssen kontextspezifisch ausbuchstabiert werden.

Der aktuell kursierende Future-Skills-Diskurs basiert auf der Prämisse eines „*Skills Gap*“, der durch die Beschleunigung des technologischen Wandels entsteht (Ngoei Publikation 1 & 2). Man sucht Kompetenzen für eine Zukunft, die von KI, Big Data, Klimawandel und globaler Vernetzung geprägt ist. Der kamerunische „*Skills Gap*“ ist fundamental anderer Natur. Er ist keine Lücke zwischen aktuellen und zukünftigen High-Tech-Anforderungen, sondern eine Kluft zwischen einer zutiefst theoretischen Ausbildung und den grundlegendsten Bedürfnissen einer Entwicklungsökonomie (Ngoei Publikation 2). Hier geht es nicht primär um die Bedienung von KI und Big data, sondern um die Schaffung von grundlegenden Gesundheitsinfrastrukturen oder die Gründung von Kleinunternehmen im riesigen informellen Sektor. Kamerun stellt die technokratische und ökonomistische Schlagseite der Future Skills-Modelle von WEF oder Stifterverband/McKinsey radikal infrage und rückt die humanistischen und gemeinschaftsorientierten Dimensionen, wie sie bei Pechstein und Schwemmle (2023) angelegt sind, in den Vordergrund – jedoch nicht als Luxus der Selbstverwirklichung, sondern als Notwendigkeit des Überlebens und der gesellschaftlichen Entwicklung.

Der kamerunische Kontext stellt eine Art Bedürfnishierarchie im Bildungsbereich dar. Bevor man sich mit „*transformativem Lernen*“ (BNE) oder „*KI-Kompetenz*“ (Future Skills) befasst, müssen zunächst die grundlegenden Voraussetzungen für qualitativ hochwertige Bildung geschaffen werden. Dazu gehören eine funktionierende Infrastruktur, qualifizierte und motivierte Lehrkräfte, die Anwendung aktiver Lehrmethoden, die Orientierung an lokalen Realitäten und Kontexten sowie eine meritokratische akademische Kultur (Ngoei Publikation 2). Der Fall Kameruns zeigt, dass der globale westliche Diskurs oft diese fundamentalen Ebenen überspringt. Am Beispiel von Kamerun konnte aufgezeigt werden, dass der Fokus nicht auf einer global definierten Liste von Zukunftskompetenzen bzw. Kompetenzkatalog liegen sollte, sondern auf den für den spezifischen soziokulturellen und ökonomischen Kontext dringend benötigten Grundlagen- und Kontextkompetenzen. Für Kamerun könnten dies unternehmerische Fähigkeiten für den informellen Sektor, Kompetenzen in nachhaltiger Landwirtschaft und im Ressourcenmanagement oder zivilgesellschaftliche Kompetenzen zur Bekämpfung von Korruption oder zur Friedensförderung in den englischsprachigen Regionen sein, kritisches Denken für die politische Teilhabe und die Verbesserung der institutionellen

Governanz, digitale Kompetenz zur Schaffung neuer Arbeitsmöglichkeiten für die Jugendlichen – Fähigkeiten, die eine direktere Antwort auf die drängendsten nationalen Herausforderungen geben.

Die Vermittlung von Future Skills oder BNE-Kompetenzen soll zu individueller und gesellschaftlicher Transformation führen (Ngoei Publikation 1). Der Fall Kamerun stellt diese Kausalität infrage. Die tiefgreifende systemische Dysfunktion, insbesondere die Korruption, fehlende Hochschul-Unternehmen-Kooperationen und die bürokratische Trägheit, zeigt, dass ein gewisses Maß an struktureller und politischer Transformation eine Voraussetzung für die erfolgreiche Implementierung dieser Bildungskonzepte sein könnte, nicht nur ihr Ergebnis. Solange Machtstrukturen jeden Versuch einer kompetenzbasierten, meritokratischen Bildung, untergraben, verpuffen Bottom-up-Appelle an die Eigenverantwortung der Lernenden (Ngoei Publikation 2). Das politische System Kameruns ist durch ein präsidentielles Regierungssystem geprägt, das offiziell als Mehrparteiendemokratie bezeichnet wird, jedoch *de facto* von einer dominanten Partei und starkem, zentralisiertem Führungsstil bestimmt ist (vgl. Friedrich-Ebert-Stiftung 2005). Kameruns Regierung arbeitet im Stil eines Präsidialsystems, wobei der Präsident als zentrale politische Instanz agiert. Korruption und Klientelismus blockieren effektive politische Reformen und die effiziente Nutzung staatlicher Ressourcen für soziale und wirtschaftliche Entwicklung. Gleichzeitig beeinträchtigen staatliche Repressionen gegenüber der Zivilgesellschaft, etwa durch Demonstrationsverbote, arbiträre Festnahmen und Medienzensur, die partizipativen Elemente des politischen Systems erheblich (vgl. BMZ 2024; Ketzmerick 2019). Das kamerunische Beispiel modifiziert die Konzepte, indem es die immense Bedeutung von Top-down-Reformen und guter Regierungsführung als ermöglichende Rahmenbedingung für jede Form von pädagogischer Innovation ins Zentrum rückt (Ngoei Publikation 2).

Die Analyse des Falls Kamerun ermöglicht weitreichende Aussagen, die über den spezifischen Kontext hinausgehen. Eine zentrale generalisierbare Aussage ist die Kontextualisierungsnotwendigkeit, anders formuliert: globale Bildungskonzepte sind keine Blaupausen, sondern müssen als Heuristiken verstanden werden – als Impulsgeber, die dekonstruiert und in einem partizipativen Prozess lokal neu zusammengesetzt werden müssen. Die eigentliche Neuerung, die aus der kritischen Analyse des Falls Kamerun hervorgeht, ist die Aufdeckung des Präkonditions-Paradoxons der modernen Bildungskonzepte, was in der Literatur zu BNE und Future kaum erwähnt wird. Future Skills und BNE zielen darauf ab,

Individuen zu befähigen, in komplexen, ressourcenknappen und unsicheren Umgebungen zu agieren (Ngoei Publikation 1). Gleichzeitig setzt ihre eigene erfolgreiche Vermittlung einen stabilen, ressourcenreichen und funktionalen institutionellen Rahmen voraus Sie scheinen also genau jene Bedingungen zu benötigen, die sie in dysfunktionalen Kontexten erst herstellen sollen (Ngoei Publikation 2).

Diese Erkenntnis führt zu einer radikalen Neuausrichtung der Fragestellung. Statt zu fragen: *Wie können wir Future Skills oder BNE in Kamerun implementieren?* , muss die Frage lauten: Welche spezifischen, kontextualisierten Kompetenzen benötigen kamerunische Studierende, um die strukturellen und sozio-ökonomischen und politischen Barrieren ihres eigenen Systems zu überwinden und eine von innen heraus getragene Transformation zu ermöglichen? Die Antwort darauf ist nicht ein importierter Kompetenzkatalog, sondern ein lokal entwickelter Rahmen, der vielleicht Resilienz gegenüber systemischer Dysfunktion, kreative Problemlösung unter extremer Ressourcenknappheit oder Kollaboration zur Schaffung alternativer Strukturen als zentrale Kompetenzen definiert. Letztlich zwingt der Fall Kamerun den globalen Bildungsdiskurs zur Bescheidenheit. Er zeigt, dass der wahre Test für die Robustheit eines Bildungskonzepts nicht seine Eleganz in der Theorie oder die Pluralität von Modellen ist, sondern seine Widerstandsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit unter den widrigsten Bedingungen. Die eigentliche Innovation liegt somit nicht in der Verfeinerung bestehender Modelle, sondern in der Anerkennung ihrer Grenzen und der Hinwendung zu einer radikal kontextsensitiven, problemorientierten und von den Akteuren vor Ort getragenen Bildung, die sich an den realen Herausforderungen und nicht an importierten Idealbildern orientieren.

Um die BNE- und Future-Skills-Modelle an den kamerunischen Kontext anzupassen, ist eine tiefgreifende Kontextualisierung auf theoretisch-konzeptioneller sowie curricular-didaktischer Ebene erforderlich. Dies bedeutet konkret, dass die Modelle um afrikanische Wissens- und Bildungstraditionen wie Ubuntu oder das dialogische Lernen nach Nyerere bzw. „*kooperative Bildung*“ (Schmid 2022) ergänzt werden müssen. Diese Konzepte betonen Verbundenheit, Verantwortung und das Lernen im sozialen Miteinander als Grundlage menschlicher Entwicklung. Durch eine solche Integration würden sich die Future-Skills-Modelle von einem primär individualistischen zu einem gemeinschaftsorientierten Kompetenzverständnis weiterentwickeln, bei dem kollektive Problemlösung und solidarische Transformation im Mittelpunkt stehen. Auf curricularer Ebene sollten Future Skills und BNE

nicht als abstraktes Set universaler Kompetenzen, sondern als handlungsorientierte Lernerfahrungen in realen sozialen Kontexten konzipiert werden. Hochschulen in Kamerun könnten Future Skills in nachhaltigkeitsrelevante, lokal verankerte Lernprojekte integrieren, die sich an den Entwicklungszielen der Gemeinschaft orientieren, beispielsweise in den Bereichen Agroökologie, lokale Produktionstechnologien oder soziale Innovation. Didaktisch wären erfahrungsbezogene und partizipative Lernformen zu bevorzugen, die kollektive Reflexionsprozesse fördern und die Studierenden als Mitgestalter ihrer sozialen Umwelt anerkennen. Eine solche Anpassung erfordert darüber hinaus eine Dezentrierung des westlichen Kompetenzdiskurses. Zukünftige Modelle sollten auf partizipativer Forschung beruhen, bei der lokale Akteure wie Lehrende, Studierende und Gemeinschaftsvertreter an der Definition Zukunftskompetenzen beteiligt sind. Dies würde der Gefahr einer externen Normsetzung entgegenwirken und sicherstellen, dass Future Skills nicht als importiertes Konzept, sondern als kultursensibel rekonstruiertes Bildungsprinzip wirken. Nur wenn Future Skills und BNE in Kamerun auf diese Weise kontextualisiert und gemeinschaftlich legitimiert werden, können sie als Grundlage einer nachhaltigen, gerechtigkeitsorientierten Hochschulbildung dienen. Zu diesem Zweck steht die vorliegende Arbeit im Zusammenhang mit dem wissenschaftlichen Beitrag von Rieckmann (2025) mit dem Titel „*Zwischen globalen Krisen und nachhaltiger Transformation – Kritische Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Perspektiven aus dem Globalen Süden*“. Sie bestätigt und bereichert die Idee einer kritischen Anpassung bzw. Kontextualisierung von BNE mit der Perspektive aus dem Globalen Süden anhand eines bestimmten Fallbeispiels (Kamerunfall). Wie Rieckmann (2025) betont sie die Notwendigkeit, die dekoloniale Perspektive[13] und vor allem die befreiungspädagogischen Ansätze zu berücksichtigen, deren Fokus auf der „Praxis“ liegt, also dem Wechselspiel von Reflexion, dialogischem Austausch und kollektiver Aktion zur gesellschaftlichen Veränderung (vgl. Rieckmann 2025:153).

[13] Aus dieser Perspektive wird die „Kolonisierung des modernen Denkens“ durch Markt- und Kapitalinteressen sowie die Kultur des „Othering“ kritisiert (Rieckmann 2025:154).

Literaturverzeichnis

Abdourhaman, I. 2018. La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun. *Éducation et francophonie*, 45(3), 128–144.

Abdourhaman, I. (2024). L'émigration d'enseignant. es camerounais. es au Canada: motivations, stratégies et effets. *Formation et profession*, *32*(3), 1–4.

Akemche, I., Takor, N., & Lawyer, L. A. (2022). Private Higher Education Initiatives in the North West and South West Regions (Cameroon) 1994-2020: Development and Promotion of Quality Professional Studies. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, *9*(6), 49.

Altbach, P. (2001). Academic Freedom: International Realities and Challenges. In: Altbach Philip, Peterson Patti McGill (dir.), *Higher Education in the 21st Century: Global Challenge and National Response*, Sense Publishers, Rotterdam.

Awasom, N. (2006). Globalisation and Academic Freedom in Cameroon with Focus on the Anglo-Saxon University of Buea. In *Academic Freedom Conference*.

Barth, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung - In: Schmohl, Tobias [Hrsg.]; Philipp, Thorsten [Hrsg.]; Schabert, Johanna [Mitarb.]: *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: transcript, 35–44.

Baumann, M. (2020). Zukunftskompetenzen: Zwischen Hype und Herausforderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 66 (4), 555–572.

Beck, U. (1999). Weltrisikogesellschaft, ökologische Krise und Technologiepolitik. In *Der unscharfe Ort der Politik: Empirische Fallstudien zur Theorie der reflexiven Modernisierung* (pp. 307-334). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck, U. (2016). *Die Metamorphose der Welt*. Berlin: Suhrkamp Verlag.

Becker, G. (2020). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in urbanen Bildungslandschaften*. Osnabrück: NUSO-Verlag.

Bekkouche, Y., & Dupraz, Y. (2023). Colonial origins and quality of education evidence from Cameroon. *World Development*, *170*, 106245.

Biadou, G. 2017. Professionnalisation des enseignements et employabilité des diplomés de l´enseignement superieur au Cameroun, Masterarbeit, Université de Yaoundé. https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/7359/1/ENSET_EBO_BC_21_0139.pdf

BMBF (2021). 18 EU-Mitgliedstaaten ganz vorne bei BNE-Umsetzung. https://www.bne-portal.de/bne/de/news/18-eu-mitgliedstaaten-ganz-vorne-bei-bne-umsetzung.html

BMBF (n.d). Das UNESCO Programm in Deutschland (Übersicht). https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/das-unesco-programm-in-deutschland/das-unesco-programm-in-deutschland.html

BMBF (n.d). Das UNESCO-Programm „BNE 2030“ in Deutschland (2020 - 2030). https://www.bne-portal.de/bne/de/bundesweit/bne-2030/bne-2030_node.html

BMBF (n.d). Was ist BNE? https://www.bne-portal.de/bne/de/einstieg/was-ist-bne/was-ist-bne_node.html

BMBF (n.d.). BNE 2030. https://www.bne-portal.de/bne/de/weltweit/bne-2030/bne-2030_node.html

BMZ (2024). Politische Situation Kamerun: Wenig Fortschritt auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung, Stand Februar 2024. https://www.bmz.de/de/laender/kamerun/politische-situation-16364

BNE-Arbeitsgruppe der Bergischen Universität Wuppertal (2025). BNE-Modell des Instituts für Geographie und Sachunterricht. http://www.geographie.uni-wuppertal.de/de/bne-arbeitsgruppe/bne-modell/

BNE-NRW (n.d). Meilenstein. https://www.bne.nrw/weltweit/international/meilensteine/

BNE-Portal (n.d). Hochschule. https://www.bne-portal.de/bne/de/nationaler-aktionsplan/die-bildungsbereiche-des-nationalen-aktionsplans/hochschule/hochschule.html

Bomda, J., Fozing, I., & Mgbwa, V. (2022). Pertinence des reformes LMD au Cameroun: Analyses des qualités personnelles et professionnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (64).

Budde, J., & Blasse, N. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung zwischen Programmatik und Praxis. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, *46*(2), 4–9.

Cameroun Tribune. 2023. Professionnalisation des enseignements : l´IUT renforce son plateau technique. https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/60486/fr.html/professionnalisation-enseignements-liut-renforce-plateau-technique

Campbell, T. & Ismar-Jabot, V. (2021). Overview of Higher Education in Cameroon. TAICEP Conference 2021. https://www.taicep.org/taiceporgwp/wp-content/uploads/2023/05/TAICEP-Conference-2021_Overview-of-Higher-Education-in-Cameroon.pdf

Copernicus Alliance (2025). Sustainability starts with teacher leaders – new project in Sub-Saharan Africa. https://www.copernicus-alliance.org/sustainability-starts-with-teacher-leaders-new-project-in-sub-saharan-africa

DAAD Kamerun (2017). Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/afrika/kamerun_daad_sachstand.pdf

Darilion, A., Schutti-Pfeil, G., & Ehrenstorfer, B. (2023). Future Skills und das Lehren und Lernen von morgen: Tagungsband zum 11. Tag der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich. (TAG DER LEHRE DER FH OÖ; Band 11).

De Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Bormann, I., de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*, Wiesbaden: Springer VS, 23–44.

De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International review of education*, *56*, 315–328.

De Haan, G., Harenberg, D. (1999). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Bonn.

Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. (2025). Future Skills und BNE an Hochschulen. https://wiki.dg-hochn.de/wiki/Future_Skills_und_BNE_an_Hochschulen

Deutsche Gesellschaft für Nachhaltigkeit an Hochschulen e.V. (2023). Learning for the Planet. Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen, Workshop, BMBF-Symposium 2023. https://wiki.dg-hochn.de/wiki/Learning_for_the_Planet._Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_an_Hochschulen,_Workshop,_BMBF-Symposium_2023

Dippelhofer, S., Matthes, W., Salzmann, S., Schork, S. (2025). *Future Skills an Hochschulen. Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre*. Weinheim: Beltz Juventa.

Ehlers, U. & Meertens, S. (eds.). (2020). *Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft*. Wiesbaden: Springer VS.

Ehlers, U. (2020a). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Berlin: Springer Nature.

Ehlers, U. (2020b). *NextSkills. Future Skills – The future of learning and higher education*,

Ehlers, U. (2022a). Die Future Skills Forschungsergebnisse. https://ulf-ehlers.de/uncategorized/die-future-skills-forschungsergebnisse/

Ehlers, U. (2022b). Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung.

Ehlers, U., Eigbrecht, L., Horstmann, N., Matthes, W., Piesk, D., Rampelt, F. (2024). Future Skills für Hochschulen: eine kritische Bestandsaufnahme. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Future Skills lehren und lernen: Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung.

Elischer, A. (2019). *Staat, Sicherheit und Gewalt in Kamerun*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Elischer, S. (2010). Kamerun: Das greise Regime Biya vor dem Ende, GIGA Focus Afrika 9/2010.

Eta, E., Kallo, J., & Rinne, R. (2018). Process of transfer and reception of Bologna Process ideas in the Cameroon higher education system. *European Educational Research Journal*, *17*(5), 656-675.

Feuzeu F. & Mvoum F. (2023). L'approche Par Compétences et La Professionnalisation des Enseignements au Cameroun. Evaluation á mi-parcours du processus dans L'enseignement primaire, *International Multilingual Journal of Science and Technology*, Vol. 8 Issue 8, August – 2023.

Folefack, E. (1993). L'architecture du système universitaire Camerounais: évolution historique et dynamique actuelle. *L'enseignement superieur au Cameroun depuis la reforme*, 31–56.

Fouda, E. (2019). « La communication en situation d'apprentissage dans le système d'enseignement secondaire au Cameroun et la performance des élèves : cas du lycée bilingue d'application de Yaoundé », Mémoire de Master 2 en planification des systemes éducatifs, Université de Yaoundé 1, Cameroun.

Fozing, I. & Mboning C. (2013). L'enseignement supérieur à l'ère de la professionnalisation : quel niveau de connaissance du système LMD chez des conseillers d'orientation des universités Yaoundé I et II, *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation* 9 (2013), 31–52.

Frank, S. (2013). Kompetente Bildung oder eingebildete Kompetenz? Kompetenzen als inhaltsdidaktische Leitgröße. *Magazin erwachsenenbildung. at*, (20).

Friedrich-Ebert-Stiftung (2005). *Politische Parteien und Parteiensystem in Kamerun*, Bonn.

Graupe, Silja & Bäuerle, Lukas, 2022. „Bildung in fragilen Zeiten: Die Spirale transformativen Lernens“, Working Paper Serie des Instituts für Ökonomie 70, Hochschule für Gesellschaftsgestaltung (HfGG), Institut für Ökonomie.

Guiake, M., & Tianxue, Z. (2019). Higher education’s curriculum and challenges of the 21st century: The case study of Cameroonian public universities. *Higher Education*, *10*(18).

Hippler, H. (2016). Wozu (noch) Geisteswissenschaften? In: *Rotary Magazin* (03. Mai). https://rotary.de/bildung/wozu-noch-geisteswissenschaften-a-8984.html

Hochschul-Bildungs-Report. (2020). Welche Fähigkeiten werden in Zukunft benötigt? Jahresbericht 2019. https://www.hochschulbildungsreport2020.de/2019/welche-faehigkeiten-werden-in-zukunft-benoetigt

Hochschulrektorenkonferenz und Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2010). Hochschulen für nachhaltige Entwicklung: Erklärung der Hochschulrektorenkonferenz und der Deutschen UNESCO-Kommission zur Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/hochschulen-fuer-nachhaltige-entwicklung-erklaerung-der-hochschulrektorenkonferenz-und-der-deutschen-unesco-kommission-zur-hochschulbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html

Höhne, T. (2022). Ökonomisierung von Bildung. In: *Handbuch Bildungs-und Erziehungssoziologie* (1-19). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Horstmann, N. & Klemme, L. (2024). „Future Skills to go“ in strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter (10/2024), Ausgabe #05: *Kooperative Curriculumentwicklung, Hochschulforum Digitalisierung*, 20– 27

Horstmann, N. (2023). Bildung für die Zukunft? Förderung von Future Skills in der Hochschullehre. CHE Impulse Nr. 13, Gütersloh.

Horstmann, N. (2024). Future Skills in der Hochschullehre: Relevanz und Umsetzungsstand im Fächervergleich. In: CHE (Hrgb.), *DatenCHECK* 4/2024.

Institut national des statistiques (2024). Taux de chômage au Cameroun.

Jakob, J. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Österreichisches Religionspädagogisches Forum* 28 (2), 11–27.

Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 332–352.

Kamdem, M. & Eike W. (2014). *L'université africaine et sa contribution au développement: L'exemple du Cameroun*. KARTHALA Editions.

Kappel, R. (2002): Das Chaos Afrikas und die Chancen für eine endogene Entwicklung. *PROKLA* 115, 515–530.

Ketzmerick, M. (2019). *Staat, Sicherheit und Gewalt in Kamerun: postkoloniale Perspektiven auf den Dekolonisierungsprozess unter französischer UN-Treuhandverwaltung*. Bielefeld: University Press.

Kibuka-Sebitosi, E. (2015). Towards a model for international collaboration and partnerships in teacher education in Africa: Education for sustainable development in South Africa. *International Journal of African Renaissance Studies-Multi-, Inter-and Transdisciplinarity*, *10*(2), 104–124.

