

Bildung für die Welt im Jahr 2050

Zusammenfassung

Die globalen Herausforderungen sind seit langem bekannt, die Grenzen des Wachstums lange überschritten und die Überlebensfähigkeit des Planeten ist ernsthaft in Gefahr. Welche Optionen eröffnet Bildung, um jenseits der Informationsvermittlung für die Schaffung einer zukunftsfähigen Welt zu motivieren? Welche Herausforderungen sind damit im globalen Maßstab verbunden?

Schlüsselworte: *Bildung, Nachhaltigkeit, Entwicklung, Gerechtigkeit*

Abstract

The global challenges are well-known. We are exploiting our planet beyond the limit. Not only the biodiversity is in danger, but also the mere existence of mankind. What kind of options does education offer, to motivate for a creation of a sustainable world beyond procurement of information? What challenges does this involve in the global context?

Keywords: *Education, Sustainability, Development, Justice*

Die Welt im Jahre 2050

Wie die Welt im Jahre 2050 aussehen wird, können wir nicht genau abschätzen. Hingegen wissen wir ziemlich genau, welche Szenarien sich aktuell andeuten und welche bis dahin vermieden werden sollten. Denn wenn wir so wirtschaften wie bisher, wird die Erderwärmung um vier bis sechs Grad Celsius zunehmen. Die Folgen sind weitgehend bekannt und umfassend von internationalen Organisationen minutiös dokumentiert: Der Meeresspiegel wird steigen, etwa 40 Inseln werden von der Erdoberfläche verschwinden, Dürre, Überschwemmungen und andere Naturkatastrophen werden zunehmen, an den Polen und Hochgebirgen werden Schnee und Gletscher schmelzen – bereits heute zeigen sich Auswirkungen.

Die UN-Organisationen wie UNEP (United National Environment Programme), UNDP (United Nations Development Programme) sowie Regierungen der EU-Staaten, die OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) und die Weltbank sind sich darin einig, dass alle Anstrengungen unternommen werden müssen, um die Erderwärmung bis 2050 auf zwei Grad Celsius zu begrenzen (OECD 2012; Worldbank 2012; UNEP 2012a). Allerdings ist es auf der UN-Konferenz Rio+20 nicht gelungen, diese Grenze verbind-

lich festzulegen, da es grundlegende Interessen geleitete Meinungsverschiedenheiten gibt zwischen den meisten ‚Industriestaaten‘ einerseits und gegenüber USA, Japan und Australien, den BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika) sowie den meisten ‚Entwicklungsländern‘¹ andererseits, ob es so eine verpflichtende Grenze geben darf. Die Letzteren möchten nicht auf ein wirtschaftliches Wachstum in absehbarer Zeit verzichten und befürchten, dass dies durch eine Begrenzung passieren könnte. Angesichts der Nicht-Einigung wurden die Beschlüsse des Kyoto-Protokolls bis 2020 verlängert, um weiter an anderen Lösungen arbeiten zu können. Das Protokoll verpflichtet die Industriestaaten – mit Ausnahme der USA, die das Protokoll zwar unterschrieben, aber nicht ratifiziert haben – u.a. zu einer Reduktion der Treibhausgasemissionen. Die Beschlüsse von Rio+20 sind eher unverbindliche Goodwill-Erklärungen, deren Umsetzung von allen Staaten – also auch den Entwicklungsländern – angestrebt werden soll. Der UN-Generalsekretär Ban Ki Moon ist weitgehend alleine mit seiner Auffassung, die Ergebnisse der Rio+20-Konferenz seien ehrgeizig und praktisch für die nachhaltige Entwicklung. Alle anderen – die EU-Staaten sowie die NGOs (Non-Governmental Organizations) des globalen Nordens und Südens – finden das 53-seitige Dokument unverbindlich und enttäuschend (Datta 2013, S. 158).

Der Widerspruch zwischen Erkenntnis und Handlung

So empört sich die reichen EU-Staaten über die Rio+20-Konferenz auch zeigen – sie sind dennoch weit davon entfernt, sich ihrer Erkenntnis entsprechend zu verhalten. Würden sie es mit der Rettung des Planeten ernst meinen, müssten sie sich von der Ideologie des ewigen Wirtschaftswachstums verabschieden; denn je mehr die Wirtschaft wächst, desto mehr steigt der Verbrauch von Ressourcen, Energie, Treibhausgasemissionen und Abfall. Mit der Energieintensität (weniger Energie pro Produktionseinheit) lässt sich der steigende Energieverbrauch offenbar nicht reduzieren. In 30 Jahren (1981–2010) hat die weltweite Energieintensität um 0,8 % abgenommen, der tatsächliche Verbrauch von Primärenergie ist aber zeitgleich von 6,6 auf 12 Mrd. Tonnen Rohöläquivalent gestiegen (vgl. Renner 2012, S. 39). Hier handelt es sich um einen sogenannten Rebound-Effekt: Energieeffizientere Produktion führt zu niedrigeren Preisen, was eine größere Nachfrage erzeugt, deren Folge ein Mehrverbrauch von Ressourcen ist – kurz gesagt: ein endloser Kreislauf entsteht.

Der ökologische Fußabdruck ist ein relativ verlässliches Messinstrument des Naturverbrauchs pro Person oder Staat oder auch der ganzen Welt. Es wird gemessen, wie viel Natur wir mit unserem Konsum und Abfall verbrauchen (Rees/Wackernagel 1997). Nach dem neuesten WWF-(World Wildlife Fund)Bericht konsumieren wir global gesehen anderthalb Mal mehr Ressourcen als die Natur durch Regeneration wieder ausgleichen kann. Seit 1966 hat sich der ökologische Fußabdruck auf 18 Mrd. globale Hektar (GHa) verdoppelt. Die Kapazität des Planeten beträgt jedoch nur 12 Mrd. GHa oder 1,8 GHa pro Person. Wohlhabende Länder verbrauchen pro Person im Durchschnitt mehr als die armen Länder: z.B. verbraucht das reiche Katar mehr als elfeinhalb mal so viel Natur pro Person wie Indien, die USA mehr als siebeneinhalb und Deutschland mehr als viereinhalb mal so viel (WWF 2012, S. 38; S. 44; S. 135).

Das ewige Wachstum

John Maynard Keynes ging 1930 davon aus, dass die Menschen in den Industriestaaten im Jahr 2030 täglich nicht mehr als drei Stunden arbeiten müssten, um ein gutes Leben führen zu können. Diese Annahme formulierte er auf der Basis, dass es keinen weiteren Krieg wie den Ersten Weltkrieg gäbe, keine übermäßige Zunahme der Bevölkerung stattfände und ein Wirtschaftswachstum von jährlich 2 % möglich wäre. Der Grund, warum es anders gekommen ist, liegt in der Fähigkeit von Industrie, Finanzinstituten und nationalen Politiken, mit Hilfe der Medien und der Werbeindustrie den Eindruck zu vermitteln, dass ohne ständiges Wirtschaftswachstum die Existenz der Menschheit bedroht sei. Damit ist es gelungen, den Wunsch nach immer mehr Konsum zu wecken (Skidelsky/Skidelsky 2012, S. 18ff.). Dieser unersättliche Drang nach Konsum – diese ‚American Mania, when more is not enough‘ (Whybrow 2005, S. 10f.) – um das Wirtschaftswachstum am Laufen zu halten, ist u.a. im Festhalten an der Trickle-Down-Theorie begründet. Mit dieser Theorie ist die empirisch mehrfach widerlegte Annahme gemeint, dass mit dem Anwachsen der Wirtschaft der Reichtum der Reichen steige und dieser nach unten durchsickere und so auch die Armen profitieren könnten. Trotz eines 25-fachen globalen Wirtschaftswachstums in den letzten 100 Jahren leben noch 2,7 Mrd. Menschen in Armut; gemessen an der von der Weltbank definierten Armutsgrenze von zwei US\$ pro Tag/Person. Demnach leben sogar über eine Mrd. Menschen unter der absoluten Armutsgrenze, die die Weltbank bei einem US\$ pro Tag/Person sieht. Die Armen hatten einen Einkommenszuwachs von 60 Cent pro 100 US\$ des Weltwirtschaftswachstums. Daraus kann man folgern, dass vom Wirtschaftswachstum manche Menschen profitieren, allerdings definitiv nicht die Armen (Dietz/O’Neill 2013, S. 27). Die Reichen haben ihr Vermögen überproportional steigern können und zwar je reicher desto mehr. Die obersten ein Prozent der Reichen haben ihren Anteil am Volksvermögen zwischen 1980 und 2008 z.B. in den USA von 11 auf 17,5 % und in Großbritannien von sieben auf 14 % erhöht. Trotz der zunehmenden Kluft zwischen Arm und Reich in den Industriestaaten ist die Lebenslage der Menschen im Vergleich zu 1930 im Allgemeinen jetzt vier- bis fünfmal besser (Skidelsky/Skidelsky 2012, S. 25; S. 31).

Mit der Zunahme des BSP (Bruttosozialprodukt)/Person steigt nicht automatisch die Zufriedenheit der Menschen. Obwohl sich das BSP/Person in Großbritannien zwischen 1973 und 2009 verdoppelt und in den USA seit 1945 vervierfacht hat,

ist die Zufriedenheit der Menschen in beiden Ländern gleich geblieben. Die Zufriedenheitskurven in den anderen Industriestaaten verlaufen ähnlich. Nach einer Studie der Universität Rotterdam verändert sich die Zufriedenheit bei Menschen mit mehr Einkommen wenig, wenn das Einkommen pro Person durchschnittlich die 20.000 US\$-Grenze überschritten hat (Dietz/O’Neill 2013, S. 26). Eine weitere Messgröße ist der Gross National Happiness Index (Bruttoinlandsglück), der in Bhutan stark gemacht worden ist.² Demnach liegt Deutschland an der 51. Stelle und Großbritannien an der 74. unter den 143 erfassten Ländern (Datta 2013, S. 39).

Die Folgen des ewigen Wachstums

Bei einem Wachstum von nur einem Prozent verdoppelt sich das BSP eines Landes in 70 Jahren, bei zwei Prozent in 35 und bei drei Prozent in 23 Jahren (Dietz/O’Neill 2013, S. 33). Wenn wir in Deutschland beispielsweise wirtschaftlich pro Jahr zwei Prozent wachsen würden, müsste jeder von uns im Jahre 2050 fast dreimal mehr konsumieren, da die Bevölkerungszahl Deutschlands bis dahin erheblich sinken wird. Wir müssten deutlich mehr exportieren, was mit entsprechenden Schäden für die importierenden Länder verbunden wäre. Mit Dumpingpreisen ruinieren Agrarexporte der EU nicht nur Bauern, sondern die gesamte Agroindustrie der importierenden Länder. Eine Oxfam-Studie zeigt, wie die EU-Agrarexporte dem Hunger in der Welt Vor-schub leisten (Wiggerthale 2011).

Bei einer fast konstanten Bevölkerungszahl hat der Kauf von Textilien in den letzten zehn Jahren in Deutschland um fast 100 Prozent zugenommen, womit auch der Export gebrauchter Kleidung in die Entwicklungsländer steigt. Hierin sind die USA führend auf dem Weltmarkt – mit entsprechenden Folgen für die Textilindustrie in den armen Ländern (Datta 2013, S. 91). Selbst wenn Politik, Industrie und Finanzinstitute mit Hilfe der Medien und Werbeindustrie die schrumpfende Zahl der Bevölkerung erfolgreich zu noch mehr Konsum bewegen könnte, wären die Folgen fatal. Der Ressourcen-/Energieverbrauch sowie auch die Abfallproduktion steigen immer weiter an. Mit Energieeffizienz ist der Mehrverbrauch nicht wettzumachen. Obwohl Deutschland, Japan und die USA in den letzten 20 Jahren ihren Ressourcenverbrauch um 20–30 % pro Produktionseinheit reduzieren konnten, ist der Gesamtverbrauch der Ressourcen in diesen Ländern um 28 % gestiegen (Zovanyi 2013, S. 29f.).

Nicht nur Wachstumskritiker, sondern selbst Wachstumsbefürworter wie die Weltbank oder die OECD warnen vor einem Temperaturanstieg von mehr als zwei Grad Celsius bis 2050, obwohl die Schwierigkeit der Umsetzung bereits jetzt eindeutig sichtbar ist. In einer Studie des Potsdamer Instituts für Klimaforschung im Auftrag der Weltbank wird ein Temperaturanstieg von drei Grad Celsius bis 2.100 für wahrscheinlich gehalten; selbst wenn man die Vorschläge der Klimakonferenzen von Kopenhagen und Cancún vollkommen umsetzte. Die Folgen listet das Institut für Klima, Ozean, Wasserhaushalt, Landwirtschaft und für das gesamte Ökosystem detailliert auf (Worldbank 2012). Auch die OECD rechnet vor, welche Mehrkosten für Einzelbereiche wie Landwirtschaft, Wasser, Gesundheit, Umwelt und Migration entstehen würden, wenn man jetzt nicht handelt (OECD 2012). Das UNEP meint, dass der Ausweg aus der Krise nur durch eine Umwandlung von der braunen (fossilen) zu einer grünen (regenerierbaren) Ökonomie möglich sei. Laut