Kitzmann, R., & Kulke, E. (2023). *Kamerun: Bericht zur Hauptexkursion 2022*. Geographisches Institut, HU Berlin.

KMK & BMZ (2016). Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage, 2016 Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“.

Koch, H., Schneider, C., Wilke, U. (Hrsg.). (2024). Future Skills lehren und lernen. Schlaglichter aus Hochschule, Schule und Weiterbildung. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.

Kruse, L. (2005). Potenziale einer Dekade und Barrieren bei den Individuen-Lebenslanges Lernen für nachhaltige Entwicklung. In: DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung: BNE - Bildung für nachhaltige Entwicklung 4, 37–39.

Kühnert, T. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Einführung. bpb - *Bundeszentrale für politische Bildung*. Informationsportal. https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/296913/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-eine-einfuehrung/

Kultusministerkonferenz (2024). Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.html

Kummert, T. (2017). Endlich einer, der nicht nur Formeln anwenden kann. In: *Süddeutsche Zeitung* (20. August). https://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeitsmarkt-endlich-einerder-nicht-nur-formeln-anwenden-kann-1.3623308

Lange, H., & Scheunpflug, A. (2017). Theorien der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Dies. (Hg.). Handbuch Nachhaltigkeitspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, 49–60.

Langthaler, M., & Bazafkan, H. (2020). *Digitalization, education and skills development in the Global South: an assessment of the debate with a focus on Sub-Saharan Africa* (No. 28). ÖFSE Briefing Paper.

McGrath, S. (2022). Skills futures in Africa. *Prospects*, *52*(3), 325–341.

Meyer-Guckel, V., Klier, J., Kirchherr, J. W., & Winde, M. (2019). Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen, Diskussionspapier.

Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.): *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext*. Verlag Barbara Budrich, 75–86.

MINEPAT (2009) Cameroun Vision 2035. Ministère de l'économie, de la Planification et de l'Aménagement du Territoire. Vol. I, Rapport Principal, Yaoundé, Cameroun.

MINEPAT (2013). *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi* (DSCE) (2010-2019).

MINESUP (2001) Law No. 005 of 16 April 2001 to Guide Higher Education. Ministry of Higher Education, Cameroon.

Moenikes, L. (2022). Transformative Lernprozesse in BNE-Projekten Kompetenzentwicklung und Lernsetting im Projekt Kolleg21 in Gelsenkirchen Zukunftsstadt 2030+. Gelsenkirchen. (Doctoral dissertation, Fachhochschule Dortmund). https://opus.bsz-bw.de/fhdo/frontdoor/deliver/index/docId/3186/file/Moenikes_2021_Transformative_Lernprozesse.pdf

Molitor et al. (2022). Zukunftsfähige Curricula gestalten. Eine Handreichung zur curricularen Verankerung von Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. https://www.bne-portal.de/SharedDocs/Publikationen/de/bne/zukunftsfaehige-curricula-gestalten.html

Mouafo, E. (2011). Kamerun - ein Land v(t)oller Perspektiven. Bericht über die Dienstreise der Berliner Landesstelle mit der negropolis Stiftung nach Bassossa/Bansoa im Frühjahr 2010. https://landesstelle.org/images/pdfs/bassossa/Kamerun-Bericht.pdf

Mounton-Njoya, F. & Maba, S, (2022). Limits of the LMD Reform in Cameroon. *Creative Education*, *13*(2), 617–626.

Mve, J. (2020). Promoting Innovative and Entrepreneurial Talent Cultivation in Cameroon Higher Education: Significance, Challenges and Opportunities. *Journal of Education and Practice*, *11*(35), 42–53.

Mveng, E. (1963). *Histoire du Cameroun*. Paris: Editions Presence Africaine.

Nanga-Me-Abengmoni, L., & Ngoei, H. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht – Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung. In: Isabel dos Sando (Hrgb.): *eDUSA - Deutschunterricht im südlichen Afrika*, Jahrgang: 18/1 2023.

Ngoei, H., & Ngomsu, E. (2017). *Die deutsche Kolonisation als Transfermittel deutscher Kultur in Kamerun am Beispiel des Reiseberichts 'Der Urwaldschulmeister von Kamerun: Eine Erzählung aus dem Leben der Kamerun-Neger' von Heinrich Norden. Diploma Thesis.* Norderstedt: GRIN Verlag.

Ngoei, H. (2024). Western educational concepts in Africa again? Future Skills Concept in Cameroonian higher education. An analysis of opportunities and implementation conditions. *European Journal of Education Studies*, *11*(8).

Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation - Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Symbiose oder Entkopplung? In: Isabelle-Christine Panreck, Luisa Girnus, Marc Partetzke (Hsgb.), *Von der Krise zur Innovation*, Buchreihe Politische Bildung, Springer Verlag.

Ngoh, V. (1979). The political evolution of Cameroon, 1884-1961. Portland State University.

Ngu, S., & Teneng, P. (2020). Unlocking graduates' employability: The Case of technical high school graduates of the Diamaré Division, Far North Region, Cameroon. *American Journal of Educational Research*, *8*(9), 705–717.

Nkemleke, A. M. F. (2024). Educational Planning. In: *Cameroon Higher Education : Issues and Solutions*. 6, 5–13.

Nsangou-Njikam, M. (2012). Die Einführung des LMD-Systems an kamerunischen Universitäten. *NATOG Journal*, *6*.

Ntouda, M. (2021). *Sprachhaltung im französischsprachigen Kamerun und mögliche Auswirkungen auf das Edukationswesen des Landes* (Doctoral dissertation, Staats-und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky).

Nwaimah, E. (2008). Cameroon: New university part of tertiary reforms. https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20081010091141564

Nyenty, S. (2023). Professionalisation of Higher Education and Graduates' Employability in State Universities in Cameroon. *Web of Semantic: Universal Journal on Innovative Education*, *2*(4), 277–302.

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20

Paden, M. (2007). Strategy for ESD in sub-Saharan Africa. *Journal of Education for Sustainable Development*, *1*(1), 127–132.

Pechstein A., & Schwemmle, M. (2023). Future Skills Navigator. Ein neues Menschsein für die Welt von morgen. Das erste umfassende Framework für Zukunftskompetenzen, Verlag Franz Vahlen, München.

Piebop, G. (2024). Digitalisation des enseignements au Cameroun: enjeux, adéquation et faisabilité. *Revue de recherches francophones en sciences de l'information et de la communication*, *15*.

Pielorz, M. (2025). Future Skills. Kompetenzen für die Zukunft. https://doi.org/10.58000/kk86-9018

Reinmann, G. (2023). Kein System, keine Evidenz. https://gabi-reinmann.de/?p=7650

Reinmann, G. (2024). „Im Idealfall entwickelt eine Lehrperson ihre Lehre beständig weiter." https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/im-idealfall-entwickelt-eine-lehrperson-ihre-lehre-bestaendig-weiter-6230

Rieckmann, M. (2025). Zwischen globalen Krisen und nachhaltiger Transformation – Kritische Reflexion einer Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Perspektiven aus dem Globalen Süden. In: Sturm, T. et al. (Hrsg.): *Krisen und Transformationen. Anschlüsse an den 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen • Berlin: Verlag Barbara Budrich, 145–160.

Riedel, G. (2019). Mit Kultur Menschen begegnen. https://kamerun.reisen/wissen/kultur/?print=print

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2003). Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. *Research in nursing & health*, *26*(2), 153-170.

Schmid, G. (2022). 100 Jahre Mwalimu Nyerere: Ist der verehrte Lehrer für Afrikas Bildung noch ein Vorbild? https://www.guentherschmid.eu/pdf/discussion/Mwalimu_Nyerere.pdf

Schöps, A. & Hemmer, I. (n.d.). Theoretische Grundlagen und Umsetzung im Unterricht. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). https://www.friedrich-verlag.de/friedrich-plus/schule-paedagogik/unterrichtsentwicklung/schule-entwickeln/bildung-fur-nachhaltige-entwicklung-bne-13697

Sigmund, A. (2024). Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Whole Institution Approach (WIA). https://www.lpb-bw.de/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung

Sosale, S., & Majgaard, K. (2016). *Fostering skills in Cameroon: inclusive workforce development, competitiveness, and growth*. World Bank Publications.

Steiner, S. (2023). Future Skills: Kompetenzen für die Zukunft. https://www.tomorrow.tools/post/future-skills-kompetenzen-f%C3%BCr-die-zukunft

Stifterverband (2018). Das Future Skills Framework, https://www.stifterverband.org/future-skills/framework

Stifterverband (2022). Future Skills lehren und lernen. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf

Stifterverband (2024). Future Skills für Hochschulen: Eine Kritische Bestandsaufnahme. https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-fuer-hochschulen

Stifterverband (2024). Future Skills lehren und lernen. https://www.stifterverband.org/sites/default/files/2024-10/future_skills_lehren_und_lernen.pdf

Stifterverband (2024). Zukunftsweisende Lehrkräftebildung durch Future Skills, Arbeitspapier zu Perspektiven auf Begründung, Weiterentwicklung und Umsetzung. https://www.stifterverband.org/medien/zukunftsweisende_lehrkraeftebildung_durch_future_skills

Stifterverband/McKinsey (2019). Für Morgen befähigen. Jahresbericht 2019. https://www.hochschulbildungsreport2020.de/download/file/fid/163

Stifterverband/McKinsey (2021). Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel, Diskussionspapier 3. https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021

Stifterverband/McKinsey (2021). Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel, Diskussionspapier 3. https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021

Suessenbach, F., Winde, M., Klier, J., & Kirchherr, J. (2021). Future Skills 2021: 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel. *Future Skills"* https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021

Tchanga, D. R. J. (2022). Les enseignants du supérieur au Cameroun: entre précarisation, instrumentalisation et engagement dans l'action syndicale. *Sciences de la société*, (109).

Tchawa, P. (2012). Le Cameroun: une «Afrique en miniature»? *Les Cahiers d'Outre-Mer. Revue de géographie de Bordeaux*, *65*(259), 319–338.

Tchombe, T. (1997). Mütterliches Sozialisationsverhalten in Kamerun: Kontinuität und Veränderung. *Familien in verschiedenen Kulturen*, *13*, 124–140.

Tchombe, T. M. (2021). Teacher Education in Cameroon: Challenges and Prospects. *African Journal of Education Studies, 12,* 45–60.

Transparency International (2023). Korruptionswahrnehmungsindex Kamerun https://www.transparency.de/cpi/cpi-2023/cpi-2023-tabellarische-rangliste

Temgoua, A. (2014). Le Cameroun à l'époque des Allemands: 1884–1916. Paris: Editions L'Harmattan.

Üblacker, J. (2018). Gentrifizierungsforschung in Deutschland: Eine systematische Forschungssynthese der empirischen Befunde zur Aufwertung von Wohngebieten. Opladen: Budrich UniPress Ltd.

UNESCO (2019). Education for sustainable development: Goals and implementation of the future global education 2030 agenda. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369823

UNESCO (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung - Eine Roadmap. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/02_Publikationen/Publikation_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung_Eine_Roadmap.pdf

UNESCO (2022). Action for ESD 2030: Angola and Mozambique Join Sustainability Starts with Teachers Programme https://sustainabilityteachers.org/action-for-esd-2030-angola-and-mozambique-join-sustainability-starts-with-teachers-programme/

UNESCO, education sector (2017). Education for sustainable development goals. Learning objectives. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). Sustainability and education: Where do we go now? In: *Environmental Education Research,* 8(1), 7–19.

Wirba, A. V. (2022). Transforming Cameroon into knowledge-based economy (KBE): The role of education, especially higher education. *Journal of the Knowledge Economy*, *13*(2), 1542–1572.

World Economic Forum (2020). The future of jobs report 2020 https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/

Wuppertal Institut (2025). Institutionalisierung von BNE durch Netzwerkbildung - eine empirische Untersuchung von Schul-Unternehmens-Lernpartnerschaften. https://wupperinst.org/p/wi/p/s/pd/374/

https://fr.journalducameroun.com/cameroun-des-enseignants-convoques-pour-avoir-soumis-une-epreuve-dexamen-sur-la-victoire-de-paul-biya-en-2018/

https://www.bne-portal.de/bne/de/bne-international-durch-den-wi-afts-politik-link-voranbringen.html

https://www.bne-portal.de/bne/de/seidenstrasse-des-21-jahrhunde-u-internationaler-bne-in-china.html

https://www.zvei.org/fileadmin/user_upload/Themen/Maerkte_Recht/Aussenwirtschaft/Afrika/Kamerun/Kamerun-Wirtschaft-Handel/AA-Kamerun-Wirtschaft-2019.pdf

Anhang: Einzelpublikationen

Publikation 1:

Ngoei, H. (2025). Von der Krise zur Innovation - Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Symbiose oder Entkopplung? In: Isabelle-Christine Panreck, Luisa Girnus, Marc Partetzke (Hsgb.), *Von der Krise zur Innovation*, Buchreihe Politische Bildung, Springer Verlag. Downloadbar unter URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-47649-6_10

Reproduced with permission from Springer Nature.

Publikation 2:

Ngoei, H. (2024). Western educational concepts in Africa again? Future Skills Concept in Cameroonian Higher Education. An Analysis of opportunities and implementation conditions. *European Journal of Education Studies*, *11*(8). Downloadbar unter URL: https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/5447/8079

Reproduced under terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Publikation 3:

Nanga-Me-Abengmoni, L. & Ngoei, H. (2023). Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht – Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung. In: Isabel dos Sando (Hrgb.): *eDUSA - Deutschunterricht im südlichen Afrika*, Jahrgang: 18/1 2023. Downloadbar unter URL: https://www.sagv.org.za/wp-content/uploads/2024/08/eDUSA-18-2023.pdf

Mit freundlicher Genehmigung des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV)

Politische Bildung

Isabelle-Christine Panreck · Luisa Girnus · Marc Partetzke *Hrsg.*

Von der Krise zur Innovation

Impulse für die politische Bildung aus Politikwissenschaft und Sozialer Arbeit

Springer VS

Politische Bildung

Reihe herausgegeben von
Carl Deichmann, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Jena, Deutschland
Ingo Juchler, Universität Potsdam, Potsdam, Deutschland

Die Reihe Politische Bildung vermittelt zwischen den vielfältigen Gegenständen des Politischen und der Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen in politischen Bildungsprozessen an Schulen, außerschulischen Einrichtungen und Hochschulen. Deshalb werden theoretische Grundlagen, empirische Studien und handlungsanleitende Konzeptionen zur politischen Bildung vorgestellt, um unterschiedliche Zugänge und Sichtweisen zu Theorie und Praxis politischer Bildung aufzuzeigen und zur Diskussion zu stellen. Die Reihe Politische Bildung wendet sich an Studierende, Referendare und Lehrende der schulischen und außerschulischen politischen Bildung.

Isabelle-Christine Panreck ·
Luisa Girnus · Marc Partetzke
(Hrsg.)

Von der Krise zur Innovation

Impulse für die politische Bildung aus Politikwissenschaft und Sozialer Arbeit

Springer VS

Hrsg.
Isabelle-Christine Panreck
Politikwissenschaft
Katholische Hochschule NRW
Köln, Deutschland

Luisa Girnus
Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft
Freie Universität Berlin
Berlin, Deutschland

Marc Partetzke
Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Stiftung Universität Hildesheim
Hildesheim, Deutschland

ISSN 2570-2114 ISSN 2570-2122 (electronic)
Politische Bildung
ISBN 978-3-658-47648-9 ISBN 978-3-658-47649-6 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-47649-6

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über https://portal.dnb.de abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2025

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jede Person benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des/der jeweiligen Zeicheninhaber*in sind zu beachten.
Der Verlag, die Autor*innen und die Herausgeber*innen gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autor*innen oder die Herausgeber*innen übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Wenn Sie dieses Produkt entsorgen, geben Sie das Papier bitte zum Recycling.

Inhaltsverzeichnis

Das Potenzial sozialer Innovationen in Zeiten der Krise – Eine Einführung 1
Isabelle-Christine Panreck, Luisa Girnus und Marc Partetzke

Politische Bildung in Politikwissenschaft und Sozialer Arbeit

Pluralität und Konflikt. Politische Bildung im Fachdiskurs Sozialer Arbeit 15
Stefan Schäfer

„aber ich möchte etwas in die Hand nehmen“ – Politische Bildung in der Grundschule zwischen sozialem Engagement und politischer Reflexion im Rahmen des Kooperationsprojekts „Ich kann!“ 29
Theresa Rütermann

Politisierungsraum Schule. Einflüsse und Auswirkungen von staatlichem (Nicht-)Handeln in (neuen) Krisenzeiten wie der Corona-Pandemie 51
Udo Dannemann

Die PAL-WiSo-Prüfung – Ein Trigger demokratischer Teilhabe? 75
Arndt Settnik

(Extrem) Rechte Einstellungen und Verhaltensweisen – (K)Eine Aufgabe der Sozialen Arbeit? Innovative Impulse aus der zivilgesellschaftlichen Ausstiegs- und Distanzierungsarbeit im Kontext der (extremen) Rechten 93
Elisa Fraaß, Ida Götz und Alexandra Mehnert

Politische Bildung im Kontext gesellschaftlicher Transformationen. Zur Bedeutung sprachlicher Teilhabe unter den Bedingungen der Digitalität 111
Janna Gutenberg und Ina-Maria Maahs

Krisen und ihr Einfluss auf Rahmenbedingungen bei der Umsetzung von Projekten und nachhaltigen Strukturen im Bundesprogramm „Demokratie leben!“ 129
Maren Jütz und Diana Zierold

Immanent Critique in Critical Political Education: A Didactic Approach 153
Antti Moilanen

Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen

***Von der Krise zur Innovation*– Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Symbiose oder eine Abkoppelung?** 169
Hamadou Ngoei

Soziale Arbeit, politische Bildung, Didaktik: Perspektiven aus Forschung, Lehre und Studium 187
Michael Görtler

Demokratie in Gefahr – Wer macht politische Bildung? 201
Jürgen Kepura und Lena Eich

Das Potenzial der Profession Soziale Arbeit für politische Bildung 217
Martin Nugel und Uwe Kranenpohl

Krisen und Innovationen sozialer Verhältnisse

„Ich will wieder ins Soziale Leben zurück“ 227
Melanie Oeben, Christine Manthei, Ann Marie Krewer und Michael Noack

Das Werden der Politik in Krisenzeiten 247
Werner Schönig

„C'était vital de retravailler tout de suite, après le génocide. C'était vital, vital." (Mujawayo/Balhaddad 2011) 269
Anne D. Peiter

Partizipation und Teilhabe: Essays

Diversifizierung der Transformationsakteure – Zum Verhältnis von Beteiligung, Nachhaltigkeit und bürgerschaftlichen Innovationen im Strukturwandel des Rheinischen Reviers 283
Antje Grothus, Hans Kühnl und Jan-Hendrik Kamlage

Care anders organisieren – Organisationspädagogische Impulse für die Politisierung von Care-Arbeit 303
Sarah Wieners

Beruf – Arbeit – Gender – Care als ‚Ingredienzien' beruflicher Orientierung? 311
Eva Anslinger

Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung an Hochschulen

Von der Krise zur Innovation – Future Skills und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Symbiose oder eine Abkoppelung?

Hamadou Ngoei

1 Einleitung: *Von der Krise zur Innovation* – Herausforderungen von heute und morgen als Ausbruch neuer Bildungskonzepte

„Bildungskonzepte müssen zukünftige Entwicklungen thematisieren, um überzeugend und richtungsweisend sein zu können" (Rost, 2002*).*

Die Welt befindet sich inmitten einer Polykrise. Ob bewaffnete Konflikte wie im Kongo oder in Palästina, humanitäre Katastrophen wie auf Lampedusa oder globale Herausforderungen wie der Klimawandel, die Umweltzerstörung, die Digitalisierung, die Automatisierung und die Inflation – die Krisen sind zahlreich und vielfältig. Sie überschreiten Grenzen und ihre Auswirkungen sind auf allen Ebenen spürbar, bis hin zu Individuen und Gemeinschaften. Die Bildung, als Spiegelbild und Analyseinstrument der Gesellschaft, kann vor dieser rasanten und besorgniserregenden Entwicklung nicht die Augen verschließen. Zwei Bildungskonzepte haben sich als Antwort herauskristallisiert: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Future Skills (vgl., Hippler, 2016; Kummert, 2017; Barth, 2021, S. 35; Ehlers, 2022). Beide propagieren nicht nur eine neue Lernkultur, sondern prägen zunehmend auch bildungspolitische Diskussionen. An einigen deutschen Universitäten und Hochschulen entstehen bereits Studiengänge mit Bezeichnungen wie „Master of Sustainable Development" oder „Bachelor

H. Ngoei (✉)
Hochschule der Bildenden Künste Saar (HBKsaar), Saarbrücken, Deutschland
E-Mail: h.ngoei@hbksaar.org

© Der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2025

I. Panreck et al. (Hrsg.), *Von der Krise zur Innovation,* Politische Bildung,
https://doi.org/10.1007/978-3-658-47649-6_10

Future Skills“. Dieser Beitrag beleuchtet die beiden Bildungskonzepte und untersucht, ob Future Skills eine Neuheit oder eine Weiterentwicklung von BNE darstellen. Indem aufgezeigt wird, wie diese Konzepte die Bildung beeinflussen, wird außerdem ein Beitrag zum Diskurs über Bildungspolitik geleistet.

2 Future Skills im Überblick

Das Konzept der Future Skills ist seit Jahrzehnten Gegenstand der Bildungsdiskussion und gewinnt zunehmend an Bedeutung, insbesondere im Kontext der Hochschulbildung. Trotz des wachsenden Interesses an der Thematik herrscht in der Forschungslandschaft Uneinigkeit über eine einheitliche Definition, was zu einer Vielzahl an Modellen und Interpretationen führt. Nachfolgend werden die Grundannahmen und Ausrichtungen dreier prominenter Modelle beleuchtet, die im wissenschaftlichen Diskurs über Future Skills besonders präsent sind.

Ehlers Triple Helix-Modell (2020) präsentiert ein umfassendes Kompetenzmodell, das 17 Future Skills in einem interdependenten Gefüge vereint. Diese Skills werden in drei Dimensionen kategorisiert: entwicklungsbezogen, gegenstandsbezogen und organisationsbezogen. Dabei stehen alle drei Dimensionen in wechselseitiger Beziehung zu- und ergänzen einander. Ehlers definiert Future Skills als: „Kompetenzen, die Individuen befähigen, komplexe Probleme in hochdynamischen Handlungskontexten selbstorganisiert zu lösen und (erfolgreich) zu handeln“ (Ehlers, 2020, S. 57). Das Modell basiert auf der Annahme, dass diese Kompetenzen auf kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Ressourcen beruhen, werteorientiert sind und durch gezielte Lernprozesse erworben werden können (vgl., Ngoei, 2024). Damit dienen sie als Katalysator für die persönliche, berufliche und gesellschaftliche Entwicklung. Ehlers Ansatz ist stark hochschulorientiert und fordert eine Neuausrichtung von Lerninhalten, -orten und Studienstrukturen, um den dynamischen Anforderungen des Arbeitsmarktes und der Gesellschaft gerecht zu werden.