UNEP verbessert eine grüne Ökonomie die Lebenslage der Menschen und reduziert die soziale Ungleichheit sowie die Umwelt Risiken. Dies hat damit zu tun, dass nach der Definition des UNEP weniger Energie verbraucht und weniger CO₂-Emissionen erzeugt würden; also ressourceneffizient und sozialinklusiv gehandelt werden könnte (UNEP 2011, S. 2). Ohne eine Umkehr von der Wachstumsideologie ist dies allerdings nicht zu erreichen. Als radikalste Lösung wird derzeit diskutiert, dass die Wirtschaft auf das Ziel der Gewinnmaximierung verzichtet und stattdessen eine Grundsicherung aller Bürger/-innen angestrebt wird. Ein Grundeinkommen für alle, eine radikale Reduktion der Arbeitszeit und Werbung sollen Bürger/-innen vom Konsumdruck befreien. Außerdem sollen die Menschen motiviert werden, mit der Freizeit sinnvoll umzugehen (Skidelsky/Skidelsky 2012, S. 192ff.). Mit der Abkoppelung des Wachstums vom Wohlstand muss kein Ende des Kapitalismus verbunden sein (Felber 2012; Paech 2012; Jackson 2011; Skidelsky/Skidelsky 2012; Dietz/O'Neill 2013).

Bildung als Rettung und wenn ja welche?

Aus der Vergangenheit wissen wir, dass die Pädagogik Politik nicht ersetzen kann. Gleichwohl hat die Pädagogik immer davon geträumt, durch Bildung Generationen so zu formen, dass eine Veränderung der Politik erhofft werden konnte. Aus der Erfahrungswissenschaft leiten wir für die Zukunft Hoffnung ab. Die Empirie deutet auf Änderungen in den Einstellungen und Normen der Mehrheitsbevölkerung hin. Ohne hier auf das Problem der Definition von Begriffen wie Bildung, Erziehung und Pädagogik auf nationaler und internationaler Ebene einzugehen, sei bemerkt, dass wir den Begriff Bildung im Sinne des englischen/französischen Education/Éducation gebrauchen. Wir gehen davon aus, dass mit Erziehung eine Grundlage für Bildung in lebenslanger Perspektive gelegt werden kann, die sich an Mündigkeit und Rationalität orientiert. Die Frage lautet dann: Welche Bildung brauchen wir, um eine zukunftsfähig-nachhaltige Entwicklung für das Jahr 2050 anstreben zu können? Im Prinzip ist das Ziel einer so verstandenen Bildung konstant geblieben. Menschen sollen zu reflexiven Handlungen im Spannungsfeld von Anpassung und Widerstand befähigt werden. Damit treten bekannte Debatten auf den Plan, die als Balance von ‚Freiheit bei dem Zwange‘ (Kant 1803/2011, S. 711), ‚Freiheit nur mit Pflicht‘ (Gandhi 1947, S. 18) oder ‚Erfahrungsfähigkeit‘ (Wagenschein 1982, S. 120) in den Blick kommen. Eng damit zusammenhängend lässt sich nach der generellen Zielsetzung von Erziehung und Bildung (Adorno/Becker 1966; Datta 1999) oder nach den Optionen von Gesellschaftsveränderung durch Erziehung (Scheunpflug 2006) fragen.

Möglicherweise sind im internationalen Kontext die universalisiert gedachten vier Säulen des Lernens für Bildung hilfreich, über die auf der Basis von Grundbildung lebenslange Lernprozesse ermöglicht werden sollen: Lernen zu wissen, Lernen zu handeln, Lernen mit anderen zusammenzuleben und Lernen zu sein (Delors 1996, S. 85ff.). Eine Club-of-Rome-Studie formulierte schon 1979 als primäres und grundlegendes Bildungsziel das Überleben der Menschheit. Dafür sei eine partizipatorische und antizipatorische Bildung notwendig, über die Schüler/-innen lernen, sich über die Folgen ihrer Handlung bewusst zu werden und vorausdenkend zu handeln. Sie sollen lernen, Wechselbeziehungen und Interdependenzen zu erkennen (Peccei 1979, S. 37, 44, 59; S. 141f.)

Aus heutiger Perspektive lässt sich fragen, ob sich die kognitivistisch verkürzten Kompetenzdebatten im Zuge der ökonomisch motivierten Schulleistungsvergleichsuntersuchungen auf Bildung oder Wissenserwerb konzentrieren. Die mit dieser Form der Bildungsforschung assoziierte Bildungsplanung ist auf statistisch valide Daten angewiesen. Das wissen wir spätestens seit den 1960er Jahren des 20. Jahrhunderts. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, die Bedeutung von Kompetenz im Kontext der Expertise-Forschung aufrichtiger zu schärfen – also z.B. motivationale und volitionale Faktoren aufrichtiger zu berücksichtigen (Weinert 2011) – und an bekannte bildungstheoretische Optionen der Kompetenzdebatte rückzubinden. In diesen wird von Mündigkeit ausgegangen, an die Überlegungen zu Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz angeschlossen werden (Roth 1971, S. 180). Vor diesem Hintergrund könnte es interessant sein zu erfahren, wie Teilhabe an Gesellschaft und damit verbundene Gestaltungsfähigkeit ermöglicht werden kann.

Wenn man eine Verhaltensänderung bei der nächsten Generation erreichen möchte, muss man mit der frühkindlichen Erziehung beginnen. Neben den traditionellen Kulturtechniken (im Englischen 3 Rs = Reading, Writing and Arithmetic) sollen die Kinder schon früh die sieben Rs üben – Reduce (Reduktion), Reuse (Wiederverwendung), Recycle (Aufbereitung), Respect (Respekt), Reflect (Reflexion), Repair (Reparieren) und Responsibility (Verantwortung) (Samuelsson/Kaga 2010, S. 103). Kinder sollen zudem lernen, kommerziellen Verlockungen u.a. durch kreatives Spiel zu widerstehen. Im Jahresbericht 2010 des Worldwatch-Instituts werden Vorschläge für Kinder verschiedener Altersstufen bis zur Universität gemacht; nicht nur für das Lernen, sondern auch für die Schulspeisung, die als bedeutsam für die Veränderung kindlicher Essgewohnheiten eingeschätzt wird. Die Hochschulen sollen nicht nur Konzepte für Umwelterziehung entwickeln, sondern auch neue Lehr- und Forschungsgebiete einrichten. Wie sich die Kulturen verändern, könnte z.B. ein neuer Forschungsgegenstand sein (WWI/HBS/GW 2010, S. 102ff.; S. 109ff.; S. 119ff.; S. 127ff.).

Die Vorschläge sind gut und wenn sie funktionieren, können wir die Auswirkungen in der nächsten Generation feststellen. Dann sind wir schon im Jahre 2050 angekommen. Selbst wenn die Kinder ein anderes Bewusstsein entwickeln, bleibt abzuwarten, ob sie auch entsprechend handeln. Das menschliche Handeln unterscheidet sich offenbar von ihrem Bewusstsein und Wissen. Nach einer deutschen Studie, die die Organisation Fair Trade in Auftrag gegeben hat, kaufen die Erwachsenen anders als sie es vorgeben (Dohmen 2012). Obwohl die Befragten mehrheitlich angeben, die Marke wechseln zu wollen, falls diese mit Kinderarbeit (93,3 %) oder mit Dumpinglöhnen (88,4 %) produziert würde, hat der Faire Handel weltweit nur einen Anteil von 0,001 % (Datta 2013, S. 169).

Die UN-Dekade (2005–2014) Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) geht allmählich zu Ende. In diesem Zusammenhang sind bereits viele Konzepte entwickelt worden und es gab viele Lehrveranstaltungen, Seminare, Tagungen sowie Forschung zu dem Themenkomplex. Wichtig erscheint für die Zukunft eine Auswertung dieser BNE-Dekade; nicht nur inhaltlich, sondern auch über die Auswirkungen auf die Teilnehmenden verschiedener Programme.³ Es müsste herausgefunden werden, ob die Teilnehmenden nicht nur mehr als bisher um die Zusammenhänge über Wachstum und Abfall, über Produktion und

Energieverbrauch wissen, sondern ob sich ihr Konsum- und Alltagsverhalten nachhaltig verändert hat. Ergebnisse müssten Ausgangspunkt für Überarbeitungen bestehender Programme sein.

Globales Lernen im Horizont nachhaltiger Entwicklung

Wozu soll angesichts der Globalisierung erzogen werden und was hat das mit einem Bildungsauftrag für Globales Lernen zu tun?

Konnte man in den 1960er Jahren noch von einem ‚richtigen Bewusstsein‘ als Zielstellung von Erziehung ausgehen und lediglich den Beginn der Auflösung semantischer Verlässlichkeit und Sicherheit von Erziehungs- und Bildungszielen beklagen (vgl. Adorno und Becker 1966), so scheint am Beginn des 21. Jahrhunderts, im ‚Zeitalter der Globalisierung‘, alles möglich zu sein und orientierende Normen und Werte scheinen ihre Bedeutung verloren zu haben.

Möglicherweise sind die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki 1996) in den 1980er/1990er Jahren hilfreich gewesen, trotz der Suggestivität einer impliziten Konstanz von Problemlagen und greifbarer Lösungsperspektiven (Datta 1999) das Bewusstsein für den Zusammenhang von gesellschaftlichen als pädagogischen Herausforderungen zu schärfen. Im heutigen Kontext wären die Millennium-Entwicklungsziele ein möglicher Referenzhorizont, um über die Herausforderungen der Welt nachzudenken (vgl. Lang-Wojtasik und Pfeiffer-Blattner 2012). Geht man davon aus, dass diese gescheitert sind (Datta 2013), erscheint es als notwendig, zentrale konzeptionelle Offerten der jüngeren Vergangenheit auf ihre Tragweite zum Umgang mit dem beschriebenen Grundproblem der Bildung zu prüfen.

Unabhängig davon, welcher Provenienz die Konzeptionen Globalen Lernens entstammen, sie eint 1) die konzeptionell-historische Verortung in außerschulischen Kontexten der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, 2) die Orientierung an den normativen Prämissen der Nachhaltigkeit und internationalen Gerechtigkeit sowie 3) die grundlegende Annahme, dass Menschen zu Weltbürger/innen werden können und müssen. Diese können und sollen sich jenseits nationalstaatlicher und -gesellschaftlicher Ausdifferenzierung (Seitz 2012) im Sinne der Mündigkeit – also selbstbestimmt, mitbestimmend und solidarisch (Klafki 1996) – verorten, um die Überlebensfähigkeit in Gemeinschaft des globalen Südens und Nordens anzugehen. Dabei ist leitend, dass der Mensch erziehungsfähig und -bedürftig ist, um sich in der Welt orientieren zu können. Im deutschsprachigen Raum gehen eher handlungsorientiert-holistisch argumentierende Positionen von normativen Zielen aus, die als Intentionen bei den Zöglingen erreicht werden sollen. Dem stehen eher deskriptiv-evolutionstheoretisch argumentierende Positionen gegenüber, in denen nach den anthropologisch gegebenen Lernmöglichkeiten des Menschen und den sich daran anschließenden Bildungs-offerten gefragt wird (Lang-Wojtasik 2010). In Ansätzen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung wird – ausgehend von der Tradition der Umweltbildung – nach Optionen für Gestaltungskompetenz gefragt, mit denen heutige Generationen ihr Handeln an den antizipierten Chancen guten Lebens der nachfolgenden Generationen orientieren sollen (Borrmann 2012). Interessant sind in diesem Zusammenhang für den deutschsprachigen Raum Überlegungen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (BMZ/InwEnt/ISB/KMK 2007), mit denen ein domänen- und fachspezifischer Anschluss an aktuelle bildungspolitische Diskurse ermöglicht wird (vgl. Schreiber 2012).

Internationale Debatten Globalen Lernens beschäftigen sich derzeit mit *global citizenship education*. Es geht v.a. um die globale Dimension als Referenzpunkt zukunftsorientierter Bildungsarbeit und die damit assoziierten Optionen eines (Welt-)Bürger/innen/tums (vgl. Bourn 2012). Darüber gibt es auf europäischer Ebene einen intensiven politischen Diskurs mit innovativen konzeptionellen Vorschlägen (vgl. Wegimont 2012), die sich zwischen den Konferenzen von Maastricht (GENE 2002) und Den Haag (GENE 2012) verorten lassen. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die mit der Delphi-Methode zusammen getragenen Expert/inn/en/einschätzungen von Marco Rieckmann (2010) im deutsch-lateinamerikanischen Kontext: Gerechtes und umweltverträgliches Handeln, Planung und Umsetzung innovativer Projekte und Vorhaben, Vernetztes Denken und Umgang mit Komplexität, Bewerten, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Interdisziplinäres Arbeiten, Kritisches Denken, Vorausschauendes Denken, Empathie und Perspektivenwechsel, Kommunikation und Mediennutzung, Zusammenarbeit in (heterogenen) Gruppen (ebd., 16). Diese müssten auf ihre Reichweite auch in anderen Kontexten des Globus überprüft werden.