Pechstein und Schwemmle (2023) erweitern Ehlers Ansatz in ihrem Future Skills Navigator um eine ganzheitliche Perspektive. Ihr Modell integriert 16 Future Skill-Klassen, die auf vier Systemebenen angeordnet sind:

- **Ich-Ebene:** Intrapersonale Future Skills fokussieren auf das Individuum und seine Fähigkeiten.
- **Du-Ebene:** Interpersonale Future Skills betonen die zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation.

- **Wir-Ebene:** Organisationale Future Skills beziehen sich auf die Dynamiken innerhalb von Netzwerken und Organisationen.
- **Alle(s)-Ebene:** Planetare Future Skills transzendieren die anthropozentrische Sichtweise und betrachten den Menschen als integralen Bestandteil der Natur und des Planeten.

Dieser Ansatz berücksichtigt die rationale, emotionale, spirituelle und transformative Dimension des Menschseins und hebt die Verantwortung des Individuums gegenüber der Umwelt hervor. Das Modell basiert auf einem partizipativen, axiologischen und wirkungsorientierten Ansatz und findet Anwendung in diversen gesellschaftlichen Bereichen, einschließlich Bildung, Politik und Wirtschaft (vgl., Ngoei, 2024). Es definiert Future Skills als essenzielle gesellschaftliche und personale Kompetenzen, die für eine positive Entwicklung des Individuums, der Gesellschaft und des Planeten im 21. Jahrhundert von entscheidender Bedeutung sind (vgl., Pechstein & Schwemmle, 2023, S. 10).

Der Stifterverband und McKinsey analysierten (2021) die Bedeutung von Future Skills aus zwei Perspektiven: der individuellen und der institutionellen. Sie definieren Future Skills als Kompetenzen, die in den kommenden fünf Jahren zunehmend relevant werden. Aufbauend auf dieser Analyse empfehlen sie Hochschulen, Unternehmen und Behörden, gezielte Maßnahmen in den Bereichen Qualifizierung, Personalbeschaffung und Neuausrichtung zu ergreifen (vgl., Stifterverband & McKinsey, 2021).

Das Future Skills-Modell von Stifterverband und McKinsey (2021) bietet eine Kategorisierung von Kompetenzen, die im Kontext zukünftiger beruflicher und gesellschaftlicher Herausforderungen als zentral erachtet werden. Das Modell gliedert sich in vier Kategorien, die im Folgenden detailliert betrachtet und wissenschaftlich kontextualisiert werden. Erstens die klassischen Kompetenzen: Diese Kategorie umfasst Kompetenzen, die traditionell mit beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg assoziiert werden. Darunter fallen beispielsweise Kreativität und Kommunikationskompetenz. Zweitens die digitalen Schlüsselkompetenzen: Im Zuge der fortschreitenden Digitalisierung gewinnen digitale Schlüsselkompetenzen zunehmend an Bedeutung (OECD, 2021). Sie umfassen die Fähigkeit, sich in der digitalen Welt zurechtzufinden, digitale Medien kompetent und unter Berücksichtigung ethischer Aspekte zu nutzen sowie die digitale Transformation aktiv mitzugestalten. Die Notwendigkeit digitaler Kompetenzen wird durch die rasante technologische Entwicklung und deren Einfluss auf nahezu alle Lebensbereiche deutlich. Drittens die technologischen Kompetenzen: Die rasante Entwicklung neuer Technologien erfordert die stetige Anpassung und das

Erlernen neuer Fähigkeiten im Umgang mit diesen Technologien. Technologische Kompetenzen umfassen in diesem Kontext nicht nur die reine Bedienung von Technologien, sondern auch die Fähigkeit, diese effizient, fehlerfrei und unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Potenziale und Limitationen einzusetzen (OECD, 2021). Ein Beispiel hierfür ist der optimale Umgang mit künstlicher Intelligenz, der sowohl technische als auch ethische Aspekte umfasst. Die vierte Kategorie umfassen die Transformationskompetenzen: Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts, wie beispielsweise der Klimawandel oder die Globalisierung, erfordern die Fähigkeit, sich an veränderte Gegebenheiten anzupassen und aktiv an der Gestaltung gesellschaftlichen Wandels mitzuwirken (vgl., UNESCO, 2017). Transformationskompetenzen umfassen daher die Fähigkeit, komplexe Probleme zu analysieren, Lösungsansätze zu entwickeln, mit anderen zu kooperieren und Veränderungen aktiv mitzugestalten. Das Future Skills-Modell von Stifterverband und McKinsey (2021) bietet damit einen umfassenden Rahmen für die Analyse und Förderung zukunftsrelevanter Kompetenzen. Die wissenschaftliche Fundierung des Modells wird durch die zahlreichen Studien und Publikationen in den Bereichen Arbeits- und Organisationspsychologie, Bildungsforschung und Soziologie deutlich. Die Förderung der im Modell beschriebenen Kompetenzen ist essenziell, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts erfolgreich zu begegnen.

3 Berührungspunkte zwischen BNE und Future Skills

Obwohl BNE ein Konzept der politischen Bildung und Future Skills ein Konzept des Bildungsmanagements ist, überschneiden sich die beiden Konzepte in besonderer Weise. Die folgenden Darstellungen gehen darauf ein.

3.1 BNE und Future Skills als Modernisierungskonzepte

Die globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie Klimawandel, Ressourcenknappheit und soziale Ungleichheit erfordern innovative Lösungsansätze. Sowohl BNE als auch die Entwicklung von Future Skills rücken den Zukunfts- und Gestaltungsgedanken in den Vordergrund (vgl., Barth, 2021). Beide Konzepte betonen die aktive Gestaltung der Zukunft durch die Entwicklung von Handlungskompetenzen und die Ermächtigung von Individuen, aktiv an Transformationsprozessen teilzuhaben (vgl., Michelsen, 2009). BNE und Future Skills

verfolgen das Ziel, Menschen dazu zu befähigen, globale Herausforderungen zu bewältigen, innovative Lösungen zu entwickeln und die mit der Globalisierung einhergehenden Veränderungen aktiv mitzugestalten (vgl., Kruse, 2005).

3.2 BNE und Future Skills als Konzepte der Gouvernementalität

BNE und Future Skills verkörpern wie viele Bildungskonzepte die Idee der Gouvernementalität im Sinne von Foucault. Sie streben nicht nur Wissensvermittlung an, sondern zielen darauf ab, das Verhalten von Individuen innerhalb der Gesellschaft zu beeinflussen und zu lenken. Dieser Prozess der Verhaltensformung erfolgt nicht durch Zwang, sondern durch Soft Power. Didaktisch aufbereitete Methoden, die die Freiheit und Selbstentfaltung der Lernenden in den Vordergrund stellen, sollen zu einer Internalisierung der gewünschten Werte und Normen führen. Das UNESCO-geförderte Konzept der BNE verfolgt das Ziel, Lernende für nachhaltige Entwicklung zu sensibilisieren und sie zu Handlungsweisen zu befähigen, die eine nachhaltige Transformation der Gesellschaft ermöglichen. Das Konzept der Future Skills hingegen richtet den Fokus auf die Zukunft und die damit einhergehenden Herausforderungen. Durch die Vermittlung sogenannter zukunftsorientierter Kompetenzen sowie die Auseinandersetzung mit aktuellen und prognostizierten Entwicklungen in der Gesellschaft und auf dem Arbeitsmarkt sollen Lernende auf die Zukunft vorbereitet werden. Obwohl BNE und Future Skills im pädagogischen Kontext positiv konnotiert sind, ist eine kritische Reflexion ihrer Rolle als Instrumente der Gouvernementalität unerlässlich.

3.3 Holistische Perspektive in BNE und Future Skills

BNE und Future Skills weisen eine ausgeprägte Gemeinsamkeit auf: die ganzheitliche bzw. holistische Betrachtung des Menschen. Dieser ganzheitliche Ansatz integriert die Lernenden in ihrer Gesamtheit und adressiert nicht nur kognitive, sondern auch soziale und affektive Aspekte (vgl., Pechstein & Schwemmle, 2023, S. 115 ff.). Die angewandten didaktischen Methoden zielen auf die Stärkung eines breiten Spektrums an Fähigkeiten ab, darunter emotionale Intelligenz, kognitive Flexibilität und soziale Kompetenz. Darüber hinaus fördern BNE und Future Skills die Entwicklung eines Bewusstseins für die eigene Person, die Beziehungen zu Mitmenschen, die gesellschaftliche Rolle und die Verantwortung

gegenüber der Umwelt. Beide Ansätze betonen die Bedeutung impliziten lebenslangen Lernens, das sich über verschiedene formelle, non-formale und informelle Lernumgebungen und -prozesse erstreckt (vgl., Kruse, 2005; Jakob, 2020, S. 14; Barth, 2021, S. 40). Außerdem zeichnen sie sich durch ihre Inklusivität aus, indem sie altersunabhängig auf diverse Zielgruppen ausgerichtet sind und eine vielfältige Methodenauswahl sowie innovative Themenfelder integrieren.

4 Spannungsfelder zwischen BNE und Future Skills: Eine kritische Analyse

Während die vorherigen Ausführungen die Gemeinsamkeiten zwischen BNE und Future Skills beleuchteten, werden im Folgenden die divergierenden Aspekte und Elemente beider Konzepte herausgearbeitet, um ein differenziertes Bild der beiden Ansätze zu zeichnen. Ausgegangen wird dabei von Jürgen Rosts These, dass jedes neue Bildungskonzept auf bewährten didaktischen Ansätzen aufbaut und gleichzeitig spezifische Besonderheiten aufweist (vgl., Rost, 2002, S. 10). Unter diesen gehören neue didaktische Prinzipien und Methoden. Im Folgenden werden die didaktischen Prinzipien und Methoden von Future Skills und BNE analysiert und ihre Unterschiede herausgearbeitet.

4.1 Vergleich didaktischer Prinzipien und Methoden: Future Skills versus BNE

> *„Jede neue Bildungskonzeption muss wohl die besten und bewährtesten didaktischen Ansätze herkömmlicher Bildungskonzeptionen für sich in Anspruch nehmen, will sie glaubwürdig bleiben. Kein neues Bildungskonzept kann und wird die Didaktik von Grund auf revolutionieren. Aber vielleicht kommt jedes Mal ein neuer Baustein hinzu, der spezifisch ist für das neue Bildungskonzept (…)“* (Rost, 2002, S. 10).

Ehlers (2020) identifiziert zwei zentrale didaktische Leitprinzipien für Future Skills:

1. Individualisierung und Personalisierung des Lernens: Der Lernprozess orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen, dem Lernkontext und den Lernvoraussetzungen jedes Einzelnen. Dieses Prinzip zielt darauf ab, durch lernort-, lernbedingungs-, bedürfnis- und vorwissensorientiertes Lernen die Entwicklung der Lernenden optimal zu fördern (vgl., Ngoei, 2024).

2. Umgang mit Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (VUCA): Angesichts der komplexen und unsicheren Realität (VUCA-Welt, Polykrise) zielt die Vermittlung von Future Skills darauf ab, Lernende für den Umgang mit Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität zu befähigen und ihnen notwendige Handlungskompetenzen zu vermitteln (Ehlers, 2020).

Methodisch zeichnet sich der Future Skills-Ansatz aus durch:

- Aktive Lernformate: Praxisorientierte Szenarien, die eigenständiges Handeln, Lösungsfindung und Reflexion fördern.
- Soziale Einbettung: Berücksichtigung des sozialen Kontextes der Lernenden.
- Individuelle Begleitung: Aktive Unterstützung der Lernenden durch Mentoring, Coaching und Feedback.

Ehlers (2020) hebt hervor, dass diese Methoden nicht nur die Fachkompetenz, sondern auch Selbstorganisation, Eigenverantwortlichkeit und Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden fördern.

Im Gegensatz zu Future Skills basiert BNE auf einer handlungsorientierten und transformativen Pädagogik. Zentrale didaktische Prinzipien sind (vgl., Lozano et al., 2017; Rieckmann, 2021):

- Lernendenzentrierung: Der Lernprozess wird an den Bedürfnissen und Möglichkeiten der Lernenden ausgerichtet.
- Handlungs- und Reflexionsorientierung: Lernen erfolgt durch aktives Tun und reflektiertes Beobachten.
- Transformatives und transgressives Lernen: BNE zielt auf die Veränderung von Denk- und Handlungsmustern sowie auf die Überwindung bestehender Grenzen ab.
- Partizipationsorientierung: Die Lernenden gestalten den Lernprozess aktiv mit.
- Entdeckendes Lernen: Lernen erfolgt durch eigenständiges Entdecken und Erforschen.
- Vernetztes Lernen: Wissen wird in verschiedenen Kontexten und Disziplinen angewendet.
- Visionsorientierung: BNE fördert die Entwicklung von Zukunftsvisionen und Handlungsstrategien.

BNE zeichnet sich durch partizipative und transformative Methoden aus, die Lernende zu Mitgestaltenden ihres Lernprozesses machen und ihre Kompetenz- und Werteentwicklung fördern. Beispiele hierfür sind:

- Kollaborative Projekte in Echtzeitsituationen: Service Learning, Kampagnenarbeit zu den Sustainable Development Goals (SDGs).
- Methoden zur Zukunftsgestaltung: Zukunftswerkstätten, Szenarioanalysen, Science-Fiction-Denken, Forecasting, Backcasting.
- Analyse komplexer Systeme: Partizipative Forschungsprojekte, Fallstudien, Stakeholderanalysen.
- Kritisch-reflexives Denken: Fishbowl-Diskussionen, Lerntagebücher.

Obwohl beide Konzepte auf aktive Lernformen und die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen fokussieren, unterscheiden sich Future Skills und BNE in ihren didaktischen Schwerpunkten. Während Future Skills die individuelle Kompetenzentwicklung und die Anpassung an eine VUCA-Welt fokussieren, betont BNE die transformative Kraft des Lernens, die Förderung von Gestaltungskompetenz und die aktive Mitgestaltung einer nachhaltigen Zukunft.

4.2 Zukunftsorientierung versus Nachhaltigkeitsorientierung

Future Skills und BNE verbindet ein zukunftsorientierter Ansatz, der die Bewältigung zukünftiger gesellschaftlicher Herausforderungen in den Mittelpunkt stellt. Trotz dieser Gemeinsamkeit unterscheiden sich die Konzepte in ihrer Schwerpunktsetzung.

Future Skills basieren auf der Annahme, dass herkömmliche Hochschulbildung den aktuellen und zukünftigen Herausforderungen der Gesellschaft nicht gerecht wird (vgl., Hippler, 2016; Kummert, 2017). Diese Diskrepanz zeigt sich sowohl in der Dissoziation von Bildung und gesellschaftlichen Realitäten als auch in dem Missverhältnis zwischen den auf dem Arbeitsmarkt nachgefragten und den bei Individuen tatsächlich verfügbaren Kompetenzen. Die fortschreitende Digitalisierung und Globalisierung verschärfen diese Problematik zusätzlich. Pechstein und Schwemmle (2023, S. 42) definieren Future Skills als die Kombination aus Entschlossenheit, Überzeugung von der Veränderbarkeit von Fähigkeiten und einem optimistischen Blick auf die Zukunft, der regenerative Entwicklung für den Planeten und ein Miteinander ermöglicht.

Im Gegensatz dazu zielt BNE primär auf die Implementierung von Nachhaltigkeitsprinzipien ab. Kühnert (2019) beschreibt BNE als die Ausrichtung von Bildungszielen, Curricula etc. an den Prämissen der Nachhaltigkeit. Dies umfasst nicht nur die Interaktion von Ökologie, Ökonomie und Sozialem in

einer globalen Perspektive, sondern berücksichtigt auch die Bedürfnisse zukünftiger Generationen. Der Nachhaltigkeitsgedanke dient dabei als Rahmen für aktuelle Herausforderungen, für deren Bewältigung Bildung eine entscheidende Rolle spielt. Bildung wird somit zur unerlässlichen Voraussetzung für die Erreichung nachhaltiger Entwicklung (vgl., Barth, 2021, S. 35). Thematisch konzentriert sich BNE auf Bereiche wie Konsum, Energie, Geschlechtergerechtigkeit, Friedenserhaltung, Gewaltfreiheit und kulturelle Diversität (vgl., Kühnert, 2019).

In Bezug auf die technologische Zukunft ist hervorzuheben, dass beide Konzepte eine relativ differenzierte Position vertreten. Während BNE die technologische Entwicklung der Zukunft kritisch reflektiert, hinterfragt und eher die Förderung grüner Technologien anmahnt (vgl., Jakob, 2020, S. 19), versuchen Future Skills Menschen mit sogenannten technologischen Kompetenzen auszustatten, damit sie Technologien in Form von Geräten, Software und/oder Apps optimal, reibungslos und effizient nutzen können (vgl., Stifterverband & McKinsey, 2021).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Konzepte zukunftsorientiert sind, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Future Skills fokussieren auf die Befähigung des Einzelnen zur Gestaltung der Zukunft und die Schließung der Lücke zwischen Bildung und Arbeitsmarkt, während BNE die Verankerung von Nachhaltigkeitsprinzipien in allen Bildungsbereichen anstrebt, um globale Herausforderungen zu bewältigen.

4.3 Vorbereiten vs. Lernen

Die Gegenüberstellung der Konzepte BNE und Future Skills offenbart signifikante Unterschiede in der begrifflichen Rahmung und den intendierten Handlungsorientierungen. Während BNE auf das Lernen fokussiert und die aktive Auseinandersetzung mit konkreten Handlungsfeldern in den Vordergrund stellt, zielt der Future Skills-Ansatz auf die Vorbereitung der Studierenden ab. Diese Vorbereitung bezieht sich auf die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen in hochemergenten komplexen Handlungskontexten (vgl., Ehlers, 2020), die durch Digitalisierung, Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität gekennzeichnet sind (vgl., Pechstein & Schwemmle, 2023).

Die Bertelsmann Stiftung (2022) sieht die Vorbereitung der Studierenden im Rahmen der Future Skills zum einen in der Gewöhnung an das Arbeiten bzw. Zusammenarbeiten in einem interdisziplinären und interkulturellen Umfeld und zum anderen in der Entwicklung von agiler Anpassungsfähigkeit, kreativer Problemlösungskompetenz sowie selbstorganisiertem und eigenverantwortlichem

Handeln. Ehlers (2020) ergänzt diese Sichtweise um die Dimensionen des Denkens und Problemlösens in gesellschaftlichen Kontexten. Ihm zufolge machen die Future Skills die Lernenden zu „Expert*innen“, „Intrapreneurs“ und „Problemlöser*innen“ in ihrer Gesellschaft. Dies geschieht durch Perspektivenwechsel, Flexibilität, Offenheit und Interdisziplinarität. Im Gegensatz dazu versteht BNE Lernen im Kontext nachhaltiger Entwicklung als einen Prozess der Analyse, Bewertung und Gestaltung konkreter Situationen (vgl., Rauch et al., 2008). Dieser Prozess erfordert genaue Beobachtung, kreative und kooperative Herangehensweisen und zielt auf die Beantwortung der Frage ab, wie die Zukunft nachhaltig gestaltet werden kann (vgl., Barth, 2021). Für die UNESCO, die Trägerorganisation des BNE-Programms, macht BNE Lernende zu „sustainability change-makers“ (UNESCO, 2017, S. 7).

5 Potenziale von BNE und Future Skills für die (Hochschul-)Bildung

Nachfolgend wird dargelegt, inwiefern beide Bildungskonzepte eine Chance bzw. einen Mehrwert für die (Hochschul-)Bildung darstellen.

5.1 Humanisierung der (Hochschul-)Bildung durch BNE und Future Skills

Die voranschreitende Technologisierung und Globalisierung erfordern eine Neuausrichtung von Bildungsinhalten und -zielen. Im Fokus stehen dabei vermehrt Future Skills, die über fachliche Kompetenzen hinausgehen und menschliche Potenziale wie Empathie, Resilienz und die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen betonen (vgl., Pechstein & Schwemmle, 2023, S. 50). Diese Kompetenzen sind essenziell, um in einer komplexen und sich stetig wandelnden Welt erfolgreich zu agieren und diese aktiv mitzugestalten. Pechstein und Schwemmle (2023, S. 51) argumentieren, dass die Förderung von Future Skills gleichzeitig eine Humanisierung der Bildung bedeutet. Dies zeigt sich in der Betonung von Werten wie globale Solidarität, Diversität und Multiperspektivität, die essenziell für die Bewältigung globaler Herausforderungen sind. Der Fokus liegt dabei auf Kooperation und dem gemeinsamen Streben nach einer nachhaltigen und gerechten Zukunft für alle Menschen, über kulturelle und nationale Grenzen hinweg.

In diesem Kontext gewinnt BNE zunehmend an Bedeutung. BNE zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, die komplexen Herausforderungen der Gegenwart

zu verstehen und verantwortungsvoll zu handeln (vgl., Rauch et al., 2008, S. 10). Zentrale Fragen sind dabei, wie Lernende für globale Zusammenhänge sensibilisiert und zu solidarischem Handeln befähigt werden können, ohne sie durch die Komplexität der Thematik zu überfordern (ebd., S. 11). BNE versteht Kooperation dabei nicht als „einseitige Dienstleistung, sondern als partnerschaftliche Beziehung in einem gemeinsamen lokalen bzw. regionalen Handlungskontext" (Michelsen, 2009, S. 20). Interkulturelle Perspektiven spielen in diesem Zusammenhang eine entscheidende Rolle, da nur durch die kritische Reflexion unterschiedlicher Perspektiven eine Orientierung in einer komplexen Weltgesellschaft möglich ist (vgl., Barth, 2021, S. 42). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Humanisierung der Bildung durch die Förderung von Future Skills und die Implementierung von BNE als zentrale Bausteine für die Gestaltung einer nachhaltigen und gerechten Zukunft betrachtet werden können. Die Betonung von Empathie, Kooperation, globaler Solidarität und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sind dabei zentrale Elemente.