Neben historisch-systematischen Arbeiten zu Facetten Globalen Lernens (im Überblick: Lang-Wojtasik 2010), liegen empirische Studien aus der Erziehungswissenschaft und v.a. aus der Geographie-Didaktik vor, die zu der Annahme veranlassen, dass es einen engen Zusammenhang zwischen Wissensorientierung und Affektivität gibt, um begründet norm- und wertorientierte Entscheidungen für Handlungen treffen zu können (vgl. Applis 2012; Scheunpflug/Uphues 2010).

Bei alledem bleibt die grundlegende Schwierigkeit, reflexionsorientierte Lernoptionen im Horizont erkennbarer Grenzen der menschlichen Überlebensfähigkeit in einer riskanten und unsicheren Weltgesellschaft anbieten zu können (vgl. Lang-Wojtasik 2013).

Globales Lernen ohne Bildung für alle?

Mit der Perspektive einer Weltgesellschaft wird darauf verwiesen, dass die eingangs beschriebenen Problemlagen jenseits nationalgesellschaftlicher Grenzziehungen für alle Menschen des Planeten kommunikativ verfügbar und damit grundsätzlich folgenreich sind. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob sich die skizzierten Überlegungen Globalen Lernens angesichts der weltweiten Prognosen von Bildungsangeboten v.a. an die privilegierten Bevölkerungsgruppen des globalen Nordens und Südens richten, da das UN-Bildungsrecht (Art. 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte) nach wie vor nicht in allen Ländern dieser Welt umgesetzt ist. Der Zusammenhang von Bildungsbenachteiligung und sozioökonomischen Kontexten ist für viele Länder der Welt spätestens mit dem Erscheinen der PISA-Studien dargelegt. Im globalen Norden ist der Unterschied in der Lesekompetenz der 15-jährigen „zwischen dem oberen und unteren Viertel der Sozialstruktur in Deutschland, Belgien, Schweiz und Luxemburg besonders gravierend“ (Datta 2012; Baumert/Schümer 2001, S. 384; S. 305).

Daher bleibt es eine offene Frage, ob Menschen im globalen Norden, die von Transferleistungen leben müssen, aufgrund ihrer Lebenssituation ein grundsätzliches Interesse an Fragen nachhaltiger Entwicklung haben. Es liegt die Vermutung nahe, dass Fragen Globalen Lernens v.a. jene berühren, die über die finanziellen Möglichkeiten, das Bewusstsein und den Willen verfügen,

z.B. über den Kauf fair gehandelter Produkte im globalen Norden einen Beitrag zu einer anderen Globalisierung zu leisten. Angesprochen sind Möglichkeiten, zu Bildungsprozessen nachhaltigen Konsums anzuregen und so die Funktion der heranwachsenden Generation als „consumer citizen“ zu fördern. Diese Chancen einer Reflexion globaler Verantwortung lassen sich vor allem in informellen Lernanlässen umsetzen, wie im BMBF-geförderten Projekt BINK (Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum) gezeigt wurde (vgl. Barth/Fischer/Rode 2011).

Im globalen Süden stellt sich die Frage anders: Hier geht es gemäß den Education-For-All-Zielen darum, ob vorschulische Betreuungsangebote existieren und zugänglich sind, eine Schulpflicht real umgesetzt wird, wie lange Heranwachsende Schulen besuchen können und ob es sich um qualitativ hochwertigen Unterricht handelt, der sich an den Lernbedürfnissen der Betroffenen orientiert, ob Menschen funktional alphabetisiert sind und Geschlechtergerechtigkeit angestrebt wird (UNESCO 2012). Betrachtet man die acht Länder Haiti, Nigeria, Jemen, Äthiopien, Demokratische Republik Kongo, Uganda, Indien und Bangladesch, so fällt auf, dass trotz Fortschritten in einzelnen Bereichen – z.B. durch gezielte Stipendien-Programme – das Gesamtbild mehr als ernüchternd ist. Zwischen 11 % (Bangladesch) und 70 % (Nigeria) der ärmsten Frauen im Alter von sieben bis 16 Jahren haben nach den vorgelegten Statistiken noch nie eine Schule besucht und zwischen 52 % (Bangladesch) und 88 % (Jemen) der 15- bis 24-jährigen Frauen haben die Schule abgebrochen (UNESCO 2013). Die Hauptbenachteiligungen der Mädchen und Frauen sind seit langem bekannt und lesen sich wie ein déjà-vu: Armut und mangelnder Zugang zu finanziellen Ressourcen (Bangladesch, einzelne Regionen Indiens, Nigeria, Jemen), Gewalt durch Krieg und Konflikte (Kongo), Schwierigkeiten in der Erreichbarkeit bestimmter Volksgruppen (z.B. Viehhüter in Äthiopien und Uganda), Folgen des Erdbebens (Haiti) (ebd.). Des Weiteren sei darauf hingewiesen, dass auch diese Daten mit Vorsicht zu genießen sind. Das NGO-Netzwerk CAMPE (Campaign for Popular Education) weist darauf hin, dass zur Datenerhebung in Bangladesch nur ein Bruchteil (28 %) der Schulen von Schulinspektoren besucht wird und dass die vorgelegten offiziellen Berichte sehr oberflächlich seien (CAMPE 2009/2010, S. 9).

Bereits 2010 wurde deutlich, dass voraussichtlich bis 2015 56 Mio. Kinder keinen Zugang zu Schulen haben, 759 Mio. nicht lesen und schreiben können werden und dass zwei von drei erwachsenen Analphabeten Frauen sein werden (vgl. Datta und Lang-Wojtasik 2010, S. 5). Nach Angaben des BMZ (Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) fehlen bis 2015 fast zwei Mio. Lehrkräfte, wenn das Ziel einer Bildung für alle erreicht werden soll. Zudem müssen 8,4 Mio. aus dem Amt scheidende Lehrkräfte ersetzt werden. Allein in Subsahara-Ländern werden 1,7 Mio. Klassenzimmer benötigt (BMZ 2013).