5.2 Kompetenz-, Persönlichkeit- und Qualitätsentwicklung

Die Entwicklung von Kompetenz, Persönlichkeit und Qualität im Bildungswesen gewinnt zunehmend an Bedeutung. Insbesondere die Konzepte der BNE und der Future Skills spielen hierbei eine zentrale Rolle. Beide Ansätze zeichnen sich durch ihre Ausrichtung auf Entwicklung, Werte, Kompetenzen und Handlungsorientierung aus. Sie zielen darauf ab, Lernende mit Werten und Kompetenzen auszustatten, die vorausschauendes Denken, selbstständiges Handeln, Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen und interdisziplinäre Wissensaneignung fördern (vgl., Kühnert, 2019; Ehlers, 2020). Sowohl BNE als auch Future Skills initiieren Lernprozesse, die im Laufe der Zeit zu Veränderungen in den Einstellungen, Denkstilen und Handlungsweisen der Lernenden führen sollen. Diese Veränderungen sollen die Lernenden zur Selbstverbesserung, Verantwortungsübernahme und aktiven Mitgestaltung einer lebenswerten Zukunft motivieren. Insbesondere Future Skills fördern ein „Growth Mindset" (Pechstein & Schwemmle, 2023, S. 42), das heißt die Überzeugung, dass Fähigkeiten und Zukunftsperspektiven veränderbar sind.

5.3 Förderung nachhaltigen Lernens durch BNE und Future Skills

BNE und Future Skills zeichnen sich durch ein ganzheitliches Menschenbild aus, welches das Lernen und Lehren grundlegend transformiert. Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen, die primär auf kognitive Lernprozesse fokussieren, berücksichtigen BNE und Future Skills die vielschichtigen Dimensionen des Lernens und sprechen die Lernenden auf kognitiver, emotionaler, psychomotorischer und sozialer Ebene an (vgl., Pechstein & Schwemmle, 2023, S. 124). Die Integration praxisnaher und lebensweltbezogener Beispiele im Unterricht, kombiniert mit lernendenzentrierten Methoden, fördert die intrinsische Motivation der Lernenden und führt zu einem nachhaltigen Lernerfolg. Durch die Verknüpfung von theoretischem Wissen mit praktischem Anwendungswissen wird das Gelernte besser verankert und kann in verschiedenen Kontexten abgerufen und angewendet werden. Die ganzheitliche Herangehensweise von BNE und Future Skills trägt dazu bei, dass die Lernenden nicht nur Fachwissen erwerben, sondern auch überfachliche Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösefähigkeit und Teamfähigkeit entwickeln. Diese ganzheitliche Kompetenzentwicklung stellt einen wichtigen Baustein für lebenslanges Lernen dar und befähigt die Lernenden, aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken.

6 BNE und Future Skills: eine Kritische Betrachtung

In diesem Teil des Beitrags werden die Diskurse und Theorien beider Bildungskonzepte kritisch analysiert, um ihre Schwächen aufzuzeigen.

6.1 Eurozentrismus in BNE und Future Skills

Die Diskurse um BNE und Future Skills gewinnen zunehmend an Bedeutung. Dabei ist es wichtig, einen kritischen Blick auf die inhärenten Machtstrukturen und die Gefahr des Eurozentrismus zu werfen. BNE zielt darauf ab, Wissen, Werte und Kompetenzen zu vermitteln, die Menschen befähigen, zu einer nachhaltigen Zukunft beizutragen (vgl., UNESCO, 2019). Die vorherrschenden BNE-Diskurse sind häufig von westlichen Perspektiven geprägt und schließen nicht selten die Erfahrungen und Wissensformen des Globalen Südens aus. Dies lässt sich durch die nachhaltigen Lebensstile untermauern, die meist

an westlichen Konsummustern ausgerichtet sind. Ähnliche Herausforderungen zeigen sich im Bereich der Future Skills. Der Fokus auf Kompetenzen wie kritisches Denken, Kreativität und digitale Kompetenzen basiert häufig auf westlichen Bildungsidealen und Arbeitsmarktbedürfnissen (vgl., Spring, 2008). Dabei werden unterschiedliche sozioökonomische Kontexte und kulturelle Perspektiven auf Arbeit und Erfolg vernachlässigt. Beispielsweise können digitale Kompetenzen in Regionen mit eingeschränktem Internetzugang eine untergeordnete Rolle spielen, während andere Kompetenzen wie Anpassungsfähigkeit und Belastbarkeit im Vordergrund stehen (vgl., Zuin et al., 2020).

6.2 Verschleierung von Interessenkonflikten und Machtasymmetrien in Future Skills und BNE

Die Diskurse um Future Skills und BNE versprechen die Vermittlung von Kompetenzen, die für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen und die Gestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft essenziell sind. Jedoch existieren hinter dieser vermeintlich neutralen Rhetorik Interessenkonflikte und Machtasymmetrien, die einer detaillierten Analyse bedürfen.

Die Definition von Future Skills ist oft eng an den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes orientiert (vgl., OECD, 2019). Unternehmen und Wirtschaftsverbände üben Einfluss auf die Bildungsagenda aus, indem sie spezifische Fähigkeiten wie beispielsweise digitale Kompetenzen oder unternehmerisches Denken als Schlüsselqualifikationen für die Zukunft propagieren (vgl., World Economic Forum, 2020). Dies birgt die Gefahr einer einseitigen Ausrichtung von Bildungsinhalten auf ökonomische Verwertbarkeit, wodurch gesamtgesellschaftliche Belange vernachlässigt werden könnten. Kritische Stimmen bemängeln zudem die Intransparenz bei der Definition von Future Skills und die potenzielle Zementierung bestehender Machtstrukturen (vgl., Ananiadou & Claro, 2018).

BNE hingegen verfolgt das Ziel, Lernende zu befähigen, sich kritisch mit globalen Herausforderungen auseinanderzusetzen und aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft zu partizipieren. Allerdings ist die Implementierung von BNE häufig von Machtungleichgewichten geprägt. So beeinflussen beispielsweise finanzstarke Akteure aus Politik und Wirtschaft die BNE-Agenda und nehmen Einfluss auf die Auswahl von Themen und Lehrmaterialien (vgl., Bolscho & Rieß, 2018). Darüber hinaus werden die Perspektiven und Bedürfnisse marginalisierter Gruppen wie z. B. Menschen des Globalen Südens oder aus sozial benachteiligten Milieus oft unzureichend berücksichtigt (vgl., Andreotti, 2011). Dies kann

dazu führen, dass BNE bestehende Ungleichheiten und Herrschaftsverhältnisse reproduziert, anstatt diese kritisch zu hinterfragen.

6.3 Theoretische Lücken

Der Diskurs um Future Skills gewinnt im Kontext rapider technologischer und gesellschaftlicher Transformationsprozesse zunehmend an Bedeutung. Trotz des wachsenden Interesses und zahlreicher Initiativen zur Förderung dieser Kompetenzen mangelt es an einer fundierten theoretischen und empirischen Basis (vgl., Kalz, 2023). Eine zentrale Herausforderung stellt die unscharfe Begriffsverwendung dar. Der Terminus wird in der Literatur und Praxis uneinheitlich verwendet, was zu Verwirrung und Interpretationsspielräumen führt (vgl., OECD, 2019). Eine präzise Definition und Abgrenzung des Kompetenzkonstrukts ist essenziell, um eine zielgerichtete Kompetenzförderung zu ermöglichen. Die Auswahl und Gewichtung relevanter Future Skills basiert häufig auf spekulativen Annahmen über zukünftige Anforderungen und weniger auf validen Prognosemethoden (vgl., Baumann, 2020; Kalz, 2023). Zukunftsorientierte Kompetenzmodelle sollten jedoch auf empirisch abgesicherten Prognosen basieren, die den Einfluss relevanter Einflussfaktoren wie technologischer Entwicklungen oder gesellschaftlicher Veränderungen berücksichtigen. Die Diskussion um Future Skills erfolgt häufig losgelöst von etablierten Kompetenzmodellen und Lerntheorien (vgl., Redecker, 2017; Kalz, 2023). Eine Integration des Konzepts in bestehende Theorien und Modelle der Kompetenzentwicklung ist notwendig, um die Anschlussfähigkeit zu gewährleisten und Synergien zu nutzen.

Die globale Nachhaltigkeitskrise erfordert tiefgreifende gesellschaftliche Transformationen, in denen Bildungsprozessen eine Schlüsselrolle zukommt. BNE zielt darauf ab, Menschen zu befähigen, als verantwortliche Akteure eine nachhaltige Zukunft mitzugestalten (vgl., UNESCO, 2017). Trotz ihrer Relevanz wird BNE immer wieder mit theoretischen Defiziten konfrontiert, die ihre transformative Kraft und Umsetzbarkeit beeinträchtigen.

Zum einen wird BNE als komplexes und vielschichtiges Konzept beschrieben, dessen Abgrenzung zu anderen Bildungsansätzen häufig unscharf bleibt (vgl., De Haan, 2010; Wals & Jickling, 2002). Die unzureichende Definition zentraler Begriffe und Konstrukte erschwert die wissenschaftliche Auseinandersetzung und führt zu Uneinigkeit über die konkreten Ziele, Inhalte und Methoden von BNE. Zweitens greift BNE auf Elemente verschiedener Theorien und Disziplinen zurück, ohne jedoch auf einem kohärenten theoretischen Fundament zu stehen (vgl., Sterling, 2013). Dieser eklektische Ansatz birgt die Gefahr

von Inkonsistenzen und erschwert die Entwicklung eines klaren und stringenten Handlungsrahmens für BNE. Drittens bleibt die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit BNE häufig abstrakt und findet nur unzureichend Eingang in die pädagogische Praxis (vgl., Lange & Scheunpflug, 2017). Es fehlt an konkreten Handlungsanweisungen und praxistauglichen Modellen für die Umsetzung von BNE in unterschiedlichen Bildungskontexten.

7 Schlussbetrachtung

Abschließend ging es in diesem Beitrag darum, die Konzepte BNE und Future Skills vergleichend näher zu betrachten, um einerseits ihre spezifischen Merkmale herauszuarbeiten und andererseits die Frage zu beantworten, ob Future Skills im Vergleich zu BNE eine Innovation darstellen. Während BNE stark auf Nachhaltigkeit und die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft für alle Generationen fokussiert, legen Future Skills den Schwerpunkt auf die Kompetenzen, die für den zukünftigen Erfolg in einer sich wandelnden Arbeitswelt benötigt werden. Beide Konzepte bergen großes Potenzial für die (Hochschul-)Bildung. BNE kann dazu beitragen, dass Studierende ein Bewusstsein für globale Herausforderungen entwickeln und befähigt werden, aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken. Future Skills hingegen fokussieren auf die Entwicklung von Kompetenzen, die den Absolvent*innen den Einstieg in die Arbeitswelt erleichtern und ihnen ermöglichen, sich an die sich ständig verändernden Anforderungen anzupassen. Trotz inhaltlicher Unterschiede – Zukunftsorientierung und Anpassungsfähigkeit bei Future Skills versus Nachhaltigkeit und Gestaltungskompetenz bei BNE – verfolgen beide Konzepte ein gemeinsames Ziel: die Förderung einer humaneren und nachhaltigeren Welt. Die Analyse zeigt, dass zwischen Future Skills und BNE keine unüberbrückbaren Gegensätze bestehen. Vielmehr ergänzen sich die beiden Konzepte und können gemeinsam zu einer Bildung beitragen, die sowohl zukunftsorientiert als auch nachhaltig ist. Future Skills können als eine Erweiterung und Konkretisierung von BNE im Hinblick auf die Anforderungen der zukünftigen Arbeitswelt betrachtet werden. Allerdings scheint es essenziell, die eurozentrischen Denkmuster zu dekonstruieren, um BNE und Future Skills als transformative Ansätze für eine gerechte und nachhaltige Zukunft zu gestalten. Nur durch die Einbeziehung vielfältiger Perspektiven und die kritische Reflexion von Machtstrukturen kann sichergestellt werden, dass alle Menschen gleichberechtigt an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft teilhaben können. BNE- und Future Skills-Curricula sollten die Erfahrungen und Wissensformen des Globalen Südens in den Mittelpunkt stellen und die

Bedeutung lokaler Kontexte betonen. Die Auseinandersetzung mit Kolonialismus, globalen Ungleichheiten und verschiedenen Formen der Wissensproduktion sollte integraler Bestandteil von BNE- und Future Skills-Lehrplänen sein. Um ihr volles Potenzial zu entfalten, bedarf es einer klaren begrifflichen Abgrenzung, einer fundierten theoretischen Rahmung und einer stärkeren Verzahnung von Theorie und Praxis.

Literatur

Ananiadou, K., & Claro, M. (2018). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries.* OECD Education Working Papers, 191. OECD Publishing.

Andreotti, V. (2011). Actionable postcolonial: Reframing north-south relations in education for sustainable development. *Globalizations, 8*(3), 419–434.

Barth, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 35–44). Transcript.

Baumann, M. (2020). Zukunftskompetenzen: Zwischen Hype und Herausforderung. *Zeitschrift für Pädagogik, 66*(4), 555–572.

Bertelsmann Stiftung. (2022). Kompetenzwandel in Krisenzeiten – Welche Soft Skills jetzt zählen. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/220927_BST-Studie_Kompetenzwandel-in-Krisenzeiten_ID1585_screen_FINAL.pdf. Zugegriffen: 7. Juli 2024.

Bolscho, D., & Rieß, W. (2018). Internationale Bildungspolitik und Post-2015-Agenda: Eine Analyse der Akteurskonstellationen im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). In D. Bolscho & W. Rieß (Hrsg.), *Internationale Bildungspolitik im Kontext der Post-2015-Agenda* (S. 19–41). Springer VS.

De Haan, G. (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. *International Review of Education, 56,* 315–328.

Ehlers, U. D. (2020). *Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft*. Springer VS.

Ehlers, U. D. (2022). Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung. https://nextskills.org/downloads/2022-01-Future-Skills-Bildungsforschung_final_Vs_2.pdf. Zugegriffen: 1. Sept. 2023.

Hippler, H. (3. Mai 2016). Wozu (noch) Geisteswissenschaften? *Rotary Magazin.* https://rotary.de/bildung/wozu-noch-geisteswissenschaften-a-8984.html. Zugegriffen: 21. Okt. 2020.

Jakob, J. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 28*(2), 11–27.

Kalz, M. (2023). Zurück in die Zukunft? Eine literaturbasierte Kritik der Zukunftskompetenzen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung,* 332–352.

Kruse, L. (2005). Potenziale einer Dekade und Barrieren bei den Individuen – Lebenslanges Lernen für nachhaltige Entwicklung. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung: BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung, 4,* 37–39.

Kühnert, T. (2019). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Einführung. bpb – Bundeszentrale für politische Bildung. Informationsportal. https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/296913/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung-eine-einfuehrung/. Zugegriffen: 26. Jan. 2024.

Kummert, T. (20. August 2017). Endlich einer, der nicht nur Formeln anwenden kann. *Süddeutsche Zeitung*. https://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeitsmarkt-endlich-einer-der-nicht-nur-formeln-anwenden-kann-1.3623308. Zugegriffen: 21. Okt. 2022.

Lange, H., & Scheunpflug, A. (2017). Theorien der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In H. Lange & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Handbuch Nachhaltigkeitspädagogik* (S. 49–60). Springer.

Lozano, R., Ceulemans, K., Alonso-Almeida, M., Huisingh, D., Lozano, F. J., Waas, T., Lambrechts, W., & Lukman, R. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability, 9*(10), 1889.

Michelsen, G. (2009). Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In B. Overwien & H. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fordert politische Bildung: Politisches Lernen im globalen Kontext* (S. 75–86). Budrich.

Ngoei, H. (2024). Future Skills in Afrika. Eine Analyse von Potenzialen und Umsetzungsbedingungen am Beispiel der Hochschulbildung in Kamerun. *DJIBOUL, 7*(1), 73–86.

OECD. (2019). *Future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD.

OECD. (2021). Future of Education and Skills. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/2030-project/ (Last accessed September 27, 2024).

Pechstein, A., & Schwemmle, M. (2023). *Future Skills Navigator. Ein neues Menschsein für die Welt von morgen: Das erste umfassende Framework für Zukunftskompetenzen*. Vahlen.

Rauch, F., Streissler, A., & Steiner, R. (2008). *Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung (KOM-BINE)*. Wien, Austria: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Redecker, C. (2017). *European framework for the key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union.

Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz – Zeitschrift für Medienpädagogik, 65*(04), 12–19.

Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25*(1), 7–12.

Spring, J. (2008). Research on Globalization and Education. *Review of Educational Research, 78*(2), 330–363. https://doi.org/10.3102/0034654308317846. Zugegriffen: 14. Juni 2024.

Sterling, S. (2013). The future fit framework: An introductory guide to teaching and learning for sustainability in HE (guide). *Journal of Education for Sustainable Development, 7*(1), 134–135.

Stifterverband/McKinsey. (2021). *Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel, Diskussionspapier 3*. https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021. Zugegriffen: 20. Aug. 2024.

UNESCO, Education Sector. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (2019). Education for sustainable development: Goals and implementation of the future global education 2030 agenda. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369823. Zugegriffen: 20. Aug. 2024.

Wals, A. E., & Jickling, B. (2002). Sustainability and education: Where do we go now? *Environmental Education Research, 8*(1), 7–19.

World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2020/. Zugegriffen: 2. Juni 2024.

Zuin, V., et al. (2020). Industry 4.0 skills in the educational contexts: A systematic literature review. *Journal of Industry, Competition and Trade, 20*(4), 623–644.

European Journal of Education Studies
ISSN: 2501 - 1111
ISSN-L: 2501 - 1111
Available online at: www.oapub.org/edu

DOI: 10.46827/ejes.v11i8.5447 Volume 11 | Issue 8 | 2024

WESTERN EDUCATIONAL CONCEPTS IN AFRICA AGAIN? FUTURE SKILLS CONCEPT IN CAMEROONIAN HIGHER EDUCATION. AN ANALYSIS OF OPPORTUNITIES AND IMPLEMENTATION CONDITIONS

Hamadou Ngoei[i]
Saarland University,
Germany

Abstract:
This article introduces the educational concept of future skills to the Cameroonian higher education landscape. It examines the added value of this concept for higher education in general and Cameroonian higher education in particular, as well as the conditions for its implementation. The analysis shows that this concept can contribute to the development of personality and quality and to the promotion of sustainable student learning. In addition, it enriches competency-based teaching while facilitating the professionalisation and employability of graduates. In this sense, it could implicitly be considered as a means of combating youth unemployment in Cameroon. Its application in the Cameroonian context would require the creation of cross-disciplinary competency-based departments and a good digital and technological infrastructure.

Keywords: future skills, higher education, Cameroon, added value, implementation

Zusammenfassung:
Dieser Artikel führt das Bildungskonzept Future Skills in die kamerunische Hochschullandschaft ein. Er untersucht den Mehrwert dieses Konzepts für die Hochschulbildung im Allgemeinen und für die kamerunische Hochschulbildung im Besonderen sowie die Bedingungen für seine Umsetzung. Die Analyse zeigt, dass das Konzept zur Persönlichkeits- und Qualitätsentwicklung sowie zur Förderung eines nachhaltigen Lernens beitragen kann. Darüber hinaus bereichert es die kompetenzorientierte Lehre und erleichtert die Professionalisierung und Beschäftigungsfähigkeit der Absolvent*innen. In diesem Sinne kann es implizit als ein Mittel zur Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit in Kamerun betrachtet werden. Seine Anwendung im kamerunischen Kontext würde die Schaffung von interdisziplinären, kompetenzbasierten Abteilungen und eine gute digitale und technologische Infrastruktur erfordern.

[i] Correspondence: email s8hangoe@stud.uni-saarland.de

Copyright © The Author(s). All Rights Reserved.

Schlüsselwörter: Future Skills, Hochschulbildung, Kamerun, Mehrwert, Umsetzung

1. Introduction

Universities are seen as preparing young people for the world of tomorrow. However, there is a growing mismatch between education and the labour market, which challenges the role of universities. This mismatch is exacerbated by increasing digitalisation, which will lead to the disappearance of many jobs in the future (Ehlers, 2020a, 2020b, 2022, Hochschul-Bildungs-Report, 2020). This is forcing universities to reorient themselves by equipping students with new skills, the skills of the future.

In Cameroon, the gap between education and the labour market is enormous. This has led to massive unemployment among university graduates (see Biadou, 2017), leading many to question the role of education and higher education. The debate on the development of higher education in the country has been dynamic and intense for decades. It has been driven by two main trends: The first trend focuses on the professionalisation of teaching and the employability of graduates (Bomda *et al.*, 2022, Tchigankong, 2022). It focuses on the fit between learning and the labour market and criticises the dominance of theory in Cameroonian higher education. The second strand is more development-oriented. It emphasises that universities should contribute to the (local) development of the country by promoting research and innovation and by adapting curricula to local realities and key sectors such as agriculture (Kamdem & Eike, 2014).

In Cameroon, the concept of Future Skills has received too little attention from the education community and education researchers. This article is one of the first academic studies on Future Skills in relation to the case of Cameroon. It analyses the potential of this concept and the conditions for its implementation in Cameroonian higher education. In doing so, we hope to contribute to enriching the debate on Future Skills with an African perspective.

2. Future Skills – Future Skills Turn

The educational concept of future skills has crystallised the debate on the direction and development of higher education in the USA, Germany and other European countries for decades. This educational concept is increasingly gaining traction, with the result that a variety of future skills models have been developed, each with its own understanding (see Henssen, 2023). Ehlers (2021) calls this the 'future skills turn' - referring to the shift in higher education concepts that emphasises the role of future skills. According to him, future-focused universities aim to equip people with skills that will enable them to be fit, competent and efficient in the increasingly digitalised, uncertain and ambiguous world of tomorrow. In his Triple Helix model, which is a comprehensive competency model or set of 17 competencies, Ehlers (2020) divides competencies into a developmental dimension, which relates to individual development, a subject matter dimension, which

relates to task and content, and an organisational dimension, which relates to the organisation and the environment. All three dimensions interact and complement each other, as shown in Figure 1.

Ehlers defines future skills as "*competencies that enable individuals to solve complex problems in highly dynamic contexts of action in a self-organised way and to act (successfully)*" (Ehlers 2020b, p.57). These competences are based on cognitive, motivational, volitional and social resources, are value-oriented and can be acquired in a learning process. They enable personal, professional and social development. Ehlers' model is strongly oriented towards higher education and calls on universities to rethink and reorient learning content, learning locations and the organisation of study programmes in order to meet current trends and conditions in the labour market and society.

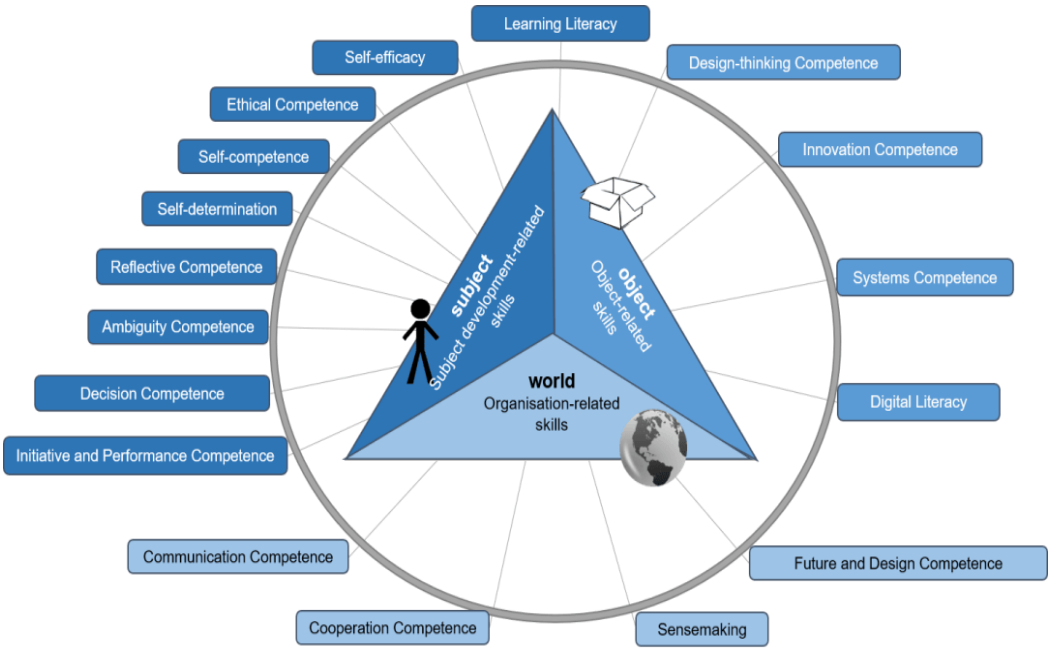


Figure 1: Overview of future skills and their dimensions (Ehlers, 2020b, p.46).

Pechstein and Schwemmle (2023) complement Ehlers' suggestions in their Future Skills Navigator with a holistic perspective, building 16 Future Skills classes on four system levels - from the personal level (I) to the relationship level (You), the team level (We) and the macro level (All), which also includes planetary systems:

- I-level: Intrapersonal future skills relate to each individual;
- You level: interpersonal future skills relate to the connection between people;
- We level: Organisational Future Skills relate to networks of people and their relationships;
- All level: Planetary Future Skills go beyond the human and the human-centred and see the human as part of nature and the planet.

It takes into account human potential - the four levels of being human: rational, emotional, spiritual and transformational. The model is based on a participatory, value- and impact-oriented approach. This framework can be applied in society, education,

policy and business. It understands Future Skills as indispensable social and life skills that are of fundamental importance for positive personal, social and planetary development in the 21st century (Pechstein & Schwemmle, 2023, p.10). The Stifterverband and McKinsey (2021) consider future skills in a person- and institution-centred dimension and make recommendations for action for universities, companies and administrations with regard to qualification, recruitment and reorientation (Stifterverband and McKinsey, 2021). The focus is on traditional skills, key digital skills, technological skills and transformative skills. Future skills are understood as overarching abilities, skills and attributes that will become increasingly important in all areas of working life and beyond over the next five years (Stifterverband and McKinsey, 2021, p.3). The five-year period, i.e. until 2026, is long enough to realistically take into account the effects of developments that are already foreseeable today. In its Learning Compass 2030, the OEDC attaches great importance to the learning foundations of knowledge, skills, attitudes and values, and to transformative competences, where "*individual and collective well-being are at the forefront*" (Learning Compass 2018, p.30). Social and emotional competences are seen as a prerequisite for developing a sense of civic responsibility. The model focuses on (school) education. It states that schools must "*prepare students to take responsibility for their present and future, their own lives and their communities*" (Learning Compass 2018, p.7). It should also enable them to shape a world that enables prosperity and sustainability - for themselves, for others and for their environment.

3. Future Skills principles relating to education

In his study of future skills in enterprises, Ehrler (2020a, p.159) distinguishes a number of basic principles of future skills. Only the three most important are presented here. The first principle is the individualisation and personalisation of learning and development. The pedagogical concept of future skills promotes the adaptation of teaching and learning to the individual and personal dispositions and characteristics of learners and their learning context. According to Ehlers, *"what, when, where and how is learnt is determined by individual learning needs resulting from individual pressure to act"* (Ehlers 2020a, p.161-162). Only when individual parameters are taken into account can learning and teaching be successful and contribute to the learner's development. The second principle is the management of ambiguity and uncertainty. Today we live in a world characterised by multiple crises: climate change, the migration crisis, the peace crisis and increasing digitalisation, to name but a few. Through Future Skills, the education community aims not only to prepare learners for this uncertain world of tomorrow, but also to show them how they should act, work and operate in such a context and what skills they need. The third principle is the promotion and use of new and active forms of learning. The Future Skills approach to education emphasises practical relevance and consideration of the professional and social context of the learner. Active support for learners is also important. For this reason, new, active forms of learning are promoted, such as

mentoring, coaching, reflection support or thinking workshops and networking, which place learners in concrete, realistic scenarios and encourage them to develop their own strategies for action and reflect on solutions (ibid.).

4. The potential of future skills for the higher education sector

It is clear that any educational approach introduces a new culture of learning and teaching. However, this is often accompanied by controversy. The concept of future skills is controversial in the academic literature. Marco Kalz of the Heidelberg University of Education vehemently discredits it. On the one hand, he finds it very regrettable that such a concept is adopted by policymakers without evidence-based analysis and critical discussion (cf. Kalz, 2023). In his view, the impact of these competences on adult outcomes should be clearly demonstrated beforehand. Secondly, he criticises the lack of prioritisation of skills, which leads to an unclear empirical research base (ibid). Just as there are two sides to a coin, there is potential in this educational approach that should not be underestimated and from which universities can benefit.

4.1 Humanisation of education

With increasing digitalisation, artificial intelligence and robotics, people are gradually losing their sense of human relationships and values in favour of individualism. Future Skills make people more human by helping us become better people and nurturing what makes us different from machines. With learning formats such as coaching or mentoring, education acts as awareness-raising, as a process that helps learners to recognise and develop their own potential. This is done with an eye to the future and labour market trends. By combining competences, this approach to education helps learners to explore, navigate and shape the world in a holistic and critical way. It also enables learners to be future-proof, regardless of technological trends (cf. Ehlers, 2020b, 2022). At a societal level, future skills (re)connect us to ourselves, to each other and to our planet by promoting values such as solidarity, cooperation through communication and collaboration skills, human rights and the protection of human rights through ethical competence. They also help us to manage our social relationships well outside the digital world (cf. Pechstein & Schwemmle, 2023, p.10).

4.2 Promotion of sustainable and self-directed learning

One thing is clear: with the introduction of Future Skills, the role of education is now to equip people with the skills and abilities they need to survive in the uncertain and increasingly digital world of tomorrow. With its holistic view of the human being, Future Skills not only defines the way we teach and learn, but also addresses the brain, heart, soul and mind of the learner. This is achieved through mentoring, coaching, reflection workshops, etc. This holistic approach to teaching is contextualised and practical, enabling a friendly learning experience for all learners. The fact that learners are seen as experts enables not only a self-active and self-directed learning process, but also the

development of their creativity and innovation (cf. Ehlers, 2020a). Such an approach to education engages people at all levels, from the personal to the global, while improving their cognitive abilities, strengthening them emotionally, increasing their connection to themselves and others, and enabling them to act effectively (cf. Pechstein & Schwemmle, 2023, p.115).

4.3 Development of personality and skills

A good personality includes good character traits, values and attitudes such as initiative, openness and a willingness to learn. Future Skills helps to develop and enhance these characteristics through its active learning formats such as mentoring, coaching and skills workshops. It also enables systemic thinking and action in an uncertain and turbulent world (see Pechstein & Schwemmle, 2023, p.10, Ehlers 2020, 2022). In addition to traditional skills such as communication and problem-solving, Future Skills also teaches new skills such as sense-making and systems skills.

5. Overview of Cameroon's higher education system

After independence in 1960, the young state of Cameroon quickly recognised the need to develop an elite to run the country. Education at all levels became a priority for the state. To facilitate the training of secondary school teachers, the École Normale Supérieure and the "Institut National d'Etudes Universitaires", the forerunner of the "Université Fédérale du Cameroun" founded in 1962, were created in 1961. This single federal university, renamed the Université de Yaoundé in 1967, incorporated the faculties and the Grandes Écoles that were associated with it at the time of its creation. The creation of this university was the result of French technical assistance from the "Fondation Française". It faithfully copied the architecture of the French higher education system before 1968, in particular the distinction between universities and Grandes Écoles (cf. Folefack, 1993). The first feature of the French higher education system was and is the creation of the "Grandes Écoles", which function in parallel with the universities, with the university functioning as an autonomous unit with several faculties (ibid.).

The current architecture of higher education in Cameroon is dynamic and complex, both horizontally and vertically (ibid.): At the horizontal level, the higher education landscape is characterised by competition between private and public actors, both to occupy the space of knowledge and to attract large numbers of students. Among the public actors in this competition are the state universities. Here, faculties, "Grandes Écoles", and the "Institut Universitaire des Technologies" (IUT) coexist, the latter two having a vocational mission as opposed to the other structures, which focus on general education. Today, this division of labour is being blurred by a real enthusiasm for vocational training in general education schools. This has led to the introduction of fee-paying so-called 'vocational programmes'. In addition, there are a large number of private educational institutions, all of which focus on vocational education and training (cf. Kamdem & Eike, 2014, Bomda *et al.*, 2022).

At a vertical level, the higher education system in Cameroon is characterised by the state dirigisme of the Ministry of Higher Education, which has introduced and enforced the LMD system since 2007. This system is intended to ensure the comparability of the systems and the possibility of transfer. The Cameroonian higher education model is characterised by official bilingualism. English and French are used as teaching and working languages in universities in both the francophone and anglophone parts of the country. As in all African countries, the higher education system suffers from a lack of resources. Universities are severely underfunded and under demographic pressure. As a result, the infrastructure is inadequate in relation to the number of students (DAAD Cameroon, 2017).

5.1 Current orientations of the higher education system in Cameroon

The orientation of higher education in Cameroon has changed over time. They are linked to the political discourse on the objectives of education. The following descriptions focus on the two most important and current orientations.

5.1.1 Competence-orientated teaching

The introduction of the competency-based approach in the Cameroonian education system is the result of a long process. The competency-based approach, also known as integration pedagogy, is a pedagogy that promotes the development of competencies in learners. It is based on the „*principle of integration of learning outcomes, in particular through the regular use of integration situations and learning to solve complex tasks*" (Fouda, 2019). In fact, it is about developing learning through complex problems and everyday situations. The focus is on continuing the learning activity at a practical level. This allows learners to use real-life situations to develop their competences. This approach, like many others, is a tool in the service of professionalisation. Its introduction in the Cameroonian education system is justified by the need to position learners in the world of work (cf. Feuzeu & Mvoum, 2023, p.6514).

In general, the competence-based approach is based on a number of methodologies, the best known of which is the mobilisation of resources for the acquisition of knowledge, skills and behaviours necessary for the development of real competences. In this approach, the learner is the main actor in his or her own learning. Teaching methods, tools and learning activities are chosen around them and according to their characteristics. In higher education, mobilisation only began in 2007 with the LMD system (Licence, Master, Doctorate). The aim of this reform was to overcome the dialectical opposition between theory, manifested in basic research, and the professional world, dedicated to applied research. The competence-based approach thus represents a transition from the isolated acquisition of knowledge to integrated learning linked to the development of transversal competences (ibid.).

5.1.2 Professionalisation of teaching and employability

The state's difficulties in eliminating youth unemployment and finding a reliable solution to the problem of the mismatch between education and employment are, among other things, the origin of the idea of professionalising the education system in Cameroon and adapting it to the social, economic and cultural realities of the world of production (cf. Maigari 1997, p.97). This is intended to establish a link between education and employment, while contributing to the holistic education of individuals and the employability of young people (Abdouramane 2018, p.135). With regard to the education sector, the Strategy Paper for Growth and Employment (2013-2020) states that the Republic of Cameroon intends to establish a partnership with the private sector to "*professionalise higher education and develop vocational training in economically important sectors*" (MINEPAT 2013, p.45).

In the higher education sector, state universities have been asked - also with the aim of adapting education to the labour market - to abandon the exclusively humanistic orientation of their courses and to include professionalisation modules in their curricula, e.g. modules in communication, education or translation. As a result, young students have „*practical skills*" at the end of their studies, which can be an advantage when looking for or creating a job (cf. Abdouramane 2018, p.141). To promote the employability of young graduates and the professionalisation of teaching in the country, some projects are supported by the Ministry of Higher Education. For example, the Pro-Actp project (Programme d'Appui à la composante technologique et professionnelle) provides universities with funds to improve their technical equipment according to their specific characteristics and needs (cf. Cameroun Tribune, 2023).

However, the Achilles heel of the professionalisation of teaching in Cameroon is the rarity of internships, the low use of research data and the low level of cooperation between universities and companies (cf. Maigari, 1997, p.109, DAAD Cameroon, 2017). Biadou (2017) argues that professionalisation, as it is currently practised in Cameroonian universities and colleges, results in all graduates facing the same difficulties in the transition from university to the labour market. Her analysis shows that the new pedagogy, professional projects and academic internships are effective predictors of the effectiveness of professionalisation and the improvement of graduates' employability. In addition, the success of professionalisation depends on teaching methods, the supervision and guidance of students in different subject areas and the practical application of theoretical knowledge.

5.2 Future skills' added value for competence-based teaching, professionalisation and employability in Cameroon

Both Future Skills pedagogy and the competence-based approach place great emphasis on the acquisition of competences. Future Skills reinforces and enriches the competence-based approach by promoting autonomy and the self-active, self-directed learning process. Learners act as intrapreneurs or experts (Ehlers, 2020). They develop ideas as a team, test them for feasibility and implement them. It is a kind of learning by doing, but

in realistic scenarios. This also promotes a change of perspective, creativity and innovation, as they exchange ideas within the team and organise and make decisions themselves. This increases their sense of responsibility and self-confidence. In this way, learners are consciously or unconsciously prepared for the realities of the world of work and for the skills and abilities they will need in the teamworking, decision-making and self-organisation jobs of tomorrow.

The concept of Future Skills extends the competence-based approach to new competences and future skills. In addition to the traditional skills that this approach promotes, Future Skills adds new skills that will become more important in the future. This means that Future Skills makes teaching even more professional and practical, especially as it focuses on the acquisition of specific skills. Learners trained according to this model are fit, competent and ready for the tasks they will be given in the workplace.

5.3 Conditions for the implementation of the Future Skills concept in the Cameroonian higher education context

As mentioned above, the text corpus was analysed inductively, using the categories we had developed beforehand. The categories were: Characteristics of the Future Skills concept, Possibilities of the concept in the Cameroonian context, Conditions for its implementation in the Cameroonian context, Cameroonian higher education system. After an intensive examination of the category 'Conditions for its implementation in the Cameroonian context', a number of cornerstones were identified, basic elements that are necessary for a smooth implementation and good progress of the Future Skills concept in the Cameroonian context. These are summarised below.

5.3.1 Cooperation between universities and with companies and organisations

Cooperation between the country's universities is important to facilitate student mobility and thus promote the transfer and dissemination of knowledge. This could be achieved by initiating innovation-based research projects. The Cameroonian higher education system is characterised by the dominance of theory. Students are increasingly taught book-based knowledge (see DAAD Cameroon, 2017, Bomda *et al.*, 2022, Ngoei, 2024). They do not put this knowledge into practice enough. The reason for this is the lack of internship opportunities due to a lack of cooperation between universities and companies. Given that the concept of future skills is highly practical and can largely be acquired through practice, cooperation with companies and organisations seems to be a sine qua non for implementation in Cameroon. By collaborating with local companies and public and private organisations, Cameroonian universities would contribute to linking practice and theory, with the theoretical or academic part taking place in the university and the practical part in the company in the form of internships or traineeships.

5.3.2 Orientation towards labour market and social trends

The concept of Future Skills was not created *ex nihilo nihilo*. It exists in society and for society. As the name suggests, it is forward-looking. It focuses on future trends or developments in companies, the labour market or society (Ehlers, 2020). Its implementation in Cameroonian universities therefore requires regular updating of the learning content and curricula of the study programmes with regard to trends in the professions and the labour market. Furthermore, the learning content must not be divorced from Cameroonian society, but must take its problems into account. This is also achieved through cooperation with companies and civil society, political or economic organisations.

5.3.3 Creating skills-based and collaborative transdisciplinary degree programmes

Study programmes play a key role in the implementation of future competences in Cameroonian universities. In line with Erpenbeck, they should consider subject-specific and non-subject-specific competences as congruent (cf. Erpenbeck 2020, p.80). As the concept of Future Skills is synonymous with the teaching of future skills, the teaching, examination arrangements and performance records within programmes should be strongly competence-based. In the context of Future Skills, programmes offer transdisciplinary courses and are designed to be flexible so that modules are optional and not compulsory. This allows students to take modules from other programmes and gain credits that are relevant to their future career or personal development.

5.3.4 Use of new active learning methods

As already mentioned, the Future Skills approach emphasises the use of new, active learning formats that engage the body, mind, soul and spirit of learners (cf. Pechleich & Schwemmle, 2023, p.124). These are methods that create space for learning, such as coaching and mentoring, or methods that promote personal development and especially the creativity of learners, such as the reflection workshop (Ehlers, 2020). In the context of future skills, methods are used that enable learners to acquire or practise a variety of skills. Here learning takes place in the mode of learning by doing, where learners are placed in realistic scenarios and independently solve a concrete social problem by applying a variety of competences. Examples are case studies or practical studies. The implementation of these new learning formats in Cameroonian universities requires the establishment of a university didactics unit at each university to train university lecturers in these new active learning methods.

It should not go unmentioned that this is only possible in technically and digitally well-equipped seminar rooms and, above all, with a relatively small number of students. However, Cameroonian universities suffer from a considerable lack of technological, digital and dedicated infrastructure on the one hand and massive overcrowding on the other (see DAAD Cameroon, 2017; Abdourhaman, 2018). Against this backdrop, the Cameroonian Ministry of Higher Education needs to improve the infrastructural situation and reduce the number of students in degree programmes.

5.4 What steps are being taken to implement the Future Skills approach in Cameroon?

Taking into account the Cameroonian context and the specificities of the higher education system, the Future Skills concept can be implemented in Cameroonian universities in a four-step approach. The first step is the participatory development of a Future Skills concept appropriate for higher education institutions. The aim is to build a shared understanding or consensus between university management, teaching staff and students about future skills and related competences. This can take the form of a university project or a series of interactive lectures, lunches or workshops in which university management, teaching staff, and students work together to identify, define, explain, discuss, categorise, agree on and then graphically visualise the future skills that are relevant to them, depending on the learning objective and context. The second step is to anchor the future skills in the module database. Once the relevant future skills have been agreed upon and visualised by the university management, teaching staff and students, they are gradually integrated into the curricula, the module database and the qualification objectives. This step may take more or less time, depending on the design of the programmes. It requires active collaboration between the dean of studies, programme directors and teaching staff. The third step is the development of a Future Skills teaching concept. Depending on the specific characteristics of the university, a future skills teaching concept is developed for each faculty by the University Didactics Office in collaboration with the deans of studies, programme directors and teaching staff. The content of the courses, the modules and the didactic methods are geared to the teaching of the previously defined future skills. The fourth step is the transformation of study programmes into Future Skills Profiles. In this step, the programmes are fundamentally redesigned. From now on, the guiding principle is 'teaching future skills'. This means that study programmes, examinations, examination regulations and infrastructure will be skills-oriented. For this step to be successful, the university must be equipped with the necessary digital, spatial and material infrastructure. The university must also facilitate cooperation between programmes and with companies in the state.

6. Conclusion

The stated aim of this article was to analyse the added value of the Future Skills educational concept and the conditions for its implementation in Cameroonian universities. From the above, it is clear that this concept can contribute to the humanisation of higher education, to personal and quality development and to the promotion of sustainable learning among students. In the context of Cameroonian higher education, it enriches competency-based teaching while facilitating the employability and employability of graduates. Based on these findings, the educational concept appears interesting and a development factor for universities. We therefore advocate a stronger orientation and the use of its potential in Cameroonian universities.

Conflict of Interest Statement

The author declares no conflicts of interest.

About the Author

Hamadou Ngoei works at the University of Music Karlsruhe, in particular in the department in charge of evaluation of studies and teaching. He completed his Master's degree in German and Global Studies at the Université de Yaoundé 1 (Cameroon) and in Leipzig in 2019. Since February 2022, the former Erasmus and ASA scholarship holder has also completed a Master's degree in Evaluation at the Saarland University, where he is already involved in the academic process of the English-language Master's programme in Evaluation with teaching assignments. His current dissertation project at the Saarland University focuses on future skills at cameroonian universities.

References

Abdourhaman, I. 2018. La déclinaison de la professionnalisation dans le secteur de l'enseignement au Cameroun. *Éducation et francophonie*, 45(3), 128–144, abgerufen am 01.12.2023 am 10:13 unter URL: https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2018-v45-n3-ef03710/1046420ar.pdf

Biadou, G. 2017. Professionnalisation des enseignements et employabilité des diplomés de l´enseignement superieur au Cameroun, Masterarbeit, Université de Yaoundé, abgerufen am 31.12.2023 am 21:45 unter URL: https://dicames.online/jspui/bitstream/20.500.12177/7359/1/ENSET_EBO_BC_21_0139.pdf

Bomda, J., Fozing I. et Mgbwa V. 2022. « Pertinence des reformes LMD au Cameroun : analyses des qualités personnelles et professionnelles des diplômés employés dans les entreprises formelles », *Éducation et socialisation* [En ligne], 64 | 2022, mis en ligne le 29 juillet 2022, consulté le 01 janvier 2024. URL: http://journals.openedition.org/edso/19310

Cameroun Tribune. 2023. Professionnalisation des enseignements : l´IUT renforce son plateau technique, mise en ligne le 28 sept 2023 URL: https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/60486/fr.html/professionnalisation-enseignements-liut-renforce-plateau-technique

DAAD Kamerun. 2017. Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten, abgerufen in URL:https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/afrika/kamerun_daad_sachstand.pdf

Ehlers, U. & Meertens, S. (eds.). 2020. Studium der Zukunft – Absolvent(inn)en der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.