Jenseits staatlicher Bemühungen ist die Rolle nicht-staatlicher Bildungsangebote hervorzuheben. Dies deutete sich bereits am Ende der Jomtien-Dekade und Beginn der Post-Dakar-Periode an. Als Erfolgsfaktoren galten v.a. eine starke Verankerung der Lehrkräfte in der lokalen Community, eine starke Orientierung an den Lernbedürfnissen der Adressat/inn/en, niedrigschwellig-flexible Bildungsangebote, dezentrale Management-Strukturen (z.B. Lang-Wojtasik 2001). Mittlerweile gibt

es ein zunehmendes Angebot von ‚Privatschulen für die Armen‘ (bezogen auf Süd- und Westasien: Lang-Wojtasik 2013, S. 158f.). Am Beispiel eigener Schulbesuche in Indien, China, Nigeria und Ghana berichtet James Tooley (2009) davon, dass die Lehrkräfte dort zwar keinen akademischen Abschluss hätten und auch nur gering bezahlt würden, dass sie allerdings liebevoll mit den Kindern umgingen und gegenüber der Schulleitung verantwortlich seien (vgl. ebd., S. 25). Die Eltern brächten das geringe Schulgeld auf, weil die Kinder nicht diskriminiert und misshandelt würden wie in den öffentlichen Schulen (vgl. ebd., S. 21ff.; S. 33ff.; 53ff.; S. 81ff.).

Es ist wahrscheinlich, dass Menschen, die weitgehend in Einklang mit der Natur leben, eine umfassende Möglichkeit haben, quasi selbstverständlich als Teil des täglichen Überlebens einer nachhaltigen Entwicklung zu folgen. Insbesondere bei indigenen Völkern ist davon auszugehen, dass sie – jenseits eines ökonomistischen Entwicklungsverständnisses – nachhaltige Entwicklung als Überlebensstrategie praktizieren, weil sie seit Generationen um die Sensibilität von Ökosystemen wissen. Im Zusammenleben z.B. mit Adivasi (indische Ureinwohner/-innen) fällt auf, dass diese bemüht sind, nur jene Produkte in Einklang mit ihrer Lebenswelt zu nutzen, die sie zum Überleben brauchen und ihren Mesokosmos am Leben hält (vgl. <http://publications.aidindia.org/content/view/669/130/>). Viele der oben erwähnten Kompetenzen (Rieckmann 2010) sind hier eher Regel als Ausnahme. Hilfreich im globalen Kontext erscheint insbesondere der sanfte Kontakt akademisch gebildeter Menschen, die zu einem Leben im Dschungel und zur Weitergabe ihres Wissens z.B. im Bereich angepasster Technologien bereit sind.

Bildung ist ein zentraler Hebel für das Trilemma des Wachstums; also zum Umgang mit Weltbevölkerungswachstum, Energieverbrauch und Klimawandel. Bezogen auf die Entwicklung der Weltbevölkerung lässt sich statistisch nachweisen, dass die Fertilitätsrate in den Entwicklungsländern mit höherer Bildung der Frauen zurückgeht und zwar: je höher die Bildung der Frauen, desto weniger Kinder (vgl. Klingholz und Töpfer 2012, S. 16f.). Dies bedeutet nicht, dass die gebildeten Frauen mehr über Verhütungsmethoden wissen als die Analphabetinnen, sondern dass die Frauen mit zunehmender Bildung mehr Mitspracherecht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie erwerben (vgl. Moore-Lappé und Schurman 1989, S. 18). Eine Begrenzung der Geburtenrate für die Lösung des Trilemmas ist aus zwei Gründen wichtig: 1) Wenn die 2°C-Grenze des Temperaturanstiegs bis 2050 erreicht werden soll, dürfen die künftigen Generationen kaum noch Treibhausgase emittieren, weil mit der höheren Bevölkerungszahl auch die CO₂-Emissionen steigen. 2) Für die Begrenzung der Geburtenrate ist es wichtig, ungewollte Schwangerschaften zu reduzieren. Es gibt z.Z. 80 Mio. ungewollte Schwangerschaften, wovon die Hälfte der ungeborenen Kinder abgetrieben wird. Da 98 % der Schwangerschaftsabbrüche in den Entwicklungsländern unsachgemäß vorgenommen werden, ist die Müttersterblichkeitsrate hoch (vgl. UNFPA/DSW 2012, S. 15).

Vor diesem Hintergrund scheint es ein erster entscheidender Schritt zu sein, dass jeder Mensch auf dieser Welt gemäß dem Völkerrecht eine Chance auf Bildung erhält. Möglichkeiten, um dieses Ziel zu erreichen sind z.B.: 1) Ermöglichung zweiter Bildungswege für jene mit niedrigen oder keinen Basisfertigkeiten; 2) Verringerung der Hindernisse beim Übergang

zur Sekundarbildung; 3) Verbesserung der Zugangsmöglichkeiten zur höheren Sekundarbildung für benachteiligte Bevölkerungsgruppen und Bezügen zur Arbeitswelt usw. (vgl. UNESCO 2012, S. 299–303). All dies kostet Geld, keine Frage. Gleichzeitig lässt sich an einem Beispiel zeigen, wie ungleich die Interessen beim Einsatz von Geld im Welthorizont sind: Es würde acht Mrd. US\$ kosten, um alle jungen Leute weltweit in den unteren Sekundarbereich einzuschulen (vgl. UNESCO 2012, S. 219). Zum Vergleich: Der Kriegseinsatz deutscher Soldat/inn/en in den letzten 10 Jahren hat umgerechnet 22 Mrd. US\$ gekostet (vgl. Bundeswehr-Einsatz 2013).

Entwicklung und Bildung neu denken – schon wieder?

Entwicklung und Bildung neu zu denken, sind zentrale Aspekte fast jeder Reformanstrengungen im entwicklungs- und bildungspolitischen Kontext. Dahinter steht die alte Erkenntnis, dass über ein verändertes Entwicklungsverständnis und einen Zugang zu Bildungsoptionen eine kontinuierliche Weiterentwicklungsmöglichkeit von Bildungspotenzialen menschlichere Bedingungen für alle gegeben ist (vgl. Datta/Lang-Wojtasik 2002). Reicht aber heute das bloße Denken? Ist nicht schon genug gedacht worden und wäre es an der Zeit zu handeln? Kann zu Handeln motiviert werden, ohne die Machtfrage zu stellen?

Abschließend formulieren wir Thesen, mit denen wir der pädagogischen Papiertigerigkeit begegnen wollen und die Frage von Macht eng an Überlegungen zur Verteilung anbinden wollen.

Zukunft nur gemeinsam: Es ist seit langer Zeit bekannt, was zu tun ist, um eine nachhaltige Entwicklung für die Zukunft im Heute grundzulegen, was nur in globaler Kooperation möglich ist.

Entwicklung neu denken: Um dies tun zu können, braucht es ein verändertes Verständnis von Entwicklung jenseits ökonomischer Messgrößen. Ewiges ökonomisches Wachstum findet seit Jahrzehnten auf Kosten der globalen Mehrheitsbevölkerung statt und hat seine Grenzen überschritten, weil gar nicht so viel konsumiert werden kann, wenn die steten Wachstumswahlen aufrechterhalten werden sollen, die Wohlstand für Wenige verheißt. Die Visionen eines Wohlstandes ohne Konsum rücken in greifbare Nähe.

Teilen statt Haben: Bildung könnte dazu beitragen, die gegenwärtigen Normen der Mehrheit der Gesellschaft dahin gehend zu ändern, dass Menschen bereit wären, Konsumgüter zu teilen, statt immer mehr haben zu wollen.

Gerechte Verteilung jetzt: Die Schere von Arm und Reich geht weltweit und innerhalb nationaler Gesellschaften immer weiter auf. Damit alle menschenwürdig leben können, muss das Vorhandene anders verteilt werden.

Bildung als Chance: Zwar wird seit langem über die Reichweite von Bildung gestritten und ist das Dilemma der großen Kluft zwischen Wissen und Handeln bekannt. Somit bleibt Bildung ein non-lineares, non-kausales und normatives Hoffnungsprogramm, das stetig wieder auf den Prüfstand seiner immanenten Spannung gehoben werden muss. Gleichzeitig ist auch bekannt, dass durch Vernunft und Verstand die menschliche Position in Welt stetig neu justiert werden kann und so ungeahnte Chancen reflektierten Handelns möglich werden.

Bildung für alle: Um dies weltweit realisieren zu können, braucht es stärkere Anstrengungen der Weltgemeinschaft. Die Jomtien-/Dakar-Ziele sind dabei Ausgangspunkte umfassender

Veränderungen. Neben einer Steigerung fiskalischer Möglichkeiten, braucht es Visionen, wie eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft aussehen soll und welchen Beitrag Bildungseinrichtungen dabei leisten können. Dies schließt ein, auch im Bildungsbereich die Machtfrage zu stellen; also zu überlegen, ob ein auf kognitivistische Wissensbestände enggeführtes Bildungsverständnis nachhaltig tragfähig sein kann oder ob es einer Rückbesinnung auf Lernbedürfnisse bedarf, die schwerlich in starren Bildungsplänen abbildbar sind.

Entökonomisierung von Entwicklung und Bildung: Entwicklung und Bildung sind zwei Seiten einer Medaille. Eine nachhaltige Weltgesellschaft braucht ökonomische Anstrengungen, um menschenwürdiges Leben zu ermöglichen; nicht aber menschenunwürdige Lebensbedingungen, um ökonomischen Profit für wenige zu steigern. Damit einher geht die Frage, ob und wenn ja welche Bildungsangebote Erfolge versprechen, um heute an einer nachhaltigen und gerechten Zukunft zu bauen. Möglicherweise lohnt ein Blick an die Basis der Weltgesellschaft, also in die Dörfer und Slums des globalen Südens sowie in die sozialen Brennpunkte der Großstädte und strukturschwachen Regionen des globalen Nordens, um nach Überlebensstrategien Ausschau zu halten. Möglicherweise genügt der Blick in die uns vertraute Mittelschicht, um zu erkennen, dass unser „durchökonomisierter“ Lebensstil die Zukunftsfähigkeit des Planeten täglich in Frage stellt.

Anmerkungen

- 1 Wenn im Folgenden von Armut und Reichtum sowie Entwicklungs- und Industrieländern die Rede ist, so dokumentiert dies den aktuellen Diskurs zum Thema im internationalen Kontext. Gleichzeitig sind sich die Autoren bewusst, dass die vorgeschlagenen Definitionen internationaler Organisationen zu Armut mehr als fragwürdig sind und nur bedingt der Komplexität des Themas gerecht werden (vgl. Datta 2013, S. 29ff.). Die Differenz von Entwicklung und Industrie bezogen auf Staaten stellt eine mehr als problematische ökonomische Verkürzung dar und müsste angesichts bekannter Debatten um z.B. das „Entwicklungsland Deutschland“ (Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor 1997) an anderer Stelle vertieft werden.
- 2 Inwieweit damit auch die im Rahmen der ‚Bhutanisierungskampagne‘ von Menschenrechtsverletzungen betroffenen Lhotshampa erfasst werden, ist eine andere Frage (vgl. Lang-Wojtasik 2013a, S. 150).
- 3 Wie schwierig eine solche Überprüfung ist, zeigen die aktuellen Debatten um Wirkungsorientierung im Globalen Lernen (vgl. Bergmüller/Lang-Wojtasik 2013).

Literatur

- Adorno, Th. W./Becker, H. (1966):** Erziehung – wozu? Gespräch im Hessischen Rundfunk am 26.09.1966. In: Neue Sammlung, Januar/Februar 1967; hier zit. n.: Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M., S. 10–119.
- Applis, St. (2012):** Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.
- Barth, M./Fischer, D./Rode, H. (2011):** Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative Interventionsentwicklung in Bildungseinrichtungen. In: ZEP, Jg. 34, H. 4, S. 20–26.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.
- Bergmüller, C./Lang-Wojtasik, G. (2013):** Qualität in der Debatte. Anmerkungen zum VENRO-Papier. In: ZEP, Jg. 36, H. 1, S. 44–46.
- BMZ (2013) = Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung:** Die Bildungssituation in Entwicklungsländern; veröffentlicht unter: http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/bildungssituation, 30.04.2013.
- Bormann, U. (2012):** Nachhaltigkeit und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 188–191.

- Bourn, D. (2012):** Citizenship Education. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 39–44.
- „Bundeswehr: Afghanistan-Einsatz kostet 17 Milliarden Euro“ (2013):** (Online im Internet unter: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundeswehr-afghanistan-einsatz-kostet-17-milliarden-euro-a-789640.html>, [29.02.2013]).
- CAMPE (2009/2010)** = Campaign for Popular Education: Education Watch Report. Dhaka; (Online im Internet unter: <http://www.campebd.org/content/download.htm>, [30.04.2013]).
- Datta, A. (1999):** Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: ZEP, Jg. 22, H. 2, S. 2–6.
- Datta, A. (2012):** Armut und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 15–19.
- Datta, A. (2013):** Armutszeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren. München.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2002):** Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/M.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2010):** Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. In: ZEP, Jg. 33, H. 3, S. 4–7.
- Delors, J. (Hg) (1996):** Learning: The Treasure Within. Paris.
- Dietz, R./O'Neill, D. (2013):** Enough is Enough. Building a Sustainable Economy in a World of Finite Resources. London.
- Dohmen, C. (2012):** Schön reden und anders handeln. In: Süddeutsche Zeitung, 25.06.2012.
- Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor (Hg.) (1997):** Entwicklungsland Deutschland. Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung. Ein Schaubilderbuch. Wuppertal.
- Felber, Ch. (2012):** Gemeinwohl Ökonomie. Wien.
- Gandhi, M. K. (1947):** India of my dreams. Ahmedabad.
- GENE (2002):** Maastricht Global Education declaration. European strategy framework for improving and increasing Global Education in Europe to the year 2015; (Online im Internet unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEg-app1.pdf>, [01.02.2013])
- GENE (2012):** The Hague conclusions on Global Education to 2020; (Online im Internet unter: <http://www.gene.eu/>, [01.02.2013]).
- Jackson, T. (2011):** Prosperity without Growth. London (2. Aufl.).
- Kant, I. (1803/2011):** Über Pädagogik. In: Kant, I.: Werke in sechs Bänden (hg. v. W. Weischedel). Bd. VI. Darmstadt, S. 695–761.
- Klafki, W. (1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel (5. Aufl.).
- Klingholz, R./Töpfer, K. (2012):** Das Trilemma des Wachstums. Berlin Inst. f. Bev. und Entwicklung. Berlin.
- Lang-Wojtasik, G. (2001):** Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesch und Indien. Hamburg.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt, S. 115–130.
- Lang-Wojtasik, G. (2013a):** Bildung in Süd- und Westasien. In: Adick, Ch. (Hg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster et al., S. 147–168.
- Lang-Wojtasik, G. (2013b):** Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: Hornberg et al. (Hg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Münster et al.
- Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.) (2012):** Handlexikon: Globales Lernen, Münster/Ulm, S. 13–34.
- Lang-Wojtasik, G./Pfeiffer-Blattner, U. (2012):** Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 185–188.
- Moore-Lappé, E./Schurman, R. (1989):** Taking Population Seriously. London.
- OECD (Hg) (2012):** OECD-Umweltausblick bis 2050. Die Konsequenzen des Nicht-handelns. Paris.
- Paech, N. (2012):** Befreiung vom Überfluss. München.
- Peccei, A. (Hg) (1979):** Club-of-Rome: Zukunftschance Lernen. Wien/Zürich/Innsbruck.
- Renner, M. (2012):** Green Economy – eine Antwort auf die Krise? In: WWI/HBS/GW (Hg.): Zur Lage der Welt 2012. Nachhaltig zu einem Wohlstand für alle. München, S. 32–54.
- Rieckmann, M. (2010):** Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin.
- Roth, H. (1971):** Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.
- Samuelsson, I. P./Kaga, Y. (2010):** Spielend in die neue Welt. In: WWI/HBS/GW (Hg.): Zur Lage der Welt 2010. München, S. 102–108.
- Scheunpflug, A. (Hg.) (2006):** Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? ZEP, 29, H. 1–2.
- Scheunpflug, A./Uphues, R. (2011):** Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster et al., S. 63–100.
- Schreiber, J.-R. (2012):** Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 196–201.
- Seitz, K. (2012):** Weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 235–240.
- Skidelsky, R./Skidelsky, E. (2012):** How Much Is Enough? New York.
- Tooley, J. (2009):** The Beautiful Tree. Washington.
- UNDP (Hg.) (2010)/(2011):** Bericht über die menschliche Entwicklung. Berlin.
- UNEP (Hg.) (2011):** Towards a green economy. Nairobi.
- UNEP (Hg.) (2012a):** The Emission Gap Report. Nairobi.
- UNEP (Hg.) (2012b):** The Future We Want. Nairobi.
- UNESCO (2012):** UNESCO: Education For All. Youth and skills. Putting education to work. Paris.
- UNESCO (2013):** Inequalities in Education. (Online im Internet unter: unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220440E.pdf;utm_source=News+Alert+24%2F4%2F13+-+New+policy+paper+on+teachers%2C+flyers+for+the+GM-R+2013%2F14&utm_campaign=News+Alert+April+2013&utm_medium=email, [29.02.2013]).
- UNFPA/DSW (Hg.) (2012)** = United National Population Fund/Deutsche Stiftung Weltentwicklung: Das Recht auf Entscheidung. Jahresbericht 2012. New York/Hannover.
- Uphues, R. (2007):** Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. In: Geographiedidaktische Forschungen. Band 41. Weingarten.
- Wackernagel, M./Rees, W. (1997):** Unser ökologischer Fußabdruck. Wie der Mensch Einfluß auf die Umwelt nimmt. Basel/Boston/Berlin.
- Wagenschein, M. (1982):** Verstehen lehren: Genetisch, sokratisch, exemplarisch. Weinheim (7. Aufl.).
- Wegimont, L. (2012):** Globale Bildung aus europäischer Sicht. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 79–83.
- Weinert, F. E. (2001):** Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Ry-chen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle, S. 45–65.
- Whybrow, P. C. (2005):** American Mania: When more is not enough. New York.
- Wiggerthale, M. (2011):** Die EU exportiert – die Welt hungert. Oxfam Deutschland. Berlin.
- Worldbank (2012):** Turn Down The Heat; (Online im Internet unter: climatechange.worldbank.org/sites/default/files/Turn_Down_the_heat_why_a_4_degree_centi-grade_warmer_world_must_be_avoided.pdf [09.09.2013]).
- WWI/HBS/GW (2010)** = Worldwatch Institute/Heinrich-Böll-Stiftung/German-watch (Hg): Zur Lage der Welt 2010. München.
- WWI/HBS/GW (2012)** = Worldwatch Institute/Heinrich-Böll-Stiftung/German-watch (Hg): Zur Lage der Welt 2012, München.
- WWF 2012** = World Wildlife Fund (Hg): Living Planet Report 2012. Paris.
- Zovanyi, G. (2013):** The No-Growth Imperative. Oxford.

Prof. Dr. Asit Datta

geb. 1937, Prof. für Erziehungswissenschaft, Mitbegründer und Ehrenvorsitzen der AG Interpäd an der Leibniz-Universität Hannover, Gründungsmitglied von German Watch, Kuratoriumsmitglied der Stiftung Zukunftsfähigkeit, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1988; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspolitik/-pädagogik, Kinderarbeit, Interkulturelle Pädagogik

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

geb. 1968, Prof. für Erziehungswissenschaft (Pädagogik der Differenz) an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1998, Arbeitsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (v.a. Globales Lernen, Schule in der Globalisierung, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Differenz), Schulentwicklungsforschung (v.a. Grundbildung und Schultheorie)