Ehlers, U. 2020a. NextSkills. Future Skills – The future of learning and higher education, abgerufen unter URL: https://nextskills.org/. Accessed: 21.10.2020.

Ehlers, U. 2020b. Future Skills: Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft. Wiesbaden: Springer VS.

Ehlers, U. 2022. Future Skills im Vergleich. Zur Konstruktion eines allgemeinen Rahmenmodells für Zukunftskompetenzen in der akademischen Bildung.

Erpenbeck, J. F. 2020. Hochschulen der Zukunft. In *Studium der Zukunft–Absolvent (inn) en der Zukunft: Future Skills zwischen Theorie und Praxis* (pp. 65-82). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Erpenbeck, J., S. 2016. Informations-, Wissens- und Kompetenzgesellschaft. *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in eine neue Bildungswelt*, 235-247.

Feuzeu F. & Mvoum F. 2023. L'approche Par Compétences et La Professionnalisation des Enseignements au Cameroun. Evaluation á mi-parcours du processus dans L'enseignement primaire, *International Multilingual Journal of Science and Technology*, Vol. 8 Issue 8, August – 2023.

Folefack, E. 1993. L'architecture du système universitaire Camerounais: évolution historique et dynamique actuelle. *L'enseignement superieur au Cameroun depuis la reforme*, 31-56.

Fouda, E. 2019. « La communication en situation d'apprentissage dans le système d'enseignement secondaire au Cameroun et la performance des élèves : cas du lycée bilingue d'application de Yaoundé », Mémoire de Master 2 en planification des systemes éducatifs, Université de Yaoundé 1, Cameroun. Unpublished.

Fozing, I. & Mboning C. 2013. L'enseignement supérieur à l'ère de la professionnalisation: quel niveau de connaissance du système LMD chez des conseillers d'orientation des universités Yaoundé I et II, *Revue de l'association francophone internationale de recherche scientifique en éducation* 9 (2013): 31-52.

Henssen, D. 2023. Future Skills. Kompetenzen für eine digitalisierte Arbeitswelt, abgerufen am 12.12.2023 am 10:23 unter URL:https://www.ili.fh-aachen.de/data/elearning/lm_data/lm_1058525/Kurzbroschu%CC%88re%20Future%20Skills_final[1].pdf

Hochschul-Bildungs-Report. 2020. Welche Fähigkeiten werden in Zukunft benötigt? Jahresbericht 2019, abgerufen am 31.12.2023 am 21:45 unter URL: https://www.hochschulbildungsreport2020.de/2019/welche-faehigkeiten-werden-in-zukunft-benoetigt

Kamdem, M. & Eike W. 2014. *L'université africaine et sa contribution au développement: L'exemple du Cameroun*. KARTHALA Editions.

Maingari, D. 1997. La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun: des sources aux fins. *Recherche & formation*, *25*(1), 97-112.

Mayring, P. (1994). *Qualitative inhaltsanalyse* (Vol. 14, pp. 159-175). UVK Univ.-Verl. Konstanz.

MINEPAT, 2013. Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) (2010-2019).

Ngoei, H. 2024. Zukunftshochschule - Die Future Skills in den MINT-Studiengängen. Eine qualitative Analyse am Beispiel der Entscheidungs- und

Kooperationskompetenz, Klaus Knopper, Annika Fuchs, Antonia Fallböhmer-Koob (Hrsg.): „*Kreidezeit?! Kompetenzentwicklung an Hochschulen für das 21. Jahrhundert*. ", Tagungsband.

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. URL: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20

Pechstein A. & Schwemmle M. 2023. Future Skills Navigator. Ein neues Menschsein für die Welt von morgen. Das erste umfassende Framework für Zukunftskompetenzen, Verlag Franz Vahlen, München.

Stifterverband/McKinsey (2021). Future Skills 2021. 21 Kompetenzen für eine Welt im Wandel, Diskussionspapier 3, URL: https://www.stifterverband.org/medien/future-skills-2021

Tchingankong, M. 2022. Politique de l'enseignement supérieur commune à la CEMAC et professionnalisation des cursus universitaires au Cameroun, *The Journal of Cross-Regional Dialogues/La Revue de dialogues inter-régionaux* [En ligne], 3/2022 Numéro spécial - Nouvelles perspectives sur l'ordre international au XXIe siècle, URL : https://popups.uliege.be/2593-9483/index.php?id=233.

Creative Commons licensing terms
Author(s) will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Education Studies shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflicts of interest, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated into the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

ISSN 1991-627 Jahrgang: 18/1 2023

*e*DUSA

Deutschunterricht im südlichen Afrika
Teaching German in Southern Africa

herausgegeben von / edited by

Isabel dos Santos

in Zusammenarbeit mit / in association with
Henk van der Westhuizen, Gerda Wittmann, Andy Sudermann

http://www.sagv.org.za/publ/edusa/

Inhalt

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht
Berichte von Tagungen und Veranstaltungen
Personalia
CFC

Wissenschaftlicher Beirat / Editorial Board

Claus Altmayer (Leipzig)
Bruno Arich-Gerz (Aachen)
Julia Augart (Wuppertal)
Paul N'guessan-Béchié (Abidjan)
Johann Georg Lughofer (Ljubljana)
James Meja Ikobwa (Pretoria)
Arnd Witte (Maynooth)
Marianne Zappen-Thomson (Windhoek)

Ausrichtung und Zielsetzung / Editorial Policy

Der *Deutschunterricht im südlichen Afrika* ist die elektronische Fachzeitschrift des Germanistenverbandes im südlichen Afrika (SAGV) zur Sprach- und Literaturdidaktik im Deutschunterricht in Afrika und darüber hinaus. / The eDUSA is the online journal of the SAGV (Association for German Studies in Southern Africa) on language and literature didactics in German teaching in Africa and beyond.

Inhalt der Ausgabe 18/2023

Beiträge zum (Deutsch)Unterricht ***2***

***Zu was Besserm*: Unterrichtsmodell zu *Hoffnung* von Friedrich Schiller** (Andy Sudermann) **2**

Critical Thinking in the GFL-Classroom (Cleopatra Kundai Chapwanya) **11**

Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht (Nanga-Me-Abengmoni Leonel & Ngoei Ndinga Nyadao Hamadou) **24**

Berichte von Tagungen und Veranstaltungen ***43***

Dieter-Esslinger-Tagung in Namibia **43**

Erste Online-Afrikatagung **44**

Symposium für Fremdsprachenunterricht an der UFS **45**

Deutsch an der Botho University **47**

Bestandsaufnahme und Perspektiven der Germanistik und Deutschförderung in Subsahara Afrika **47**

DAAD Jubiläumstagung „30 Jahre Germanistische Institutspartnerschaften“ **50**

Die DAAD Hochschulwinterkurse – ein Stipendienprogramm für alle begeisterten Deutschlernenden **51**

Öffentlicher Gastvortrag von Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Borchmeyer an der Universität Stellenbosch **52**

Personalia ***54***

Marianne Zappen-Thomson wird Namibias erste weibliche Professor Emerita **54**

Neue Kollegin an der University of Namibia (UNAM) bereichert die namibische Literaturwissenschaft **54**

Stellenwechsel an der Stellenbosch University **55**

Ankündigungen ***57***

Bildung für nachhaltige Entwicklung im kamerunischen DaF-Unterricht

Plädoyer für mehr Orientierung und Potenzialnutzung

NANGA-ME-ABENGMONI LÉONEL
École Normale Supérieure, Bertoua

NGOEI NDINGA NYADAO HAMADOU
Universität des Saarlandes, Saarbrücken

Abstract

This article deals with the education for sustainable development in German as foreign language lessons in Cameroon. It shows the transformative potential of the actual competence-oriented learning and gives suggestions for a successful combination of the two approaches in the daily school practise. The contribution, which is a plaidoyer for the educational policies and curricula in Cameroon to be more focussed on the sustainable development goals, ends with some perspectives for the successful implementation of the UN-agenda 2030 in Cameroonian German courses based on an ongoing plastic waste management school project in the Framework of Greening Africa Together CO2 Compensation.

Einleitung

Im Jahre 2015 haben sich die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen (UNO) für neue Zielsetzungen beschlossen, die nach den 15 Millenniums-Entwicklungszielen die internationale Politik leiten muss. Neben dem nicht zu übersehenen Scheitern der ersten formulierten Hoffnung einer halbierten Armutsreduzierung bis 2015 in der Welt (vgl. Vereinte Nationen 2015) haben die 193 UNO-Mitgliedstaaten in ihrer neuen Vision die Ambition einer nachhaltigen Bewahrung des Planeten ausdrücklich geäußert. Die nachhaltige Entwicklung, die oft als jene Entwicklung definiert wird, in der die Befriedigung der aktuellen Bedürfnisse unserer heutigen Generation nicht die Entwicklungsmöglichkeiten zukünftiger Generationen gefährdet, lässt sich in 17 entsprechenden Zielen der UNO-Agenda 2030 konkretisieren (vgl. Resolution der Generalversammlung UNO 2015: 15). Dabei handelt es sich um eine universelle Agenda, wie alle Länder - unabhängig von Einkommensniveau und Entwicklungsstandard - ihre Entwicklungsmeilensteine planen und durchführen müssen.

Unter dem vierten nachhaltigen Entwicklungsziel (SDG4) werden alle Maßnahmen zur globalen Nachhaltigkeitsagenda zusammengefasst, die für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen müssen (vgl. UNESCO 2017: 1). Hierfür gilt das Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als Schlüsselbegriff, denn es wird erwartet, dass nicht nur die bildungspolitischen Regularien und Curricula, sondern vor allem die methodisch-

didaktischen Prinzipien der Unterrichtspraxis sich an einer Förderung der nachhaltigen Entwicklung in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen orientieren. So setzt sich beispielweise das aktuelle kompetenzorientierte DaF-Curriculum in Kamerun zum Ziel, nicht nur die Lernenden zur Selbständigkeit und zum lebenslangen Lernen (d.h. die Zusammenführung von formellen, informellen und nicht-formalen Lernarten[1]) zu befähigen, sondern auch sich für nachhaltige Entwicklung einzusetzen und eine verantwortungsvolle Staatsbürgerschaft zu übernehmen (vgl. Programme d'Étude d'Allemand Classes de 4eme et de 3eme 2023).

Der vorliegende Beitrag, dessen Fokus auf dem Deutschunterricht in Kamerun liegt, zielt darauf ab, das Veränderungspotenzial des BNE-Ansatzes in dem aktuellen kompetenzorientierten DaF-Unterricht an Kameruner Sekundaraschulen zu untersuchen und davon ausgehend Möglichkeiten zur effektiven Integration der BNE in die DaF-Praxis darzustellen. Bisher wurde die Thematik der nachhaltigen Entwicklung im DaF-Unterricht anhand literarischer Texte aus dem Lehrwerk erarbeitet (vgl. Lemofouet & Djomo 2019), ohne die nötigen BNE-Kompetenzen einzubeziehen. Dieser Beitrag versteht sich daher als ein Plädoyer, in dem der Versuch unternommen wird, nach einer definitorischen Annährung der BNE ihre relevanten Kompetenz- und Theoriemodelle zu erörtern. Daran anschließend wird die Entwicklung des kamerunischen DaF-Unterrichts bis zur aktuellen Tendenz der Kompetenzorientierung dargestellt, um schließlich das Mehrwertpotenzial von BNE für die heutige Lehr-/Lernpraxis anhand eines mit den Lernenden durchgeführten Plastikmüllprojektes (im Rahmen der CO_2-Kompensation von dem Netzwerk Greening Africa Together – GATo) aufzuzeigen.

Was ist BNE?

BNE ist eine deutsche Übersetzung des Konzepts *Education for Sustainable Development (ESD for 2030)*, das von der aktuellen UNESCO-Agenda für Bildung gefördert wird. Es handelt sich gleichzeitig um ein bildungstheoretisches und -praktisches Konzept, bei dem eine Veränderung der curricularen politischen Zielsetzungen sowie der methodisch-didaktischen Unterrichtspraxis erst auf einer internationalen globalen Ebene für die jeweiligen nationalen Rezeptionen und Implementierungen vorausgesetzt wird. Der Paradigmenwechsel in Bezug auf BNE ist auf die im Jahre 1992 in Rio de Janeiro verabschiedete Agenda 21 zurückzuführen, in der eine neue Orientierung der Umweltbildung beschlossen wurde, um in einem globalen Zusammenhang die Problematik der Gerechtigkeit, der sozio-ökonomischen und kulturellen Implikationen des Mensch-Natur-Verhältnisses zu berücksichtigen (vgl. Barth 2021: 36). Die heutige allgemeine Feststellung, die die Verbreitung der BNE weltweit motiviert, ist die defizitäre Integration von Lehr-/Lerninhalten rund um die Umwelt, wie auch die zahlreichen sozio-politischen und logistischen Hürden für die Förderung des lebenslangen Lernens und der

nachhaltigen Frieden- und Umweltbewahrung (vgl. UNESCO 2021). Das Ziel der BNE besteht daher darin, die Menschen in allen Bildungseinrichtungen - sei es der Primar-, Berufs-, Sekundar- und Hochschulen oder beim informellen und non-formalen Lernen - auf der Grundlage von fundiertem Wissen über globale Zusammenhänge dazu zu befähigen, kreativ und verantwortungsvoll zur Gestaltung von Gegenwart und Zukunft im Sinne einer nachhaltigen und gerechteren Welt beizutragen (vgl. Barth 2021: 36). Dabei ist die Kompetenzentwicklung sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden und Multiplikatoren ein prioritäres Feld der BNE.

Kompetenzmodell für BNE

BNE beansprucht eine Menge von (Teil-)Kompetenzen, die nicht nur in den jeweiligen Lernbereichen fachbezogen, sondern vor allem für eine ganzheitliche Bildung universell und lebensweltlich verankert sind. D.h., die BNE dient dem Erwerb von lebensrelevanten (Teil-)Kompetenzen, die allein nicht als Fächer fungieren oder in einem einzigen Fachbereich des formellen Lernens wiederzufinden sind, sondern sie versteht sich als ein Handlungsfeld, in dem Wissen aus den unterschiedlichen Fächern sowie aus den lebensrelevanten Erfahrungen und Bedürfnissen einfließen muss und in vielfältiger Form bereichert, erweitert, neu kontextualisiert und aus seiner eigenen Perspektive reflektiert wird. De Haan fasst unter seinem Konzept *„Gestaltungskompetenz"* die wichtigsten Bestandteile zur Entwicklung eines Kompetenzmodells für BNE zusammen.

> Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklung in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen. (De Haan 2007)

Er identifiziert im Gegensatz zu den damals vorherrschenden inputorientierten Lehrplänen und didaktischen Ansätzen zwölf am Output orientierte Handlungsfähigkeiten, die im Unterricht durch das binäre Schema „vorhanden" oder „nicht vorhanden" überprüft werden können (vgl. De Haan 2008: 32ff.). Es handelt sich um:

- Die Sach- und Methodenkompetenz *(T1. Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauend; T2. Vorschauend denken und handeln; T3. Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln; T4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können)*.
- Die Sozialkompetenz *(T5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können; T6. An Entscheidungsprozessen partizipieren können; T7. Sich und andere*

motivieren können aktiv zu werden; T8. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können).

- Die Selbstkompetenz *(T9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können; T10. Selbständig planen und handeln können; T11. Empathie und Solidarität für Benachteiligte zeigen können; T12. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidung- und Handlungsgrundlagen nutzen können)*.

Ein anderes daran anschließendes Kompetenzmodell für BNE bildet das fünfdimensionale Modell Beckers (2013: 197), in dem die zu unterrichtenden Komponenten der BNE in Form eines fünfzackigen Sterns graphisch dargestellt werden.

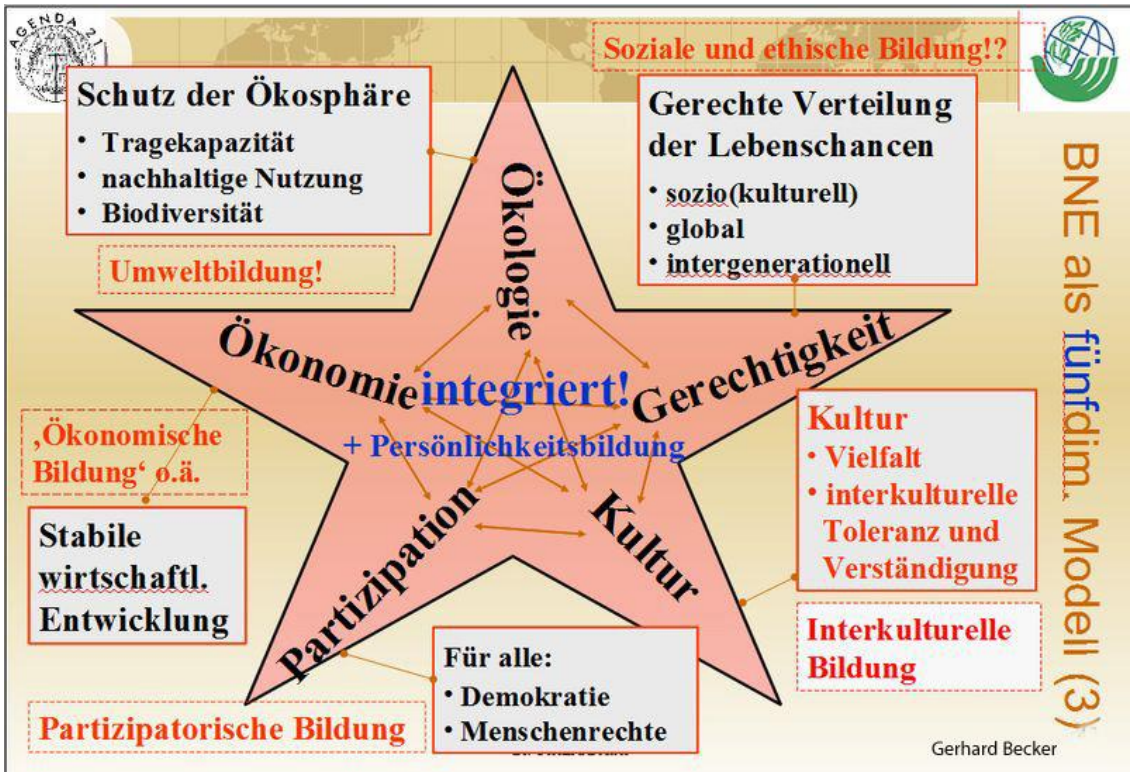


Abbildung 1: Stern[2] der BNE

Hier versteht sich die BNE als kein additiver, sondern als ein integrierter, integrierender und holistischer Ansatz, wobei die nachhaltigkeitsethischen und -bezogenen Orientierungen und Kompetenzen gefördert werden (ebd.). Zusätzlich zu der seit der Rio-Konferenz proklamierten Umweltbildung müssen durch die BNE ökonomische, partizipatorische, sozial- ethische und interkulturelle Bildungsziele verfolgt werden. Daneben gibt es eine eigenständige Berücksichtigung mit ihren verschiedenen Bedeutungen von den fünf Dimensionen des BNE-Sterns, die direkt für die Persönlichkeitsbildung des Lernenden mitwirkend interagieren.

- Die Gerechtigkeit (gerechte Verteilung der Lebenschancen auf den soziokulturellen, globalen und intergenerationellen Ebenen);
- Die Ökologie (Schutz der Ökosphäre, Tragekapazität und Biodiversität, nachhaltige Nutzung der Ressourcen);
- Die Ökonomie (stabile wirtschaftliche Entwicklung);
- Die Partizipation (Förderung der Demokratie und der Menschenrechte für alle);
- Die Kultur (Vielfalt, interkulturelle Toleranz und Verständigung).

Ebenfalls liefert der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung in Deutschland von Schreiber & Siege (2016: 97) eine zwar nicht abgeschlossene doch für die einzelnen lernbereichsspezifischen Anforderungen anwendbare BNE-Themenliste. Diese einundzwanzig Lehr-/Lerninhalte werden im Rahmen des sog. Sachunterrichts an deutschen Gymnasien und Realschulen (vgl. Barth & Bürgener 2020) besonders berücksichtigt und umfassen die folgenden Themenbereiche: (1) Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion; (2) Globalisierung religiöser und ethischer Leitbilder; (3) Geschichte der Globalisierung: vom Kolonialismus zum „global village“; (4) Waren aus allen Welt: Produktion, Handel und Konsum; (5) Landwirtschaf und Ernährung; (6) Gesundheit und Krankheit; (7) Bildung; (8) Globalisierte Freizeit; (9) Schutz und Nutzung von natürlichen Ressourcen und Energiegewinnung; (10) Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts; (11) Globale Umweltveränderungen; (12) Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr; (13) Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit; (14) Demografische Strukturen und Entwicklungen; (15) Armut und soziale Sicherheit; (16) Frieden und Konflikt; (17) Migration und Integration; (18) Politische Herrschaft, Demokratie und Menschenrechte; (19) Entwicklungszusammenarbeit und ihre Institutionen; (20) Global Governance – Weltordnungspolitik; (21) Kommunikation im globalen Kontext.

Whole School Approach oder ganzheitlicher BNE-Ansatz

Seit ihrer Entstehung in den 90er Jahren hat die BNE schon mehrere Entwicklungsphasen erlebt. Über die Phase der “Bindestrich-Pädagogiken“ hinaus, wobei die Umwelt- und Friedenbildung modellhaft in Schulprojekten einer wichtigen Bedeutung beigemessen wurden, integrierte BNE in einem weiteren Schritt und auf Basis neuer lernpsychologischer (soziokonstruktivistischer und soziokultureller) Erkenntnisse die Prinzipien des selbstgesteuerten, projektorientierten, fachübergreifenden, lebensweltlich relevanten sowie kollaborativen Lernens in ihr Arbeitsprogramm (vgl. Barth 2021). Ebenso wichtig heutzutage bei der Erweiterung von BNE ist die Berücksichtigung der bisher bildungsfernen, außerschulischen Lernarten (das informelle und nicht-formale Lernen), die sich zwar oft nicht zielgerichtet oder bewusst vollziehen, aber eine ganzheitliche lebenslange BNE garantieren. Schärer & Bosset (2021) definieren diesen

ganzheitlichen Institutionsansatz (auch Whole School Approach genannt vgl. Adomßent et al. 2007) folgendermaßen:

> Der Whole-School-Ansatz (WSA) steht für die Kohärenz zwischen Wissen und Handeln. In Bezug auf Nachhaltigkeit heißt das: Sie wird nicht nur im Unterricht thematisiert oder punktuell mit Aktivitäten gefördert, sondern die Schule wird als Ganzes neu gedacht. Beim WSA handelt es sich um einen pädagogischen Ansatz, der alle Aspekte des Schullebens vereint: die Leitung, das pädagogische Konzept, den Lehrplan, die Lernmedien, die Aktivitäten in der Schule und all ihre Räumlichkeiten. (Schärer & Bosset 2021: 8)

Die Schule fungiert daher - wie das Beispielbild unten verdeutlicht - als ein Mikrokosmos der Gesellschaft, in dem die relevanten Ziele des Lehrplans zusammen mit verantwortungsbewusstem Ressourcenverbrauch, gemindertem CO_2-Ausstoß, einem Einsatz für globale Gerechtigkeit und Solidarität, einer Steigerung demokratischer Partizipation, Inklusion sowie der Bearbeitung und Lösung von soziokulturellen Konflikten handlungsorientierend gleichzeitig gefördert werden müssen (vgl. Reich 2020: 26).

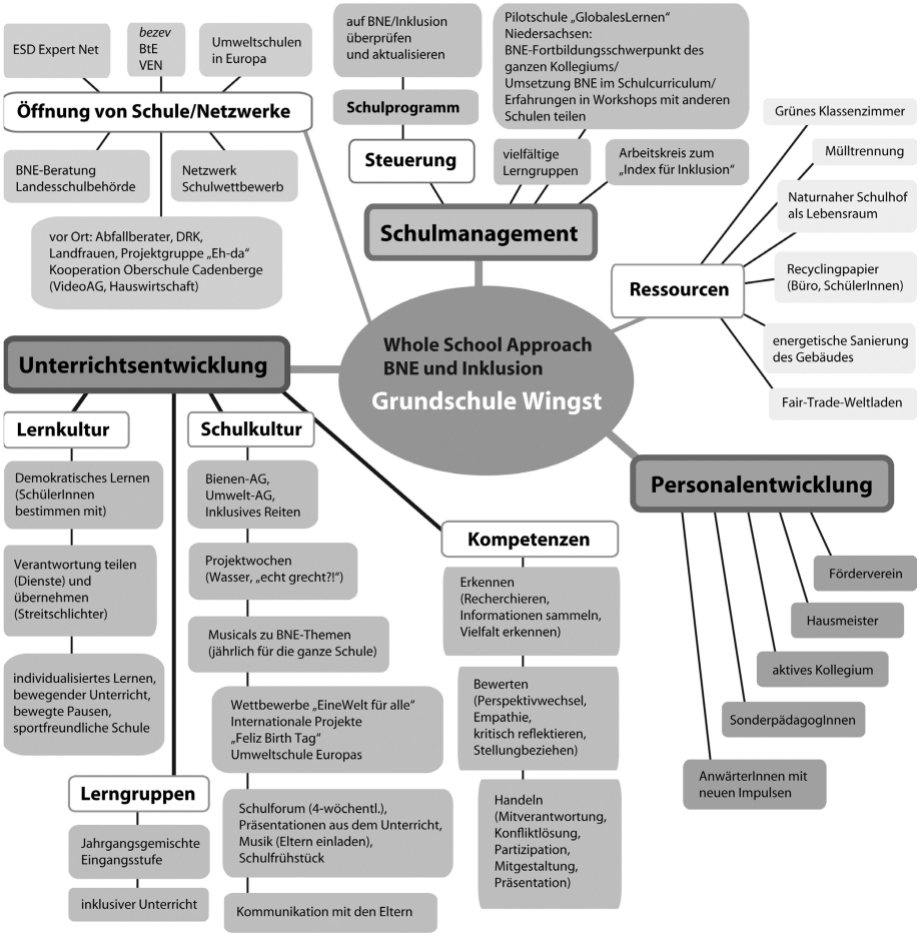


Abbildung 2: Whole School Approach (vgl. Behinderung und Entwicklungs-zusammenarbeit 2019: 18)

Hierfür sind vier Ebenen für die Realisierung eines ganzheitlichen BNE-Ansatzes notwendig (ebd.):

- Der Unterricht, das Curriculum, das Lernen in der Schule, woran Lehrende und Lernende als Unterrichtsakteure beteiligt sind;
- Die Schule mit ihren Gebäuden, ihrer Organisation, ihren Ressourcen für das Lehren und Lernen, deren Betrieb von der Schulverwaltung zusammen mit den Eltern geregelt wird;
- Der Staat mit seinen Kommunen als Schulträger und den länderspezifischen Aufsichtsbehörden und Schulministerien, die eine administrative Entscheidungsinstanz bilden;
- Die Bildungspolitik und breitere Öffentlichkeit, die Gesetze und Regeln festlegen.

In der ganzheitlichen Beschäftigung mit BNE werden daher einerseits inter- und transdisziplinäre komplexe Problemstellungen im Unterricht angeboten, die eine Förderung zwischenfachliche Lerngelegenheiten, wie auch regionale und internationale Kooperationen ermöglichen; andererseits werden eine Zusammenarbeit mit externen Schulpartner*innen und ein realweltliches Engagement in der Sozialumgebung, das sich mit einer Vielzahl von curricularen und extracurricularen Lernaktivitäten verwirklichen lässt, in den Mittelpunkt gestellt (vgl. Barth 2021).

Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun

Die Beherrschung der Gegenwart setzt die Kenntnis der Vergangenheit voraus. Deutschunterricht in Kamerun hat eine lange Tradition. Er ist die Frucht der kolonialen Begegnung zuerst mit Deutschland und dann mit Frankreich[3]. Viele Forscher*innen haben sich damit befasst. Darunter sind die Arbeiten von Ruppel (1912), Schlatter (1916) Gomsu (1987), Ngatcha (2002), Gouaffo (2008), Djomo (2009) und Zang Zang (2010) zu zählen. Nach einer intensiven Auseinandersetzung mit diesen Arbeiten lässt sich im Großen und Ganzen die Geschichte des Deutschunterrichts in Kamerun bis dato in drei ungleichen Zeiträumen schildern: Dem Zeitraum des Eindringens und Durchsetzung der deutschen Sprache (1884 bis 1916), dem Zeitraum der ‘Französisierung’ des Deutschunterrichts (von 1918 bis 1967), und zuletzt dem Zeitraum der ‘Afrikanisierung’ des Deutschunterrichts (von 1967 bis heute).

Periode des Eindringens und Durchsetzung der deutschen Sprache in Kamerun (1884 bis 1916)

Historisch gesehen wurde Kamerun offiziell ab 1884 zum Schutzgebiet Deutschlands gemacht. Erst im Jahr 1888, also vier Jahre danach, wurde der Grundstein des kolonialen Bildungssystems durch die Eröffnung der ersten Regierungsschule in Bonamando, in

Duala (die Küstenregion) gelegt, in der Theodore Christaller als der allererste Lehrer gedient hat. Außer dieser wurden auch die sog. Missionsschulen von der Basler Mission und den Priestern der amerikanischen Baptist Mission gegründet. Obwohl es eine gute Koexistenz zwischen den beiden Schularten gab, lag dabei ein Paradoxon vor: Während die erste zwecks der 'Germanisierung' der Kameruner (Schlatter 1916: 218) sich des Deutschen als einzige Unterrichtssprache zum Schaden der lokalen Sprachen bediente, versuchte die zweite aus Wirksamkeitsgründen für das Erlernen und die Evangelisierung die lokalen Sprachen im Unterricht zu bewahren (vgl. Gomsu 1987). Aufgrund dieser linguistischen Kontroverse und fehlenden Uneinigkeit zwischen der Kolonialregierung und den Missionaren einerseits und andererseits des Willens zu der Schaffung deutschsprachiger lokaler Beamten für die Kolonialadministration (Zang Zang 2010: 89) erließ der Gouverneur von Zimmerer 1891 eine Verordnung, die Deutsch dem Status der einzigen im Unterricht in allen Schulen zu verwendende Sprache zuschrieb. Der folgende Textauszug der Verordnung verdeutlicht es besser:

> In Eingeborenenschulen ist als Unterrichtssprache und als Gegenstand des Sprachunterrichts neben der am Schulorte herrschenden Eingeborenensprache keine andere lebende Sprache zugelassen als die deutsche. An Stelle der am Schulorte herrschenden Eingeborenensprache kann mit Genehmigung des Gouverneurs eine verwandte Sprache treten. (Ruppel 1912)

Daraus wird ersichtlich, dass die Kolonisierung nicht nur ökonomisch, gebietsbezogen, sondern auch gezielt kulturell orientiert war. Die Ausbeutung der Böden, Naturressourcen und die Unterdrückung der Menschen waren von einer sprachlichen Dominanz begleitet. Indes durch das Erlernen einer Sprache lässt sich zugleich eine Kultur vermitteln. Im Wissen, dass in der Didaktik der Fremdsprachen das Erlernen einer zweiten oder tertiären Sprache gut erfolgen kann, wenn Nuancen mit der Muttersprache berücksichtigt werden oder eine Überbrückung mit ihr geschaffen wird (vgl. Bassock 2010: 76), hatte diese Ablösung der lokalen Sprachen zugunsten des Deutschen eine klare Implikation: Dieses Schulmodell musste die Kameruner zu 'Deutschen' bilden, d.h. die deutschen Denk- und Verhaltensweisen übertragen und somit zur Verdrängung und der Entfremdung von der eigenen Kultur beitragen.

Zeitraum der 'Französisierung' des Deutschunterrichts (1918 bis 1967)

Aufgrund seiner Niederlage im ersten Weltkrieg verlor Deutschland seine Kolonien in Afrika, darunter die Kolonie Kamerun, die von nun an von Frankreich und Großbritannien regiert wurde. Die beiden Mächte teilten sich das Land: England besaß den westlichen Teil und Frankreich den östlichen Teil Kameruns. Die Kameruner Germanisten Gomsu (1987), Gouaffo (2008: 2) und Djomo (2009: 20) machen begreiflich, dass Frankreich die ersten Jahre systematisch den Deutschunterricht aus dem Lehrcurriculum abschaffte. Zang Zang (2010) seinerseits spricht von einer reinen

‘Entgermanisierung’ Kameruns, da alles, was im Land mit Deutschland zu tun hatte, musste ausgeräumt werden. Auch wenn sich die deutschlandfreundlichen lokalen Eliten dieser Norm entzogen, erfolgte eine systematische ‘Französisierungspolitik’ in diesem Teil des Landes. Dies manifestierte sich auch dadurch, dass der französischen Sprache eine Alleinherrschaft in allen Schulen im Land zugesagt wurde. Im Journal Officiel de l’Etat du Cameroun wurde von der französischen Regierung festgeschrieben: „La langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir avec leurs élèves des idiomes du pays“ (Journal Officiel 1924: 175). Erst ab 1952 mit der Gründung des ersten Gymnasiums in Yaoundé (des Lycée Général Leclerc) konnte Deutschunterricht „à la française“ wieder auftauchen. Diesmal wurde Deutsch anhand von französischen Deutschlehrer*innen, Lehrwerken und Lehrmethoden, die direkt aus Frankreich kamen, gelehrt (vgl. Gomsu 1987; Diop 2000; Gouaffo 2008). Zur Zeit der politischen Unabhängigkeit Kameruns gegenüber Frankreich am 1. Januar 1960 war der junge Staat mit einer Reihe von sozialen und finanziellen Hürden konfrontiert. Dass die Eliten an der Macht noch unerfahren waren, hat dazu geführt, dass dieses französische Schulmodell bis 1966 ohne jegliche Modifikation aufrechterhalten wurde. Ngatcha (2002) zufolge hängt die Aufnahme des Fachs Deutsch als Fremdsprache im Lehrplan der Sekundarschulen in Kamerun wesentlich mit der Übernahme des französischen Schulsystems zusammen. Damit ist gemeint, dass der Staat noch unter der Knute Frankreichs stand. Was die Metropole diktierte, wurde reibungslos im ehemaligen Mandatsgebiet in die Tat umgesetzt. Obwohl im Laufe dieser Periode der Deutschunterricht durch französische Lehrkräfte und Lehrmaterialien erteilt wurde, wurden weiterhin die Belange der Kameruner, somit ihre soziokulturelle Realität und der Kontext ausgenommen.

Zeitraum der ‘Afrikanisierung’ des Deutschunterrichts (von 1967 bis heute)

Zwecks der Förderung ihrer gemeinsamen Interessen und eines friedlichen Europas entschieden sich die beiden Mächte Frankreich und Deutschland, sich am 22. Januar 1963 im Rahmen eines deutsch-französischen Freundschaftsvertrags zu versöhnen. Eine direkte Konsequenz daraus war die Förderung des Deutschen und Französischen jeweils in Frankreich und in der Bundesrepublik Deutschland (vgl. Bassock 2010: 77). Dazu wurde Deutschland von dieser Zeit an für die Förderung der deutschen Sprache in den ehemaligen französischen Kolonien und Mandatsgebieten in Afrika zuständig. Allerdings mit der zunehmenden Emanzipation, dem Autonomieanspruch afrikanischer Staaten zu dieser Zeit und vor allem ihrem Willen ihr eigenes Schicksal in die Hand zu nehmen, schien es der deutschen Regierung notwendig, die Ausbildung lokaler Deutschlehrer*innen zugunsten französischer Lehrkräfte auf den Weg zu bringen. Diese Maßnahme legte den Grundstein einer sog. ‘Afrikanisierung’ des Deutschunterrichts in Kamerun (vgl. Gouaffo 2008:2). Diese Bestrebung nach Lokalisierung und

Kontextualisierung des Fachs Deutsch mit der afrikanischen Realität betraf nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch das Lehrwerk (vgl. Sadji 1993: 41). Allmählich wurde das Projekt eines regional- und adressatenspezifischen Lehrwerkes zwischen Deutschen und afrikanischen Autor*innen auf die Beine gestellt. So wurde zwischen den 1980er und -90 er Jahren zuerst „Yao lernt Deutsch“ und dann „Ihr und Wir“ (1993) gemeinsam von deutschen und afrikanischen Autor*innen geschrieben und publiziert. Das Buch „Ihr und Wir plus“ seinerseits wurde 2010 lediglich von deutschen und afrikanischen Autor*innen dank der Förderung des Goethe-Instituts überarbeitet (Sonyem 2019: 202). Diese Form des Deutschunterrichts, die das Alltagsleben sowie die Umwelt der Lernenden reflektiert und einbezieht, bleibt bis heute in Kamerun bestehen.

Aus Alledem stellt hier die Geschichte der deutschen Sprache in Kamerun die Problematik der Finalität des DaF-Unterrichts dar, die Lemofouet & Djomo (2019) zufolge in zwei Richtungen einzuordnen ist. Neben der These der Entwicklung durch den Technologietransfer im DaF-Unterricht gibt es die Position der kulturwissenschaftlichen Entwicklung mittels der deutschen Sprache. Zudem wurden bereits - in Bezug auf die nachhaltige Entwicklung - der DaF-Unterricht und die universitäre Germanistik in Afrika als wichtige Faktoren für die Förderung eines ‘Umweltaktivismus’ sowie für die Verwirklichung der Millenniumsentwicklungsziele betrachtet (vgl. Ahouli 2015; Lemofouet & Djomo 2019). Es bleibt aber zu behandeln, wie in der konzeptuellen methodisch- didaktischen Vorgehensweise des aktuellen kompetenzorientierten DaF-Unterrichts die BNE-Kompetenzen integriert werden können.

Aktuelle Tendenz des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts

In diesem Abschnitt ist die Rede von dem kompetenzorientierten DaF-Unterricht, dessen Entwicklung und Anwendung seit 2014 allmählich in die fünf Deutschklassenstufen an kamerunischen Sekundarschulen eingeführt wurden (vgl. in der Literatur Programme d’Étude d’Allemand). Der Perspektivwechsel von einer zielorientierten Pädagogik (Pédagogie Par Objectifs – PPO) zum kompetenzorientierten Unterricht erfolgte aber schon ein Jahr vorher, als das Ministerium für Sekundarschulwesen (Ministère des Enseignements Secondaires – MINESEC) den aus Kanada und Belgien importierten Kompetenzansatz (Approche Par les Compétences avec Entrées par les Situations de Vie – APC/ESV) für das neue bildungspolitische Paradigma erklärte, worauf sich sämtliche curriculare, fachdidaktische, diagnostische sowie methodische Lehr-/Lernplanungen beziehen müssen. Auch wenn eine ‘Kamerunisierung’ der Kompetenzerziehung noch heutzutage fehlt (vgl. Belinga Bessala 2019: 99), beruht die Regierungsentscheidung für den Kompetenzunterricht auf seinen vielfältigen Vorteilen z.B. im Rahmen (i) der Verbindung der Schulaktivitäten mit der realen Lebenswelt des Lernenden, (ii) der Kooperation zwischen der Schule und den sozioprofessionellen Arbeitsbereichen, (iii) der

Förderung von der Lernautonomie zur Lösung komplexer kognitiver lebensrelevanter Probleme, (iv) der Interdisziplinarität zwischen den Schulfächern zur selbständigen Wissens- und Kompetenzkonstruktion des Lernenden über die Lebensspanne sowie (v) der akuten Zentrierung des Unterrichts auf den Lernprozess und nicht auf den Lehrplan (vgl. Awoundja 2019; Mba & Djiafeua 2019; Mbgwa et al. 2019).

Unter dem Kompetenzbegriff wird nicht nur eine mess- und bewertbare Kapazität des Lernenden - sei es Wissen, Verfahren oder Umgang - zur Problemlösung verstanden, sondern auch eine nicht-bewertbare lernförderliche Disposition oder Haltung des Lernenden, die Problemlösungen verantwortungsvoll zu verwenden.

> Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2002: 27)

Neben der fachlichen fremdsprachlichen Kompetenz, die durch den schulischen DaF-Unterricht erzielt wird, müssen Weinert (ebd.) zufolge weitere überfachliche Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit) und Handlungskompetenzen zur erfolgreichen Umsetzung der erworben Kenntnisse und Fertigkeiten in realen Lebenssituationen gefördert werden. Speziell für den kompetenzorientierten DaF-Unterricht an kamerunischen Gymnasien werden die kommunikativen, interkulturellen und methodischen Kompetenzen unterschieden (siehe Tab. 1).

Funktionale kommunikative Kompetenzen	
Kommunikative Fertigkeiten	Verfügung über die sprachlichen Mittel (dienende Funktion)
** Hör und Hör-/Sehverstehen * Leseverstehen * Sprechen * Schreiben * Sprachmittlung*	** Wortschatz * Grammatik * Aussprache und Intonation * Orthographie * Idiomatik und Pragmatik*
Interkulturelle Kompetenzen	
** Soziokulturelles Orientierungswissen * Verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz * Praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen * Persönlichkeitsentwicklung * Ethische Werte * Multikulturelle Identität * Interdisziplinarität*	
Methodische Kompetenzen	
** Textrezeption * Interaktion * Textproduktion * Lernstrategien * Präsentation und Mediennutzung * Lernbewusstheit und Lernorganisation*	

Inhalte (Aufteilung in 06 Lebensbereiche und Module)
** Alltagsleben * Sozial- und Familienleben * Gesundheit, Wohlbefinden und Umwelt * Medien und Kommunikation (IKT) * Bürgerliches Leben und Eröffnung zur Welt * Wirtschaftliche Aktivitäten, Produktion von Waren und Dienstleistungen*
Zeitrahmen und Stufe
** 72 Stunden (2 Stunden pro Woche) in der Stufe 1 (4e Klasse und 3e Klasse) * 108 Stunden (3 Stunden pro Woche) in der Stufe 2 (2nde Klasse, 1ere Klasse und Abschlussklasse)*
Evaluation
** Brevet d'Etudes du Premier Cycle - BEPC (3e Klasse) * Probatoire (1ere Klasse) * Baccalauréat (Abschlussklasse)*

Tabelle 1: Kurzfassung des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts in Kamerun (eigene Darstellung)

Während die funktional- kommunikativen Kompetenzen auf die im Unterricht zu fördernden kommunikativen (Teil-)Fertigkeiten (Hören, Schreiben, Sprechen, Lesen und Übersetzen) sowie deren dienenden Funktionen oder Lernbereiche (Wortschatz, Grammatik, Phonetik, Orthographie, Idiomatik und Pragmatik) hinweist, handelt es sich bei den interkulturellen Kompetenzen um das soziokulturelle Orientierungswissen, den verständnisvollen Umgang mit kultureller Differenz, die praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen, die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung ethischer Werte, die multikulturelle Identität und die Interdisziplinarität. Bei den methodischen Kompetenzen werden alle verfahrensrelevanten Sprachlernprozeduren der Textproduktion und -rezeption, Interaktion, Lernstrategie, Präsentation und Mediennutzung, Lernbewusstheit und -organisation zusammengestellt. Die Inhaltsaufteilung folgt einer sechsteiligen Distribution der Lehr-/Lerninhalte, die sich wiedermal durch Lebenssituationen und Lektionen widerspiegeln lassen. Die sechs Lebensbereiche kreisen um (1) die Alltagsaktivitäten, (2) die Familie und soziale Integration, (3) die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Umwelt, (4) die Medien und die neuen Informations- und Kommunikationstechnologie, (5) das Bürgertum, und (6) die wirtschaftlichen Aktivitäten mit der Produktion von Waren und Dienstleistungen. Was die Unterrichtszeit angeht, werden ab 2024 jeweils für zwei Stunden pro Woche zwei Kurse in den 4eme und 3eme angeboten. In den 2nde, 1ere und Terminale Klassen gelten drei Stunden Unterrichtszeit pro Woche. Die Evaluationen können entweder formativ (am Ende der jeweiligen Module) oder summativ (im Rahmen der offiziellen Prüfungen BEPC, Probatoire und Baccalauréat) die erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen der Lernenden testen.

Der nächste Teilfokus befasst sich mit dem Mehrwertpotential des BNE-Ansatzes im aktuellen DaF-Unterricht.

Mehrwertpotenzial der BNE für den kompetenzorientierten DaF-Unterricht

Die historische Entwicklung des Fremdsprachenlernens enthält eine Fülle von methodisch-didaktischen Prinzipen, die seit der ersten Grammatik-Übersetzung-Methode als zwischensprachlicher Vermittlung der grammatischen Normen in den Lehrwerken und der Unterrichtspraxis tradiert wurden. Durch den kommunikativen und interkulturellen Unterricht als zweite Strömung der im Zuge der pragmatischen Wende entstandenen DaF-Lehr-/Lernkonzeption wurde die kommunikative Kompetenz mit den damit verbundenen fremdsprachlichen kommunikativen Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Sprachmittlung) für das wichtigste Unterrichtsziel erklärt, um nicht nur die Verständigung der Menschen aus verschiedenen Kulturen zu ermöglichen, sondern auch die Fähigkeit des Zurechtkommens in einem fremden Land zu fördern (vgl. Bassock 2010: 90). Die aktuellen Tendenzen bevorzugen eine Vermischung der aus der didaktischen Diskussion gewonnenen Spracherwerbserkenntnisse bei der Gestaltung des DaF-Unterrichts. Hier gelten die Prinzipien der Inhaltsorientierung, Zielorientierung, Handlungsorientierung und Kompetenzorientierung u.a. mit Arbeitsmethoden wie simulations- und problembasiertem Lernen als Grundgerüst des Lehr-/Lernprozesses (vgl. Biebighäuser 2021: 245ff.).

Genau in diesem bunten methodisch- didaktischen Feld der DaF-Unterrichtsprinzipien wird die BNE eine tragende Rolle spielen. Dabei ist es notwendig, ausgangs ganzheitlicher schulischer Projekttage und -wochen die BNE mit ihrer lebenslangen Lernperspektive fest in Schule und Unterricht zu verankern. Eine besondere Beachtung des globalen mehrperspektivischen Lernens mit der Befriedigung von individuellen und gemeinschaftlichen weltweiten Bedürfnissen wird insofern garantiert, als die Interdependenzen sowie der fachübergreifende und -verbindende Unterricht mit der zusammenarbeitenden Involvierung von außenschulischen Partnern eine konsequente Betrachtung erfahren. Außerdem werden durch die Diversifizierung der Lehr-/Lernformate (schülerorientiert, selbstorganisiert, partizipativ, inklusiv usw.) alle Dimensionen des Lernens (biologisch, kognitiv, metakognitiv, sozioaffektiv und kulturell) im DaF-Unterricht berücksichtigt. Hierfür müssen die verwendeten Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke auch den drei Kompetenzebenen der aktuellen BNE-Bildungsstandards entsprechen. D.h., die fachspezifischen Sprachkompetenzen ermitteln, die wiederum innerhalb fachübergreifender Kompetenzen eingebettet werden und für den Alltag auch transversale Kompetenzen fördern.

Ebenso wichtig und angesichts der starken Fokussierung der BNE auf die „Global Governance of Education“, wobei der internationale geltende Orientierungsrahmen von UNESCO aus der eigenen nationalen Perspektive in den Curricula adaptiert und reflektiert werden muss, ist es von Nöten, die Inhalte und Ziele der SDGs im kamerunischen DaF-Unterricht einen zumindest proportionalen Platz zu reservieren (siehe Abb. 3).

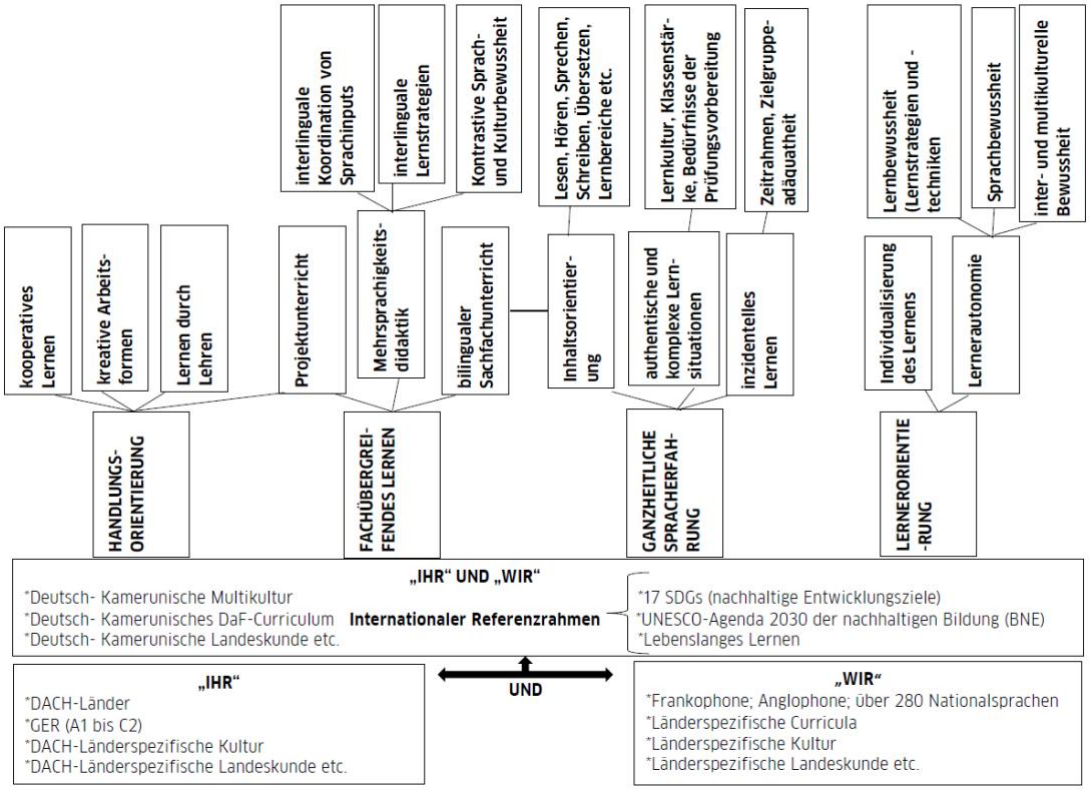


Abbildung 3: BNE-Ansatz im kamerunischen DaF-Unterricht (eigene Darstellung)

Mit Rückblick auf das aktuelle Lehrwerk für DaF-Unterricht in Kamerun könnte die Ausgangbasis dieses Modells die zwei Konzepte „Ihr“ und „Wir“ als getrennte Entitäten bilden, die im Rahmen des BNE-Ansatzes zusammenhängend und mit Berücksichtigung der internationalen Rahmenbedingungen (UNO-Agenda 2030) dargestellt werden. Mit dem Curriculum soll das Ziel verfolgt werden, allgemeine Kommunikationsfähigkeiten und Soft Skills auszubilden, die in den verschiedenen Lebenssituationen (persönlich, öffentlich, beruflich, schulisch etc.) anwendbar sind. Hierfür wird ein lernerzentrierter Unterrichtsansatz verfolgt, der auf vier methodisch- didaktischen Prinzipien basiert: Der Lernerorientierung, der ganzheitlichen Spracherfahrung, dem fachübergreifenden Lernen und der Handlungsorientierung. Der Lernende soll im Stande sein, autonom Kompetenzen zu erwerben, die es ihm ermöglichen, besser in seiner Kultur verwurzelt zu sein und sich in eine mehrsprachige Gemeinschaft zu integrieren. Dabei soll er: (i) sich mit den aktuellen Themen der Globalisierung auskennen, (ii) über die Lebenspanne

lernen, (iii) zur nachhaltigen Entwicklung beitragen und (iv) eine verantwortungsvolle Bürgerschaft ausüben. Ein illustrierendes Beispiel des Konzepts liefert der untenstehende Abschnitt.

Erwartungen für die Agenda 2030

Dieser Teil präsentiert ein durchlaufendes Schulprojekt als Beispiel für einen ganzheitlichen BNE-Ansatz an einer Pilotschule der Hauptstadt Yaoundé im Rahmen der CO_2-Kompensation von dem Netzwerk Greening Africa Together (GATo)[4]. Das Plastikmüllwiederbewertungsprojekt unter der Koordination von den Autoren startete seit dem Wintersemester 2021 und involviert sowohl angehende DaF-Lehrende der Écoles Normales Supérieures Yaoundé und Bertoua als auch weitere lokale und internationale Studierende der Fachbereiche regenerative Energie, Umweltforschung und Politikwissenschaft an den Universitäten Dschang, Yaoundé 2 und an der Technischen Hochschule Bingen. Das Problem des Plastikmülls in der kamerunischen Gesellschaft ist in der Tat eine große Herausforderung für alle Beteiligten, da jeden Tag große Mengen an Plastik in der Umwelt abgelagert werden. In den Schulen gibt es keine Module, die den Lernenden beibringen, wie man Plastikmüll und andere Arten von Abfall im Alltag für die Wiederverwertung sammeln und sortieren kann. So arbeitet das Studierendenteam mit einem Deutschklub einer Schulgemeinde, wo sie die Lernenden für die Bewirtschaftung von Plastikabfällen sensibilisieren und ihnen beibringen, wie man Plastikflaschen zerlegt, bevor man sie in die Mülltonne wirft. Außerdem führen Sie die Schüler*innen in die Mülltrennung ein (Trennung von Plastik-, organischem und anderem Abfall).

Die wichtigste Etappe des Projekts ist die Sommerschule, die vom 18. März bis zum 1. April 2022 in der Pilotschule stattfand. Während der zweiwöchigen Sommerschule konnten die Lernenden verschiedene Konzepte (Blumentöpfe und Kissen) erlernen und diese anschließend bewerten. Für die Herstellung von Kopfkissen werden nur recycelte Kunststoffe für die Füllung des Kissens und Stoffreste, wie z.B. alte Kleidung, für den Kissenbezug verwendet. Der Prozess des Recyclings von Kunststoffabfällen beginnt mit dem Sammeln von Kunststoffen. Danach können die Lernenden abschätzen, ob der Kunststoff zerkleinert und als Füllmaterial verwendet werden kann. Nachdem man genug Plastik gesammelt hat, wird dieses mit einer Schere geschnitten. Plastikflaschen sind vielseitig verwendbar, z.B. für die Inneneinrichtung, für die Dekoration der Büros und andere Orte. Die Blumenvasen bestehen zu hundert Prozent aus recyceltem Kunststoff. Der Herstellungsprozess erfordert als Grundmaterial eine Plastikflasche, eine alte CD, Klebmittel und Farben (siehe Abb. 4).



Abbildung 4: Blumenvase und Kissen aus Plastikabfällen (eigene Darstellung)

Durch das durchgeführte Recycling hat das Projekt dazu beigetragen, die CO_2-Emissionen zu reduzieren. Zudem trägt das entwickelte Konzept zu allen drei Dimensionen der Nachhaltigkeit bei. Erstens spricht es soziale Fragen an und entspricht damit den SDGs. Durch die geplanten Workshops zu Abfall und Recycling trägt das Projekt zur Wissensvermittlung und Bildung in der Gesellschaft bei. Durch die Befähigung von Jungen und Mädchen in der Schule, die die Hauptakteure dieses Projekts sind, wird ein großer Schritt in Richtung Geschlechtergleichstellung getan. Von den Lernenden wird erwartet, dass sie sich das Projekt zu eigen machen und für die Entscheidungsfindung verantwortlich sind. Darüber hinaus werden die verschiedenen Clubs in den Schulen in der Lage sein, neue nachhaltige Ideen für die Bewirtschaftung von Plastikmüll umzusetzen. Es ist beabsichtigt, langfristig ein Netzwerk aller Plastikmüllentsorgungsclubs aufzubauen, sodass die Nachhaltigkeit des Projekts durch den Erfahrungsaustausch und die ständige Einbeziehung nationaler und internationaler Interessengruppen (lokale NGOs und andere Schulen) gewährleistet werden kann.

Ausblick

Der vorliegende Beitrag hatte die Absicht, für mehr Orientierung und Potenzialnutzung der BNE-Ansätze in dem aktuellen kompetenzorientierten DaF-Unterricht an kamerunischen Sekundarschulen zu plädieren. Aus der Analyse ergibt sich, dass BNE zur Qualitätserhöhung des DaF-Unterrichts beitragen kann und sich relativ reibungslos in die neuen Curricula integrieren lässt. Alles klingt daher nicht so viel nach Zukunftsmusik,

wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Es bleibt der Appell an Lehrkräfte sowie Schul- und Fachberatungsverwaltung, damit man tut, was man sagt, und sagt, was man tut.

Anmerkungen

1 Unter lebenslangem Lernen ist die neue Auffassung des Lernens zu verstehen, das unabhängig von Alter, Geschlecht, sozialer Herkunft, Familienstand und -background, Schulinstitution, professionellem Status erfolgt. Es bezieht sich auf funktionalistische Lernaktivitäten, die genauso diffus wie das Lernen selbst ein Leben lang stattfinden. Hier unterscheidet man zwischen dem formalen, dem non-formalen und dem informellen Lernen. Das formale Lernen findet in der Schule als klassischer Bildungsinstitution statt und erzielt ein Abschlusszertifikat mit der damit verbundenen gesellschaftlichen Anerkennung. Das informelle Lernen ist das nicht notwendigerweise intendierte Lernen im Alltag, zuhause mit der Familie und mit den direkten Verwandten. Das nicht-formale Lernen verweist auf die ablaufenden Lernprozesse in den Vereinen, Clubs, Gemeinden, Arbeitsstellen, zivilgesellschaftlichen Initiativen und Aktivitäten.

2 Der oben stehende Stern der BNE wurde von Gerhard Becker konzipiert. Die Graphik ist in Open Access unter dem folgenden Link abrufbar: https://www.bne.uni-osnabrueck.de/Becker/Bne [14.04.2022]

3 Erst nach der Wiedervereinigung des französisch- und englischsprachigen Kameruns am 1. Oktober 1961 wird Deutsch an den Schulen im englischsprachigen Teil des Landes gelehrt.

4 Das panafrikanische Hochschul- und Nichtregierungsorganisationsnetzwerk Greening Africa Together möchte den Klimawandel in Kooperation mit der Berlin University Alliance ändern. Das Ziel ist eine afrikabasierte Zertifizierung von Klimaschutzprojekten mit lokal angepassten Standards, Kriterien und Indikatoren zu entwickeln, um afrikanische Universitäten und lokale und internationale Studierendenteams in die Lage zu versetzen, nachhaltige integrierte Klimaschutz- und Entwicklungsprojekte mit lokalen Gemeinschaften und NGOs durchzuführen und als Kompensationsprojekte zu finanzieren. Dem Netzwerk gehören derzeit Mitglieder aus Benin, Burkina Faso, Kamerun, Kenia, DR Kongo, Senegal, Togo und Uganda an. Das gemeinsame transdisziplinäre medienbasierte Modul von GATo existiert seit 2016. Abrufbar unter dem folgenden Link: https://www.greeningafricatogether.org [08.06.2022]

Literatur

ADOMßENT MAIK/ JASMIN GODEMANN/ GERD MICHELSEN, 2007. „Transferability of approaches to sustainable development at universities as a challenge.“ *International Journal of Sustainability in Higher Education* 8: 385–402.

AHOULI AKILA, 2015. „De la contribution de la germanistique à la réalisation des Objectifs du millénaire pour le développement (OMD) en Afrique.“ In Simo, David (Hgg.): *Pratiques herméneutiques interculturelles : Mélanges en hommage à Alioune Sow*. Yaoundé: Éditions Clé: 59–86.

AWOUNDJA CATHERINE MARIE IDA, 2019. „L’appropriation de l’APC par les maillons de la chaine pédagogique au Ministère des Enseignements Secondaires : un souci permanent.“ *Syllabus Review* 2: 1–14.

BARTH MATTHIAS, 2021. „Bildung für nachhaltige Entwicklung.“ In Schmohl, Tobias & Phillip, Thorsten (Hgg.): *Handbuch transdisziplinäre Didaktik*. Bielefeld: Transcript Verlag: 35–44.

---/ LINA BÜRGENER, 2020. „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der schulischen Praxis verankern.“ *Weiterbildung* 2: 21–23.

BASSOCK JACQUES, 2010. *Mehrsprachigkeit und fremdsprachlicher Deutschunterricht: Beitrag zur Entwicklung eines Konzepts der Mehrsprachigkeit und der Bildungsreform für Kamerun*. Kassel: University Press GmbH.

BECKER GERHARD, 2013. „Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung in der internationalen Jugendbildung." In Overwien, Bernd & Rode, Horst (Hgg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Lebenslanges Lernen, Kompetenz und gesellschaftliche Teilhabe*. Opladen: Verlag Babara Budrich: 185–216.

BEHINDERUNG UND ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT, 2019. *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Aufgabe der ganzen Schule*. Essen. Bestellbar unter URL: https://www.bezev.de/de/home/bestellungen-und-newsletter/bne-inklusiv-als-aufgabe-der-ganzen-schule/ [02.06.2022]

BELINGA BESSALA SIMON, 2019. „Du statut professionnel des sciences de l'éducation et le développement des compétences des enseignants des collèges et lycées du Cameroun." *Syllabus Review* 2: 98–114.

BIEBIGHÄUSER KATRIN, 2021. „Methodisch- didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts." In Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hgg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Berlin: J. B. Metzler: 233–252.

DE HAAN GERHARD, 2008. „Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für Bildung für nachhaltige Entwicklung." In Bormann, Inka & De Haan, Gerhard (Hgg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: Springer Verlag: 23–44.

--- 2007. *Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept für nachhaltige Entwicklung*. Berlin. URL: https://institutfutur.de/tagung/files/beitraege/deHaan_ppt.pdf [31.05.2022]

DIOP IBRAHIMA, 2000. *Das Selbstverständnis von Germanistikstudium und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.

DJOMO ESAÏE, 2009. „Geschichte der Sprachenpolitik Kameruns, oder der lange Weg nationaler Sprachen aus der Verbannung." *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus* 38: 19–25.

GOMSU JOSEPH, 1987. „Finalités de l'enseignement de l'allemand et de la germanistique en Afrique noire: Le cas du Cameroun." In Mbassi, Joseph (Hgg.): *L'enseignement de l'allemand en Afrique noire depuis les indépendances. Actes du colloque international tenu à l'ENS de Yaoundé du 18 au 21 avril 1987*. Yaoundé: Ohne Verlagshaus: 161–177.

GOUAFFO ALBERT, 2008. „Germanistik in Kamerun zwischen Lehre und Forschung: Eine Bestandaufnahme in kulturwissenschaftlicher Perspektive." *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13: 1–9.

JOURNAL OFFICIEL DE L'ETAT DU CAMEROUN, 1924. Yaoundé: erschienen am 26.12.1924.

LEMOFOUET BERNARD/ ESAÏE DJOMO, 2019. „Deutschunterricht und nachhaltige Entwicklung: eine umweltdidaktische Lektüre des afrikanischen Deutschlehrwerks Ihr und Wir 4." In Nyemb, Bertin; Kenné, Augustin & Massock, Georges (Hgg.): *Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen und Perspektiven des DaF-Unterrichts und Germanistikstudiums im afrikanischen Kontext. Festschrift für Alexis Ngatcha zum 65. Geburtstag* . Hamburg: Verlag Dr. Kovač: 189–204.

MBA GABRIEL/ PROSPER DJIAFEUA, 2019. „Comprendre et appliquer l'approche par les compétences en classes de langues et cultures nationales au Cameroun." *Syllabus Review* 2: 15–76.

MGBWA VANDELIN/ ANNE MATOUWE/ IRENE NDOUNGMO, 2019. „Appropriation de l'APC par les acteurs : entre Légitimation et Résistance." *Syllabus Review* 2: 259–286.

NGATCHA ALEXIS, 2002. *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktionen in der postkolonialen Ära*. Frankfurt: Peter Lang Verlag.

VEREINTE NATIONEN, 2015. *Millenniums-Entwicklungsziele Bericht 2015*. New York. URL: https://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf [02.04.2022]

PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE 4EME ET 3EME, 2023. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.

PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE SECONDE, 2018. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.

PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE PREMIERE, 2019. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.

PROGRAMME D'ÉTUDE D'ALLEMAND CLASSES DE TERMINALE, 2020. *Ministère des Enseignements Secondaires*. Yaoundé.

REICH, KERSTEN 2020. *BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule*. Bonn. URL: htttps://ges.engagement-global.de/reihe-veroeffentlichungen-zum-orientierungsrahmen-globale-entwicklung.html?file=files/2_Mediathek/Mediathek_Microsites/OR-Schulprogramm/Downloads/Veroeffentlichungen_Orientierungsrahmen/BNE%20Inklusiv.pdf&cid=128063 [01.06.2022]

RESOLUTION DER GENERALVERSAMMLUNG UNO, 2015. *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. New York. URL: https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf [02.04.2022]

RUPPEL JULIUS, 1912. *Die Landesgesetzgebung für das Schutzgebiet Kamerun*. Berlin: nº 614, Schulordnung vom 25.10.1910.

SADJI AMADOU, 1993. „Nationalsozialismus als Thema französischer Deutsch-Lehrwerke in Schwarzafrika." In Warmbold, Joachim; Koeppel, Anette & Pelanda, Hans-Simon (Hgg.): *Zum Thema Ntionalsozialismus im DaF-Lehrwerk und -Unterricht*. München: Iudicium Verlag: 40–45.

SCHÄRER CORINNE/ ISABELLE BOSSET, 2021. „Der Whole School Approach. Sagen, was man tut, und tun, was man sagt." *Skilled* 2: 8–9.

SCHLATTER WILHELM, 1916. *Geschichte der Baseler Mission 1815-1916*. Basel: Verlag der Basler Missionsbuchhandlung.

SCHREIBER JÖRG-ROBERT/ HANNES SIEGE, 2016. *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage)*. Bonn. URL: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [31.05.2022]

SONYEM ALAIN, 2019. „Zur Darstellung Afrikas in deutschen und kamerunischen Schulbüchern für Deutsch." *REDELENSY* 2: 195–209.

UNESCO, 2021. *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Bonn. URL: unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_54dabc92-6195-4cdd-950c-2df27d955d5c?_=379488ger.pdf&to=74&from=1 [12.04.2022]

--- 2017. *Unpacking Sustainable Development 4: Education 2030*. Bonn. URL: https://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300E.pdf [10.04.2022]

VEREINTE NATIONEN, 2015. *Millenniums-Entwicklungsziele Bericht 2015*. New York. URL: https://www.un.org/depts/german/millennium/MDG%20Report%202015%20German.pdf [02.04.2022]

WEINERT FRANZ, 2002. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Verständlichkeit." In Weinert, Franz (Hgg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Basel: Beltz: 17–31.

ZANG ZANG PAUL, 2010. „La dégermanisation du Cameroun." *Revue électronique des sciences du langage Sudlangues* 14: 79–104.

Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich, Hamadou Ngoei Ndinga Nyadao, dass die Dissertation von mir selbstständig angefertigt wurde und alle von mir genutzten Hilfsmittel angegeben wurden. Ich versichere, dass alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden.