

# ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'13

- |           |    |   |
|-----------|----|---|
| Themen    | 4  | Constanze Berndt/Claudia Kalisch<br>Globales Lernen und Regionales Lernen   |
|           | 11 | Markus Auditor<br>Die Utopie des Dialogs – (entwicklungs-)pädagogische<br>Denkanstöße aus Brasilien                   |
|           | 18 | Nadia Lausselet<br>Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen  |
|           | 26 | Chandra-Milena Danielzik<br>Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung<br>für nachhaltige Entwicklung |
|           | 34 | Karl-Peter Fritzsche<br>Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und<br>Bildung für nachhaltige Entwicklung           |
| Kommentar | 41 | Qualität in der Debatte: Anmerkungen zum VENRO-Papier   |
| VENRO     | 44 | Wirkung der Inlandsarbeit/BMZ-Haushalt/Positionspapier  |
| VIE       | 45 | Neues aus der Kommission/VENRO-Tagung/Tagung „Theorie<br>und Praxis: GL und BNE“/Be Quiet                             |
|           | 48 | Rezensionen   |
|           | 51 | Informationen   |

Constanze Berndt/Claudia Kalisch

# Globales und Regionales Lernen: zur Bedeutung regionaler und globaler Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen

## Zusammenfassung

Dieser, theoretisch-konzeptionell ausgerichtete Artikel greift den sozialwissenschaftlichen Raumdiskurs auf und widmet sich der Frage nach den Raumvorstellungen und -bezügen, die den beiden pädagogischen Konzepten des Globalen und des Regionalen Lernens explizit und implizit zugrunde liegen und die in den jeweiligen Lernangeboten transportiert werden. Dass diese Diskussionen und Erkenntnisse in schulischen Curricula und Bildungsprozessen noch nicht hinreichend angekommen sind, zeigt ein Exkurs auf, der exemplarisch Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen beleuchtet. Vor diesem Hintergrund werden die dem Globalen und Regionalen Lernen zugrunde liegenden Raumverständnisse und Raumbezüge hinterfragt sowie die Potenziale beider Konzepte für ein raummündiges Handeln als auch Forschungsdesiderata aufgezeigt.

**Schlüsselworte:** Globales Lernen, Raumsensible Pädagogik, Regionales Lernen, Sozialwissenschaftlicher Raum-Diskurs

## Abstract

This theoretically and conceptually oriented article adapts the socio-scientific discourse on space and addresses the question of space images and space relations which are implicitly and explicitly underlying both educational concepts of Global and Regional Learning and that are conveyed in the respective educational offers. The fact that these discussions and insights into school curricula and educational processes have not yet been adopted adequately is shown by a digression which exemplary highlights spatial references in formal education processes. Against this background, the references of space underlying Global and Regional Learning are questioned and the potentials of both concepts for responsible action in space as well as research desiderata are pointed out.

**Keywords:** Global Learning, Pedagogy Considering Space, Regional Learning, Space as Social Science Discourse

## Problemaufriss: Globales und Regionales Lernen – Raumverhältnisse

Globales und Regionales Lernen sind zwei pädagogische Ansätze mit großen gemeinsamen Schnittstellen, insbesondere im Hinblick auf gemeinsam geteilte Paradigmen der nachhaltigen Entwicklung. In beiden Ansätzen werden das Individuum und dessen Identität mit seiner prinzipiellen Handlungs- und Gestaltungsfähigkeit in Wechselwirkung mit Dimensionen des Raumes fokus-

siert. Die jeweils eingenommenen räumlichen Foki – global bzw. regional – unterscheiden sich, ergänzen sich jedoch nach Auffassung der Autorinnen komplementär.

Globalem Lernen wird eine Konzeptvielfalt attestiert, deren theoretische Grundlage „ein holistisches Weltbild [ist], das von Verflechtungen globaler und lokaler Bezüge ausgeht“ (Asbrand/Wettstädt 2012, S. 94). Globales Lernen ist weltgesellschaftlich orientiert und nimmt seinen Ausgangspunkt in der Globalisierung (vgl. u.a. Scheunpflug/Schröck 2002; Asbrand 2009; Lang-Wojtasik 2010) sowie in der damit verbundenen Annahme, dass ein an einen nationalstaatlichen Bildungsauftrag und an ein territoriales Gesellschaftsverständnis gebundenes, pädagogisches Denken „antiquiert“ sei und „Engführungen pädagogischer Aufmerksamkeit“ mit sich brächten (Seitz 2002, S. 365). Im deutschsprachigen Raum wurde das Konzept der Global Education des US-amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Robert G. Hanvey zunächst vom Schweizer Forum adaptiert und als „die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit“ (Forum Schule für Eine Welt 1996, S. 19) definiert.

Regionales Lernen ist kein konzeptioneller Teil des Globalen Lernens, sondern ein eigenständiges (umwelt-)pädagogisches Konzept, welches ab den späten 1980er Jahren von einer Arbeitsgruppe um den Osnabrücker Schulpädagogen Christian Salzmann entwickelt wurde. Aufgegriffen und im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung erweitert wurde das Konzept des Regionalen Lernens von den Geographiedidaktikerinnen Flath, Schockemöhle und Diersen der Universität Vechta. Sie verstehen unter dem Regionalen Lernen ein Bildungskonzept für außerschulisches und handlungsorientiertes Lernen im Nahraum, in dessen Zentrum die originale Begegnung mit dem Lerngegenstand steht (vgl. Kompetenzzentrum Regionales Lernen 2011).

Anwendung findet das Salzmannsche Konzept des Regionalen Lernens derzeit v.a. in geographiedidaktischen Unterrichtsentwürfen, Ganztagschulkonzepten sowie in Projekten der Regionalentwicklung. Für Schulunterricht, schulische und außerschulische Projektstage oder die Hochschullehre werden geographische, kulturelle, soziale, wirtschaftliche, ökologische und politische Aspekte einzelner Regionen in den Fokus genommen und Arbeitsaufträge/Lernaufgaben entwickelt, die Auseinandersetzung mit regionalspezifischen Herausforderungen und den Erwerb von Handlungskompetenzen fördern sollen (vgl. Flath/Schockemöhle 2009).

Dezidierte Raumbezüge dieser beiden Konzepte werden bereits in den Konzeptbegriffen deutlich. Der Frage, auf welchen Raumverständnissen das Globale und Regionale Lernen basieren und welche didaktische Konsequenzen hieraus gezogen werden, ist bisher noch nicht systematisch nachgegangen worden. Dieses Desiderat versucht der vorliegende Beitrag in einer Annäherung zu schließen. Als Hintergrundfolie hierfür dienen der sozialwissenschaftliche Raum-Diskurs sowie die Erkenntnisse der ‚kritischen Raumwende‘. Einige Eckpunkte des Diskurses zum ‚spatial turns‘ werden nachfolgend skizziert, um zentrale Begrifflichkeiten und Erkenntnisse für die anschließende Analyse heranziehen zu können.

### **‚Spatial Turn‘ in den Sozialwissenschaften? Eckpunkte des Diskurses**

In den Sozialwissenschaften wird seit geraumer Zeit verstärkt über den Raum diskutiert. Von „Raumblindheit“ und „Raumvergessenheit“ kann angesichts einer Vielzahl von Veröffentlichungen keine Rede mehr sein (vgl. u.a. Schroer 2006, S. 9). Die raumkritische Wende – je nach Perspektive als ‚spatial turn‘, ‚topological turn‘ oder ‚geographical turn‘ bezeichnet – ist selbst zum Gegenstand der wissenschaftlichen Auseinandersetzung geworden: Sowohl der Begriff als auch dessen Gegenstand werden kontrovers diskutiert (vgl. Lippuner/Lossau 2004). Da der Begriff des ‚spatial turns‘ den Diskurs dominiert, bildet dieser im vorliegenden Artikel den Ausgangspunkt unserer Überlegungen.

Kennzeichnend für den gegenwärtigen Raum-Diskurs ist die Offenlegung und Beschreibung verschiedener Raumverständnisse: Unterschieden wird zunächst zwischen einem absoluten bzw. statischen Raumverständnis einerseits und einem relationalen bzw. dynamischen Raumkonzept andererseits. Während ersteres in der Tradition von Einstein und Newton steht und der physisch-materiellen Vorstellung eines „Behälter- bzw. Container-Raums“ folgt, steht letzteres für die Vorstellung, dass Räume sozial konstruiert sind (vgl. u.a. Döring/Thielmann 2008).

Innerhalb der raumdeterministischen Vorstellung wird davon ausgegangen, dass der Raum auf alle körperlichen Objekte wirke, diese jedoch umgekehrt den Raum nicht beeinflussen (vgl. Einstein 1960, S. XIV). Grundlegend hierfür sind Perspektiven der euklidischen Geometrie, nach der der Raum als Apriori der Anschauung verstanden wird (vgl. Günzel 2010, S. 78). In dieser Vorstellung existiert der Raum als Container vor Subjekten und Praxen, die ihn befüllen (vgl. Döring 2010, S. 91). Demgegenüber werden innerhalb der relationalen Konzeption von Raum, auch als Raumvoluntarismus bezeichnet, „eher die kreativen Möglichkeiten und die Chancen der Akteure bei der Konstituierung, dem Aufbau und der Gestaltung von Räumen betont“ (Schroer 2006, S. 175).

Das relationale bzw. dynamische Raumverständnis geht einher mit dem ‚spatial turn‘, einem Terminus aus der Humangeographie, der für die Wiederbeachtung des Raums in der kritischen Sozialtheorie steht (Döring/Thielmann 2008, S. 9). Der ‚spatial turn‘ ging aus einer Skepsis gegenüber der postmodernen Medientheorie vom „Verschwinden des Raumes“ hervor (vgl. ebd., S. 14). Mittlerweile ist der ‚spatial turn‘ multidisziplinär verortbar, etwa in der Kultur-, der Geschichts-, der Literatur- und der Politikwissenschaft und hat zu einer „Reterritorialisierung“ der jeweiligen Fachdiskurse beigetragen (vgl. ebd.).

Der Wandel vom absoluten zum relativen Raumverständnis vollzieht sich langsam, jedoch eindeutig: Als Beleg hierfür

kann die handlungstheoretische Ausrichtung vieler raumtheoretischer Arbeiten (vgl. u.a. Läßle 1991; Löw 2001) gelten. Zentrale Vertreter/-innen der Raumsoziologie und der Sozialgeographie, etwa Martina Löw und Benno Werlen, verbinden die handlungstheoretische Fundierung ihrer Ansätze mit der Notwendigkeit, einen relational konzipierten Raumbegriff zu denken. Die Vorstellung eines Behälterraumes als vorausgesetzte Umwelt des Handelns wird zugunsten eines sozialen Gemacht-Seins von Räumen aufgegeben (vgl. Döring/Thielmann 2008, S. 25).

Werlen merkt in diesem Zusammenhang an, dass die Annahme stabiler, geographisch-kultureller Einheiten, „Raumgestalten“ hervorbringt, die jedoch grundsätzlich ebenso sozial erzeugt bzw. konstruiert sind: „Natur“, ‚Kultur‘ und ‚Gesellschaft‘ sind zu einer Einheit zusammengewachsen. Mit anderen Worten: Raumgestalten wie der Nationalstaat, der ‚Kulturkreis‘ oder auch der Kontinent leben davon, dass sie ‚Nichträumliches‘ (z.B. Soziales) als räumlich-materiell Fixierbares, Verankertes, Bedingtes, Verursachtes, Steuerbares, ja als weitgehend bis ganz und gar Räumliches oder Physisch-Materielles erscheinen [...] lassen“ (Werlen zit. nach Lippuner/Lossau 2004, S. 51).

Nach Lippuner und Lossau bedeutet das dynamische Raumverständnis auch, vor allem kulturelle Räume dynamisch zu denken und damit der „Raumfalle“ – der Vorstellung von stabilen, geographisch-kulturellen Einheiten zu entgehen (Lippuner/Lossau 2004, S. 51). Sie radikalisieren den ‚spatial turn‘, in dem sie am Beispiel der Raumbezüge Bourdieus darlegen, dass sich in alltagsweltlichen Denk- und Handlungsweisen zwar vielfache Überlappungen und Verschmelzungen von sozialem und physischem Raum ergeben, diese jedoch nicht dazu verleiten sollten, „physisch objektivierten Strukturen als gegeben hinzunehmen und die räumliche Verteilung von Objekten oder Akteuren als Erklärung der damit verbundenen sozialen Praktiken heranzuziehen“ (ebd., S. 55). Ein dynamisches Raumverständnis biete somit die Möglichkeit, die „Konstruktion von Raum (auch die wissenschaftliche) als eine politisch machvolle Praxis zu entlarven“ (ebd., S. 48), wie es etwa in den Postkolonialen Studien und der Systemtheorie erfolge. Der Raum als politische Kategorie denke den Raum somit konsequent als Element sozialer Praktiken, der die Verortung von Objekten und Identitäten systematisch reflektiere: „In einer solchen Forschungsperspektive, in der Räume nicht als natürliche Entitäten, sondern als Resultate von Praktiken der Zuweisung betrachtet werden, würde das Bild eines vermeintlich vorgängigen, unschuldigen Raums im Sinne einer materialistisch-physikalischen Entität korrigiert und die Konstruktion von Raum als machtvolle politische Praxis entlarvt“ (ebd., S. 58).

Neben Positionen, die das absolute, physische und das relationale, dynamische Raumverständnis als konträr zueinander sehen, sind allerdings auch Positionen nachzuzeichnen, die weniger die Entweder-Oder, sondern eine Sowohl-als-Auch-Position vertreten: „Es geht nicht nur darum, zu sehen, wie der Raum sozial hergestellt wird, sondern auch darum zu berücksichtigen, was der Raum selbst vorgibt“ (Schroer 2006, S. 178).

Wie auch immer die jeweilige Position zum Raum charakterisiert werden kann, ist zu resümieren, dass die ‚Raumfalle‘ immer dann greift, wenn die Spezifik der ‚räumlichen Brille‘ nicht bewusst ist und soziale Verortungspraxen gegenüber Objekten und Subjekten und deren Identitäten nicht erkannt bzw. analysiert, sondern statt dessen als ‚natürlich gegeben‘ angesehen werden.

### **Exkurs: Räume und Raumkonstruktionen als ‚hidden curriculum‘ in schulischen Bildungsprozessen**

Implizit hat in der Erziehungswissenschaft immer wieder eine Auseinandersetzung über die Bedeutung von Raum vor dem Hintergrund (a) pädagogischer Interaktionspraxis, (b) der pädagogischen Umwelt und (c) der Erschließung von Welt im Handeln stattgefunden (vgl. Reutlinger 2009, S. 93f.).

Die fehlende explizite Betrachtung des Raumes ist insofern erstaunlich, als dass der Raum in seinen vielfältigen Facetten – als Macht-, Interaktions-, Qualifikations- und Selektionsraum – in diversen Bildungsprozessen eine außerordentliche Bedeutungsmacht innehält, ja, Schule selbst als Ort der kommunikativen Verortung von Objekten und Identitäten gelten muss.

In mehreren Seminaren zum Globalen und Regionalen Lernen mit Lehramtsstudierenden vorgenommene, exemplarische Rahmenplananalysen unterschiedlicher Unterrichtsfächer zeigen, dass hier nur in seltenen Fällen explizit Bezüge zum Raum hergestellt werden. Lehr-Lernformen und Lerninhalte sind (weitgehend) ‚entörtlicht‘. Die Option der Wahrnehmung, Gestaltung und Veränderung von Räumen bleibt auch aus inhaltlicher Sicht häufig ungenutzt oder dem Zufall überlassen.

Das Fach Geographie stellt gewissermaßen eine Ausnahme dar, da hier stets eine Perspektive auf den Raum eingenommen wird. Die Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) hat in mehreren Auflagen Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit vorgelegt, nach denen sich das Fach Geographie als Brückenfach zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften positioniert. Als Leitziele werden „die Einsicht in die Zusammenhänge zwischen natürlichen Gegebenheiten und gesellschaftlichen Aktivitäten in verschiedenen Räumen der Erde und eine darauf aufbauende raumbezogene Handlungskompetenz“ (DGfG 2012, S. 5) formuliert.

Es wird betont, dass die Annäherung an den Raum multiperspektivisch erfolgen soll: konkret-dinglich, thematisch systematisiert, individuell wahrgenommen und sozial konstruiert (vgl. ebd., S. 6). Innerhalb des Kompetenzbereichs ‚Räumliche Orientierung‘ sollen bei den Schülerinnen und Schülern neben der Vermittlung topographischen Orientierungswissens ein Bewusstsein für die Subjektivität von Raumwahrnehmungen und eine „Sensibilität für die soziale Konstruiertheit von Räumen und Raumdarstellungen“ befördert werden (ebd., S. 16). Stärker als in der Mittelstufe sollen in der Sekundarstufe II verschiedene aktuelle Raumkonzepte – statisch-physische wie dynamisch-konstruierte – aufgegriffen und in das unterrichtliche Handeln integriert werden (vgl. Wiktorin 2012, S. 14).

Jedoch finden sich auf der Ebene der Rahmenpläne wenige Anhaltspunkte, wie Raumbewusstsein und Raumsensibilität herausgebildet werden können. Offenkundig ist vielmehr die Präsenz physisch-materieller, statischer Raumbilder, die sich in der Kartographie und in der (scheinbaren) Existenz von territorial-national-kulturellen Einheiten zeigen. Das „Geographie Machen“ (vgl. Werlen 2007, S. 33ff.) wird weder hinsichtlich der Konstruktion von Weltkarten, die grundsätzlich als manipulierbar gelten, noch bei der Betrachtung einzelner Nationalstaaten thematisiert. Abgebildet wird demgegenüber eine deutungsdominante, unhinterfragte und euklidisch-geschlossene Raumvorstellung.

Gefördert wird so beispielsweise die Vorstellung von der Existenz territorial-national-kultureller Einheiten, die an identifi-

zierbare Orte gehören, an anderen jedoch ‚fremd‘ sind. Die eurozentrische Perspektive fundamentiert sich im Kontext Schule nach wie vor und trotz aller Diskurserweiterungen – etwa durch die Postkolonial und die Cultural Studies – hartnäckig über die Konstruktion des ‚Raum-Anderen‘ in Abgrenzung zum ‚Raum-Eigenen‘. Diese Vorstellung von Welt konstituiert sich über die Wirkmacht nationaler wie kontinentaler Grenzen und erzeugt spezifische und scheinbar unveränderbare Dimensionen von Nähe und Distanz (vgl. hierzu auch Lippuner/Lossau 2004, S. 50f.). Dieser Raumvorstellung nach werden Mensch und Welt zu einem Lernobjekt und somit nicht nur örtlich, sondern auch in ihren Handlungsmodalitäten weitgehend festgelegt.

Schule muss vor diesem Hintergrund in zweifacher Hinsicht als Ort der Verortung gekennzeichnet werden, da Identitäts- und Objektverortungen sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule erfolgen. Auf der Grundlage aktueller Verständnisse vom Raum wären diese Praxen und Routinen radikal zu hinterfragen.

### **Raumbezüge und -verständnisse im Globalen und Regionalen Lernen**

Der Globalisierung wird ein großer Anteil an der Wiederkehr des Raumthemas zugeschrieben (vgl. Schroer 2006, S. 161), in den Sozialwissenschaften allerdings vor allem in der Semantik des Raumverlustes durch Entörtlichung menschlichen Handelns (vgl. Schroer 2006, S. 165). Diese Semantik ist auch im Globalen Lernen vorzufinden. Weitere Explikationen des dem Globalen Lernen zugrunde liegenden Raumverständnisses stehen jedoch aus unserer Sicht weitgehend aus. Somit stellt sich die Frage, ob und wenn ja wie im Globalen Lernen ein Bezug zum Raum hergestellt wird. Hierzu werden zentrale Linien des aktuellen Diskurses betrachtet.

Der deutsche schultheoretische Diskurs ist vornehmlich in einem nationalstaatlich orientierten Referenzrahmen eingebettet, wobei die Kategorien Kultur, Gesellschaft und Nation in semantischer Deckungsgleichheit und der Vorstellung weitgehender Homogenität verwendet werden (vgl. Lang-Wojtasik 2009, S. 34). Mit seinen Überlegungen zu einer Schule in der Weltgesellschaft schließt Lang-Wojtasik weltgesellschaftliche Veränderungen unter dem Einfluss der Globalisierung und der mit ihr verbundenen Transnationalisierung unter Rückgriff auf die Systemtheorie Luhmanns an den schultheoretischen Diskurs an. Hier wird, neben der sachlichen, der zeitlichen und der sozialen Dimensionen die räumliche Dimension durch „eine [ökonomische, politische und soziokulturelle] Entgrenzung des sicher geglaubten und Begrenzung bietenden Referenzrahmens einer Nation“ charakterisiert (Lang-Wojtasik 2010, S. 117). Die erwähnte Verlustsemantik ist hier gut nachzuzeichnen: Durch die Raumweitung erfolgt der Verlust des als absolut angenommenen, nationalen Raumes, die über die Bewusstwerdung der Verbundenheit globaler und lokaler Prozesse („Glokalisierung“) wieder kommunizierbar werden soll. Der als fremd empfundene wie auch der verloren geglaubte Raum sollen durch oder gerade wegen der erlebten Kontingenz wieder zu einem eigenen werden. Die Semantik des nationalen Raumes kann somit durchaus als raumdeterministisch, statisch interpretiert werden. Die Konstruktion der Entgrenzung über transnationale Kommunikation und der in diesem Kontext konstatierte Bedeutungsverlust des Raumes „als Differenz von Nah und Fern“ (Lang-Wojtasik 2009, S. 35) veranlasst demgegenüber zur (Wieder-)Aneignung durch individuelles und kollektives Handeln und birgt damit die Komponente des relationalen bzw. relativen Ver-

ständnisses von Raum bzw. dessen sozialer Determiniertheit. Insofern kann der angenommene Bedeutungsverlust des Raumes als das Ende der Dominanz des absoluten Raumverständnisses markiert werden, welches gleichzeitig mit einer Erweiterung des dynamisch gedachten Raumes verbunden ist.

Das Globale Lernen ist ein kompetenzorientiertes Lernkonzept, wobei, je nach konzeptueller Ausrichtung, verschiedene Kompetenzmodelle diskutiert werden (vgl. Lang-Wojtasik 2010, S. 119). Innerhalb dieser Modelle werden, abgesehen von der selten und wenig spezifischen Verwendung der Systematisierungs- bzw. Ordnungskategorien ‚Global‘ und ‚Regional‘ oder ‚Lokal‘, keine Raumbezüge expliziert. Ein verbindendes Charakteristikum der Kompetenzmodelle ist, neben den Kategorien von Wissen und Orientierung, die Annahme der Machbarkeit, Gestaltbarkeit bzw. Veränderbarkeit des Raumes über Teilkompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Partizipationsfähigkeit und Verantwortungsfähigkeit (vgl. u.a. KMK/BMZ 2007, S. 77ff.). Diese handlungs- und gestaltungsorientierten Teilkompetenzen sind an ein dynamisches Verständnis vom Raum grundsätzlich anschlussfähig, müssen jedoch didaktisch und inhaltlich kontextualisiert werden, um das Risiko bloßer Rhetorik zu minimieren.

Eine raumbezogene Konzeptualisierung Globalen Lernens bietet Schwarz über den Anschluss an Augés Dichotomie von Orten und Nicht-Orten an (vgl. Schwarz 2010, S. 10ff.). Während ein Nicht-Ort durch Machtmissbrauch gekennzeichnet sei, zeichne sich ein Ort über die „Macht zu verändern, Macht zu gestalten, Macht zu arbeiten, Macht zu verstehen als Zugang zu Ressourcen, Informationen, Wissen und Bildung“ (ebd., S. 10) aus. Schwarz verbindet mit dieser Perspektive sowohl die Frage nach der Gestaltung schulischer Lernorte und der Interaktionsqualität zwischen Lernenden und Lehrenden als auch die nach der Didaktik Globalen Lernens. Einen wesentlichen Fokus ihrer Ausführungen bildet die Stärkung der räumlichen Identitäten von Schülerinnen und Schülern: „Umfassende Raumwahrnehmung und Raumnutzung ist mit politischer Partizipation in Verbindung zu bringen“ (ebd., S. 19), und das sowohl im institutionalisierten Bildungskontext als auch als Mitglied einer solidarischen Weltgesellschaft. In dieser Semantik finden sich einige Linien unserer Kritik an unreflektierten Raumkonstruktionen in schulischen Bildungsprozessen wieder. Sie rekurren klar auf eine relationale bzw. dynamische Fassung des Raumes.

Der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (vgl. KMK/BMZ 2007) verfolgt das Ziel „den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen fächerübergreifend zu verankern“ (vgl. ebd., S. 15). Die raumorientierte Analyse des Orientierungsrahmens weist für das Fach Geographie einen dezidierten Bezug zum Raum als natürlich determiniertem wie als sozial bzw. gesellschaftlich erzeugtem Konstrukt auf. Darüber hinaus zeigt sich die Gleichzeitigkeit statischer und dynamischer Raumbilder und verweist auf eine raumtheoretische Inkohärenz. Insbesondere in der konzeptionellen Grundlegung werden über paternalistische Entwicklungsperspektiven (vgl. ebd., S. 41), nationalstaatlich orientierte Termini wie „Völkerverständigung“ und „ausländische Kinder“ sowie die Konstruktion von Fremdheit in Verbindung mit der Ferne („fremde Lebensverhältnisse“, „fremde Länder und Kulturen“, „Respektierung des Fremden“; ebd., S. 58ff.) statische Raumperspektiven und festlegende Verortungspraxen (Personen

aus Entwicklungsländern können „eine realitätsnahe und lebendige Wahrnehmung ihrer eigenen Lebensbedingungen vermitteln“; ebd., S. 58) unreflektiert reproduziert. Transkulturelle, dynamische Perspektiven sind in diesem Teil des Orientierungsrahmens nicht auszumachen.

Vor diesem Hintergrund erscheint die konzeptionelle Handlungsorientierung didaktisch problematisch, da sozial und ökonomisch hervorgebrachte Ursachen für globale Schieflagen und die globale Ungerechtigkeit vor der Folie des sozial gestalteten Raumes nicht benannt werden. Die im Exkurs zu Raumvorstellungen in schulischen Bildungsprozessen identifizierten Risiken euklidisch-geschlossener, statischer Raumkonstruktionen sind somit im Orientierungsrahmen wiederzufinden. Demgegenüber weisen Anschluss- und Umsetzungsmöglichkeiten einzelner Fächer und Bildungsbereiche, insbesondere für die Fächergruppe Religion und Ethik, durchaus de-konstruierende Perspektiven auf den statisch gedachten Raum und auf konventionelle Verortungspraxen auf (vgl. ebd., S. 143ff.).

Die qualitativ-rekonstruktive Studie Asbrands (2009) zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit ist für unsere Fragestellung nach der Qualität des Verständnisses vom Raum sowohl theoretisch als auch didaktisch höchst aufschlussreich. Im Anschluss an konjunktive Erfahrungsräume Mannheims, die einen von mehreren Menschen, in diesen Räumen agierenden, geteilten Habitus hervorbringen, arbeitet Asbrand heraus, dass eine Partnerschaft „auf Augenhöhe“ zwischen Jugendlichen und Menschen in Entwicklungsländern insbesondere dann entsteht, wenn sich Lern- und Aneignungsprozesse in einer Praxis ereignen, in die „die Erfahrung einer geteilten Handlungspraxis im weltweiten Horizont“ eingelassen ist (ebd., S. 236). Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung „wird semantisches Wissen über die Welt angeeignet, das aufmerksam gegenüber politischen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Disparitäten zwischen Industrie- und Entwicklungsländern sowie innerhalb von Entwicklungsländern ist“ (ebd., S. 237). Hieran kann die Annahme der ‚Machbarkeit‘ bzw. der Veränderbarkeit des Raumes im Sinne eines dynamischen Raumverständnisses angeschlossen werden. Als statisch kann das Verständnis vom Raum beschrieben werden, wenn Jugendliche die entwicklungspolitische Praxis als Praxis des Helfens erfahren. Sie „konstruieren ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Nord und Süd: Entwicklungsländer werden in stereotypen Bildern als defizitär und von Armut und Mangel geprägt beschrieben. Sie werden als homogene nationalstaatliche Einheiten betrachtet [...]“ (ebd., S. 234).

Die Lernmaterialien für das Globale Lernen sind ausgesprochen vielfältig und heterogen. Sie systematisch auf ihr Verständnis vom Raum hin zu befragen, benötigt eine eigenständige Auseinandersetzung. Eine exemplarische rassismuskritische Analyse von Arbeitsmaterialien wurde von Geißler-Jagodzinski (2008) vorgenommen. Er kommt zu dem Schluss, „dass es notwendig ist, die Materialien des Globalen Lernens immer wieder daraufhin zu überprüfen, ob sie rassistische Stereotype reproduzieren, anstatt zu ihrer Erschütterung beizutragen, ob sie aus hegemonialer Perspektive die ‚Anderen‘ betrachten und einordnen, anstatt den Blick auch auf sich und die eigene Verwobenheit in die globalen Ungleichheitsstrukturen zu lenken und ob sie ein Thema essentialistisch oder kulturalistisch aufladen“ (ebd., S. 48f.). Statische Raumverständnisse scheinen somit gegenüber relationalen Perspektiven nach wie vor verbreitet zu sein. Ein unhinterfragter

Lernmitteleinsatz liefe somit den Zielen Globalen Lernens im Sinne einer sozialen Gestalt- und Veränderbarkeit des globalen, dynamischen Raumes zuwider.

Die exemplarische Analyse zeigt, dass ein Verständnis vom Raum in Auseinandersetzungen mit dem Globalen Lernen häufig ‚unter der Hand‘, also weitgehend unreflektiert, transportiert wird. In den theoretischen Entwürfen zum Globalen Lernen und, soweit gesichtet, auch in der empirischen Grundlegung, scheint implizit eine Orientierung am dynamischen, also veränder- und gestaltbaren Raum identifizierbar zu sein.

Es wird deutlich, dass die Globalisierung und die mit ihr verbundenen Kontingenzerfahrungen ein erweitertes Potenzial der Freisetzung des Individuums über eine neue Qualität von Handlungsoptionen und -zwängen im Sinne des Raumvoluntarismus bergen. Dieses Potenzial zu erkennen und allgemein- wie fachdidaktisch zu erschließen, stellt eine Chance und Herausforderung für das Globale Lernen dar. Ein dynamisches und damit an neuere Raumkonzeptionen anschlussfähiges Raumbewusstsein kann offenbar insbesondere dann befördert werden, wenn unmittelbar erfahrungs- und handlungsorientierte Lehr-Lernarrangements rekurrierend auf eine erlebte Handlungspraxis im globalen Horizont, initiiert werden. Diese scheinen geeignet, statische Verortungspraxen zu hinterfragen und aufzubrechen.

Eine konsequente und explizite ‚Verräumlichung‘ und mit ihr die Konzeption einer ‚raumsensiblen Didaktik Globalen Lernens‘ ist allerdings bisher nicht erfolgt, wenngleich deren Potenziale bereits punktuell erkannt werden. Bei der Erstellung von Lernmaterialien sowie Rahmen- und Orientierungsplänen hätte die Rezeption eines relationalen Verständnisses vom Raum weitreichende Folgen im Hinblick auf die Gestaltung schulischer Lehr-Lern-Arrangements sowie für die Qualität und die Kommunikation bzw. Interaktion im globalen Raum.

Der Ansatz des Regionalen Lernens ist weit weniger populär als der des Globalen Lernens. Zurückzuführen ist er auf den Osnabrücker Schulpädagogen Prof. Dr. Christian Salzmann, der mit seiner Arbeitsgruppe in den 1980er und 1990er Jahren mit diesem Bildungskonzept den damaligen Diskurs der Umwelt- und Europaerziehung aufgriff und erweiterte. Allerdings fanden die Veröffentlichungen wenig Aufmerksamkeit; eine Rezeption und Weiterentwicklung der Gedanken erfolgte erst etliche Jahre später durch die Geographiedidaktikerinnen Flath, Schockemöhle und Diersen der Universität Vechta.

Von diesen zentralen Vertreter/innen wird Regionales Lernen als ein Bildungskonzept beschrieben, welches auf Lernprozesse abzielt, die sich auf die Region bzw. die heimatliche Lebenswelt beziehen. In den Blick genommen werden gleichermaßen Geschichte, Gegenwart und Zukunft der jeweiligen Region sowie bspw. ihre naturräumlichen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen Besonderheiten. Verortet wird das Regionale Lernen in fachübergreifenden schulischen sowie außerschulischen Lernprozessen (vgl. Schockemöhle 2009, S. 56). Von zentraler Bedeutung sind regionale Lernorte sowie regionale Lernstandorte. Während erstere Orte darstellen, an denen grundsätzlich etwas gelernt werden kann (Bach, Handwerksbetrieb, Einkaufszentrum usw.), zeichnen sich letztgenannte durch eine pädagogisch-didaktische, adressatengerechte Aufbereitung aus (vgl. Salzmann 1995a, S. 91)

Damit sind die zentralen Raumbezüge, die dem Konzept des Regionalen Lernens zugrunde liegen, bereits benannt: Region und Lern(-stand)ort. Mit Blick auf die Klärung des Begriffes der

Region stellt Salzmann bereits 1995 fest, dass es sich hierbei nicht um „ein durch objektive Kriterien ein für allemal festzulegendes statisches Gebilde [handelt, d. Verf.], sondern eine sich historisch und lebensgeschichtlich wandelnde Größe [darstellt, d. Verf.], die (...) unterschiedlich abzugrenzen, zu definieren ist.“ (vgl. Salzmann 1995a, S. 102). Sowohl er als auch Schockemöhle greifen mit ihrem Begriffsverständnis den geographischen Fachdiskurs auf und verstehen unter einer Region primär ein mentales, subjektives und soziales Konstrukt sowie einen Interaktions- und Handlungsraum (vgl. Schockemöhle 2009, S. 61ff.). Regionen werden demnach nicht durch objektiv vorhandene naturräumliche, historische, kulturelle, sprachliche, soziologische oder politische Kriterien bestimmt. Vielmehr wird eine Region durch subjektive und kollektive Bedeutungszuschreibungen und in Verbindungen mit spezifischen Zielsetzungen in Kommunikationsprozessen konstruiert (vgl. Blotvogel 1996, S. 58ff.).

Die Unterscheidung von Lernorten und Lernstandorten ist für Salzmann ebenso wenig auf Dauer festgelegt: jeder Ort kann zum Lernort und jeder Lernort kann zum Lernstandort werden (vgl. Salzmann 1995b). Auch hier ist sein dynamisches Raumverständnis auszumachen. Dieses findet sich auch in der von ihm untersuchten Dialektik verschiedener Polaritäten (Nähe-Ferne, Komplexität-Reduktion, Regionalität-Globalität, usw.) wieder. Mit Blick auf die beiden Pole „Heimat“ und „Fremde“ beschreibt er beispielsweise, dass sich das, was einem jungen Kind noch fremd darstellt, dem älteren Kind bereits „Heimat“ geworden ist; „dass Heimat und Fremde, Umwelt und Welt, etwas Dynamisches“ sind (Salzmann 1995b, S. 73).

Schockemöhle greift in ihrer Arbeit die theoretisch-konzeptionellen Ausführungen Salzmanns auf und entwickelt sie weiter, indem sie diese mit den Leitlinien der Bildung für Nachhaltige Entwicklung verzahnt und das Konzept „Regionales Lernen 21+“ entwirft. Regionale Identität, Gestaltungskompetenz und Partizipation sind zentrale Bestandteile ihres Ansatzes. Sie können ihrer Auffassung nach durch Regionales Lernen von den Lernenden herausgebildet werden. Schockemöhle wies im Rahmen einer empirischen Studie nach, dass die für eine nachhaltige Regionalentwicklung erforderlichen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen sowie die regionale Verbundenheit der Akteure durch das Regionale Lernen gefördert werden (vgl. Schockemöhle 2009).

In einer Reihe von Projekten greifen Schockemöhle und ihre Kolleginnen das Konzept des Regionalen Lernens auf und entdecken zusammen mit verschiedenen Partner/innen in unterschiedlichen Regionen Europas Lernorte, entwickeln Bildungsmodule und Lernstandstandorte und machen das regionale Lernen einer größeren Zielgruppe – neben Schüler/innen/n auch Studierenden sowie interessierte Einwohner/innen/n einer Region – zugänglich (vgl. Flath/Schockemöhle 2009). Kritisch anzumerken ist aus Sicht der Verfasserinnen, dass – aufgrund von Fördermittelschwerpunkten – primär ländlich geprägte Regionen in den Blick genommen und hier wiederum fast ausschließlich Lern(-stand)orte gewählt werden, die dem Bereich „Agrarwirtschaft und Ernährung“ zuzuordnen sind. Hierdurch bleibt insbesondere die intra-regionale Vielfalt unberücksichtigt, denn in jeder (vermeintlich rein) ländlich geprägten Region lassen sich mannigfaltige Ausnahmen entdecken. Es droht die Gefahr, dass sich auf diese Weise statische Raumbilder von ländlichen, wirtschaftlich schwach entwickelten Regionen manifestieren bzw. reproduziert werden. Regionalentwicklung – wie sie anvisiert wird – ist dann kaum möglich.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dem Regionalen Lernen – im Unterschied zum Globalen Lernen – grundsätzlich ein explizit dynamisches Raumverständnis zugrunde liegt. Bei einer weiteren Ausgestaltung und Anwendung des Konzeptes wird es darauf ankommen, dieses dynamische Raumverständnis auch bei der Auswahl und Bestimmung der Regionen sowie bei der Wahl der regionalen Lernschwerpunkte zu berücksichtigen. Auch der Aspekt der Gestaltbarkeit von Regionen – durch die Lernenden – ist in der praktischen Umsetzung des Konzeptes noch ausbaufähig.

Darüber hinaus stehen eine tiefergehende theoretische Fundierung des Regionalen Lernens sowie eine systematische Analyse bzgl. einer Verknüpfung mit dem Konzept des Globalen Lernens noch aus.

### **Potenziale des Regionalen und Globalen Lernens für ein raummündiges Handeln**

Vor dem Hintergrund der dargelegten Bedeutung einer kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen – einzelnen Theorien und Praxen zugrunde liegenden – Raumverständnissen werden nachfolgend Aspekte eines raummündigen Denken und Handelns skizziert. Dargelegt wird zudem, inwiefern die Konzepte des Globalen und des Regionalen Lernens zur Herausbildung derartiger Fähigkeiten und Fertigkeiten beitragen können.

Raummündiges Denken und Handeln steht aus Sicht der Autorinnen für einen kritisch-reflektierten, verantwortungsvollen Umgang mit Raum-Vorstellungen und dem Bewusstsein, dass Räume sozial bestimmt, konstruiert und damit grundsätzlich veränderbar sind. Hierzu gehören insbesondere

- die Annahme grundsätzlicher Gestaltbar- und damit Veränderbarkeit von Räumen,
- das konsequente Hinterfragen räumlicher Annahmen und Gegebenheiten in Architektur, Geographie, Politik, Ökonomie, Kultur, Pädagogik usw. in Hinblick auf ihre Zielsetzungen, Wirkungen, Determinanten (Machtverhältnisse, Interaktionsmöglichkeiten, Aus-/ Abgrenzungstendenzen o. ä.),
- die Wahrnehmung der eigenen ‚Raumbrille‘,
- die Fähigkeit zur Wahrnehmung und De-Konstruktion von Verortungspraxen,
- das Mitbedenken von negativen Implikationen bei eigenen geschaffenen Räumen sowie
- die Orientierung und kompetentes Handeln in unterschiedlichen Raumbezügen.

Die Vorstellung eines Raumes als dynamischen Raum, d.h. das Bewusstsein, dass Räume als durch menschliches Handeln konstruiert und damit auch veränderbar sind, stellt eine zentrale Voraussetzung für raummündiges Denken und Handeln dar. Selbstwirksamkeit und Handlungsorientierung können ihre Wirkung auf Raumgestaltung nur entfalten, wenn Räume nicht als gott- oder naturgegeben, statisch und unveränderlich, sondern als sozial gestaltet und gestaltbar wahrgenommen werden.

Das Potenzial, dass die beiden Konzepte des Globalen Lernens und des Regionalen Lernens aufweisen, besteht darin,

- Raumsensibilität und Raumbewusstsein seitens der Lernenden und der Lehrenden zu befördern,
- die Herausbildung des dynamischen Raumverständnisses zu unterstützen,

- die verschiedenen Raumkonstrukte (lokal, regional, national, global) sowie Zusammenhänge zwischen verschiedenen Räumen zu analysieren und zu reflektieren,
- festlegenden Verortungspraxen entgegenzuwirken,
- Einflussmöglichkeiten und Verantwortungsübernahme für bestimmte Räume zu erproben sowie
- Raumorientierungs- und Raumgestaltungs-kompetenz zu erwerben und damit raummündiges Denken und Handeln zu ermöglichen.

In Hinblick auf die oben geäußerte Kritik, dass Bildungsinhalte oft ‚entörtlicht‘ sind, erweisen sich das Globale und das Regionale Lernen als geeignet, um diesem Defizit entgegenzuwirken und zu einer kritisch-reflexiven Verortung beizutragen. Zentral erscheint es uns an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, dass eine Dynamisierung der Kategorien global und regional unbedingt erforderlich ist und die Prozesse des ‚Geographie Machens‘ transparent gemacht werden müssen.

Ein Ziel pädagogischer und didaktischer Interventionen im Globalen und Regionalen Lernen wäre dann, dass das Lernobjekt des euklidischen, statischen Raumes – ‚der Raum-Andere‘ – zu einer/einem Lernpartner/-in wird. Globales und Regionales Lernen können dann dazu beitragen, dass topologische, qualitative Relationen (a) zwischen mir und dem anderen und (b) zwischen mir und gesellschaftlichen/historischen/politischen/ökologischen/sozialen Ereignissen und Prozessen aufgebaut werden können. Auf diese Weise können sowohl Raumproduktion als auch Raumhandeln erfahrbar gemacht werden.

Für das Regionale Lernen ist empirisch belegt, dass es sowohl zur Herausbildung von Raumbewusstsein als auch von raumbezogener Identität beiträgt. Diese wiederum sind Voraussetzung für Partizipation und Verantwortungsübernahme in Hinblick auf Raumhandeln und Raumgestaltung (vgl. Schockemöhle 2009). Ähnliche Wirkungen lassen sich über die Studie von Asbrand (2009) auch für das Globale Lernen annehmen, so dass geschlossen werden kann, dass sowohl Globales als auch Regionales Lernen einen Beitrag leisten können, raummündiges Denken und Handeln herauszubilden.

Ein bislang kaum ausgeschöpftes Potenzial sehen die Autorinnen darüber hinaus in der konsequenten Verzahnung der eingangs kurz skizzierten Ansätze des Globalen und Regionalen Lernens. Globales und Regionales Lernen sind aufeinander angewiesen bzw. ergänzen sich gegenseitig in ihren jeweils verschiedenen Perspektiven.

### **Zusammenfassung und Ausblick**

Anliegen dieses Beitrages war es, die Erkenntnisse des sozialwissenschaftlichen Raum-Diskurses an die schulpädagogische Bildungsprozesse anzubinden und die Konzepte des Globalen und Regionalen Lernens vor dem Hintergrund des ‚spatial turns‘ auf ihre Raumbezüge und Raumverständnisse zu befragen sowie auf ‚blinde‘ Flecken aufmerksam zu machen.

Aufgezeigt wurde, dass das Raumverständnis, das dem Globalen Lernen zugrunde liegt, weitgehend unbeachtet und unreflektiert bleibt, jedoch vielfältige Anschlussmöglichkeiten an aktuelle Raumverständnisse bieten. Eine konsequente Berücksichtigung raumvoluntaristischer Perspektiven bei der Konzeption von Rahmenplänen und Lernmaterialien steht jedoch noch aus.

Mit der konzeptionell-inhaltlichen Breite und Tiefe der Veröffentlichungen zum Globalen Lernen können die vergleichsweise wenigen Beiträge zum Regionalen Lernen nicht mithalten. Jedoch schließen gerade neuere Veröffentlichungen von Flath und Schockemöhle (2009) an den sozialwissenschaftlichen und geographischen Raum-Diskurs an und beziehen sich auf ein dynamisches Raumverständnis.

Das Bewusstsein dafür, dass Räume und räumliche Darstellungen jeglicher Art (Staaten, Regionen, Landkarten etc.) vom Menschen geschaffene Artefakte sind, ist Voraussetzung dafür, dass Räume als gestalt- und veränderbar wahrgenommen und Handlungsoptionen erkannt werden. Dieser ebenso einfachen wie zentralen Einsicht muss in Bildungsprozessen noch mehr Beachtung beigemessen werden. Die Ansätze des Globalen und Regionalen Lernens können hier, wie oben beschrieben, einen wesentlichen Beitrag leisten. Zukünftige Aufgaben können darin bestehen,

- die Notwendigkeit einer (Neu-)Bestimmung der Kategorien ‚global‘ und ‚regional‘ vor dem Hintergrund eines sozial-dynamischen Raumverständnisses zu hinterfragen,
- weitere Bildungsinhalte einer systematischen Analyse bzgl. der Frage nach der Verortung von Objekten und Identitäten zu unterziehen,
- Empfehlungen für eine stärkere ‚Verörtlichung‘ von Bildungsinhalten sowie
- Empfehlungen für eine raumsensible Fach- und Allgemein-didaktik und eine Didaktik des Globalen bzw. Regionalen Lernens herauszuarbeiten.

In diesem Sinne lässt sich die Idee einer raumsensiblen Pädagogik entfalten, die sich – im Sinne des ‚spatial turns‘ – dem Raum zuwendet und die räumliche Eingebundenheit jeglicher sozialer Prozesse und Interaktionen anerkennt sowie den Raum selbst zum Gegenstand pädagogischen Nachdenkens macht.

## Literatur

- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster u.a.
- Asbrand, B./Wettstädt, L. (2012):** Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster und Ulm
- Blotevogel, H. H. (1996):** Auf dem Weg zu einer Theorie der Regionalität: Die Region als Forschungsobjekt in der Geographie. In: Brunn, G. (Hg.): Region und Regionalbildung in Europa: Konzeptionen der Forschung und empirische Befunde. Baden-Baden, S. 44–68.
- DGfG (Deutsche Gesellschaft für Geographie) (2012) (Hg.):** Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. (Online im Internet unter: [http://www.geographie.de/docs/geographie\\_bildungsstandards.pdf](http://www.geographie.de/docs/geographie_bildungsstandards.pdf) [05.12.2012]).
- Döring, J. (2010):** Spatial Turn. In: Günzel, S. (Hg.): Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar, S. 90–99.
- Döring, J./Thielmann, T. (2008):** Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das geheime Wissen der Geographen. In: Döring, J./Thielmann, T. (Hg.): Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Bielefeld.
- Einstein, A. (1960):** Vorwort. In: Jammer, M.: Das Problem des Raumes. Die Entwicklung der Raumtheorien. Darmstadt, S. XII–XVII.
- Flath, M./Schockemöhle, J. (Hg.) (2009):** Regionales Lernen – Kompetenzen fördern und Partizipation stärken. Dokumentation zum HGD-Symposium, Vechta 9.–10. Oktober 2008. Weingarten.
- Forum Schule für eine Welt (1996):** Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona.
- Geißler-Jagodzinski, C. (2008):** Der blinde Fleck des Globalen Lernens? Eine rassismuskritische Betrachtung von Konzepten und Arbeitsmaterialien. In: Berliner entwicklungspolitischen Ratschlag (Hg.): Von Trommlern und Helfern. Beiträge zu einer nicht-rassistischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin, S. 46–49.
- Günzel, S. (2010):** Kopernikanische Wende. In: Günzel, S. (Hg.), Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar, S. 77–89.
- KMK (Kultusministerkonferenz)/BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit) (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn/Berlin.
- Kompetenzzentrum Regionales Lernen (2011):** Regionales Lernen. (Online im Internet unter: <http://www.regionales-lernen.de/index.php/regionales-lernen> [07.11.2012]).
- Läpple, D. (1991):** Essay über den Raum. Für ein gesellschaftswissenschaftliches Raumkonzept. In: Häußermann, H. u.a. (Hg.): Stadt und Raum. Pfaffenweiler, S. 157–207.
- Lang-Wojtasik, G. (2009):** Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, S./Bohl, Th./Haag, L. et al. (Hg.): Handbuch Schule. Heilbrunn, S. 33–41.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration. Frankfurt/M.
- Lippuner, R./Lossau, J. (2004):** In der Raumfalle. Eine Kritik des spatial turn in den Sozialwissenschaften. In: Mein, G./Rieger-Ladich, M. (Hg.): Soziale Räume und kulturelle Praktiken. Über den strategischen Gebrauch von Medien. Bielefeld, S. 47–63.
- Löw, M. (2001):** Raumsoziologie. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: Frankfurt/M.
- Reutlinger, C. (2009):** Erziehungswissenschaft. In: Günzel, S. (Hg.): Raumwissenschaften. Frankfurt/M., S. 93–108.
- Salzmann, C. (1995a):** Regionales Lernen im Spannungsfeld von Regionalität und Universalität. In: Salzmann, C./Meyer, C./Baeumer, H. (Hg.): Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Das Beispiel des Regionalen Umweltbildungszentrums Lernstandort Noller Schlucht Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, S. 91–108.
- Salzmann, C. (1995b):** Regionales Lernen an Lernstandorten. In: Salzmann, C./Meyer, C./Baeumer, H. (Hg.): Theorie und Praxis des Regionalen Lernens. Umweltpädagogische Impulse für außerschulisches Lernen. Das Beispiel des Regionalen Umweltbildungszentrums Lernstandort Noller Schlucht Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, S. 71–89.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Aktion Brot für die Welt, Stuttgart.
- Schockemöhle, J. (2009):** Außerschulisches regionales Lernen als Bildungsstrategie für eine nachhaltige Entwicklung. Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. Geographiedidaktische Forschungen, Band 44, Weingarten.
- Schroer, M. (2006):** Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums Frankfurt/M.
- Schwarz, I. (2010):** Globales Lernen und das Konzept der Orte und Nicht-Orte. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster, New York u.a., S. 10–25.
- Seitz, K. (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/M.
- Werlen, B. (2007):** Globalisierung, Region und Regionalisierung. Sozialgeographie alltäglicher Regionalisierungen. Bd. 2. Stuttgart.
- Wiktorin, D. (2012):** Wege zu einem kompetenzorientierten Geographieunterricht.

## Dr. Claudia Kalisch

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Allgemeine Pädagogik und Sozialpädagogik der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: u.a. Regionales Lernen und Regionale Berufsbildungsforschung, Potenziale und Grenzen von Bildungsnetzwerken, Übergangsforschung Schule – Berufsausbildung bzw. Studium.

## Dr. phil. Constanze Berndt

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Schulpädagogik und empirischen Bildungsforschung“, Institut für Schulpädagogik der Universität Rostock. Arbeitsschwerpunkte: Beförderung von Reflexivität in der Lehrer/innenbildung, Globales Lernen, Heterogenität & Diversity.

Markus Auditor

## Die Utopie des Dialogs – (Entwicklungs-) pädagogische Denkanstöße aus Brasilien

### Zusammenfassung

Ausgehend von qualitativen Forschungsergebnissen setzt sich der Autor mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdiskursen in Brasilien auseinander und zeigt das Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entwicklungspädagogischer Praxis im Kontext von gesellschaftlichen Transformationsprozessen auf. Der Artikel arbeitet die Bedeutung von dialogischer Transkulturation heraus, um Möglichkeiten eines bilateralen Dialogs zur gemeinsamen Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und pädagogischer Konzepte aufzuzeigen. Aus diesen bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen werden konkrete Herausforderungen für die Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis abgeleitet.

**Schlüsselworte:** Dialogische Transkulturation, Gesellschaftliche Transformationsprozesse, Globalisierungsdiskurs, Globales Lernen, Spannungsverhältnis

### Abstract

Based on qualitative research results the author deals with discourses on globalisation from social and educational sciences in Brazil and reveals the relationship of tension between claim and reality of practise in development education in the context of social transformation processes. The article works out the meaning of 'dialogical transculturation' to indicate possibilities of a bilateral dialogue for the common development of scientific theories and pedagogical concepts. From these considerations on education and learning theory concrete challenges are derived for science and education policy as well as for educational practise.

**Keywords:** Dialogical Transculturalization, Social Transformation Process, Globalization Discourse, Global Learning, State of Tension,

Seit Mitte der 1990er Jahre sind pädagogische Konzeptionen zum Globalen Lernen und zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung in den Mittelpunkt der entwicklungspolitischen Bildungspraxis sowie des entwicklungspädagogischen Diskurses in Deutschland gerückt. Dabei wird dem (pädagogischen) Dialog im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwick-

lung“ eine bedeutende Rolle zugewiesen. So erfordere die Gestaltung der Globalisierung „den Dialog und die Zusammenarbeit der Akteure der verschiedenen Entwicklungsdimensionen“ (KMK/BMZ 2007, S. 27) unter Einbezug der Zivilgesellschaft und der Wirtschaft. Zur Entwicklung von Empathie und Perspektivenwechsel wird dabei interkulturellen Begegnungen eine entscheidende Funktion zugeschrieben (KMK/BMZ 2007, S. 13f., S. 57). Folglich versteht sich auch das breit angelegte und staatlich geförderte Freiwilligen-Programm „weltwärts“ „als Lerndienst, der jungen Menschen einen interkulturellen Austausch in Entwicklungsländern ermöglicht“ (BMZ 2012).

Die (wissenschafts-)politische Durchsetzung des „Interkulturellen Dialogs“ vollzog sich jedoch bereits seit der UN-Konferenz 92 in Rio, als sich im Gefolge des Nachhaltigkeitsdiskurses das „Partizipationsparadigma“ endgültig in Politik und Wissenschaft etablierte. Durch die Einbindung sowohl des Nachhaltigkeits- als auch des Partizipationsbegriffs wird der interkulturelle Dialog in der Entwicklungspädagogik seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre schließlich auch an kompetenz orientierte Konzeptionen gekoppelt. Dies geschieht insbesondere im Zusammenhang mit der Forderung nach einem grundlegenden evolutions- und systemtheoretisch orientierten Paradigmenwechsel. Damit wurde aber die problematische Ausblendung paternalistischer Überlegenheit durch die „Differenz von Haben und Nichthaben“ (Scheunpflug 2001, S. 24) in Verbindung mit der geforderten Anschlussfähigkeit an die Herausforderungen der (ökonomischen) Globalisierung ganz offen verschärft. Dadurch suggeriert der angestrebte interkulturelle Dialog mit Akteuren aus dem „Süden“ jedoch eine vermeintlich problemlose Übertragung (entwicklungs-)pädagogischer Konzepte aus Deutschland in andere Weltregionen.

Leonardo Boff teilt diese Skepsis und gibt zu bedenken, dass der Süden aufgrund der politisch-ökonomischen Dominanz des Nordens kaum Gehör bekomme. Daraus ergibt sich ein möglicherweise nicht widerspruchsfreies Spannungsverhältnis zwischen Anspruch und Wirklichkeit entwicklungspädagogischer Praxis, das es kritisch aufzuarbeiten gilt. Dazu müsse laut Boff (2000, S. 7f.) versucht werden, „die Perspektive des großen Südens zur Geltung zu bringen“, ohne seine Menschen als Arme und Globalisierungsverlierer zu stigmatisieren. Daraus ergibt sich schließlich die dringende Notwendigkeit nach einem weltweiten ethischen und konzeptionellen Dialog (vgl. Trisch 2005, S. 134; Bühler 1996, S. 201).

## Perspektivenwechsel: Eine andere Brasilianisierung

Mit diesem Ziel wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts ein erster Perspektivenwechsel durch die Auseinandersetzung mit den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Globalisierungsdiskursen in Brasilien angeregt. In einem heuristisch-qualitativen Forschungsverfahren wurden dazu Expertenbefragungen mit brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaftlern per E-Mail durchgeführt und Aufsätze aus brasilianischen Fachzeitschriften ausgewertet. Ausgangspunkt waren dabei zwei zentrale Fragestellungen:

- Wie wird der gesellschaftliche Wandel im Zusammenhang mit der Globalisierung von brasilianischen Erziehungs- und Sozialwissenschaftlern beschrieben und welche Schlussfolgerungen für die Pädagogik ziehen sie daraus?
- Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für einen bilateralen Dialog zur gemeinsamen Entwicklung wissenschaftlicher Theorien und pädagogischer Konzepte?

Die in diesem Forschungsdialog mit sechzig Brasilianern erlangten Ergebnisse dürften über den deutsch-brasilianischen Kontext hinaus von Interesse und Relevanz sein. Schließlich gilt Brasilien als ein typisches Beispiel für die Ambivalenz der Globalisierungsprozesse. Denn einerseits spiegelt seine Entwicklung vom Kolonial- zum Schwellen- und Ankerland zwar die Tatsache wider, ‚dass die materielle Entwicklung nicht automatisch alle sozialen Pathologien heilt‘. Andererseits kann Brasilien jedoch ebenso als Beleg für gelungene interkulturelle Koexistenz und soziale Kreativität gelten. So ist Brasilien über seine Landesgrenzen hinaus bekannt für seine reiche Vielfalt an originären Beiträgen aus Politik, Kultur, Bildung und Wissenschaft. Neben dem Befreiungstheologen Leonardo Boff stellen der Reformpädagoge Paulo Freire, der Umweltaktivist José Lutzenberger oder der in Porto Alegre entwickelte und umgesetzte kommu-

nale „Beteiligungshaushalt“ dabei lediglich eine kleine Auswahl dar. Im Sinne eines vorurteilsfreien „Voneinander Lernens“ (Costa 2004, o. A.) soll Ulrich Becks (1999, S. 7f.) negativ beladener „Brasilianisierung des Westens“ als „Einbruch des Prekären, Diskontinuierlichen, Flockigen, Informellen“ durch interessante Denkanstöße aus den brasilianischen Sozial- und Erziehungswissenschaften eine andere, positive Wendung gegeben werden. Die anhand von zehn Thesen beschriebenen Kernaussagen der Forschungsergebnisse (vgl. ausführlich Auditor 2012, S. 122ff.) enthalten dazu erste Wegzeichen, deren zentrale Begrifflichkeiten zunächst zusammengefasst werden sollen.

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, weisen die Forschungsergebnisse auf der Ebene der Beschreibung von Globalisierungsfolgen auf die Bedeutung der Interdependenz makro- und mikrostruktureller Aspekte von Globalisierungsprozessen hin. Dies wird deutlich durch die Betonung der Problematik ökonomischer, kultureller und politischer Hegemonie bei gleichzeitiger Verursachung von individueller Exklusion und Identitätsverlust. Neben den Medien wird in diesem Zusammenhang gerade die Rolle von Bildung aufgrund ihrer weltweiten Kommerzialisierungs- und Ökonomisierungstendenzen kritisch eingeschätzt.

Alternativen zu den somit durch Unterdrückung gekennzeichneten Okzidentalierungsprozessen nicht erst seit der Globalisierung werden hingegen in Transkulturation (transculturacão) ausgemacht. Sie wird als weltweit stattfindende, oftmals konfliktreiche Veränderungsprozesse zwischen Dominanz und Widerstand beschrieben. Aus der Analyse dieser Prozesse wird schließlich die komplementäre Notwendigkeit von sozialem sowie kulturellem Pluralismus und universeller Ethik erschlossen. Sie werden als Grundlagen für eine Dialogische Pädagogik ausgemacht, die zur Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte sowie zur Schaffung nachhaltiger (Welt-) Gesellschaft(en) beitragen soll.

Dazu müssen ethische Grundlagen ein integraler Bestandteil der Vermittlung von kognitiv-instrumentellen und technologisch-wissenschaftlichen Kompetenzen sein. Da Bildung und Wissenschaft vom Staat als öffentliches und kostenloses Rechtsgut zu garantieren sind, wird bezüglich des wissenschaftlichen und pädagogischen Dialogs der Aufbau transnationaler öffentlicher Bildungsnetzwerke gefordert, insbesondere um Marginalisierten und Ausgeschlossenen bessere Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen.

Aus pädagogischer Perspektive können Transkulturationen als weltweit stattfindende individuelle und gesellschaftliche Lernprozesse verstanden werden, in denen kritische (Selbst-)Reflexion kulturelle und soziale Innovationen ermöglichen (vgl. Seitz 2002, S. 464). Die weltweiten Entwicklungsprobleme müssen dabei als eine globale Zivilisationskrise verstanden werden, die auch den Norden dazu zwingt, von „Belehrungsgesellschaften“ zu „Lerngesellschaften“ zu mutieren (Nuscheler 1999, S. 396f.). Dabei erfordert die Lösung der aktuellen Weltprobleme weniger einen pädagogischen Beitrag zur Anerkennung von Differenz, als zum Erkennen und Weiterentwickeln von Gemeinsam-

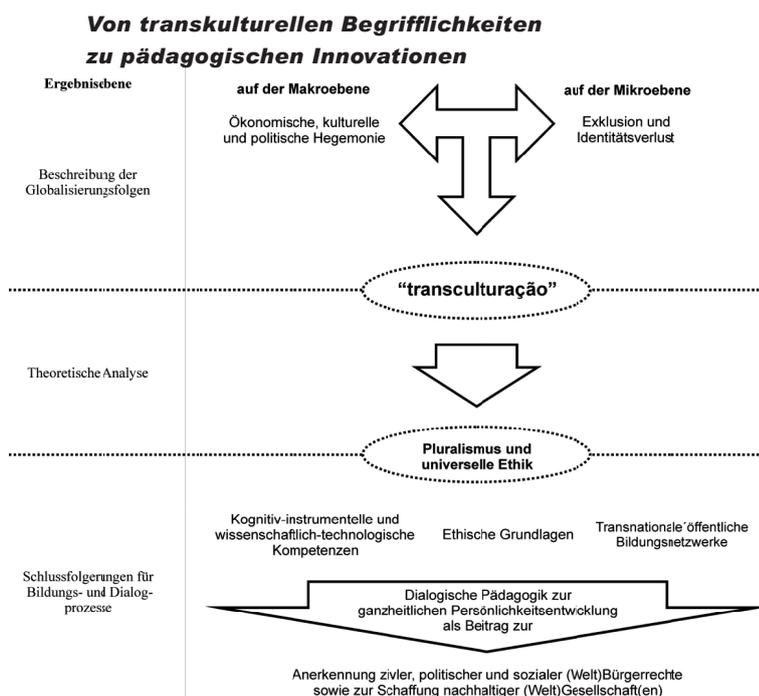


Abb. 1: Zusammenfassung zentraler Begrifflichkeiten und Konzeptionen der Forschungsergebnisse

keiten, ohne dabei jedoch „Ähnlichkeit auf Gleichheit zu reduzieren“ (Wulf 2002, S. 81). Als „handelndes Subjekt der Geschichte“ (Kemper 1990, S. 212) muss sich der Mensch dazu als „komplexe kulturelle Persönlichkeit[]“ mit vielfältigen kulturellen und sozialen Bezugssystemen begreifen lernen (Flechsich 2000). Aus diesen auf den Forschungsergebnissen basierenden Vorüberlegungen ergibt sich ein näher zu erläuternder Ausgangspunkt auf dem Weg zu einer dialogischen Weiterentwicklung (entwicklungs-)pädagogischer Konzepte.

### Vom interkulturellen „Nord-Süd“-Dialog zu Dialogischer Transkulturation

Im Sinne eines „dialogischen Lernens vom Anderen“ ist es notwendig, die Dichotomie des „Nord-Süd“-Denkens zu überwinden. Denn die Forschungsergebnisse bestätigen, dass diese Begrifflichkeit ihre theoretisch-deskriptive Brauchbarkeit längst verloren hat, weil weder von der Existenz einer „Süd“- und einer „Nord“-Perspektive ausgegangen werden kann, noch von einer starren Dichotomie zwischen Lebensrealitäten in einem Nordteil und einem Südteil der Welt. Vor diesem Hintergrund bieten sich transkulturelle Begrifflichkeiten als theoretisch-konzeptionelle „Scharnierbegriffe“ (vgl. Freire 1998, S. 101) nun in gleich zweifacher Hinsicht an: erstens zwischen den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskursen in Lateinamerika und Deutschland – so fordert Klaus Seitz bereits 1996 (S. 107) „einen Prozess transkulturellen Lernens“; zweitens zwischen der Beschreibung gesellschaftlicher Transformationsprozesse im globalen Kontext und der sich daraus ergebenden Möglichkeiten für dialogische Bildungs- und Veränderungsprozesse auf individueller Ebene. Aus dieser bildungs- und lerntheoretischen Perspektive kann „Transkulturation“ dialogisch verstanden werden: Als „Dialogische Transkulturation“ kann sie zum einen die individuellen Dispositionen für Dialog im Sinne emanzipatorischer und kooperativer Transkulturationsfähigkeit fördern, also Dialogizität als „Ermöglichung von Handlungsfähigkeit“ innerhalb hybrider, aber immer noch hegemonial geprägter (welt-)gesellschaftlicher Strukturen (Mecheril/Seuwka 2006, S. 13). Konkret bedeutet dies, durch Einbezug anderer sozialer und kultureller Erfahrungen seine bisherigen Bezugssysteme zu erweitern und dadurch gesellschaftliche Innovationen anzuregen (vgl. Flechsich 2001, S. 47). Als emanzipatorischer Prozess intellektueller ‚Selbstbefreiung‘ stellt Dialogische Transkulturation damit zwangsläufig „gesellschaftliche Konventionen und Traditionen ebenso wie die persönliche und soziale Identität des einzelnen immer wieder von neuem in Frage“ (Kemper 1990, S. 212). Denn die Radikalität dialogischen Handelns liegt eben gerade in der „Einsicht, dass es auch andere, vielleicht komplementäre, das heißt sich ergänzende, unterschiedliche Wahrheiten gibt“ (Freire 1995 zit. in Hartkemeyer 1998, S. 148f.).

Wie auch die empirischen Ergebnisse zeigen, darf Dialogische Transkulturation deshalb (westliche) ethische Werte nicht universalistisch a priori setzen. Im Sinne „transversaler Vernunft“ fordert sie lediglich kulturellrelativistische Beliebigkeit zu vermeiden, indem ethische Werte a posteriori gemeinsam in einem offenen und gleichberechtigten Dialogprozess zu generieren sind, die der friedlichen Bewältigung (welt-)gesellschaftlicher Herausforderungen dienen (Welsch 1995, S. 763f.). Die konkrete Umsetzung dazu notwendiger Veränderungsprozesse

bleibt die für jedes Individuum offene Aufgabe im Lebensalltag (vgl. Kemper 1990, S. 216). Darin gründet eine stärkere Betonung der situativen Dimension des (Alltags-)Dialogs im Sinne einer „sozialisatorische[n] Fundierung der Möglichkeit von weltbürgerlicher Erziehung“ (Stojanov 2001, S. 260) verbunden mit einem „dynamische[n] Verständnis universaler Werte“ (Schöfthaler 2001, S. 288). Dialogische Transkulturation grenzt sich damit von der (institutionellen) Entwicklung eines definitiven universellen Weltethos ab. Allerdings muss sich genauso bewusst von der Vorstellung verabschiedet werden, dass eine dialogische Haltung im Lokalen wie im Globalen automatisch zur Eliminierung „dominanzstruktureller Machtstrukturen“ sowie der „soziale[n] Polarisierung in der Welt“ führen kann (Warzecha 2002b, S. 256). Damit Dialog aber überhaupt stattfinden kann, müssen pädagogische Bemühungen deshalb in einen grundlegenden Veränderungsprozess der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen vor allem auch von Pädagogik selbst integriert sein (vgl. Mohrs 2001, S. 91f.). Die sich darin vollziehende Dialektik, dass die Voraussetzungen des Dialogs immer auch erst noch seine Zielsetzungen sind, ist das utopische Grundmoment Dialogischer Transkulturation.

Aus anthropologischer Sicht darf wiederum nicht zu bezweifeln sein, dass der Mensch aufgrund seiner Sozialität allein nicht überlebensfähig ist. Die soziale und kulturelle Evolution hat dazu geführt, dass sich dies von der lokalen auf die globale Ebene potenziert hat. Wir können die globalen ökologischen und sozialen Herausforderungen nur gemeinsam bewältigen, sie können nicht durch einzelne Individuen gelöst werden. Daraus ergibt sich eine existenzphilosophische Normativität für all unser Handeln. Individuelle Freiheit hat ihre Grenzen an den kollektiven globalen Herausforderungen und den daraus entstehenden Interdependenzen der Individuen und sozialen Gruppen untereinander.

Die Aussagen der brasilianischen Wissenschaftler haben dazu die Dringlichkeit der Problematik gesellschaftlicher Exklusion großer Bevölkerungsgruppen als eine der Folgen ökonomischer Globalisierungsprozesse hervorgehoben. In ihrem täglichen existentiellen Überlebenskampf prallen ihre Bedürfnisse und Wünsche auf die dominierende Ideologie des Massenkonsums. Aus dieser Konfrontation und diesem Widerspruch entwickeln sich jedoch eigene Weltbilder und Lebensentwürfe als Grundlage einer neuen, nicht institutionalisierten „Politik der Menschen von Unten“ des Umgangs mit der Globalisierung (Santos 2005, S. 132). Die Reichweite dieser Problematik verlangt es, dass Dialogische Transkulturation im Sinne einer entkolonisierenden Entschädigung durch „Transkapitalisierung“ zum einen Nachhaltigkeit neu denkt und so auf weltgesellschaftliche Veränderungen zielt (Breinig 2006, S. 77; vgl. Fornet-Betancourt 2007, S. 130f.). Zum anderen darf nicht übersehen werden, dass die soziale Balance durch gesellschaftliche Exklusion mittlerweile nicht nur in Entwicklungs- und Schwellenländern verloren geht. Exklusion ist längst weltweit und somit auch in Deutschland zum alltäglichen Symptom neoliberaler Globalökonomie geworden (vgl. Bude/Lantermann 2006). Damit verwischen sich jedoch die Konturen des traditionellen entwicklungspädagogischen Denkens eines reichen Nordens als Zentrum sowie eines armen peripheren Südens. Wenn Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht selbst zum Faktor für Exklusion werden

wollen, folgt daraus die Notwendigkeit einer mindestens ebenso intensiven Auseinandersetzung mit den für (welt-)gesellschaftliche Entwicklung erforderlichen sozioökonomischen und dementsprechenden politischen Veränderungen im eigenen Land. Diese kann wiederum ohne die auch dort von Exklusion betroffenen Menschen kaum erfolgversprechend sein. Die sich aus diesen Herausforderungen generierende dialektische Dimension von Exklusion für Pädagogik weist in letzter Konsequenz daraufhin, dass Dialogische Transkulturation zwar vom Individuum, also der Mikroebene der Alltagswelt ausgeht, jedoch über diese hinaus auf der Makroebene zu (welt-)gesellschaftlicher Inklusion beizutragen hat. Eine Pädagogik allein in einem Buber'schen Dialogsinne wäre dazu allerdings überfordert. Denn sie würde aufgrund ihrer Überladung der Vorbildfunktion des Pädagogen zur ‚Personalisierung der modernen Normfrage‘ und letztendlich zur Pädagogisierung (welt-)gesellschaftlicher Probleme führen. Vielmehr sind dazu alle gesellschaftlichen Bereiche oder systemtheoretisch gesprochen, Funktionssysteme „in ihrer real existierenden Verklammerung“ zu durchdringen (Senghaas 2003, S. 324). Weil es dabei vor allem um die Erhöhung von Inklusions- und Beteiligungschancen des Einzelnen geht (vgl. Seitz 2005, S. 66), wird somit die Gefahr einseitiger politischer Instrumentalisierung der Pädagogik bzw. der Lernenden zumindest vermindert. Das bedeutet nun nicht den Ruf nach neuer Moralpädagogik, wohl aber im Sinne Hans Böhlers (1996, S. 33, Fußnote 36) Forderung nach „Parteilichkeit“ Stellung zu beziehen gegen jede Form von Diskriminierung, Marginalisierung und Exklusion.

### **Von der Utopie des Dialogs zum Dialog über Utopien**

Sicherlich kann Bildung vor allem plurale und heterogene Gesellschaften nicht direkt verändern und das ist vielleicht auch gut so, um die Pädagogik gerade im globalen Kontext vor Allmachtphantasien und Selbstüberforderung zu bewahren. Die Radikalität der notwendigen Veränderungen in einer sich immer stärker vernetzenden Welt verlangt von der Pädagogik jedoch, neben Dialogizität neues, verändertes und zugleich veränderndes Denken zu fördern; denn erst dieses kann zu alternativem Handeln führen. Dazu können die zurzeit stattfindenden globalen Veränderungen als Keimzellen des Übergangs zu neuem Denken verstanden werden, das noch unsichtbar in den Wirren der postmodernen, globalen Desorientierung, aber in ihnen latent angelegt ist. Denn „die Welt ist nicht lediglich durch das schon existierende konstituiert [...], sondern durch das, was tatsächlich existieren kann“. Deswegen schafft die Globalisierung nicht die eine wahre Welt, sondern gar Möglichkeiten „für eine andere Globalisierung“ (Santos 2005, S. 160). Bildung steht daher in der Verantwortung, Menschen in die Lage zu versetzen, diese Keimzellen aufzuspüren und „konstruktiv[] utopisch“ weiterzudenken (Kößler/Melber 2002, S. 144).

Um Utopien denken zu können, müssen dualistische Denkmuster überwunden werden. Denn diese halten uns in Begriffsdichotomien wie ‚arm – reich‘, ‚gut – böse‘, ‚eigen – fremd‘ gefangen, in denen wir nur im Sinne exklusiven Denkens eines ‚entweder – oder‘ zwischen dichotomen Polen pendeln können (vgl. Bühler 1996, S. 30ff.). Das widerspricht aber zum einen der Notwendigkeit, in unserer heutigen, durch Plu-

ralismus und Ambivalenz gekennzeichneten Welt „Verknüpfungsformen des Pluralen zu thematisieren und Übergänge sowohl aufzuklären wie kontrolliert zu vollziehen“ (Welsch 1995, S. 774). Zum anderen steht dieses fragmentierende und trennende Denken immer in der Gefahr, das Denken des oder der ‚Anderen‘ und damit diese selbst auszugrenzen (vgl. Bohm 2002, S. 102). In solchen starren Dichotomien kann neues Denken nicht entstehen, sondern es kann lediglich der Gegenpol des alten Denkens gedacht werden. Dialogische Transkulturation als inklusive Kommunikation zur „Vermehrung der Hybriden“ (Latour 1995, S. 177) ist hingegen als Beitrag zu „einer planetarischen Reform der Mentalitäten“ (Morin 2001, S. 129) heuristisch immer auf der Suche nach Innovation durch Überwindung dualistischen Entwicklungsdenkens zwischen Universalität und Partikularität (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 186).

Dialogische Transkulturation hat deshalb weit mehr als eine lediglich gesellschaftstheoretische Dimension, denn sie setzt voraus, die eigenen soziokulturellen Werte und Normen, ja die gesamte kulturelle und ethische Basis für Gesellschaft als vorläufig, verhandelbar und a posteriori veränderbar anzuerkennen. Als (selbst-)reflexive philosophische Metakommunikation ist sie offen für grundlegende kultur- und erkenntnisphilosophische Veränderungen des Denkens. Diese werden jedoch erst möglich, wenn wir uns erstens des „selbstkritische[n] Defizit[s] der europäischen Aufklärung“ bewusst werden, zweitens die Grenzen unseres Denkens zum Fallen bringen und es drittens nicht nur aus seinen sozialen und kulturellen Mauern ausbrechen lassen, sondern ebenfalls disziplinäre Schranken aus dem Weg räumen (Schöfthaler 2001, S. 277). Das macht auf die Anforderungen für einen wirklichen Dialog in seiner ganzen Radikalität aufmerksam, in dem sich gleichberechtigte, autonome Subjekte respektieren, ihr Anderssein akzeptieren und ihre unterschiedlichen Potentiale anerkennen (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 189f.). Insbesondere vor dem Hintergrund hegemonialer, konflikt- und teilweise gewaltvoller internationaler Beziehungen scheint dies utopisch zu sein. Andererseits lohnt es sich, für einen solchen Dialog zu kämpfen, da ihm die Utopie einer humanen Globalisierung immanent ist. Ohne Utopie bleiben entwicklungspädagogische Konzepte also selbst Utopie. Doch diese Dialektik der „Utopie des Dialogs“ bedeutet keinesfalls das vorzeitige Ende für Dialogische Transkulturation. Denn „Utopie“ bedeutet perse, dass die Frage nach ihrer Möglichkeit unendlich offen ist, wir sie weder bejahen noch verneinen können. Aus dieser „inkluisiven Wendung“ von der Utopie der globalen Solidarisierung zur globalen Solidarisierung der Utopie nähren sich Sinn und Motivation Dialogischer Transkulturation. Denn solange Solidarisierung utopisch scheint, brauchen wir die Solidarisierung der Utopie als Gegengewicht zur Entsolidarisierung ökonomischer Globalisierung. Nicht etwa in dem Sinne, dass der Weg das Ziel ist, sondern dass auf diesem Weg durch „klare Wertvorstellungen jenseits des Wirtschaftlichen“ die stete weltweite Verbesserung der Lebensgrundlagen erreicht wird und wir „uns darüber klar werden, wie wir Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen in Zeiten der Globalisierung sichern und fördern können“ (Rau 2002, S. 5).

Die zurückliegenden Ausführungen dürften schließlich deutlich gemacht haben, dass Dialogische Transkulturation weniger eine „Metatheorie der Didaktik“ zur Übersetzung (welt-)gesell-

schaftlicher Herausforderungen in Lernprozesse ist (Seitz 2002, S. 464). Vielmehr werden Transkulturationsprozesse nicht einseitig als Probleme, sondern per se als (weltweit) heuristisches Lernen zur „(Mit-)Gestalt[ung] von personal-privater und gesellschaftlicher Wirklichkeit“ verstanden (Hallitzky 2005, S. 73). Diese gilt es, mit „Bescheidenheit („menschlichem Maß“) und Rücksichtnahme“ als dialogische Lernkulturen zu gestalten (Flehsig 1992, S. 360). In der Tradition eines politisch-emanzipatorischen Dialogverständnisses, das über die Pädagogik hinausgeht und hinausgehen muss, verweist Dialogische Transkulturation dabei in letzter Konsequenz auf die gesellschaftliche Utopie eines „Ethos, das tatsächlich sowohl die Globalisierung als auch die Planetarisierung der menschlichen Erfahrung artikuliert, auf der Grundlage einer neuen Sensibilität, eines Pathos, das dem neuen Zivilisationsmodell erst seine Struktur gibt“ (Boff 2000, S. 21). Mit diesem Schritt von der ‚Einen Welt‘ zu einer ‚Neuen Welt‘ zeichnen sich konzeptionelle Konsequenzen für die zentralen Zielsetzungen Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Förderung von „Weltbürgertum“ und „Nachhaltigkeit“ ab. Dazu können die empirischen Ergebnisse zu zwei Thesen zusammengefasst werden:

- von der nachhaltigen Entwicklung zu einer nachhaltigen, planetaren Gesellschaft und von individueller, solidarischer Weltbürgeridentität zu kollektiver Planetarität und Anerkennung ziviler, politischer und sozialer (Welt-)Bürgerrechte.

Die damit verbundenen grundlegenden bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen (vgl. ausführlich Auditor 2012, S. 146ff.) weisen schließlich auf erste konkrete Herausforderungen für die Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis hin.

### **Herausforderungen für Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie die pädagogische Praxis**

Dialog bedeutet Infragestellen, Relativierung oder gar Aufgabe eigener wissenschaftlicher und politischer Positionen und Prämissen. Die aus den Forschungsergebnissen generierten bildungs- und lerntheoretischen Überlegungen zu Dialogischer Transkulturation weisen dabei insbesondere auf die Notwendigkeit hin, bei internationalen Bildungsprojekten verstärkt die Teilhabe von marginalisierten und ausgeschlossenen Personen und Gruppen zu berücksichtigen. Ausgangspunkt für die Konzeption von inklusiven Bildungsdialogen muss die (selbst-)kritische Auseinandersetzung u.a. mit folgenden Fragen sein:

- Welches Inklusions- und Exklusionspotential liegt in dem Widerspruch zwischen der Zweckgebundenheit von Erziehungs- und Bildungsprozessen und offenen, dynamischen Dialogprozessen?
- Inwiefern kann die Verzahnung vertikal (non-)formaler und horizontal informeller Bildungsprozesse Inklusion fördern?
- Welche Aufgabenverteilung zwischen Staat und zivilgesellschaftlichen Akteuren ist dazu möglich und notwendig, um sowohl eine Überforderung der zivilgesellschaftlichen Organisationen zu verhindern als auch die Gefahr einer ‚exklusiven globalen Expertokratie‘ zu vermeiden?

Nicht nur vor dem Hintergrund ihrer knappen materiellen Ressourcen und personellen Kapazitäten deutet sich für die entwicklungspädagogischen Akteure damit eine Verschiebung der Prioritäten an: sich auf seine ureigenste Aufgabe (zurück) zu besinnen, nämlich weltweit den Unterdrückten durch Einforderung adäquater nationaler und internationaler Strukturen sowie gesellschaftlicher Rahmenbedingungen eine eigene Stimme zu ermöglichen (nicht zu geben!). Diese Schwerpunktsetzung würde allerdings ins Leere laufen, wenn nicht gleichzeitig die geforderte grundlegende transdisziplinäre Neuorientierung hinsichtlich eines allgemeinen Bildungsbegriffes im internationalen Dialog stattfindet und gleichzeitig stärker als bisher (wissenschafts-)politisch für die o.a. notwendigen Neuorientierungen eingetreten wird. Für die Bewältigung dieser Aufgaben werden von brasilianischer Seite transnationale öffentliche (Bildungs-)Netzwerke vorgeschlagen.

Für die konkrete Bildungspraxis kann schließlich die Leitthese abgeleitet werden, curriculares (Globales) Lernen zu forschendem Selbstlernen in moderierten transkulturellen Dialogprozessen weiterzuentwickeln. Dies erfordert eine plurale und offene pädagogische Methodik sowie innovative Bildungsstrukturen und Veränderungen der institutionellen Rahmenbedingungen mehr als curriculare Veränderungen (vgl. Zirfas/Göhlich/Liebau 2006, S. 194; Trisch 2005, S. 135) und eröffnet drei weitere offene Themenkomplexe:

1. Schaffung pädagogischer Kohärenz von Dialog und dialogischer Bildung: Ist (transnationales) dialogisches Lernen im Kontext unserer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen überhaupt möglich? Oder welche Konsequenzen wären gegebenenfalls auf der Ebene der Wissenschafts- und Bildungspolitik sowie auf der institutionellen Ebene der Schule zu ziehen? Wie müsste in diesem Kontext mit dem grundlegenden Widerspruch zwischen den Anforderungen für offene, dialogische Lernprozesse und den starren curricularen, profil(-bildenden?) sowie Selektion und Exklusion fördernden Strukturen und Bedingungen des deutschen Schulsystems und -alltags umgegangen werden? Und welche Konsequenzen hätte dies schließlich für die Anerkennung von Bildungsabschlüssen anderer Länder auch außerhalb der EU sowie hinsichtlich von Studiengebühren?
2. Überwindung des Dualismus von (non-)formaler und informeller Bildung: Inwiefern gibt es die Bereitschaft, entgegen zentraler Standardisierung und Homogenisierung wie beispielsweise durch internationale Vergleichstests Bildungsinstitutionen als dialogische, offene, heterogene und hybride Lernorte zuzulassen? Müssten dann aber nicht außerschulische Leistungen per Gesetz anerkannt werden, wie dies in Brasilien schon 1996 durch die nationale Gesetzgebung geschehen ist (vgl. Presidência da República 1996, Art. 3, X)? Und wie kann in diesem Zusammenhang auch der Zugang zu akademischer Bildung für marginalisierte Menschen erleichtert werden?
3. Bildung für nachhaltige Entwicklung durch nachhaltige Bildung: Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Nachhaltigkeit und gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion aus pädagogischer Perspektive? Was bedeutet in diesem Zusammenhang ‚nachhaltig‘ und inwiefern kann Schule als Institution eher reproduzierender gesellschaftlicher Zustän-

de überhaupt zu Nachhaltigkeit beitragen? Inwiefern stehen vor dem gesellschaftlichen Hintergrund einer fortschreitenden Ökonomisierung der Bildung gerade zivilgesellschaftliche Akteure zunehmend in der Gefahr eines die gesellschaftlichen Missstände reproduzierenden „Projektitis“ im Namen staatlich verordneter und vorab definierter Nachhaltigkeit (Nuscheler 1999, S. 397; vgl. Fornet-Betancourt 2007, S. 133f.)?

Dieser Fragenkatalog dürfte bezüglich einer weiteren schulischen Verankerung Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung eine nicht unbedeutende Skepsis hervorrufen. Denn ihm liegt der Versuch inne, „schulisch organisiertes Lehren und Lernen grundlegend zu verändern“ (Wizemann 1998, S. 32). Weil aber reformpädagogische Bemühungen scheinbar „nur geringe Chancen in modernen Bildungssystemen“ haben (Flehsig 1992, S. 359), stellt sich die Frage, ob nicht eigentlich zur Revolution gegen die Institution Schule angestiftet werden müsste, wenn sich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung selbst wirklich nachhaltig ernst nehmen wollen.

Gleiches darf für wissenschaftliche Institutionen gelten, die ihre Internationalität nicht allein über personellen Austausch in Lehre und Forschung definieren dürfen. Vielmehr ist eine Kommunikation zwischen den Paradigmen erforderlich (vgl. Schöfthaler 1983, S. 343ff.), wozu die Wissenschaftszentren der ‚reichen‘ Länder und ihre Protagonisten zunächst „epistemologisch bescheiden[er, M.A.]“ werden müssen, um ihre eigenen Dominanzvorstellungen aufgeben zu können (Siebert 1990, S. 25). Erst dann kann durch die stärkere Einbindung außereuropäischer Denktraditionen als elementarer Bestandteil universitären Handelns ein verändertes Verständnis von Wissenschaft als (welt-)gesellschaftlicher Dialog ermöglicht werden. Damit sich auch dieser akademische Dialog verstärkt an den Bedürfnissen ausgeschlossener Menschen orientiert, muss Wissenschaft deutlicher als bisher die (geistigen) Mauern der Universität überwinden (vgl. Mohr 2001, S. 90; Ianni 1996, S. 146f.). In diesem Sinne muss komplementär zur Öffnung der Schule endlich eine Öffnung der Universität diskutiert werden. Dies gilt insbesondere für pädagogische Studiengänge, da „in der Selbstbeschreibung von ‚hier Wissenschaftler‘ und ‚da Praktiker‘ [...] ein Verlust, ja ein Verzicht auf Dialog und Zusammenarbeit [liegt]“ (Roth 1994b, S. 88).

Insgesamt zeichnet sich ab, dass mit dem „Dialog“ in der (entwicklungs-)pädagogischen Praxis sensibler umzugehen ist; Dialog ist mehr als Begegnung: Während Begegnung auch in Konfrontation und Rassismus enden kann, ist Dialog eben im doppelten Sinne Utopie. Weil der Mensch nur Mensch sein kann, wenn er Hoffnung auf die Veränderung seiner Welt hat (vgl. Freire 1991, S. 50), mögen sich weitere Dialogprozesse deshalb zum einen an „konkreten, positiven Utopie[n] orientieren“ (Scheunpflug/Seitz 1995, S. 231) und versuchen, in bescheidenem Rahmen kleine Keimzellen zu kritischem Denken beizutragen und weitere offene Fragen anzuzeigen. Dazu können Globales Lernen und die Bildung für nachhaltige Entwicklung ihre Begrifflichkeiten zum anderen allenfalls als ‚Verhandlungsmasse‘ einbringen. Schließlich müssen diese Dialogprozesse vollkommen ergebnisoffen bleiben. Diese Dialektik der „Utopie des Dialogs“ könnte für in Deutschland entwor-

fene entwicklungspädagogische Konzepte schließlich auch zu einer hoch brisanten Existenzfrage werden – das betrifft natürlich ebenso den Transkulturationsbegriff! Denn kann es im Zeitalter dynamischer, globaler Transformationsprozesse noch ‚ewige Ideen‘ im platonischen Sinne geben? Aber ein Blick nach Porto Alegre, dem Hafen der Freude(!), in Brasilien möge allen engagierten Akteuren Hoffnung geben: Gegen die während der Einführung des heute weltweit adaptierten partizipativen Bürgerhaushalts vorgebrachte Skepsis, dass solch ein Vorhaben einfach unmöglich sei, startete man damals eine Kampagne mit dem Motto: „A utopia é possível“ (Die Utopie ist möglich).

## Literatur

- Auditor, M. (2012):** Theorien Globalen Lernens – Auf dem Weg zu einem deutsch-brasilianischen Dialog zwischen Sozialwissenschaftlern und Pädagogen. Universitätsbibliothek Hannover (Kostenloser Download auf [www.soluar.net](http://www.soluar.net)).
- Beck, U. (1999):** Schöne neue Arbeitswelt. Vision: Weltbürgergesellschaft. EXPO 2000 Hannover, Band 2. Frankfurt/M.
- Boff, L. (2000):** Ethik für eine neue Welt. Düsseldorf.
- Bohm, D. (2002):** Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.
- Böttger, G./Frech, S. (Hg.) (1996):** Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.
- Breinig, H. (2006):** Transkulturalität und Transdifferenz: Indianische Subjektkonstruktionen. In: Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J.: Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München. S. 69–82.
- Bude, H./Lantermann, E.-D. (2006):** Soziale Exklusion und Exklusionsempfinden. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58, S. 233–252.
- Bühler, H. (1996):** Perspektivenwechsel? – unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/M.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2012):** weltwärts – Der entwicklungspolitische Freiwilligendienst. (Online im Internet unter: [http://www.weltwaerts.de/ueber\\_weltwaerts/idee\\_hintergrund.html](http://www.weltwaerts.de/ueber_weltwaerts/idee_hintergrund.html). [17.09.2012]).
- Costa, S. (2004):** Kulturelle, soziale und wirtschaftliche Inklusion: Deutschland und Brasilien im Vergleich. Stuttgart, Dialog der Zivilgesellschaften: Brasilien-Deutschland, Juni 2004. (Online im Internet unter: [http://www.daad.de/dt-br/vortrag\\_dr\\_sergio\\_costa.pdf](http://www.daad.de/dt-br/vortrag_dr_sergio_costa.pdf). [10.01.2006]).
- Flehsig, K.-H. (1992):** Vielfalt und transversale Vernunft. Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 29. Beiheft, Weinheim und Basel, S. 351–360.
- Flehsig, K.-H. (2000):** Transkulturelles Lernen. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. (Online im Internet unter: <http://www.user.gwdg.de/~kflehs/iikdiaps2-00.htm>. [11.08.2007]).
- Flehsig, K.-H. (2001):** Beiträge zum Interkulturellen Training. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. Göttingen.
- Fornet-Betancourt, R. (2007):** Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Denktraditionen im Dialog, 27. Frankfurt/M.
- Freire, P. (1991):** Schule und Entwicklung. In: World University Service, S. 45–50.
- Freire, P. (1998):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Dt. Erstauflage 1973. Reinbek.
- Hallitzky, M. (2005):** Globales Lernen. In: Hallitzky, M./Mohr, T. (Hg.): Globales Lernen. Grundlagen der Schulpädagogik, 52. Hohengehren. S. 69–132.
- Hartkemeyer, M./Hartkemeyer, J. F./Dorothy, F. L. (1998):** Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart.
- Ianni, O. (1996):** Globalização e Transculturação. In: Revista de ciências humanas. Vol. 14, Nr. 20, S. 139–170.
- Kemper, H. (1990):** Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates. Weinheim und München.
- Kößler, R./Melber, H. (2002):** Globale Solidarität? Eine Streitschrift. Frankfurt/M.
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. (Online im Internet unter: <http://www.kmk.org/aktuell/070614-globale-entwicklung.pdf>. [13.07.2007]).

- Latour, B. (1995):** Wir sind nie modern gewesen. Versuch einer symmetrischen Anthropologie. Berlin.
- Mecheril, P./Seuwka, L. H. (2006):** Transkulturalität als Bildungsziel? Skeptische Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP), 29. Jg., H. 4, S. 8–13.
- Mohrs, T. (2001):** Interkulturalität als Anpassung? In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M., S. 78–96.
- Morin, E. (2001):** Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg.
- Nuscheler, F. (1999):** Warum brauchen wir Entwicklungstheorien? In: Thiel, R. E. (Hg.): Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie. Themendienst 10, 2. Auflage. Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) Bonn, S. 389–399.
- Presidência da República (1996):** Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Online im Internet unter: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. [12.09.2004]).
- Rau, J. (2002):** Chance, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten. „Berliner Rede“ von Bundespräsident Johannes Rau am 13. Mai 2002 im Museum für Kommunikation. (Online im Internet unter: <http://www.bundespraesident.de/Reden-und-Interviews/Berliner-Reden-,12092/Berliner-Rede-2002.htm>. [10.05.2005]).
- Roth, H.-J. (1994):** „Pädagogik zu Pferd“ und „Pädagogik zu Fuß“ – Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der interkulturellen Pädagogik. In: Roth, H.-J. (1994): Dialog und Integration. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis. Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Nr. 18. Baltmannsweiler. S. 84–107.
- Santos, M. (2005):** Por uma outra globalização. 12. Edição. Rio de Janeiro.
- Scheunpflug, A. (2001):** Von der Dritte-Welt-Pädagogik zu Globalem Lernen. In: Eine Welt. Beiträge zu Globalem Lernen. H. 1 S. 22–28. Südwind-Agentur, Wien.
- Scheunpflug, A./Seitz, K. (1995):** Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“. Band 1: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien. Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung. Frankfurt/M.
- Schöfthaler, T. (1983):** Kultur in der Zwickmühle. Zur Aktualität des Streits zwischen kulturrelativistischer und universalistischer Sozialwissenschaft. In: Das Argument 25. Jg. 139/83, S. 333–347.
- Schöfthaler, T. (2001):** Erziehung zum Pluralismus statt Moralpredigten im Unterricht. In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M., S. 276–290.
- Seitz, K. (1996):** Wider den Provinzialismus in der Pädagogik. Von der Schwierigkeit, entwicklungsbezogene und internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern. In: Böttger, G./Frech, S. (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 95–112.
- Seitz, K. (2002):** Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/M.
- Seitz, K. (2005):** Verhängnisvolle Mythen. Nationale Identität und kulturelle Vielfalt. In: Datta, A. (Hg.): Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt/M., S. 51–68.
- Senghaas, D. (2003):** Interkulturelle Dialoge angesichts kultureller Globalisierung: Plädoyer für eine Reorientierung. In: Fues, T./Hippler J. (Hg.): Globale Politik. Entwicklung und Frieden in der Weltgesellschaft. Festschrift für Franz Nuscheler. Eine Welt. Texte der Stiftung Entwicklung und Frieden, Sonderband. Bonn., S. 318–334.
- Siebert, H. (1990):** Interkulturelles Lernen – nur eine „Wärmemetapher“? In: Jakob, M./Siebert, H.: Das Nord-Süd-Thema in der Erwachsenenbildung. Schriftenreihe des „Lernbereichs Dritte Welt“ des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover (Hg.: Asit Datta). Hannover, S. 6–13.
- Stojanov, K. (2001):** Evolutionstheoretische Pädagogik zwischen Ethnozentrismus und Universalismus. In: Görgens, S./Scheunpflug, A./Stojanov, K. (Hg.): Universalistische Moral und weltbürgerliche Erziehung: die Herausforderung der Globalisierung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Frankfurt/M., S. 259–275.
- Trisch, O. (2005):** Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg Nr. 12. Oldenburg. (Online im Internet unter: <http://docserver.bis.uni-oldenburg.de/publikationen/bisverlag/2005/triglo05/pdf/triglo05.pdf>. [13.07.2007]).
- Warzecha, B. (2002b):** Die kulturelle Herausforderung: Dialog und Differenz. In: Warzecha, B. (Hg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Hamburg., S. 251–260.
- Welsch, W. (1995):** Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.
- Wizemann, T. (1998):** Zur Relevanz eines Konzepts Globalen Lernens für die Erwachsenenbildung. Diplomarbeit. Tübingen.
- World University Service (1991):** Der Nord-Süd-Konflikt – Bildungsauftrag für die Zukunft. Bad Honnef.
- Wulf, C./Merkel, C. (Hg.) (2002):** Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien. Münster.
- Zirfas, J./Göhlich, M./Liebau, E. (2006):** Transkulturalität und Pädagogik – Ergebnisse und Fragen. In: Göhlich, M./Leonhard, H.-W./Liebau, E./Zirfas, J.: Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz. Weinheim und München, S. 185–194.

### Markus Auditor

engagiert sich seit vielen Jahren in der entwicklungspolitischen und inter-/transkulturellen Bildungsarbeit, insbesondere mit und in Brasilien. Zurzeit ist er Mitarbeiter am Internationalen Studienzentrum der Universität Kassel (siehe [www.uni-kassel.de/sprz/interkulturell](http://www.uni-kassel.de/sprz/interkulturell)).

Nadia Lausset

## Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen: Synergien im schweizerischen Kontext

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden zunächst die Ergebnisse einer vergleichenden Analyse von Texten zu BNE und Globalem Lernen im schweizerischen Kontext dargestellt. Anschließend werden bezogen auf diese Ergebnisse das gegenseitige Anregungspotenzial und gemeinsame offene Fragen diskutiert. Die Zusammenführung unterschiedlicher sprachregionaler Denktraditionen in einer stark dezentralisierten Bildungslandschaft einerseits und die Unterschiedlichkeit der Textsorten andererseits bringen dabei neue Perspektiven in die aktuelle Diskussion auf nationaler Ebene ein.

**Schlüsselworte:** Konzepte, Leitidee, Vergleich BNE und GL

### Abstract

This article will firstly outline the results of a comparative analysis of texts on ESD and Global Education in the Swiss context. Secondly, based on these results, the potential for mutual suggestions and common questions will be discussed. Merging different regional language traditions of thought in a highly decentralized educational system on the one hand and the diversity of the types of text on the other hand will bring in new perspectives to the current debate at national level.

**Keywords:** concepts, main idea, comparison ESD and GL

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird in der Schweiz nach und nach ins Schulsystem integriert. Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), welche die Bildung auf nationaler Ebene koordiniert, nahm die BNE vor mehreren Jahren in ihr Arbeitsprogramm auf. Sie erstellte im Rahmen der UN-Dekade zur BNE einen 10-Jahres-Massnahmenplan, der mittlerweile unter Mitwirkung von sechs Bundesämtern<sup>1</sup> im Rahmen der Schweizerischen Koordinationskonferenz für BNE (SK BNE) mit Fokus auf die formelle Bildung umgesetzt wird. Diese Behördenstellen vertreten die Auffassung, dass BNE sowohl Umweltbildung als auch Gesundheitsbildung und Globales Lernen (GL) umfasst. Dieses Verständnis der BNE erklärt sich aus der Tatsache, dass die Schule immer mehr Erwartungen gerecht werden muss und die Akteure der Bildungspolitik daher eine Koordination zwischen den erwähnten fächerübergreifenden Bildungsanliegen wünschen.

Die Anstöße der SK BNE führten zu einem Nachdenken über den Platz der BNE und weiterer Bildungsanliegen wie Umweltbildung oder GL in den aktuellen Lehrplanreformen sowie

über die Stellung der BNE in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Sie führten auch zur Schaffung eines Nationalen Kompetenzzentrums für BNE, der Stiftung *éducation21*, die ihre Arbeit Anfang 2013 aufgenommen hat und die bisherigen Stiftungen Bildung und Entwicklung (SBE) und Umweltbildung Schweiz ablöst. Diese verschiedenen Prozesse bedingen eine Klärung der Zusammenhänge zwischen Umweltbildung, Globalem Lernen und Gesundheitsbildung einerseits und BNE andererseits. Der vorliegende Beitrag, der sich spezifischer mit den Zusammenhängen zwischen BNE und dem GL befasst, sieht sich als eine Fortsetzung der aktuellen Überlegungen in diesem Bereich.

### Rahmen der Studie

Vor dem o.g. Hintergrund wurde mit einer kleinen Studie die Frage der Synergien zwischen BNE und GL im schweizerischen Kontext angegangen (Lausset 2012). Ziel war es, mittels eines Vergleichs der beiden Bildungsanliegen die gegenseitigen Anregungen und gemeinsamen offenen Fragen zu identifizieren, damit BNE und GL voneinander profitieren können. Als Grundlage wurden vier Texte zu BNE und drei Texte zu GL analysiert, welche in den aktuellen schweizerischen Diskussionen einen Einfluss haben. Die Auswahl der Texte basierte auf folgenden Überlegungen:

- Um der Vielfalt der Sprachen und Denkweisen des Landes Rechnung zu tragen, wurden Arbeiten sowohl aus der deutschsprachigen als auch aus der französischsprachigen Schweiz berücksichtigt<sup>2</sup>. Dies ist vor allem im stark dezentralisierten Bereich der Bildung von Relevanz, wo bis vor kurzem nur ein sehr geringer Kontakt unter den Sprachregionen stattfand.
- Um Globales Lernen und BNE bestmöglich vergleichen zu können, haben wir zudem für einen Vergleich der beiden Bildungsanliegen vor allem auf Texte zurückgegriffen, welche den Fokus entweder auf BNE oder auf GL legen. Dementsprechend haben wir Texte nicht berücksichtigt, welche schon beide Bildungsanliegen zusammengeführt haben (wie z.B. der Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung im Rahmen einer BNE“; Appelt/Siege, 2007).
- Des Weiteren haben wir versucht, Texte auszuwählen, welche sich dem hier beschriebenen Verständnis eines didaktischen Konzeptes annähern: „Didaktische Konzepte beinhalten theoretisch konsistente, systematische Aussagen zu verschiedenen didaktischen Strukturelementen“ (Künzli et al. 2010,

S. 215), und versuchen damit „wissenschaftlich hergeleitete Antworten auf die Fragen zu geben, die mit der Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungsveranstaltungen auftreten“ (Hope 1996 in Künzli et al. 2010). Für GL konnte das Kriterium der Wissenschaftlichkeit allerdings nicht ganz eingehalten werden: GL ist in der Schweiz wenig in einen wissenschaftlichen Diskurs eingebettet, und war bis vor kurzem vor allem durch ein praxisorientiertes nationales Kompetenzzentrum, die Stiftung Bildung und Entwicklung, vertreten. Die schweizerische Diskussion zu GL basiert daher in nationaler Hinsicht auf Arbeiten aus der Praxis sowie – in wissenschaftsorientierter Hinsicht – auf ausländischen Referenzen. In der Folge wurden für GL sowohl wissenschaftliche als auch praxisorientierte Texte ausgewählt. Für BNE dagegen gibt es mehrere Autorengruppen aus pädagogischen Hochschulen oder Universitäten, welche Forschungsprojekte zum Thema durchgeführt haben. Dem entsprechend konnte für BNE der Fokus auf wissenschaftsbasierte Texte gelegt werden.

Basierend auf dieser Logik wurden für BNE die Texte von Künzli, Bertschy/Di Giulio (2010), Kyburz-Graber/Nagel/Odermatt (2010), Audigier (2011) sowie Pellaud (2011) bearbeitet. Für GL wurden die Texte Scheunpflug/Schröck (2000), Stiftung Bildung und Entwicklung (2010) sowie Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2008) herangezogen. Diese Auswahl lässt bereits erahnen, dass die Texte in ihrer inhaltlichen Ausrichtung bzw. ihrer Textform zum Teil sehr unterschiedlich waren. Dies wurde in der vergleichenden Analyse sowie den darauf bezogenen Schlussfolgerungen entsprechend mitberücksichtigt. Da die Studie in einem bescheidenen Rahmen stattfand, konnte nur eine sehr beschränkte Auswahl an Texten einbezogen werden. Daher wurde zum einen pro Autorengruppe nur ein Text berücksichtigt; zum anderen wurde auch auf eine Einordnung der Texte in den internationalen Diskurs verzichtet. Der vorliegende Beitrag versteht sich deshalb nicht als vollständig, sondern ist als Momentaufnahme der Situation in der Schweiz zu betrachten. Es wird darauf abgezielt, eine Grundlage für eine Auseinandersetzung jenseits gefestigter Positionen zu bieten und Denkanstöße für weitere Überlegungen vorzuschlagen.

### Vergleichskriterien

Um den Vergleich der untersuchten pädagogischen Konzepte zu erleichtern, wurde eine Reihe von Kriterien ausgearbeitet. Diese haben ein doppeltes Ziel:

- Zum einen sollen sie die Überlegungen rund um die Definitionen der jeweiligen fächerübergreifenden Bildungsanliegen strukturieren, um die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede hervorzuheben,
- zum anderen sollen sie die Verbindungen zum anderen untersuchten Bildungsanliegen ermöglichen.

Ein Teil der Kriterien stammt aus einer Publikation, die Umweltbildung, GL und BNE vergleicht (Künzli et al. 2010). Diese Kriterien wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit in einer angepassten Form übernommen (durch \* gekennzeichnet) und in zweierlei Hinsicht weiter ausgebaut: Erstens wurde der Kontext, in den sich die behandelten didaktischen Konzepte einfügen, allgemeiner dargestellt. Zweitens wurde versucht, den

Arbeiten der frankophonen Forscherinnen und Forscher, deren Logik sich schlecht in die vorbestehenden Kriterien integrieren lässt, gerecht zu werden. Die unserer Studie zugrunde liegenden Kriterien lassen sich in drei Kategorien einteilen: Die Kriterien der ersten Kategorie helfen, das didaktische Konzept im allgemeinen Bildungsdiskurs zu situieren; die Kriterien der zweiten Kategorie verweisen auf die Grundlagen des didaktischen Konzepts und diejenigen der dritten Kategorie auf seinen Kern. Diese Kriterien werden in der folgenden Tabelle vorgestellt.

Kategorie	Kriterium
Bezug zu Bildung allgemein	Allgemeines Bildungsverständnis Klärt das grundlegende Bildungsverständnis der Autorinnen und Autoren
	Positionierung des Bildungsanliegens Klärt das Verhältnis zwischen Bildung im Allgemeinen und BNE respektive GL
	Verständnis von Wissen Klärt, welche Art von Wissen laut den Autorinnen und Autoren für BNE respektive GL geeignet ist, und was das Verhältnis dieses Wissens zum schulischen Wissen ist
Grundlagen	Legitimationsgrundlage* Klärt den Zusammenhang zwischen BNE respektive GL und dem entsprechenden gesellschaftlichen Diskurs
	Leitziel* Klärt die grundsätzliche Zielsetzung von BNE respektive GL. Leitziele finden sich auf einer abstrakteren Ebene als das, was wir unter Kompetenzen/Richtziele beschreiben
	Wertegrundlage* Klärt das zentrale Element des ethischen Rahmens, welches BNE respektive GL zu Grunde liegt
Didaktische Strukturelemente	Kompetenzen <sup>3</sup> /Richtziele* Klärt die Konkretisierung des Leitzieles. In Künzli et al (2010) wird von Richtzielen besprochen, was uns geeigneter scheint, aber im französischen Sprachraum kein Begriff ist. Deshalb wurde der Begriff von „Kompetenz“ gebraucht, auch wenn er streng gesehen nicht deckungsgleich ist. Da Kompetenzen sich in der Auseinandersetzung mit Inhalten und dank geeigneter didaktischer Prinzipien entwickeln, gibt es Überschneidungen mit den zwei nächsten Kriterien
	Unterrichtsinhalte* Klärt die Unterrichtsgegenstände von BNE respektive GL (Sachwissen)
	Didaktische Prinzipien* Klärt, wie der Unterricht organisiert werden kann. Didaktische Prinzipien finden sich auf einer abstrakteren Ebene als konkrete Unterrichtsmethoden

Die Kernelemente beider Bildungsanliegen wurden zunächst separat identifiziert und mit Expertinnen und Experten diskutiert; in einem zweiten Schritt wurde dann der kriteriengeleitete Vergleich zwischen den beiden Konzepten unternommen. Darauf basierend wurde eine Diskussion zu Synergien durchgeführt, wovon im letzten Teil aus Platzgründen nur einige ausgewählte Ergebnisse vorgestellt werden, welche für uns wichtige aktuelle Fragenstellungen darstellen.

### BNE und Globales Lernen im Vergleich Allgemeines Bildungsverständnis und fächerübergreifende Bildungsanliegen

Das zugrunde liegende allgemeine Bildungsverständnis von BNE und GL ist zunächst sehr ähnlich: In beiden Konzepten spiegelt sich ein Bildungsverständnis wider, welches autonome

und kritische Individuen zu formen sucht, die in der Lage sind, sich als aktive BürgerInnen zu engagieren. Allerdings scheinen zwischen den beiden Konzepten im Hinblick auf dieses aktive Engagement leichte Gewichtungunterschiede zu bestehen: Das staatsbürgerliche und gesellschaftliche Engagement (im Französischen als *citoyenneté*<sup>4</sup> beschrieben) wird in allen BNE-Texten stark betont, während bei GL eher die Orientierung in einer globalisierten Welt im Vordergrund steht. Hinsichtlich der Positionierung der BNE und des Globalen Lernens in Bezug auf Bildung allgemein lassen sich zwischen den beiden Konzepten nur wenige Unterschiede feststellen. Vielmehr gibt es unterschiedliche Pointierungen innerhalb der einzelnen Konzepte: In beiden Fällen werden die fächerübergreifenden Bildungsanliegen entweder als ein Beitrag zur Bildung definiert (Künzli et al. 2010, SBE 2010) oder als ein Bildungsprinzip verstanden (Audigier 2011, Pellaud 2011, Kyburz et al. 2010, Scheunpflug/Schröck 2000).

### Das Verständnis von Wissen

Auch das grundlegende Verständnis von Wissen unterscheidet sich weniger zwischen den beiden Konzepten als vielmehr zwischen den Autorinnen und Autoren innerhalb der einzelnen Konzepte. Aus allen analysierten Texten geht klar hervor, dass es nicht nur um die Vermittlung von Sachwissen, sondern vor allem auch um den Auf- und Ausbau bestimmter Kompetenzen geht, was dem aktuellen Diskurs über eine qualitativ gute Bildung entspricht. Es gibt allerdings in diesem Zusammenhang Spannungsfelder, welche sich sowohl innerhalb von BNE als auch von GL widerspiegeln.

Im Fall der BNE sind sich alle Autorengruppen einig, dass für BNE relevantes Wissen aus verschiedenen (Fach-)Perspektiven besteht, und dass der Umgang mit Nicht-Wissen zentral ist. Abgesehen davon wird dieses grundlegende Verständnis von Wissen bei den deutschsprachigen Autorinnen und Autoren wenig explizit gemacht. Bei den frankophonen Autorinnen und Autoren ist es jedoch zentral: Die Idee eines «wahren» Wissens sowie die Idee eines unmittelbaren Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln werden in Frage gestellt. Es geht also im Rahmen der BNE nicht darum, ein so genanntes „wissenschaftlich fundiertes Wissen“ zu vermitteln oder zu kreieren, sondern darum, Ressourcen zu schaffen, die eine kollektive Entscheidungsfindung ermöglichen. Es ist zwar unabdingbar, sich auf fachliche Kenntnisse stützen zu können, aber in Anbetracht der Komplexität der heutigen Herausforderungen kann das Wissen nur ein Teilwissen sein, welches sich an der Schnittstelle verschiedener Fächer situiert. Dies hat zur Folge, dass neues Wissen gemeinsam mit anderen erarbeitet und debattiert werden muss, um dann als Entscheidungsgrundlage dienen zu können. Pellaud (2011) plädiert dafür, dass man Jugendliche befähigen soll, sich einerseits ihr Wissen selber aufzubauen (sie spricht von „Autodidaktik“), andererseits unterschiedliche Denkweisen, Verhaltensweisen und Lebensarten zu entwickeln, damit sie in der Lage sind, sich immer wieder an ihren schnell wechselnden Kontext anzupassen.

Innerhalb des GL stimmen diese Betrachtungen mit jenen von Scheunpflug/Schröck (2000) überein: Da die jetzige Denkweise, welche sich intuitiv am Nahbereich orientiert und einer linearen Logik folgt, im Kontext einer globalisierten Welt nicht mehr adäquat ist, sind sie der Meinung, dass neue Denkweisen und dementsprechend ein neues Lernen gebraucht werden. Die autonome Erarbeitung des Wissens durch die Lernenden und die Einübung eines abstrakten, mit einer erhöhten Komplexität ein-

hergehenden Denkens sind dabei zentrale Elemente. Die Hypothese, dass erworbenes Wissen unweigerlich zu einer Änderung des Verhaltens führt, wird auch hier in Zweifel gezogen. Im Leitfaden des Europarates wird Wissen als „transformativ“ gesehen. Damit wird mehr auf die Vermittlung von Wissen, Werten oder sogar Verhaltensweisen gesetzt, basierend auf der Annahme, dass es einen direkten Zusammenhang zwischen vermitteltem Wissen und im Alltagsleben gezeigtem Verhalten gibt.

Dieses Kriterium unterscheidet also nicht BNE von GL, sondern drei Gruppen von Autorinnen und Autoren: die erste fokussiert ihre Überlegungen allgemein auf das Lernen und hinterfragt damit das im aktuellen Schulsystem vermittelte Wissen; eine zweite schlägt weiterführende Ansätze vor, die sich auf dieses aktuell vermittelte Wissen stützen; eine dritte konzentriert sich eher auf die Vermittlung von Sachwissen, aber auch von Werten oder sogar Verhaltensweisen und zieht damit eine normativere Vorgehensweise vor.

### Die Legitimationsgrundlage

Wie von Künzli et al. (2010) schon festgestellt, unterscheidet sich die Legitimationsgrundlage der beiden fächerübergreifenden Bildungsanliegen: BNE bezieht sich auf die nachhaltige Entwicklung als Zukunftsvision und politischer Leitidee, so wie sie im Brundtland-Bericht definiert ist. GL hingegen wird übereinstimmend als pädagogische Reaktion auf das Phänomen der Globalisierung angesehen, auch wenn die Vision einer gerechteren Gesellschaft und einer nachhaltigen Entwicklung als Orientierung in den meisten Texten erwähnt werden. Scheunpflug/Schröck (2000) präzisieren zudem, dass die Zunahme der diesem Phänomen inhärenten Komplexität Anpassungen auf pädagogischem Niveau verlangt und legitimiert.

### Das Leitziel

Verbunden mit den Differenzen in der Legitimationsgrundlage unterscheiden sich auch die pädagogischen Leitziele von BNE und GL. BNE hat zum Ziel, Lernende so zu bilden, dass sie „die Bereitschaft und die Fähigkeit haben, sich an gesellschaftlichen Aushandlungs- und Mitgestaltungsprozessen in Bezug auf eine Nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Sie besitzen ein Bewusstsein für die Bedeutung einer Nachhaltigen Entwicklung und die Einsicht, in die Mitverantwortlichkeit aller in Bezug auf soziokulturelle, ökonomische und ökologische Entwicklungen sowie auf deren Zusammenwirken“ (Künzli et al. 2010, S. 217). Im Fall von GL geht es vor allem darum, die Fähigkeit der Lernenden, sich „zu orientieren und in einer globalen Welt autonom zu handeln“ (SBE 2010 S. 14), zu fördern. Die BNE setzt den Akzent auf die aktive Teilnahme an einer nachhaltigen Entwicklung, während es im Fall des GL vor allem darum geht, sich in einer globalisierten Gesellschaft zu orientieren und sich mit den globalen Herausforderungen auseinander zu setzen. Übereinstimmung gibt es in Bezug auf die wachsende Komplexität, mit der man sich auseinandersetzen muss.

### Die orientierende Wertegrundlage

Der Unterschied zwischen den grundlegenden Werten der BNE und dem GL ist weniger klar auszumachen. BNE orientiert sich an der Notwendigkeit, den Bedürfnissen aller gerecht zu werden, in Übereinstimmung mit der Definition von nachhaltiger Entwicklung gemäß Brundtland. Künzli et al. (2010) leiten davon ab, dass der Wert, welcher der BNE zugrunde liegt, das „Gute Leben für

alle“<sup>5</sup> sei. Für Audigier (2012) ist die Frage nach dem „Eingehen[s] auf Bedürfnisse aller“ vor allem eine Frage der Ressourcen, welche begrenzt sind. Da eine ungerechte Verteilung dieser Ressourcen möglich ist, auch wenn die Bedürfnisse aller berücksichtigt werden, stellt sich die Frage, wie stark das Prinzip der Gerechtigkeit ein zentraler Wert der BNE sein soll. Für Kyburz et al. (2010) ist es eindeutig, dass Identifikation und Reduktion von Ungleichheiten Teil einer BNE sind, da die Gerechtigkeit als ethischer Grundsatz der nachhaltigen Entwicklung gilt. Was genau der grundlegende Wert einer BNE wäre, scheint also nicht auf Einigkeit zu stoßen. Im Fall von GL hingegen ist die soziale Gerechtigkeit in allen Texten präsent und ist teilweise explizit in den Rahmen der Menschenrechte einzuordnen. Die Differenz zwischen BNE und GL variiert also: je mehr Gewicht auf Gerechtigkeit im Rahmen von BNE gegeben wird, desto näher zu GL ist es. Deutlich aufzeigen lässt sich aber, dass GL sich klar rund um diesen Begriff der sozialen Gerechtigkeit dreht, während der Grundwert für die BNE weniger scharf definiert ist.

### Die angestrebten Kompetenzen

Das Fehlen eines in der Schweiz allgemein anerkannten Kompetenzmodells charakterisiert sowohl BNE als auch GL. Was BNE angeht, definiert nur eine deutschsprachige Autorinnengruppe spezifische Kompetenzen, welche sich konsequent auf nachhaltige Entwicklung beziehen (z.B. „eigene und fremde Visionen aber auch gegenwärtige Entwicklungstrends im Hinblick auf eine Nachhaltige Entwicklung beurteilen“, Künzli et al. 2010, S. 217). Kyburz et al. (2010) empfinden dieses Modell als sehr ambitioniert und schlagen eine reduzierte Version vor, welche auf allgemeineren transversalen Kompetenzen basiert (z.B. „mit anderen Menschen beim Erarbeiten von Entscheidungen Zusammenarbeiten“, S. 16). Sie teilen aber die Meinung, dass eine kritische Auseinandersetzung mit der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung durchgeführt werden muss, und beide orientieren sich an den OECD-Kompetenzbereichen. Die französischsprachigen Autoren definieren keine BNE-spezifische Kompetenz und beziehen sich auf allgemeine transversale Kompetenzen, wie sie im Lehrplan der Romandie enthalten sind.

Für GL hat einzig die SBE (2010) Kompetenzen definiert, welche sich systematisch auf Aspekte der Globalisierung und den ethischen Rahmen der Menschenrechte beziehen (z.B. „Informationen zu Fragen globaler Entwicklungen beschaffen und diese innerhalb eines Themas auf einander bezogen bearbeiten“, S. 14). Scheunpflug/Schröck (2000) führen die Diskussion auf einer allgemeineren Ebene: „Um sich in der Weltgesellschaft zu bewegen, benötigen Jugendliche Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz sowie personale Kompetenz“ (S. 18). Präzisiert wird unter Sozialkompetenz, dass im Rahmen von GL ein differenzierter Umgang mit Sprachenvielfalt wichtig ist. Der Leitfaden des Europarats listet eine Reihe von Kompetenzen auf, ohne zu präzisieren, welche spezifisch sein könnten (z.B. Perspektivenwechsel oder Umgang mit Stereotypen) und welche allgemein wären (z.B. Zusammenarbeit und Kooperation). Alle Autorinnen und Autoren sind sich aber einig darin, dass es wichtig ist, in multikulturellen Gruppen handeln zu können.

Da es weder für BNE noch für GL ein einheitliches Kompetenzmodell gibt, lassen sich beide Bildungsanliegen auf dieser Ebene nicht klar unterscheiden. In beiden Fällen spielen das kritische und vorausschauende Denken, die Zusammenarbeit in he-

terogenen Gruppen, die Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen, die Fähigkeit und sich bezüglich Wertesysteme zu positionieren eine zentrale Rolle. Unterschiede gibt es durch die Auseinandersetzung mit der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung für BNE, und diejenige der Globalisierung für GL, wie es im nächsten Abschnitt auch erläutert wird. Dazu setzt GL den Fokus auf interkulturelle Aspekte, welche in BNE nicht explizit angesprochen werden.

### Die Auswahl von Unterrichtsinhalten

Die Herangehensweise bezüglich Unterrichtsinhalten ist in BNE und im GL ähnlich: Es gibt keinen fest umrissenen Themenkanon, da sowohl nachhaltige Entwicklung als auch Globalisierung dynamische Prozesse sind. Dennoch ist die Auswahl der Inhalte nicht zufällig: Sie entspricht Kriterien und erlaubt die Analyse einer komplexen, kontroversen und aktuellen Problematik.<sup>6</sup>

Für BNE lassen sich Kriterien aus der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung ableiten. Dementsprechend sollen die gewählten Inhalte eine Berücksichtigung der drei Dimensionen (Ökonomie, Ökologie und Soziales) sowie der räumlichen (lokal-global) und zeitlichen (Vergangenheit-Zukunft) Achsen erlauben. Kyburz et al. (2010) haben als einzige Autorengruppe auf dieser Grundlage breit gefasste thematische Bereiche wie ‚Ökologie und Lebensgrundlagen‘ oder ‚Politik und Institutionen‘ definiert, um die Anschlussfähigkeit an den Fächerkanon der Sekundarstufe I zu vereinfachen. Für Künzli et al. (2010) müssen zusätzlich allgemeingültige Kriterien berücksichtigt werden: ein Inhalt soll auch den Zusammenhang zwischen einer Entscheidung oder einem Verhalten und den möglichen Konsequenzen aufzeigen, Bezüge zur Lebenswelt der Jugendliche erlauben und genügend repräsentativ sein, um eine Übertragung auf andere Fragestellungen zu begünstigen. Audigier (2011) ist der Meinung, dass BNE die Erarbeitung von eigenen inhaltlichen Ressourcen durch die Lernenden voraussetzt, welche im Rahmen einer kontroversen Frage mobilisiert werden. Der Inhalt ist somit ein Vorwand, um „lernen zu lernen“. Doch ist er wesentlich, um eine Vielfalt von Situationen (der Autor spricht von einer „Enzyklopädie von Situationen“) zu bilden, auf die sich die Lernenden in unterschiedliche Kontexte abstützen können (Audigier 2012).

Im Falle von GL muss der Inhalt weltweite Zusammenhänge aufzeigen und Fragenstellungen zu „globaler Gerechtigkeit“ aufnehmen. Unterschiedliche räumliche Dimensionen sowie die Verknüpfung zum Alltag des jungen Menschen und seinen Wahrnehmungen müssen integriert werden können (SBE 2010, Scheunpflug/Schröck 2000). Die SBE definiert „Themenbereiche von globaler Bedeutung“ wie z.B. „Warenproduktion“ oder „soziale Sicherheit, Frieden“ (S. 15), und schlägt Schlüsselfragen vor, welche die Identifikation eines passenden Themas erleichtern. Einzig der Text des Europarats listet vordefinierte Inhalte in Bezug auf den ethischen Rahmen wie der Menschenrechte auf.

Obwohl kein Inhalt vordefiniert ist und die Vorgehensweise für die Identifikation von Inhalten für beide Bildungsanliegen in etwa gleich ist, liegt der Akzent im Fall des GL auf dem Phänomen der Globalisierung, während die Inhalte der BNE sich rund um nachhaltigen Entwicklung kreisen.

### Die didaktischen Prinzipien

Hinsichtlich der didaktischen Prinzipien, die sich in den ausgewählten Papieren rekonstruieren lassen, wird kaum ein Unterschied zwischen den beiden Ansätzen BNE und GL deutlich.

Vielmehr lässt sich innerhalb der beiden Ansätze eine relativ große Heterogenität beobachten.

Im Rahmen der BNE wird in allen ausgewerteten Texten erwähnt, dass der Unterricht zukunftsorientiert ausgerichtet sein sollte (Entwicklung von Visionen ...), ein systemisches Lernen erlauben sollte (mehrere Perspektiven einbeziehen...) und die Ausübung von Partizipation i.S. eines demokratischen Prozesses ermöglichen sollte. Darüber hinaus sind sich die meisten Autorinnen und Autoren einig, dass Wertvorstellungen zum Thema gemacht werden sollten und dass ein konstruktiver Umgang mit Nichtwissen und Widersprüchen geübt werden sollte. Die französischsprachigen Autorinnen und Autoren legen darüber hinaus einen Akzent auf ergänzende Elemente, darunter vor allem:

- Denkerwerkzeuge (im Französischen als *outils de pensée* beschrieben) aufbauen, welche erlauben, soziale Akteure zu kategorisieren, wichtige gesellschaftliche Herausforderungen zu identifizieren, auf verschiedenen Skalen (räumlichen, zeitlichen, aber auch sozialen, das heißt, vom Individuum zur Kollektivität) zu reflektieren, und Analysefaktoren auszuarbeiten, um Komplexität anzugehen (Dekonstruktion – Rekonstruktion) (Audigier 2011);
- Wissen kritisch betrachten (Meta-Wissen), um den Rahmen des aktuellen Denkens (disziplinär, zeitlich, kulturell ...) zu verlassen und die logische klassische Argumentation in Frage zu stellen, mit dem Ziel die Möglichkeiten des Denkens zu erweitern (Pellaud 2011);
- die Autodidaktik fördern (Autonomie gegenüber der Ausbildung) (Pellaud 2011, Audigier 2011).

Im Hinblick auf GL erwähnt einzig der Text des Europarates explizit Elemente, welche didaktischen Prinzipien entsprechen: Eine Bildung, die auf Zusammenarbeit und Dialog beruht, spielt eine zentrale Rolle. Sie organisiert sich um mehrere Prinzipien, von denen einige allgemein gehalten sind („das kritische Denken kultivieren; die Medien nutzen, die Neugier stimulieren ...“), während andere sich eher spezifisch auf das GL richten („das Umschalten zwischen Makro- und Mikroebene üben, Fragen nach der nationalen oder kulturellen Identität erörtern“ usw., aus dem Französischen übersetzt, S. 35). Diese Prinzipien gliedern sich um drei Etappen: (1) eine Situation analysieren, (2) Alternativlösungen suchen, (3) Veränderungsprozesse angehen. Auch Scheunpflug/Schröck (2000) beschreiben drei nötige Etappen im Unterrichtsablauf, mit einer schwächeren Gewichtung des Handelns: (1) Sensibilisieren (Erklärung der bestehenden Konzepte), (2) die Thematik bearbeiten (Recherche und Analyse von Informationen) sowie (3) Problematisieren (die Dilemma erklären, eine Haltung, eine Entscheidungsfindung und ein Engagement ermöglichen). Auch hier wird die Wichtigkeit von kooperativen und kommunikativen Methoden betont, welche eine autonome und gemeinschaftliche Arbeit der Lernenden fördern. Die SBE schreibt nichts zu diesem Thema, doch es kann aus dem Text heraus verstanden werden, dass drei Aspekte wichtig sind: (1) eine Verknüpfung zwischen dem Alltag der Lernenden und demjenigen einer Person von ‚anderswo‘ oder mit einer weltweiten Tendenz herzustellen, (2) über den Begriff der sozialen Gerechtigkeit für sich und für die anderen nachzudenken sowie (3) seine eigenen Wertvorstellungen zu erklären und diese in Verbindung zu setzen mit den Wertvorstellungen anderer.

In der Gesamtschau der analysierten Darstellungen kann fest-

gestellt werden, dass wie bei den Kompetenzen viele didaktische Prinzipien von BNE und GL ähnlich sind: Die Notwendigkeit, im Unterricht das systemische Denken, den Umgang mit Unsicherheit oder eine Positionierung bezüglich unterschiedlicher Wertesysteme zu üben, ist sowohl in den BNE-Texten als auch in den GL-Texten erwähnt. Die Partizipation oder der Einbezug der Zukunft ist in den BNE-Texten präsenter; bei den GL-Texten spielt der Fokus auf kooperatives Lernen und Kommunikation in multikulturellen Gruppen eine größere Rolle. Eine Mischung von Prinzipien, die in der Bildung im Allgemeinen wenig vorhanden sind (z.B. vom Vorsorgeprinzip Gebrauch machen) mit anderen, die häufig praktiziert werden (z.B. eine Zusammenarbeit zwischen den Lernenden fördern), lässt sich in beiden Fällen beobachten.

### **Diskussion zu Synergien zwischen BNE und GL**

Zwei im Laufe der Analyse gemachte Feststellungen werden in der Diskussion zu Synergien einfließen:

- Trotz gemeinsamer Kernelemente gibt es auch in einem kleinen Raum wie der Schweiz weder eine einheitliche Definition von BNE noch von GL. In den analysierten, aus der Wissenschaft stammenden Texten zu BNE kommt vor allem der Unterschied zwischen den Sprachregionen zum Vorschein, während sich im Fall des GL die festgestellten Variationen vor allem durch die Auswahl der verschiedenartigen Texte (wissenschaftlich, praxisbezogen, politisch orientiert) erklären lassen. Die Unterscheidungen zwischen der Ebene des Konzepts, seiner Verankerung in der schulischen Praxis sowie dem Einfluss der politischen Dimension, welche in beiden transversalen Bildungsanliegen zu finden ist, erklärt, warum gewisse Überlegungen zu BNE und zu GL sich näher sind als diejenigen innerhalb von GL zum Beispiel. Dies wird in der nachfolgenden Diskussion berücksichtigt.
- BNE gilt in der Schweiz als übergeordnete Herangehensweise, zu der GL beitragen kann. Laut SBE (2010) hat GL „alle Perspektiven einer Nachhaltigen Entwicklung – Gesellschaft, Wirtschaft, Umwelt – sowie deren Zusammenspiel im Blick, rückt aber mit Absicht den Raum ins Zentrum“ (S. 10). Daraus kann interpretiert werden, dass BNE GL umfasst. Trotz einem hohen Überschneidungsgrad bleiben aber nach Künzli et al. (2010) BNE und GL unterschiedliche Konzepte, da einige Aspekte wie die Legitimation und das Leitziel sich zu sehr voneinander unterscheiden, um als identisch zu gelten. Im Anschluss an unsere Analyse teilen wir diese Meinung und werden die nachfolgende Diskussion auf dem folgenden Hintergrund führen: GL kann als Beitrag zur BNE gesehen werden, kann aber nicht durch BNE ersetzt werden, und kann damit auch von den Entwicklungen im Feld von BNE für seine eigene Weiterentwicklung profitieren.

### **Mögliche Anregungen zwischen BNE und GL**

Entsprechend der gemachten Analyse und des gerade dargestellten Verhältnisses zwischen BNE und GL lassen sich folgende gegenseitige Anregungspotenziale erkennen:

*Die langjährige Erfahrung von GL im Bereich der Didaktisierung von Globalisierungsprozessen und sozialer Gerechtigkeit könnte die Praxis einer BNE auf unterschiedlichen Kompetenzebenen bereichern.* Nagel et al. (2006) haben in einer Studie Kompetenzen des GL, der Um-

weltbildung und der Gesundheitsbildung untereinander und mit BNE verglichen, und dabei festgestellt, dass „mit der zunehmenden Orientierung an Handlungszielen und an Sinn- und Wertfragen die Überschneidungen zwischen den drei thematischen Zugängen zur BNE grösser werden“ (S. 39). Anders gesagt: Je mehr man sich im Unterricht von der Ebene der fachlichen Kompetenzen zu der Ebene der überfachlichen interpersonalen und überfachlichen personalen Kompetenzen bewegt, desto größer ist die Überschneidung der untersuchten Bildungsanliegen. Die im Rahmen des GL gemachten Erfahrungen könnten dementsprechend vor allem auf den zwei letztgenannten Kompetenzebenen BNE bereichern. Laut unserer Analyse gibt es aber auch Anregungspotential auf der Ebene der fachlichen Kompetenzen. Konkret können exemplarisch folgende Elemente erwähnt werden:

- Der inhaltliche Fokus von BNE und GL ist tatsächlich ein anderer: Nachhaltige Entwicklung und darauf bezogene Dimensionen im Fall von BNE, Globalisierungsprozesse im Fall von GL. Letztere sind theoretisch gesehen aber auch Teil einer BNE, werden unserer Erfahrung nach in der Praxis aber selten einbezogen. Auf der Ebene der fachlichen Kompetenz können also die im Bereich des GL gesammelten Erfahrungen konkrete Beispiele anbieten, wie Aspekte der Globalisierung im Rahmen von BNE aufgenommen und unterrichtet werden können. Zudem kann GL dazu beitragen, dass eine Überlegung zur Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten durchgeführt wird.
- Auf der Ebene der überfachlichen interpersonalen Kompetenzen hat GL z.B. einen spezifischen Fokus auf den Umgang mit Sprachenvielfalt und die Zusammenarbeit in multikulturellen Gruppen gelegt. Dies kann einen Beitrag im Bereich des Handelns in heterogenen Gruppen leisten, welcher auch für BNE zentral ist.
- Auf der Ebene der überfachlichen personalen Kompetenzen geht es u.a. darum, unterschiedliche Wertesysteme zu verstehen und sich darin zu positionieren. Im Rahmen des GL angestellte Überlegungen über die Art, unterschiedliche Wertesysteme hervorzuheben und anzugehen, können relevant sein, ebenso der Umgang mit der Frage der sozialen Gerechtigkeit und deren Bedeutung für sich und andere.

*Der Fokus von GL auf ein globales gesellschaftliches Engagement kann den zentralen Aspekt der Partizipation in BNE erweitern.* Das Üben von Partizipation als zentrales Element einer BNE findet in der beobachteten Praxis meistens auf lokaler bis nationaler Ebene statt, also eher selten mit Berücksichtigung des Fernbereiches. Wenn GL ein gesellschaftliches Engagement fördert, ist es auf globaler Ebene. Es kann damit eine sinnvolle Ergänzung zu BNE bieten. Der Text des Europarates macht Vorschläge in dieser Richtung (Zusammenarbeit mit Migrantinnen und Migranten für die Erarbeitung gewisser globaler gesellschaftlicher Fragen, Austausch mit Studierenden anderer Länder usw. ... S. 40), und in der Praxis gibt es mehrere Beispiele von NGO-Bildungsprojekten oder Schulprojekten, die z.B. die Funktionsweise der UNO simulieren. Scheunpflug/Schröck (2000) hingegen gehen nicht auf das Thema ein, weil ihrer Meinung nach Globalisierung neue Formen des Denkens erfordert, bevor sinnvolle Aktionen in Betracht gezogen werden können. Unserer Meinung nach schließen sich diese beiden Herangehensweise nicht aus. Dementsprechend könnte es von Interesse sein zu überlegen, inwiefern ein Zusammenspiel zwischen dem

stark auf Kognition und Abstraktion ausgerichteten Ansatz von Scheunpflug & Schröck einerseits und fassbaren Erlebnissen andererseits, welche auch eine emotionale Dimension einbeziehen, für die Förderung eines gesellschaftlichen Engagements mit Einbezug des Fernbereiches dienlich sein könnte. Könnte z.B. eine Arbeit mit Migrantinnen und Migranten, wenn sie pädagogisch gut begleitet wird, als Gelegenheit dienen, um die gewünschten neuen Denkweisen zu üben? Damit GL auf dieser Ebene einen konsistenten Beitrag zu BNE leisten kann, sollte also noch geklärt werden, was ein gesellschaftliches Engagement auf globaler Ebene konkret bedeutet und wie im Rahmen des Unterrichts die Partizipation Jugendlicher an einer weltweiten Governance geübt werden kann.

*GL kann von den Überlegungen zum Aufbau von Denkwerkzeugen profitieren, welche im Rahmen von BNE durchgeführt worden sind.* Obwohl Scheunpflug & Schröck (2000) darauf hinweisen, dass es wesentlich ist, das Lernen den Herausforderungen der Globalisierung anzupassen, gibt es in den untersuchten Arbeiten nur wenige konkrete Erläuterungen dazu. Die französischsprachigen Autorinnen und Autoren hingegen haben vertiefte Überlegungen zum „Lernen und Wissen für eine BNE“ angestellt und haben Prinzipien für einen Unterricht identifiziert, welche die Erarbeitung von Denkwerkzeugen unterstützen (siehe unter didaktische Prinzipien im ersten Teil dieses Artikels). Darauf aufbauend wäre es möglich zu überlegen, ob manche davon im Rahmen von GL von Interesse sein können und welche zusätzlich nötig wären, damit Lernende autonom mit Fragen der Globalisierung und der sozialen Gerechtigkeit umgehen können.

*GL und BNE können voneinander profitieren, wenn es darum geht zu überlegen, wie normativ deren Konkretisierung sein darf oder soll.* In den untersuchten Texten zu GL konnte ein Spannungsfeld zwischen mehr oder weniger normativen Herangehensweisen beobachtet werden: Je politischer der Text, je handlungsorientierter und normativer der Bildungsansatz. Auch wenn für BNE in den vorliegenden Texten dieses Spannungsfeld weniger sichtbar ist, wäre unserer Meinung nach die Lage ähnlich, wenn das, was als „BNE“ in der Praxis durchgeführt wird, auch berücksichtigt worden wäre: In der Umsetzung wird der Akzent zum Teil stark auf Vermittlung von Verhaltensweisen gesetzt, wie z.B. im Fall von „Ökogesten“ (im Französischen als *écogestes* beschrieben), wie Abfall sortieren, das Licht ausschalten, usw.... Dieses Spannungsfeld steht also im schweizerischen Diskurs zur Debatte, und verlangt unserer Meinung nach eine explizite Positionierung. Dafür lohnt es sich, einige von den Autoren und Autorinnen erwähnten Elemente zu berücksichtigen, welche sich zum Teil von Überlegungen aus der politischen Bildung inspirieren lassen:

- Audigier (2011) spricht für BNE von einer Bildung zur Freiheit (soveränes Individuum) in einem Rahmen von Zwängen (Rechte und Pflichten) und Solidaritäten (soziale Zugehörigkeit) (siehe Graphik unten). Es geht also darum, dass Lernende sich in Bezug auf einen bestehenden Rahmen orientieren und positionieren können, ohne dass ihnen vordefinierte Werte und Verhaltensweisen vermittelt werden. Gleichzeitig geht es auch darum zu überlegen, inwiefern das Individuum den Orientierungsrahmen beeinflussen kann. Beides sind Elemente, welche ebenfalls für GL von Interesse sein könnten.
- Für BNE präzisieren Künzli et al. (2010), dass „eine Instrumentalisierung der heranwachsenden Generation für gegenwärtige politische Ziele mit der Idee von Bildung nicht ver-

einbar ist“ (S. 216). Um dies zu vermeiden, schlagen sie vor, den Unterricht an der regulativen Vorstellung von nachhaltiger Entwicklung zu orientieren, und nicht an deren „kontextgebundene Konkretisierung“ (S. 216), wie z.B. eine Lokale Agenda 21. Es geht also darum, auf Basis der politischen Leitidee pädagogische Überlegungen anzustellen, und nicht darum, eine politische Agenda in der Schule umzusetzen, was als eine normative Herangehensweise zu betrachten wäre. Diese Unterscheidung zwischen der regulativen und der normativen Ebene könnte auch im Falle von GL dienlich sein, da entwicklungspolitische Ziele zum Teil einen großen Einfluss in der Bildungsarbeit haben.

- Ähnlich weist Scheunpflug (2007) in einem späteren Text auf die Wichtigkeit hin, im Rahmen von GL zwischen Sensibilisierung (Bewusstmachen), Lobbying und Bildung zu unterscheiden, da die Mischung der drei im schulischen Kontext nicht zulässig ist. Der bewusste Umgang mit dieser Unterscheidung gilt aus unserer Sicht auch für BNE.

### Gemeinsame offene Fragen

Neben den potenziellen oder schon bestehenden gegenseitigen Anregungen gibt es mehrere offene Fragen, deren Klärung für beide Bildungsanliegen von Interesse wäre. Drei davon werden hier thematisiert.

- 1) *Wie lassen sich die fächerübergreifenden Bildungsanliegen in das bestehende Schulsystem einbetten?* Da wir Dokumente untersucht haben, welche die Fragen der Rahmenbedingungen für eine Umsetzung nicht thematisiert haben, wurde wenig zur Einbettung im bestehenden Schulsystem erläutert. Aus der Analyse ist aber deutlich geworden, dass sowohl BNE als auch GL entweder als Beitrag zur oder als eine Orientierung von Bildung betrachtet werden. Die untersuchten Texte setzen dementsprechend den Fokus im ersten Fall auf didaktische, im zweiten eher auf allgemeinere erziehungswissenschaftliche Aspekte. Diese Unterscheidung hat einen Einfluss auf die Einbettungsmöglichkeiten der Bildungsanliegen im Bildungssystem, was im Rahmen dieser Studie allerdings ungeklärt bleibt. Damit verbunden ist auch die Frage der Spezifität der einzelnen Bildungsanliegen gegenüber allgemeineren Bildungsprinzipien. In den untersuchten Texten haben nur Künzli et al. (2010) versucht, diese Spezifität explizit zu machen, und damit den Beitrag einer BNE zu klären. Die Greifbarkeit und Verständlichkeit sowohl von BNE als auch von GL könnte unserer Meinung nach von einer diesbezüglichen systematischeren Klärung profitieren. Schließlich stellt sich die Frage eines einheitlichen Kompetenzmodells für beide Bildungsanliegen, welches je nach Resultat der Lehrplanreformen einen wichtigen Anknüpfungspunkt darstellen kann.
- 2) *Was ist der Bezug zwischen Lernen und Handeln?* Diese Frage des Zusammenhangs zwischen Wissen und Verhalten ist nicht neu im Bildungsdiskurs, stellt sich aber nach wie vor auch in Bezug auf BNE und GL. In den untersuchten Texten geht ein Teil der Autorinnen und Autoren davon aus, dass es einen direkten Zusammenhang gibt, andere stellen dies in Frage. Damit verknüpft ist die Frage der Art von Wissen, welches aufgebaut werden soll. Dies spiegelt zwei Strömungen wider, welche sich allgemein im deutschsprachigen Raum bezüglich GL wiederfinden. Die eine setzt den

Akzent auf verantwortliches Handeln in einer globalisierten Welt und geht davon aus, dass eine normative Bildung eine Verhaltensänderung im Alltag ermöglicht. Die zweite betont die notwendige Anpassung des Lernens, damit die Orientierung in einem globalisierten Umfeld möglich wird; und sieht die Fähigkeit zum abstrakten Denken als Voraussetzung für adäquates Handeln (Scheunpflug 2007). Wie schon erwähnt sind diese Tendenzen für BNE auch zu finden, wenn die Praxis einbezogen wird. Eine vertiefte Reflexion zu diesem Spannungsfeld scheint uns sowohl für BNE als auch für GL von Interesse, und könnte von aktuellen Studien profitieren, die u.a. im Bereich der Umweltbildung durchgeführt wurden.

- 3) *Wie kann Komplexität innerhalb von BNE und GL angegangen werden?* Die Frage danach, wie der Umgang mit Komplexität gelernt werden kann, ist in beiden Bildungsanliegen präsent und verdient es, vertieft zu werden. Scheunpflug (2007) spricht von der regulativen Vorstellung von Komplexität, die per definitionem unmöglich zu erfassen ist. Ziel wäre dementsprechend zu klären,
  - a) ob es sich in BNE und in GL um die gleiche Art von Komplexität handelt oder ob es Spezifitäten gibt (z.B. Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Dimensionen eines Systems, auch wenn es nicht weltweit verbreitet ist/ Wechselwirkungen zwischen dem Fern- und dem Nahbereich), und
  - b) wie eine Konkretisierung stattfinden kann, also wie weit man z.B. beim Grad der Komplexität gehen kann, wie der Umgang mit Komplexität altersstufengerecht eingesetzt werden kann, wie das Zusammenspiel zwischen individuellem Lernen und kollektivem Wissensaufbau fruchtbar eingesetzt werden kann, welche Denkwerkzeuge zu üben sind, was für Zeit dafür benötigt wird, und was dies für den Unterricht bedeutet.

Einige Antworten sind schon in den untersuchten Texten zu finden: Scheunpflug und Schröck (2000) sprechen von der Notwendigkeit, einerseits die Eigenkomplexität zu erhöhen („über die Entwicklung zur Weltgesellschaft lernen“ und „mit den damit verbundenen Auswirkungen umgehen zu lernen“, S. 8), andererseits die Außenkomplexität zu reduzieren, was z.B. im Fall der „didaktischen Reduktion“ in der Schule stattfindet. Audigier (2011) spricht seinerseits von der Notwendigkeit, erstens mit den Lernenden die schon erwähnte „Enzyklopädie von Situationen“ zu erarbeiten, zweitens Denkweisen zu üben, welche ihnen erlauben, selber die Reduktion und dann wieder der Aufbau der Komplexität zu schaffen. Diese Kombination zwischen der Erhöhung der Eigenkomplexität und der selbst gesteuerten Reduktion der Außenkomplexität sowie die Rolle des kollektiven Wissensaufbaus scheinen uns relevante Anregungen zu sein, welche von den Ergebnissen unterschiedlicher aktueller Forschungsprojekte z.B. zu Systemdenken bereichert werden könnten.

- 4) *Was heißt überhaupt, autonome Individuen zu formen?* Bildung allgemein ist in einen gesellschaftlichen Kontext eingebettet, und ist in sich nicht wertneutral, auch wenn diese Werte oft nicht explizit angegangen werden. Die schulischen Sozialisationsprozesse sind normiert, das vermittelte Wissen ist zeitlich und kulturell bedingt, die Auswahl der anzustrebenden Kompetenzen und die Evaluationsformen

sind je nach dem durch wirtschaftliche oder politische Interessen geprägt, usw. ... Bei BNE und GL werden die Orientierung an einer politischen Leitidee und die Wertfrage theoretisch explizit angegangen. Es stellt sich also die Frage, wie BNE und GL sich gegenüber den impliziten Normen der Bildungsaktivitäten positionieren, und wie sie unabhängig davon umgesetzt werden sollten oder können. Dieser potenziell kontroverse Punkt wurde in keinem der untersuchten Texte erwähnt. Auch die damit verbundene Frage, wie es überhaupt möglich ist, in einem soziopolitisch geprägten Kontext ein autonomes Individuum auszubilden, wird nur wenig angegangen. Anregungen dazu geben Scheunpflug/Schröck (2000), Audigier (2011) und besonders Pellaud (2011), in dem sie den Aufbau eines Meta-Wissens (Wissen über Wissen) vorschlagen, welches hilft, sich in Denkprozessen vom Kontext abzulösen oder damit bewusster umzugehen.

### Fazit

Allgemein gesehen gibt es einen hohen Überschneidungsgrad zwischen GL und BNE und dadurch zahlreiche Synergien: GL kann durch seine Fokussierung auf Globalisierungsprozesse und soziale Gerechtigkeit in vielerlei Hinsicht zu einer BNE beitragen, und kann von den im Rahmen von BNE durchgeführten Überlegungen zum Lernen profitieren. BNE und GL trotzdem als unterschiedliche, jedoch kohärente Herangehensweisen zu betrachten, fördert diese gegenseitige Bereicherung, und erlaubt, aus unterschiedlichen Perspektiven an gemeinsamen Fragenstellungen zu arbeiten. Es wäre, in einer nächsten Etappe, interessant, die Analyse auf eine größere Zahl von Texten auszuweiten, um über repräsentativere und konsolidierte Ergebnisse zu verfügen, und die Diskussion in einem internationalen Kontext einzubetten. Es wäre ebenfalls sinnvoll, die Analyse Kriterien zu ergänzen, um zum Beispiel auch die Rahmenbedingungen der Umsetzung der behandelten fächerübergreifenden Bildungsanliegen zu reflektieren (Schulform, Druck der Lehrpläne, geeignetes pädagogisches Material, Bezug zu den Fachbereichen, Zusammenarbeit mit externen Akteuren usw.) oder die Frage der Evaluation anzugehen. Die Verknüpfung mit anderen fächerübergreifenden Bildungsanliegen könnte außerdem einige Lücken schließen oder die existierenden Handlungsansätze verstärken: Die Gesundheitsbildung beispielsweise verfügt über eine große Erfahrung im Settingansatz, der auf den Kontext des Lernens eingeht, und die politische Bildung kann wertvolle Beiträge leisten, wenn es um Partizipation und gesellschaftliches Engagement geht. Schließlich wäre es spannend, die aufgeworfenen Grundsatzfragen anzugehen, wie z.B. die Bedeutung von „Autonomie“ der Lernenden in Bildungssystemen, welche von politischen und gesellschaftlichen Einflüssen stark geprägt sind.

### Anmerkungen

- 1 Bundesamt für Raumentwicklung, Bundesamt für Umwelt, Bundesamt für Gesundheit, Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit, Eidgenössisches Departement des Innern (Fachstelle Rassismusbekämpfung), Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- 2 Aus der italienischsprachigen Schweiz gibt es keine Texte, welche als Grundlage gebraucht werden könnten.
- 3 Grundsätzlich ist die Diskussion diesbezüglich an der Kompetenzdefinition von Weinert angeschlossen, welcher Kompetenz als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und so-

zionalen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2001, S. 27f).

- 4 Citoyenneté nähert sich an politische Bildung im Sinne eines staatsbürgerliches Engagement, schliesst aber im breiten Sinne auch allgemeines gesellschaftliches Engagement ein, welches nicht an staatlichen Strukturen anschliesst.
- 5 Dieser Begriff wird im behandelten Text nicht definiert. Siehe dazu Künzli D. Ch./Bertschy, F./Buchs, Ch. (2012). Aufwachsen in einer globalisierten Wissensgesellschaft – Umgang mit normativ-ethischen Fragen im Rahmen einer Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. In: Wannack, E./Bosshart, S./Eichenberger, A./Fuchs, M./Hardegger, E./Marti, S. (Hg.). 4- bis 12-Jährige – ihre schulischen und ausser-schulischen Lern- und Lebenswelten. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- 6 Auf Französisch wird von Questions socialement vives also aktuelle kontroverse soziale Frage gesprochen. Die Idee der Dilemma Situation ist daran annähernd.

### Literatur

- Appelt, D./Siege, H. (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. (Online im Internet unter: [http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial\\_\\_national/Orientierungsrahmen\\_20f\\_C3\\_BCr\\_20den\\_20Lernbereich\\_20Globale\\_20Entwicklung.pdf](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial__national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_20den_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf) [19.05.2012]).
- Audigier, F. (2011):** Education en vue du développement durable et didactiques. In: Audigier, F./Fink, N./Freudiger, N./Haerberli, P. (Hg.) (2011). L'éducation en vue du développement durable: sciences sociales et élèves en débats (47–71). Les Cahiers de la section des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève N°130.
- Centre Nord-Sud du Conseil de l'Europe (2008):** Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. (Online im Internet unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE-Guidelines/Guide-Pratique-ECM.pdf> [19.05.2012]).
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'ONU (1987):** Notre avenir à tous – Rapport Brundtland. (Online im Internet unter: [http://fr.wikisource.org/wiki/Notre\\_avenir\\_%C3%A0\\_tous\\_-\\_Rapport\\_Brundtland](http://fr.wikisource.org/wiki/Notre_avenir_%C3%A0_tous_-_Rapport_Brundtland) [03.06.2012]).
- Künzli David, K./Bertschy, F./Di Giulio, A. (2010):** Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. In: Didaktische und staatsbürgerliche Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung S. 213–232. Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung 2/2010.
- Kyburz-Graber, R./Nagel, U./Odermatt, F. (Hg.) (2010):** Handeln statt hoffen: Materialien zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung für die Sekundarstufe 1. Zug, Klett & Balmer Verlag.
- Nagel, U./Kern, W./Schwarz, V. (2006):** Beiträge zur Festlegung von Kompetenzen und Standards für die Bildung für Nachhaltige Entwicklung – unter den Aspekten Umweltbildung, Gesundheitsbildung und Globales Lernen. Schlussbericht. Zürich. Pädagogische Hochschule Zürich.
- Lausset, N. (2012):** L'éducation en vue du développement durable et l'éducation à la citoyenneté mondiale en Suisse: quelles synergies? Travail de certificat-CAS développement durable, Université de Berne, non publié.
- Pellaud, F. (2011):** Pour une éducation au développement durable, Paris: Quae éditions.
- SBE (2011):** Globales Lernen: ein Leitfadens mit Beispielen. (Online im Internet unter: [www.globaleslernen.ch](http://www.globaleslernen.ch) [16.04.2012]).
- Scheunpflug, A. (2007):** Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens – Die Debatte der letzten zehn Jahre. In: VENRO (Hg.): Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008 S. 11–21. Bonn: VENRO
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2000):** Globales Lernen – Einführung in eine pädagogische Konzeption zu entwicklungsbezogene Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Weinert, F. E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.), Leistungsmessung in Schulen, S. 17–31. Weinheim. Beltz.

### Lic. Phil. Nadia Lausset

ist Geographin und Lehrperson auf Sekundarstufe II. Sie arbeitet seit 8 Jahren an der Schnittstelle zwischen BNE und Globalem Lernen bei der Stiftung éducation21, welche die ehemalige Stiftung Bildung und Entwicklung integriert hat. Diese Studie wurde als Diplomarbeit im Rahmen eines Zertifikatkurses (Certificate of Advanced Studies) Nachhaltige Entwicklung an der Interfakultären Koordinationstelle für Allgemeine Ökologie der Universität Bern durchgeführt und vertritt die persönliche Meinung der Autorin.

Chandra-Milena Danielzik

# Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung<sup>1</sup>

## Zusammenfassung

Eine postkoloniale und rassismuskritisch inspirierte Analyseperspektive macht deutlich, dass historisch gewachsene (koloniale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse in den Feldern Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung nicht grundlegend infrage gestellt werden. In ihrer aktuellen Ausrichtung tragen beide pädagogischen Handlungsfelder dadurch zur Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene, sowohl im Nord-Süd-Kontext als auch innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft, bei. Um einer Reproduktion von Machtasymmetrien entgegenzutreten, müsste sowohl durch das ideologische Fundament, als auch durch die Materialien der universale Charakter europäischer Entwicklungsimperative dekonstruiert und dadurch Europa als Norm dezentralisiert werden. Das setzt den Willen voraus, ‚unter den eigenen Füßen zu graben‘, um einen aktiven Prozess des Verlernens des eigenen dominanten Wissens einzuleiten.

**Schlüsselworte:** Asymmetrische Globalität, Machtasymmetrie, Entwicklungsdiskurs, Globales Lernen, Postkolonialismus

## Abstract

When applying a postcolonial and critical racism perspective on Global Learning and Education for Sustainable Development, it becomes apparent that historically developed relations of power and domination are not fundamentally put into question – neither with regard to the German migration society nor with regard to the global context. Rather, both fields in its current orientation contribute to stabilising relations of inequality at the social, political and economic level. In order to fundamentally challenge the reproduction of current power relations, the hegemonic concept of development needs to be radically deconstructed and hence decentralized. This requires the volition of ‘digging under once own feet’, in order to initiate an active process of unlearning one’s own dominant knowledge.

**Keywords:** Asymmetrical Globalization, Power Asymmetry, Global Learning, Education for Sustainable Development, Postcolonialism

Wissen sammeln, um die Welt dadurch durchdringen zu können, ist grundlegend für den aufklärerischen Bildungsgedanken. Dieser ist mit dem Bedürfnis verbunden, die Welt nicht

über religiöse Zugänge oder das Mystische, sondern über Rationalität zu erschließen und sie dadurch ein Stück weit lenken und nach den eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen gestalten zu können (vgl. u.a. Melber 1992, S. 9; Geulen 2007). Bei der Schaffung von Wissen geht es also nicht nur darum, einen ‚Informationsstand‘ zu akkumulieren; denn Wissen ist nicht lediglich eine Sammlung von Erkenntnissen, welche sich nach wahr oder falsch, präzise oder unpräzise einordnen lassen. Vielmehr handelt es sich um einen historisch situierten Komplex aus Institutionen, Praktiken, Produktionsapparaten, Populärkultur und gesellschaftlichem Alltagsverständnis, der mit Macht verwoben ist. Dadurch, dass Wissensproduktion eingebettet ist in Machtasymmetrien, stellt jenes Wissen, welches allgemeingültige Wahrheit wird, ein privilegiertes Gut dar und kann nicht von allen gleichberechtigt hervorgebracht werden (vgl. u.a. Foucault 2003). Vor diesem Hintergrund lege ich den Fokus der folgenden Überlegungen zu institutionalisiertem Globalem Lernen (GL) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)<sup>2</sup> in Deutschland auf die Produktion von Wissen und die Art und Weise, wie diese mit Machtverhältnissen in Nord-Süd-Beziehungen zusammenhängt. Die Vermittlung von Wissen in Form des Lernens über andere und deren Inbezugsetzung und Messung am Eigenen steht – gewollt oder ungewollt – im Zentrum der meisten Materialien des GL und der BNE und regt zur postkolonialen Fragestellung an, wer welches Wissen über wen schafft und inwiefern dies Machtasymmetrien in Nord-Süd-Beziehungen verstetigt.

Die folgenden Auseinandersetzungen mit dem ideologischen Rahmen und Materialien des GL und der BNE haben nicht zum Ziel, ‚falsche‘ Wissensvermittlung zu enttarnen. Sie gehen nicht der Frage nach, was z.B. tatsächlich für globale Ungleichheiten sorgt, wie Geschlechterverhältnisse in einem bestimmten Land des globalen Südens tatsächlich zu verstehen sind oder ob Korruption und Elitenbildung tatsächlich für Ausbeutungsverhältnisse verantwortlich sind. Das Folgende beleuchtet die Bild- und Wissensproduktion in Deutschland bzw. Europa über Menschen und Gesellschaften des globalen Südens – es geht also nicht um die Wahrheit über die ‚Anderen‘, sondern um ‚uns‘; um diejenigen, die das vermeintliche Wissen hervorbringen und ihre eigene Wirklichkeit danach gestalten. Diese Reflexion ist als Diskussionsbeitrag zu verstehen, der zum Ziel hat, über die Vermittlung von postkolonialen und machtkritischen Ansätzen eine neue Perspektive auf GL und BNE in Deutschland bereitzustellen. Zu welchen Erkenntnis-

sen eine kritische Perspektive auf den Materialkorpus im Feld des GL und den 2007 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) initiierten und als Beitrag zur UN-Dekade für nachhaltige Bildung (2004–2014) entworfenen „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (OR) führt, werde ich exemplarisch an Methodenfragmenten illustrieren.

Den eigenen Selbst- und Zielvorstellungen zufolge soll insbesondere GL aber auch BNE u.a. die „Vermittlung einer globalen Perspektive“ (Niedersächsischer Bildungsserver 1996) ermöglichen, Handlungsbereitschaft stärken (vgl. BMZ/KMK 2007), zur „Mitgestaltung einer gerechteren, solidarischeren, zukunftsfähigen Welt ermutigen“<sup>3</sup> sowie „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ (u.a. Lin 1999) thematisieren. Die institutionelle und ideologische Grundstruktur, auf welche sich diese Formulierungen letztendlich beziehen, bildet der OR. Dabei soll GL und BNE vom Kindergarten über alle Lernstufen, Schulzweige und deren jeweilige Fachbereiche bis hin zur Erwachsenenbildung zunehmend verankert werden. Das bedeutet, dass GL und BNE potentiell einen großen Anteil daran tragen können, Gesellschaft, Bewusstsein und materielle Verhältnisse zu formen. Dies und die Tatsache, dass GL in vielen Fällen zunächst einen progressiven und emanzipativen Eindruck hervorruft, macht eine kritische Analyse umso wichtiger. Denn gegen die eben genannten Zielsetzungen ist auf den ersten Blick nichts einzuwenden. Was kann schon verkehrt daran sein, globale Ungleichheit zu problematisieren? Wirft man jedoch eine postkoloniale und rassismuskritische Perspektive auf das Konzept und das Material des GL und der BNE, wird ersichtlich, dass GL und BNE in Deutschland nicht nur hinter die eigenen Zielformulierungen zurückfällt, sondern darüber hinaus zur Stabilisierung globaler Macht- und Herrschaftsverhältnisse beitragen kann. Dies lässt sich anhand von drei Aspekten aufzeigen: Erstens sind GL und BNE in den kolonialgeprägten Entwicklungsdiskurs eingebettet und fußen somit bereits auf bestimmten rassistischen und kapitalistischen Grundannahmen und Logiken, die konstituierend für bestehende Machtverhältnisse in Nord-Süd-Beziehungen sind. Zweitens werden Machtverhältnisse in den Methoden und Rhetoriken des GL und der BNE durch eine aktive Auslassung von Themen wie Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus entnannt und dadurch wird globale Ungleichheit zementiert. Und schließlich setzen GL und BNE gleichberechtigte Subjekte in einer Welt voraus, in der jeweilige Handlungsspielräume durch strukturelle sozio-politische Ungleichheit unterschiedlich groß sind. Folglich sind nicht alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen – weder im globalen Süden noch im globalen Norden – gleichberechtigte Adressat/inn/en von GL und der BNE. Um der These nachzugehen, dass GL und BNE in Deutschland in ihrer derzeitigen Ausprägung globale Macht- und Herrschaftsverhältnisse zementieren, werde ich im Folgenden den drei Argumentationen nachgehen. Diese bette ich zunächst in eine Darlegung meiner von postkolonialen und Post-Development-Ansätzen inspirierten theoretischen Perspektive ein. Dies erlaubt mir für die folgenden Erläuterungen eine Fokusverschiebung im doppelten Sinn: zum einen von der textuellen Oberfläche des Materials hin zur

darunterliegenden diskursiven Tiefenstruktur; zum anderen von den betrachteten Objekten hin zu den Betrachtenden.

## Theoretischer Zugang

### Was sind postkoloniale Perspektiven?

Postkoloniale Perspektiven besitzen kein Geburtsdatum und lassen sich nicht unter dem Singular ‚Theorie‘ zusammenfassen. Als interdisziplinäre akademische Auseinandersetzung sind postkoloniale Theorien ein regelrechtes ‚Kampfgebiet‘ unterschiedlicher Positionen und Schwerpunktsetzungen. Zentral ist jedoch die Annahme, dass die heutigen Beziehungen zwischen globalem Norden und Süden durch die gemeinsame Kolonialgeschichte mit strukturiert werden. Diese habe demnach den epistemologischen Boden bereitet für eine koloniale Präsenz in der Gegenwart, welche von Brüchen und Kontinuitäten gekennzeichnet sei. Postkoloniale Theoretiker/-innen gehen davon aus, dass der Kolonialismus in der offiziellen Unabhängigkeit der ehemaligen Kolonien lediglich ein formales Ende gefunden hat und sich in modifizierter Form fortsetzt. Er habe dabei ein postkoloniales, diskursives Kräftefeld hinterlassen, das von Macht und Wissen gestaltet wird (vgl. Hall 1996). Zusammengefasst kann ein postkoloniales Anliegen als kritische anti-koloniale Intervention verstanden werden, die durch Synergieeffekte zwischen Theorie und politischem Aktivismus belebt wird (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005, S. 8). Was postkoloniale Perspektiven für GL und BNE so wertvoll macht, ist u.a., dass sie eine emanzipative Herrschaftskritik ermöglichen, welche von theoretischen und aktivistischen Perspektiven des globalen Südens mitbestimmt wird, die sich in die Tradition des anti-kolonialen Widerstandes und den Kämpfen um Selbstermächtigung und Befreiung stellen. Eine konsequente Umsetzung postkolonialer Perspektiven auf GL und BNE würde u.a. bedeuten, dass sich die gewohnte Blickrichtung ändern müsste: Es könnte nicht mehr darum gehen, dass Vertreter/-innen des globalen Nordens Wissen über Menschen und Lebensrealitäten des globalen Südens anhäufen, sie beschreiben, bewerten und zum Eigenen in Relation rücken. Menschen des globalen Südens könnten nicht mehr zu Lernobjekten gemacht werden, die in ein europäisches Wissenssystem ein- und diesem untergeordnet werden. Vielmehr müsste zugelassen werden, dass durch dekonstruktivistische Herangehensweisen kritisch die eigene Positioniertheit beleuchtet wird. Dabei müsste dann die oben aufgeführte Frage gestellt werden, wer welches Wissen über wen schafft und was das über die Produzent/inn/en dieses Wissens aussagt – und nicht über deren Lernobjekte.

Dieser Fragestellung ging Edward Said in seinem 1978 verfassten Werk *Orientalism* nach. In seiner Untersuchung europäischer und US-amerikanischer Literatur rückt er den ‚Westen‘ ins Zentrum der Betrachtung und arbeitet dabei heraus, wie das kulturelle Selbstbild des ‚Okzidents‘ in ontologischer Abhängigkeit zur Konstruktion des ‚Orients‘ steht. Der ‚westliche‘ Blick auf den ‚Orient‘ ist dabei ein eurozentrischer und beinhaltet ein kolonial geprägtes Überlegenheitsgefühl, das sich in der heutigen ‚westlichen‘ Sicht auf den ‚Orient‘ fortsetzt. Said zeigt auf, dass die ‚westliche‘ Repräsentation ‚anderer‘ Kulturen ein Macht- und Unterwerfungsverhältnis beinhaltet und weist diskursanalytisch nach, wie der europäische Imperialismus in Verbindung mit europäischer Kultur- und

Wissensproduktion steht (vgl. Kapoor 2008, S. 6). Ein dominantes Denkmodell der Anordnung vom ‚Eigenen‘ und ‚Fremden‘ ist das der binären Opposition, wobei die eine Hälfte die Negation der anderen bildet. Wichtig ist jedoch, dass die Dichotomisierung des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘ sich nicht in einer unschuldigen Nebeneinanderstellung organisiert, sondern in der systematisierten und hierarchisierten Bildung von Differenzen (Othering) (vgl. McEwan 2009, S. 122). Diese Praxis ist ein grundlegender Mechanismus des Kolonial- und Entwicklungsdiskurses, der es erlaubt, Gesellschaften in unterentwickelt-entwickelt, traditionell-modern, zivilisiert-primitiv, rational-emotional, etc. einzuteilen und sie in diesem Ungleichheitsverhältnis zu fixieren.

### Entwicklung als Diskurs

Unter dem Eindruck der starken Widerstandsbewegungen in den Kolonien und durch Verschiebungen im globalpolitischen Gefüge nach dem Zweiten Weltkrieg, transformierte sich der Kolonialdiskurs, so dass das Motiv der Entwicklung im Sinne der Technologiesierung und ‚Modernisierung‘ unter Anleitung des ‚Westen‘ immer stärker in den Vordergrund trat. Dieses Motiv war und ist angereichert mit normativen Vorstellungen von Demokratie, Freiheit und Menschenrechten<sup>4</sup> (vgl. Ziai 2008). Die Entwicklungsmission als „Sozialisierungsstrategie dient [dabei vor allem auch, CMD] der Verinnerlichung von Werten und Normen, die der kapitalistischen bzw. industriellen Produktion immanent sind und dem Modell eines unilinearen Evolutionismus huldigen“ (Melber 1992, S. 9). Entwicklung war in diesem Sinne „crucial in reconfiguring the global identity of ex-colonies in a way that was incorporative and universalistic and yet still hierarchical“ (Makki zit. in Sidaway 2007, S. 347). I.d.R. wird Entwicklung als ein unilinearer, universaler, akkumulativer Prozess vorausgesetzt, der zielgerichtet zu verlaufen habe und bei dem der globale Norden an der Spitze der Moderne stehe. Dies ist jedoch keine Selbstverständlichkeit, sondern eine kulturelle Vorstellung Europas, die auf die gesamte Welt ausgedehnt wurde und vor allem in historischem Zusammenhang mit der Entwicklung des Kapitalismus steht. Diese Vorstellung von ‚Fortschritt‘ ist insofern eurozentrisch, da Europa sich ins räumliche Zentrum setzt und als zeitlichen Zielpunkt definiert. Denn die Annahme einer zielgerichteten Linearität hin zur Besserung impliziert, dass es lediglich einen einzigen Weg zu beschreiten gibt und lässt weder bezüglich des Prozesses, noch in Hinblick auf die Richtung von Entwicklung Pluralität zu. Durch seine Verwobenheit mit dem Kolonialdiskurs schrieben sich auch Rassialisierungen in den Entwicklungsdiskurs ein. So wurden die vormaligen ‚Wilden‘ zu ‚Unterentwickelten‘ gemacht. Beide Kategorisierungen sind rassistische Degradierungen, denen das Bestreben der Domestizierung zum Zwecke der ‚Zivilisierung‘ zugrunde liegt. Die heute dominierende evolutionistische Vorstellung von Entwicklung steht im Zusammenhang mit dem rationalen Szientismus der Aufklärung. Gepaart mit einem ökonomischen Paradigma stellen sie das grundlegende Raster des heutigen Entwicklungsdiskurses, welcher Menschen zu funktionierenden Untertanen bzw. Bürger/innen/n erziehen soll. Der Rote Faden, der Kolonial- und Entwicklungsdiskurs miteinander verbindet, besteht u.a. im europäischen Bestreben, die Welt weiterhin nach eigenen Maßstäben zu organisieren (vgl. Melber 1992).

Zentral für den Entwicklungsdiskurs und seine Verschwisterung mit dem Kolonialdiskurs ist die Quasi-Inbesitznahme der Moderne durch den ‚Westen‘. Das Konzept Moderne ist Teil eines Diskurses, den Stuart Hall „the ‚discourse‘ of ‚the West and the Rest““ (Hall 1992, S. 276) nennt. Dabei ist der ‚Westen‘ bzw. globale Norden – ebenso wie sein vermeintliches Negativ der ‚Rest‘ bzw. globale Süden – keine geographische Kategorie, sondern ein Konstrukt aus komplexen, historisch verwurzelten Ideen und Vorstellungen.<sup>5</sup> Der ‚Westen‘ stellt darin das epistemologische Raster, in welches der ‚Rest‘ ein- und untergeordnet wird, wie in diesem Beispiel aus „Ein anderes Bild von Afrika“ ersichtlich: „Für den größten Teil Afrikas aber ist die Situation durch die Gleichzeitigkeit von Tradition und Moderne geprägt: Medizinmann und Arzt, Voodoo-Priester und Pfarrer, Hexerei und Wissenschaft, Tier-Fetisch und Handy, Eselkarre und Auto [...]“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2009, S. 7). Hier bildet der ‚Rest‘ einen inhärenten Teil europäischer Selbstrepräsentation, in dem er als binäres ‚Anderes‘ vom normativen Zentrum bestimmt wird. Das Motiv der Spaltung der Welt in einen modernen ‚Westen‘ und einen ‚noch nicht‘ modernen ‚Rest‘ zieht sich durch die Methoden des GL und der BNE. Im aufgeführten Beispiel dient die Süd-Süd-Dissoziation der Hierarchisierung und der Markierung des ‚Selbst‘ als rational, entwickelt und erstrebenswert sowie der Fixierung der ‚Anderen‘ an den Platz des stetig differenten Gegenübers. Es wird auf einen evolutionären Prozess verwiesen, der als von allen zu erstreben vorausgesetzt wird, wobei z.B. Teile Afrikas noch im Damals der Menschheit hängen geblieben seien.

Mit diesen theoretischen Zugängen als Ausgangspunkt werde ich nun auf die drei oben genannten Argumente eingehen, inwiefern GL und BNE zu einer Verstetigung globaler Machtverhältnisse beitragen.

### Entwicklung at its best

Bereits die Tatsache, dass das BMZ gemeinsam mit der Kultusministerkonferenz den OR erstellt hat, deutet darauf hin, dass GL und BNE institutionell und ideologisch im dominanten (staatlichen) Entwicklungsdiskurs verankert sind. Dementsprechend wird Entwicklung mit der Schaffung von Wohlstand durch Wirtschaftswachstum im globalen Süden, initiiert durch den globalen Norden, assoziiert. Entwicklungspolitisches Handeln helfe den ökonomischen, politischen und sozialen Status quo – ja, das Leben als solches – in den Ländern des globalen Südens zu verbessern. Durch dominante Entwicklungsindikatoren zum Ausdruck gebrachte Normen zeigen, dass Entwicklung jedoch mehr als ein sozioökonomisches Programm ist: „Der Begriff bezeichnet eine Sicht der Welt, die die Wirklichkeit nach ihrem Bilde formt, einen Mythos, der Gesellschaftsfrieden stiftet“ (Sachs 1993, S. 8). Der ideologische Gehalt und die wirklichkeitsschaffende Macht von entwicklungspolitischem Denken und Handeln, welches zwischen passiven Entwicklungsempfänger/innen/n und gestaltenden Entwicklungsgeber/innen/n unterscheidet, werden im gesichteten Material sowie im OR jedoch nicht thematisiert. Viele Formulierungen und Methoden machen durch die Einbettung in den Entwicklungsdiskurs im Gegenteil implizit deutlich, dass Handlungskompetenzen den Subjekten des globalen Nordens zugeschrieben werden: So besteht eine der zehn „Gestaltungskompetenzen“

darin, „Empathie und Solidarität für Benachteiligte und Unterdrückte zeigen“<sup>6</sup> zu können – wobei klar ist, dass Benachteiligte und Unterdrückte nicht mit dem globalen Norden als solchen assoziiert werden.

Die oben angesprochene Tendenz ‚Kulturen‘ evolutionistisch auf einem Zeitstrahl zu verorten, wirkt auch heute noch fort und gestaltet sowohl innerhalb der Entwicklungspolitik als auch im GL und der BNE grundlegende und handlungsstrukturierende Ideenmuster mit. Die Platzierung von Gesellschaften auf einem Entwicklungspfad tritt zum Teil subtil auf, wie z.B. in einer unter dem Label GL angebotenen Museumsführung, in welcher „ganz unterschiedliche Wohnformen in aller Welt vorgestellt und miteinander verglichen“ werden sollen, „[v]om Indianer-Tipi über das Zeremonial Haus der Maori bis hin zum Reihenhauser in Deutschland“.<sup>7</sup> Neben der Tatsache, dass hier wie auch in vielen anderen Materialien des GL und der BNE koloniale und dementsprechend rassistische Bezeichnungen für Menschen des globalen Südens verwendet werden (für eine kritische Auseinandersetzung vgl. Arndt/Ofuately-Alazard 2011), wird auch so getan, als würden ‚traditionelle‘, nicht-urbane und somit vermeintlich unterentwickelte Wohnformen das Leben der ‚Anderen‘ bestimmen. Menschen des globalen Südens in dörflichen Strukturen zu imaginieren, zieht sich durch viele Bildungsmaterialien (vgl. u.a. Welthaus Bielefeld/ASA-Programm Inwent 2009). Nicht nur widerspricht das den demographischen Fakten, darüber hinaus gründet es auf dem selbstreferentiellen, evolutionistischen, europäischen Weltbild eines vermeintlich primitiven, auf körperliche Arbeit bezogenen und deswegen vormodernen und authentisch-einfachen Lebens im globalen Süden.

Ein weiterer Effekt der Einbettung des GL und von BNE im dominanten Entwicklungsdiskurs ist das oben beschriebene Othing als Machtinstrument, mit dem die ‚Anderen‘ zu ‚Anderen‘ gemacht und fremdrepräsentiert werden. Hierbei wird ‚Wissen‘ mit vermeintlicher Allgemeingültigkeit produziert. Dieser Diskurs basiert darauf, dass die Repräsentation der ‚Anderen‘ diese in ihrer Identität fixiert und als Gruppe homogenisiert (vgl. Bhabha 1994). Das folgende Beispiel veranschaulicht die Homogenisierung der ‚Anderen‘: So heißt es relativ am Anfang eines Materialheftes zu Mädchen und Frauen in Afrika, dass Afrika ein „Kontinent der Vielfalt“ sei. „Dort leben rund 675 Millionen Menschen, etwa 13 Prozent der Weltbevölkerung. In Afrika gibt es über 3.000 verschiedene Bevölkerungsgruppen und mehr als 2.000 Sprachen“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2011, S. 4). Diese Informationen sollen die „Vielfalt“ eines Kontinents zum Ausdruck bringen, der in Deutschland und Europa nur allzu oft als einheitliches Gebilde repräsentiert wird. Ein paar Zeilen weiter wird die Frage „Wie leben Mädchen und Frauen in Afrika?“ gestellt, und die folgende Antwort geliefert: „Afrikanische Familien übertragen ihren Töchtern schon früh verantwortungsvolle Aufgaben. Junge Mädchen kümmern sich um ihre Geschwister, gehen weite Wege zum Wasserholen, sammeln...“ (Gemeinsam für Afrika 2011, S. 4). Hier werden nun doch wieder Hunderte von Gesellschaften in verallgemeinernder Manier zusammengefasst und als dörflich assoziiert; ferner wird die westlich-feministische und kapitalistische Perspektive vorausgesetzt, wonach die häusliche von der öffentlichen Sphäre getrennt und dieser gegenüber gesellschaftlich entwertet ist. Weiter heißt es, deutsche Schüler/-innen sollten „nicht nur klassische geschlechts-

spezifische Rollenzuschreibungen in der afrikanischen Kultur kennenlernen“ (Gemeinsam für Afrika e.V. 2011, S. 13, A.d.V.), ganz so, als gäbe es die afrikanische Kultur und die afrikanische Frau, als würden historisch entstandene Geschlechterverhältnisse, gesellschaftliche Stratifizierung und Machtverhältnisse keine Rolle spielen.

### **Scheinamnesie: Die Ausblendung von Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus** Die Geschichten mit einem Zweiten beginnen: Die Entnennung von Kolonialismus und Rassismus

Kolonialismus, Rassismus und Kapitalismus tauchen im inhaltlichen Agenda-Setting und den Methoden des GL und der BNE so gut wie nicht auf. Zwar benennt der OR den Themenbereich „Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum ‚Global Village‘“, jedoch wird Kolonialismus in den meisten Materialien, in denen er auftaucht, nicht als ein Phänomen begriffen, das unsere Sicht auf die Welt stetig mitgestaltet und sowohl in unserem täglichen Tun als auch in makroökonomischen Strukturen Präsenz hat. Wenn, dann wird Kolonialismus außerhalb Europas in ein ‚dort‘ verlagert und als ein Teil der ehemaligen kolonialisierten Regionen wahrgenommen – nicht als etwas, was auch Europas Geschichte maßgeblich prägt. So werden z.B. in der als Material empfohlene Schrift „Die Geschichte Afrikas“ (Infozentrum Globales Lernen 2010) die „Schwerpunkte der Darstellung [auf] die über 500-jährige Kolonialgeschichte“<sup>8</sup> des Kontinents gelegt. Gäbe es ein Buch mit dem Titel „Die Geschichte Europas“, würde diese Geschichte weder schwerpunktmäßig erst mit der Kolonialgeschichte begonnen werden, noch würde sie das, was Europa repräsentiert, über den Kolonialismus erklären. Kolonialismus erscheint im Material des GL und der BNE jenseits von ‚hier‘ und losgelöst der (europäischen) Geschichte des Kapitalismus und Rassismus; Kolonialismus wird i.d.R. als abgeschlossene Epoche beschrieben, die lediglich partielle Spuren hinterlassen habe, wie zum Beispiel in bestimmten kolonialen Konsumgütern oder einem gewissen Eurozentrismus, den Lernende z.B. durch den OR angehalten werden, in Teilen zu hinterfragen. Kolonialismus ist aber nicht einfach ein mit der formalen Unabhängigkeit der Kolonien abgeschlossener Container, der irgendwo in der Vergangenheit herumsteht. Die Wirkweisen des europäischen Kolonialismus beschränken sich nicht nur auf die territoriale Dimension, nämlich die Besetzung bzw. Beherrschung von Raum. Darüber hinaus sind weitere Wirkweisen von Kolonialismus zu identifizieren, wie die Formung des Bewusstseins der Kolonialisierten und Kolonialisierenden, die Integration in das ‚westliche‘ kapitalistische System, die Unterordnung der (ehemaligen) Kolonien in europäische Wissenssysteme sowie die Dissoziation der Kolonialisierten von ihrer eigenen Geschichtsschreibung (vgl. u.a. Mudimbe 1978; Quijano 2000). Kolonialismus ist also ein Zusammenspiel zwischen physischer Herrschaft und Gewalt, Kontrolle von Ressourcen, Raum und Materialität sowie hegemonialen europäischen Diskursen, die auf das Bewusstsein wirken. Er kann als diskursive Praxis begriffen werden, die ein zeitlich und räumlich entgrenztes Wirkungsspektrum erzeugt und dadurch strukturierenden Einfluss auf die Gegenwart ausübt.

Einen weiteren problematischen Effekt hat die Art und Weise, wie Rassismus kontextualisiert wird, d.h. in welchen

Themenbereichen er auftaucht. Auch Rassismus stellt im GL und der BNE kein strukturelles und institutionalisiertes gesellschaftliches Verhältnis dar, sondern wird selektiv in einzelnen Feldern und dabei i.d.R. beim Thema Migration bzw. Migrationsgesellschaft/„Diversität“ angesprochen, wo er a-historisiert und ohne seine Verwobenheit mit Imperialismus/Kolonialismus und Kapitalismus aufgegriffen wird. Hier verkommt Rassismus in den Materialien des GL und der BNE allzu oft zu einem quasi-natürlichen Prozess, der immer nur dann virulent wird, wenn Menschen vermeintlich ‚fremder Kulturen‘ aufeinander treffen – ganz so, als wäre Rassismus ein allen Menschen natürlich gegebener Reflex, der durch die Annäherung an, und das Wissen über, die vermeintlich Fremden zu korrigieren wäre (vgl. Deutscher Entwicklungsdienst 2006).

Im OR und im Material des GL und der BNE werden Kolonialgeschichte, Rassismus und Kapitalismus nicht einfach vergessen, noch ist das eventuelle Unwissen darüber unschuldig. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess der aktiven Ausblendung durch den globalen Norden und der Etablierung eines Narrativs, das sich zudem noch ‚in den Schwanz beißt‘: Die Armen sind arm, weil sie unterentwickelt sind; wir müssen ihnen mit ‚unserem‘ Know-how helfen, denn das können sie selbst nicht, da sie unterentwickelt sind und deswegen arm. Fundamentale Fragen danach, wer aus welchem Grund das Konzept der (Unter-)Entwicklung überhaupt eingeführt hat, was gegenwärtige globale Asymmetrien überhaupt hervorgebracht hat, ob sozioökonomische Gleichheit nicht eigentlich dem global wirksamen Kapitalismus widerspricht etc., werden außen vor gelassen. Wer in der Erzählung Kolonialismus auslässt, beginnt, so Mourid Barghouti (2004, S. 178), die Interpretation der Verhältnisse mit einem Zweitens und stellt die Welt auf den Kopf: „It is easy to blur the truth with a simple linguistic trick: start your story from ‚Secondly‘. [Simply neglect, A.d.V.] to speak of what happened first [...] and the world will be turned upside-down [...] It is enough to start with ‚Secondly,‘ for the anger of the black man against the white to be barbarous. Start with ‚Secondly,‘ and Gandhi becomes responsible for the tragedies of the British.“ Die Geschichten des GL und der BNE beginnen i.d.R. mit einem Zweitens und reproduzieren dadurch koloniale und rassistische Stereotype und Verhältnisse. Interessanterweise setzt das Zweitens in vielen Materialien implizit oder explizit oftmals mit den 1990er Jahren oder zum Teil nach dem Zweiten Weltkrieg an. Dies mag nicht unerheblich etwas damit zu tun haben, dass die Nachkriegszeit die Geburtsstunde der ‚Entwicklungshilfe‘ markiert bzw. die 1990er Jahre als Entwicklungsära beschrieben werden und als Zeit der Modernisierungstheorien gilt. Der Zweite Weltkrieg wird insgesamt nicht als wirkmächtig für die Gegenwart angesehen und als abgeschlossen betrachtet (vgl. Rheinisches Journalist(inn)enbüro 2005). Durch diese Erzählungen werden jeweils globale Zäsuren gesetzt, welche die Kolonialgeschichte, den deutschen Nationalsozialismus sowie die jeweilige Geschichte von Gesellschaften des globalen Südens aus der globalen Geschichtsschreibung herausschreibt. Nicht nur das – sie werden zudem voneinander getrennt und zwischen Entwicklungsära und Kolonialzeit eine Abgrenzung vorgenommen. Dies hat den Effekt, die Verwobenheit der beiden historischen Epochen auszublenden und Entwicklungspolitik als eine philanthropische Unternehmung in gutes Licht zu rü-

cken. Allerdings ist mittlerweile in der Wissenschaft relativ unstrittig, dass bereits während der Kolonialzeit Formen von Entwicklungspolitik verfolgt wurden (vgl. Koponen 1994; Hodge 2007). Fängt man die Erzählungen zum Beispiel mit einer Feststellung wie „[ü]ber 90 % der fast 200 Kriege seit 1945 haben in Entwicklungs- und Transformationsländern stattgefunden“ (BMZ/KMK 2007, S. 32) an, wird nicht nur suggeriert, Deutschland hätte seitdem keine Kriege mehr geführt, auch wurde Deutschlands brutale nationalsozialistische Geschichte ausgeklammert und ihre Bedeutung für das globale Gefüge ignoriert – auf diesem Weg, stellt man die Welt tatsächlich auf den Kopf.

### **Natürlich Kapitalismus! Die Naturalisierung von Kapitalismus und die Festschreibung kapitalistischer Paradigmen**

Die Universalisierung kapitalistischer Logiken wurde in Entwicklungsdebatten seit Ende der 1980er Jahre kritisiert und es kam zu Verschiebungen innerhalb des Entwicklungsdiskurses. Die Post-Development-Kritik und globale Umweltbewegungen machten auf Ausbeutungsstrukturen und den Zusammenhang von Wirtschaftswachstum, Konsumverhalten, Umweltzerstörung und Ressourcenknappheit aufmerksam. Dies beeinflusste den dominanten Diskurs und das Bild der nachholenden Entwicklung auf einem singulären Entwicklungspfad geriet ins Wanken – schließlich könne nicht die ganze Welt den Lebensstandard des ‚Westens‘ adaptieren, da dies negative Folgen für das globale Ökosystem hätte. Doch weder wurde der ökonomische Entwicklungs- und Wachstumsimperativ zur Disposition gestellt, noch kam zur Sprache, dass die Installation eines globalen kapitalistischen Systems durch den Kolonialismus die gegenwärtigen Ausbeutungsverhältnisse zwischen Nord und Süd hervorgebracht hat. Vielmehr gelang es, einen Einklang zwischen ökonomischem Wachstumsbestreben und Umweltschutz zu suggerieren. Indem GL und BNE die Idee nachhaltiger Entwicklung zum Ausgangspunkt machen und pädagogisch umsetzen, werden kapitalistische Normen in die Lernenden eingeschrieben. Natur wird als Ressource verhandelt und ökologischen Grenzen durch Strategien der Effizienz und Suffizienz begegnet – als schlossen sich Rendite und Nachhaltigkeit nicht aus (vgl. u.a. BMZ/KMK 2007, S. 28, 157, 191). Viele Methoden des GL und der BNE folgen diesem Ressourcen- und Verwertungsdenken und verhindern damit, kapitalistischen Ausbeutungsverhältnissen entgegen zu treten.

Der Wachstumsimperativ (vgl. u.a. BMZ/KMK 2007; Gemeinsam für Afrika e.V. 2012) steht gewissermaßen im Abschluss zu einer fundamentalen kritischen Auseinandersetzung mit inhärenten Widersprüchlichkeiten des Kapitalismus. Im gesichteten Material und OR wird nicht infrage gestellt, ob Wachstumsbestreben und Konsumgenerierung überhaupt vereinbar ist mit der proklamierten Reduzierung von natürlicher und menschlicher Ressourcenausbeutung. Das eingeführte Narrativ der nachhaltigen (ökonomischen) Entwicklung glättet den Widerspruch zwischen stetigem Wachstum und Umweltschutz. In der Regel setzen die Methoden des GL bei einer Konsumkritik an, die eine fundamentale Strukturkritik verhindert, wie z.B. bei Methoden zur Handyproduktion (vgl. Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V. 2009), „Die Weltreise einer Jeans“ usw. Dabei zielt die hier vorgetragene Kritik

nicht darauf ab zu suggerieren, dass es unwichtig wäre, Produktionsketten, Arbeitsbedingungen und Ausbeutungsverhältnisse transparent zu machen. Die daraus abgeleitete Handlungsebene ist jedoch entscheidend und zu kritisieren. Was die jeweiligen Methoden an Handlungs- und Veränderungsoptionen nahelegen, bringt folgendes Zitat exemplarisch zum Ausdruck: Es gehe um „die Handlungsmöglichkeiten der Schüler/-innen als Konsument/-innen (z.B. Kaufverhalten)“ (Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V. 2009). Eine Fixierung auf Lernende als private Konsument/-innen trägt jedoch nicht zu einer strukturellen Umgestaltung der in der Methode kritisierten Verhältnisse bzw. des Welthandels bei; vielmehr wird durch diese Umweltschutz und Ressourcensensibilität individualisiert. Dadurch wird u.a. die Verbindung zwischen (individuellem) Konsum und Klassenverhältnis ausgeblendet. Nicht alle besitzen das gleiche ökonomische und sozio-kulturelle Kapital, um sich gleichberechtigt für oder gegen bestimmte Konsumgüter zu entscheiden – diese Annahme verstärkt hingegen noch klassistische Ressentiments, da hierbei implizit in ‚bessere‘ und ‚schlechtere‘ Konsument/-innen unterschieden wird. Es bedarf einer Perspektive, die intersektional ist und Veränderung sowohl gesellschaftsstrukturell betrachtet als auch auf die eigene Lebenssituation bezieht und somit das Globale mit dem Lokalen zu verbinden mag. Eine Möglichkeit, Umweltschutz, Klima- und soziale Gerechtigkeit zusammenzubringen, könnte eine Methode sein, die anhand der freien Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel die Zusammenhänge zwischen Klasse, Gender, Umwelt und Globalität herstellt. Klimagerechtigkeit und globale sowie lokale soziale Gerechtigkeit müssen zusammen gedacht werden.

### Asymmetrische Globalität

#### Das Globale ist kein Raum von Gleichen

Anders als die Konzepte GL und BNE suggerieren, ist das Globale kein Raum von Gleichgestellten, sondern durchzogen von asymmetrischen Machtverhältnissen. Dass das einen demokratischen Interaktionsraum bietet, ist ein Mythos des GL und der BNE. Vielmehr wird in den Methoden des GL getrennt zwischen dem globalen Norden, der durch aktives Handeln weltumfassend Veränderung bewirkt und Fortschritt und Entwicklung verkörpert auf der einen Seite und dem globalen Süden, dessen Wirkmacht und Teilhabe am Globalen sich auf negative Aspekte wie zum Beispiel Umwelt- und Klimazerstörung beschränkt, auf der anderen Seite. Es wird nicht in Erwägung gezogen, dass Kinder und junge Erwachsene im globalen Süden „eigene Handlungsmöglichkeiten“ entwickeln, um im globalen Norden Veränderung herbeizuführen.<sup>9</sup> Denn nicht alle sind im GL Adressat/inn/en, wenn es darum geht zu, „Verantwortungsträgern“ zu werden, „Kompetenzen“ zu entwickeln. Es wird implizit zwischen Globalisierenden und Globalisierten unterschieden: Während die einen zu Weltbürger/inne/n<sup>10</sup> werden, indem sie z.B. mit entwicklungspolitischen Freiwilligenprogrammen in den globalen Süden ziehen, um „verantwortungsvoll“ (vgl. BMZ/KMK 2007) Veränderung herbeizuführen, bleiben die ‚Anderen‘ als fixierte Einheit im Lokalen verhaftet und werden zu Objekten europäischer Wissens- und Kompetenzerweiterung gemacht. Der globale Süden bleibt im Bereich des GL lokal und somit bezüglich der Gestaltung von Welt begrenzt und abgegrenzt. Während es ‚uns‘ zur Sorge an-

regen soll, „dass immer mehr Afrikaner ohne Zukunft illegal nach Europa strömen“ (Gemeinsam für Afrika 2006, S. 23), werden deutsche junge Erwachsene dazu angehalten, einen persönlichkeitsweiternden Freiwilligendienst zu absolvieren. Die ‚Anderen‘ migrieren vermeintlich nicht aus einer Lust heraus – bzw. sollen dies auch nicht tun – sondern aufgrund von Krieg, „ethnischen Konflikten“, Umweltzerstörung und Armut. „Ein anderes Bild von Afrika“ (Gemeinsam für Afrika 2006)?!

#### Auch Deutschland ist kein Raum von Gleichen

Nicht nur im globalen Kontext werden die ‚Anderen‘ zu Lernobjekten gemacht, auch im innerdeutschen Zusammenhang wird eine implizite Trennung zwischen ‚Bio-Deutschen‘ und Menschen mit Migrationshintergrund vollzogen. So wird eine Teilkompetenz im Orientierungsrahmen damit beschrieben, dass man „mit Kindern anderer Länder bzw. Kulturen in der Klasse bzw. in der Nachbarschaft gemeinsame Aktionen planen und durchführen“ soll (BMZ/KMK 2007, S. 97). Hier werden explizit Angehörige einer Weißen<sup>11</sup> deutschen Mehrheitsgesellschaft angesprochen, die interkulturelle Kompetenzen erwerben sollen, in dem sie lernen mit den ‚Anderen‘ dieser Gesellschaft umzugehen. GL ist bereits im OR so angelegt, dass es um den Kompetenzerwerb nur jener Kinder und Erwachsenen geht, die zu den wirklichen Deutschen zählen, den ‚Bio-Deutschen‘ ohne so genannten Migrationshintergrund: „Nach dem Prinzip der ‚Sozialen Nähe‘ sollen alle Bemühungen um ein Verständnis für ein partnerschaftliches Verhältnis zu Menschen in fernen Ländern bzw. mit ‚anderem‘ kulturellem Hintergrund eingebettet sein in eine umfassende Sozialerziehung in der eigenen Gruppe bzw. Klasse: Spielen, Wohnen, Essen, [...], ausländische Kinder in der Gruppe bzw. Klasse, ausländische Familien in der Nachbarschaft [...]“ (BMZ/KMK 2007, S. 61).

GL ist somit ein Weiß-Weißes Selbstgespräch, das durch das Empowerment der bereits Empowerten die Überlegenheitsvorstellungen der Angehörigen der Dominanzgesellschaft bestätigt. Auch folgendes Zitat bringt zum Ausdruck, wer das ‚uns‘ bilden soll und wer vom GL Kompetenzerwerb heraus gedacht wird: „Das Thema Migration ist im Alltag vieler SchülerInnen allgegenwärtig: Sie kaufen bei Raschid aus der Türkei ihren Kebab, lesen auf Plakaten, ‚Jugos raus‘, prügeln sich mit Piotr aus Polen oder wohnen neben der Familie Awudu aus Ghana.“ Weiter heißt es: „Die Stunde beginnt mit einer Blitzlichtrunde, bei der die SchülerInnen sich spontan, kurz und präzise zum Begriff ‚Ausländer‘ äußern sollen. Anschließend werden in Arbeitsgruppen Wandplakate gestaltet, auf denen einerseits Probleme im Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen, aber auch Chancen notiert werden“ (Tiefenbacher 2005). Es ist fraglich, ob sich Angehörige einer Weißen Mehrheitsgesellschaft überhaupt vorstellen können, was es heißt, an einer Wandzeitung als Problem, aber auch als Chance – für wen oder was eigentlich?! – aufgelistet zu werden, sich anhören zu müssen, was sich einer als „Ausländer/-in“ Markierten assoziieren lässt. ‚Nicht-bio-deutsche‘ Kinder und Jugendliche werden hier von anderen beschrieben, sie werden als ‚allgegenwärtig‘ im Weißen deutschen Alltag markiert und ihnen wird zu verstehen gegeben, eigentlich nicht dazuzugehören. Andere Methoden zu Migration, „Diversität“ und „Vielfalt“ greifen ungewollt auf das Gedankengerüst zurück, welches der

aufklärerischen Rassenlehre zugrundeliegt: In einer Methode heißt es z.B. „Die Klasse 8 g der Wilhelm-Heinrich-von-Riehl-Schule behauptet, sie sei die bunteste Klasse der Schule. Was kann damit gemeint sein? Untersuche daraufhin das Klassenfoto“, und weiter, „Schätzt, aus wie viel verschiedenen Ländern die Schüler stammen. Überprüfe eure Vermutung“. Anhand der phänotypischen Erscheinungsmerkmale und Kategorisierungen sollen Schüler/-innen also lernen, wer aus welchem Land ursprünglich „stammt“ und schließlich „eine Typisierung“ erstellen, die kategorisiert, „[w]elche Migrantengruppen (z.B. Flüchtlinge, Aussiedler, Spätaussiedler,...)“<sup>12</sup> es in der Klasse oder Schule gibt. Wie in den meisten Materialien mündet die Übung in der Aufgabe, „Vorteile, aber auch Probleme einer solch ‚bunten‘ Klasse“ nach einer Pro- und Contra-Liste zu evaluieren. Hier drückt sich Rassismus auch in der „gewaltvolle[n] Repräsentation der ‚Anderen‘ als unverrückbar different“ aus (Castro Varela/Dhawan 2005, S. 16).

### Den Boden unter den Füßen bewusst ins Wanken bringen

Um die in den drei Abschnitten dargelegten kolonialen Reproduktionen zu umgehen, müsste es im GL und in der BNE darum gehen, den universalen Charakter europäischer Entwicklungsimpertive zu dekonstruieren und dadurch Europa als Norm schaffendes Zentrum zu dezentralisieren. Anstelle dessen wird durch die Verankerung – sowohl der ideologischen Ansätze als auch der Methoden – des GL und der BNE im aktuellen Entwicklungsdiskurs weiterhin in entwickelte und weniger entwickelte bzw. unterentwickelte Menschen und Gesellschaften unterschieden und somit Überlegenheitsdenken im Globalen Norden reproduziert. Der Historiker Dipesh Chakrabarty verweist darauf, dass die ‚Moderne‘ als historisch generiertes Konzept so sehr in der (Selbst-)Konstruktion Europas bzw. des ‚Westens‘ verwurzelt ist, dass es unmöglich erscheint, ‚Modernität‘ jenseits all jener Konzepte zu denken, die auf Europa verweisen und genealogisch auf die Aufklärung zurückführen (vgl. Chakrabarty 2000, S. 16). Es müsste Teil der Perspektive des GL und der BNE werden, die ‚Moderne‘ als selbstreferentiellen Entwurf des ‚Westens‘ zu dekonstruieren. GL und BNE können nicht weiter implizit darauf aufbauen, dass die ‚Moderne‘ ein einseitiger Prozess des herrschenden Europas war, sondern müssen sich eingestehen, dass diese in transnationalen und transhistorischen Aushandlungsprozessen entstand. Tatsächlich ist „the rise of the West [...] a global story. [...] The so called uniqueness of the West was, in part, produced by Europe’s contact and self-comparison with other, non-western, societies“ (Hall 1992, S. 278). Um herauszustellen, dass Kolonialismus und Rassismus grundlegend für die Herausbildung der europäischen ‚Moderne‘ und des modernen Zeitalters insgesamt war, sprechen lateinamerikanische dekoloniale Theoretiker/-innen auch von Modernität/Kolonialität als einem umfassenden Komplex.

Aktuell lassen die meisten Materialien des GL und der BNE nur einen sehr begrenzten Raum zu, um dominante Geschichtserzählungen, Wirtschaftsweisen, gesellschaftliches Zusammenleben und Politikformen anders zu denken, sie grundsätzlich infrage zu stellen oder aber alternative Erzählungen kennenzulernen. Die Lernenden erhalten keine Unterstützung dabei, sich aus dominanten Wissensstrukturen heraus zu bewe-

gen und Machtverhältnisse und ihre eigene Verstricktheit darin grundlegend zu hinterfragen. Aus diesem Grund müssten GL und BNE konsequent bei einem transhistorischen und transnationalen Geschichts- und Gegenwartsverständnis ansetzen und sich für das Gewordensein von Macht- und Ungleichverhältnissen interessieren. Dies könnte dann dazu führen, dass Kolonialismus als räumlich und zeitlich ungebundenes, flexibles Wirkungsspektrum verstanden wird. Diese Auffassung müsste eigentlich für die Materialien des GL und der BNE bereits zentral sein – schließlich haben GL und BNE z.T. den Anspruch, die Verwobenheit zwischen globalem Norden und globalem Süden sichtbar und begreiflich zu machen. Anders als derzeit der Fall, sollten jedoch im GL und der BNE nicht nur globale Verknüpfung und Interdependenz im Vordergrund stehen, sondern asymmetrisch verlaufende und kolonial geprägte und kapitalistische Machtbeziehungen zum Ausgang der Analyse gemacht werden. Das bedeutet, dass wenn postkoloniale Perspektiven sowie kapitalistische Machtverhältnisse weiterhin ausgegrenzt bzw. lediglich additiv und optional zu einem weiteren Moment von Nord-Süd-Beziehungen gemacht werden, GL und BNE zu einer Reproduktion und Vertiefung des Bestehenden beitragen und Ungleichverhältnisse auf sozialer, politischer und ökonomischer Ebene stabilisiert werden – sowohl im globalem Rahmen als auch innerhalb der deutschen Migrationsgesellschaft. GL und BNE in Deutschland müssen anfangen, unter den eigenen Füßen zu graben und sich auf den Weg begeben, einen aktiven Prozess des Verlernens des eigenen dominanten Wissens einzuleiten.

### Anmerkungen

- 1 Einige Aspekte dieses Artikels basieren auf folgender Veröffentlichung: Danielzik, C.-M. (2012): Wer mit Zweitens anfängt. Bildung für nachhaltige Entwicklung kann Machtwissen tradieren. In: *iz3w – Informationszentrum Dritte Welt*, Nr. 329, S. D8 – D10. Die Autorin dankt Daniel Bendix für die Unterstützung beim Redigieren des Artikels.
- 2 Die beiden schwer voneinander abgrenzbaren Ansätze Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind derzeit sehr prägend für das Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Bundesrepublik Deutschland. Hier existiert eine Vielzahl an Methoden und es bewegen sich unterschiedliche Akteurinnen und Akteure darin, die sich selbst diesem Bereich zuordnen oder zugeordnet werden.
- 3 U.a. Universität Jena: Lehrstuhl für Historische Pädagogik und Erziehungsforschung: Bildungskongress - Globales Lernen: Globale Herausforderungen: [http://www.erziehungsforschung.uni-jena.de/Forum+Bildung\\_+Kultur+\\_+Globalisierung/Bildungskongress+\\_+Globales+Lernen+%282010%29.html](http://www.erziehungsforschung.uni-jena.de/Forum+Bildung_+Kultur+_+Globalisierung/Bildungskongress+_+Globales+Lernen+%282010%29.html), 04.01.2013.
- 4 Die Amtsantrittsrede des US-Präsidenten Harry Truman 1949 wird oft als Geburtsstunde der ‚Entwicklungsära‘ und somit der Schaffung der so genannten Dritten Welt zitiert.
- 5 Das bedeutet, dass der ‚Westen‘ sich nicht auf Europa beschränkt, sondern als Begriff auf jene Länder und Gebiete ausgedehnt werden kann, die am europäisch gesetzten Standard gemessen urbanisiert, säkular, demokratisch, kapitalistisch, industrialisiert und dementsprechend ‚entwickelt‘ sind.
- 6 Lehrer-Online: <http://www.lehrer-online.de/gestaltungskompetenz.php?sid=42046450178646585535764486448890>, 04.01.2013.
- 7 Museum für Völkerkunde Hamburg: <http://www.voelkerkundemuseum.com/128-0-Fuehrungen.html>, 04.01.2013.
- 8 Bundeszentrale für politische Bildung: <http://www.bpb.de/shop/buecher/schriftenreihe/35576/die-geschichte-afrikas>, 04.01.2013.
- 9 Interkulturelles Zentrum Wien (Österreich) – Internationale Schulpartnerschaften: <http://www.schulpartnerschaften.at/start.asp?ID=231065&cb=4076>, 04.01.2013.
- 10 Welthaus Bielefeld: <http://www.welthaus.de/globales-lernen/das-globale-lernen/>, 04.01.2013.

- 11 Um darauf zu verweisen, dass die Kategorien ‚Schwarz‘ und ‚Weiß‘ soziale und politische Konstruktionen und eben keine biologischen Essenzen darstellen, verwende ich die Großschreibweise.
- 12 Exil Club: <http://www.exil-club.de/dyn/9.asp?Aid=122&Avalidate=199154079&cache=70403&curl=55677.asp>.

## Literatur

- Bhabha, H. (1994):** *The Location of Culture*, London – New York.
- BMZ/KMK (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Berlin – Bonn.
- Castro Varela, M. d. M./Dhawan, N. (2005):** Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld.
- Chakrabarty, D. (2000):** *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton.
- Deutscher Entwicklungsdienst (2006):** Globales Lernen. Arbeitsblätter für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit. 2. bearbeitete Auflage; herausgeg. vom Deutschen Entwicklungsdienst, Bonn (Online im Internet unter: [www.bildungstriff-entwicklung.de/bte/downloads/Downloads/ArbeitsblaetterfuerdieentwicklungspolitischeBildungsarbeit.pdf](http://www.bildungstriff-entwicklung.de/bte/downloads/Downloads/ArbeitsblaetterfuerdieentwicklungspolitischeBildungsarbeit.pdf), [04.01.2013]).
- Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e. V. (2009):** Kindersoldaten eine globale Herausforderung. Arbeitshilfe zum Globalen Lernen ab Sekundarstufe I. (Online im Internet unter: [http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Kindersoldaten\\_20-\\_20eine\\_20globale\\_20Herausforderung.pdf](http://www.globaleslernen.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Kindersoldaten_20-_20eine_20globale_20Herausforderung.pdf), [04.01.2013]).
- Foucault, M. 2003 [1971]:** *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt/M.
- Gemeinsam für Afrika e.V. (2009):** Ein anderes Bild von Afrika. Anregungen für den Unterricht in den Sekundarstufen I und II. Bielefeld (Online im Internet unter: [www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Ein\\_20anderes\\_20Bild\\_20von\\_20Afrika\\_2C\\_20Lehrermaterial.pdf](http://www.ewik.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Unterrichtsmaterialien/Ein_20anderes_20Bild_20von_20Afrika_2C_20Lehrermaterial.pdf), [04.01.2013]).
- Gemeinsam für Afrika e.V. (2011):** Mädchen und Frauen bewegen Afrika. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule (Online im Internet unter: [www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/08/UM-GS\\_Maedchen-und-Frauenbewegen-Afrika-2011.pdf](http://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/08/UM-GS_Maedchen-und-Frauenbewegen-Afrika-2011.pdf), [04.01.2013]).
- Gemeinsam für Afrika e.V. (2012):** Hunger und Armut beenden. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule (Online im Internet unter: [www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/05/UM-GS-Armut-und-Hunger-beenden\\_2012.pdf](http://www.gemeinsam-fuer-afrika.de/wp-content/uploads/2012/05/UM-GS-Armut-und-Hunger-beenden_2012.pdf), [04.01.2013]).
- Geulen, C. (2007):** *Geschichte des Rassismus*, München.
- Hall, S. (1992):** *The West and the Rest. Discourse and Power*. In: Hall, S./Gieben, B. (Hg.): *Formations of Modernity*, Oxford, S. 275–332.
- Hall, S. (1996):** *When was the Post-Colonial? Thinking at the Limit*. In: Chambers, I./Curti, L. (Hg.): *The ‚Postcolonial Question‘. Common Skies, Divided Horizons*, London, S. 242–260.
- Hall, S. (2000):** *Rassismus als ideologischer Diskurs*. In: Rätzl, N. (Hg.): *Theorien über Rassismus*. Hamburg, S. 7–16.
- Hodge, J. M. (2007):** *Triumph of the Expert. Agrarian Doctrines of Development and the Legacies of British Colonialism*. Ohio
- Infozentrum Globales Lernen (2010):** *Globalisierung am Beispiel von ... 24 Materialkoffern zum Globalen Lernen herausgegeben vom Kirchlichen Entwicklungsdienst (KED)/Evangelisch-Lutherischen Kirchenkreis Hamburg-Ost/Hamburg* (Online im Internet unter: <http://www.globales-lernen.de/Infozentrum/pdf/Lernkofferbroschuere.pdf>, [04.01.2013]).
- Kapoor, I. (2008):** *The Postcolonial Politics of Development*, Oxon.
- Koponen, J. (1994):** *Development for Exploitation. German Colonial Policies in Mainland Tanzania, 1884–1914*.
- Lin, S. (1999):** Stichwort „Globales Lernen“. In: *Handwörterbuch Umweltbildung*, hg. v. Brillig, O./ Kleber, E. W. Baltmannsweiler, S. 130/131 (Online im Internet unter: [www.friedenspaedagogik.de/themen/globales\\_lernen\\_\\_1/denkansatze\\_und\\_konzeptionen/lexikalisches\\_stichwort\\_globales\\_lernen](http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/denkansatze_und_konzeptionen/lexikalisches_stichwort_globales_lernen), [04.01.2013]).
- McEwan, C. (2009):** *Postcolonialism and Development*, Oxon.
- Melber, H. (1992):** *Der Weißheit letzter Schluß. Rassismus und kolonialer Blick*, Frankfurt/M.
- Mudimbe, V. Y. (1978):** *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Bloomington – Indianapolis.
- Niedersächsischer Bildungsserver (1996):** Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona 1996, S. 19–24, Auszüge. (Online im Internet unter: <http://nibis.ni.schule.de/nli1/ikb/mind/global/schweizerforum.htm>, [04.01.2013]).
- Quijano, A. (2000):** *Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America*. In: *International Sociology*, Vol. 15, Nr. 2, S. 215–32.
- Rheinisches Journalist(inn)enbüro (2005):** *Unsere Opfer zählen nicht. Die Dritte Welt im 2. Weltkrieg*, Assoziation A.
- Sachs, W. (1993):** *Wie im Westen so auf Erden. Ein polemisches Wörterbuch zur Entwicklungspolitik*, Reinbeck.
- Said, E. (1978):** *Orientalism*, New York.
- Sidaway, J. D. (2007):** *Spaces of Post-Development*. In: *Progress in Human Geography*, Vol. 31, Nr. 3, S. 345–61.
- Tiefenbacher, E. (2005):** *Globales Lernen als integratives Lernkonzept. Unterrichtsvorschlag aus: Globales Lernen – Politische Bildung. Beiträge zu einer nachhaltigen Entwicklung*. Herausgeg. vom Forum Politische Bildung - Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 23 Innsbruck, Wien, Bozen. (Online im Internet unter: [www.politischebildung.com/pdfs/th1\\_23.pdf](http://www.politischebildung.com/pdfs/th1_23.pdf), [04.01.2013]).
- Welthaus Bielefeld/ASA-Programm Inwent (2009):** *Wo bitte geht's nach weltwärts? Vorschläge und Arbeitsmaterialien für Vorbereitungsseminare der Freiwilligendienste*, Bielefeld.
- Ziai, A. (2008):** *Rassismus und Entwicklungszusammenarbeit*. In: Gomes, B./Schi-cho, W./Sonderegger, A. (Hg.): *Rassismus. Beiträge zu einem vielgesichtigen Phänomen*, Wien, S. 191–213.

## Chandra-Milena Danielzik

ist Diplompolitologin und forscht u.a. zum Zusammenwirken von ökonomischen Rationalitäten und Rassialisierungsprozessen in der internationalen Entwicklungspolitik im Bereich Hunger und Ernährung. Sie ist Bildungsreferentin und Organisationsberaterin bei global e.V. und arbeitet dort insbesondere zu rassismuskritischen und postkolonialen Perspektiven auf Entwicklungszusammenarbeit. Sie ist Mitverfasserin der Dokumentation „Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland“ von global e.V.

Karl-Peter Fritzsche

## Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten

### Zusammenfassung

Trotz vieler Gemeinsamkeiten zwischen den Menschenrechten und der nachhaltigen Entwicklung wird ihr Verhältnis oft auf die Differenz von Menschenrechts- und Umweltschutz reduziert. Ähnlich ist im Bildungsbereich das Verhältnis von Menschenrechtsbildung (MRB) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eher durch Abgrenzung denn durch Kooperation gekennzeichnet. Der Beitrag will unter Berücksichtigung der Eigenständigkeit beider Ansätze Gemeinsamkeiten entdecken helfen, um die Notwendigkeit und Möglichkeiten des zusammen Arbeitens aufzuzeigen. Abschließend werden fünf Gemeinsamkeiten betont: MRB und BNE basieren beide auf dem Recht auf Bildung, sie haben eine globale Perspektive, sie reflektieren die politischen Rahmenbedingungen, sie haben eine kritische Ausrichtung und sie zielen auf einen kulturellen Wandel.

**Schlüsselworte:** Menschenrechtsbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gemeinsamkeiten, Synergien

### Abstract

Despite many commonalities between human rights and sustainable development, their relationship is often reduced to the difference between human rights protection, on the one hand, and environmental protection, on the other. Similarly, in the field of education, the feature of their relationship is to draw clear borderlines against each other instead of cooperation. In order to demonstrate the need for and possibilities of working together between the two approaches, this paper will decipher their commonalities without the exclusion of the uniqueness of each approach. As concluding remarks, five commonalities are presented: Human Rights Education and Education for Sustainable Development are both based on the right to education, they share a global perspective, they reflect upon the political circumstances, they have a critical orientation, and they pursue the aim of a cultural change.

**Keywords:** Human Rights Education, Education for Sustainable Development, Commonalities, Synergies

### Lingua Franca und Leitprinzip

Sowohl die „Menschenrechte“ wie die „Nachhaltige Entwicklung“ haben sich in den globalen politisch-moralischen Dis-

kursen eine Schlüsselstellung erobert. Während den Menschenrechten mittlerweile von prominenter Seite zugesprochen wird, sie seien zur Lingua Franca des weltweiten moralischen Diskurses geworden (Baldissone 2010) hat sich fast gleichzeitig ein Schlüsselbegriff zum vermeintlichen Leitprinzip des 21. Jh. entwickelt – die nachhaltige Entwicklung.

Beiden Ansätzen ist die Einsicht in die Notwendigkeit aufgeklärter und mündiger Bürger/-innen zur Verwirklichung ihrer Ziele gemeinsam wie auch die Hochschätzung von Bildung als Königsweg dieses Wandels. Der Anspruch ist, sowohl Menschenrechts- und Nachhaltigkeitswissen zu vermitteln, als auch ein Werte- und Verantwortungsbewusstsein in einem globalen Horizont zu entwickeln, um Handlungsbereitschaften und -kompetenzen zu fördern, die es ermöglichen, dass Menschen ihre Lebensverhältnisse menschenrechtlich und zukunftsfähig gestalten.

Trotz konzeptioneller Nähe und politischer Komplementarität zwischen den Menschenrechten und der nachhaltigen Entwicklung erleben wir in der Praxis eher Distanz und Konkurrenz der jeweiligen politischen und pädagogischen Akteure wie der zivilgesellschaftlich Engagierten, Konkurrenz v.a. um die wichtigen Ressourcen Aufmerksamkeit und Engagementbereitschaft. Gerade im Bildungsbereich erfahren wir bei den Anbietern der Menschenrechtsbildung (MRB) und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) nur wenig Kooperation(sbereitschaft). Behindert wird die Zusammenarbeit aber nicht nur durch ressourcenorientierte Abwehrhaltungen, sondern auch durch ein beachtliches Maß an Unsicherheit über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Menschenrechten und der nachhaltigen Entwicklung. Diese Unsicherheit beruht zu einem Teil auf der noch fehlenden Profilschärfe des „Containerbegriffes“ der nachhaltigen Entwicklung (Vogt 2009, S.111), zum anderen Teil wird sie bedingt durch die vielfältigen Inhalte und Zielsetzungen der Menschenrechte und der nachhaltigen Entwicklung und deren kontroverse Auslegung. Die folgenden Ausführungen werden sowohl einige markante Unterschiede als auch vielfältige, oft unterbelichtete Gemeinsamkeiten zwischen den Menschenrechten und der nachhaltigen Entwicklung herausarbeiten, um dadurch gemeinsame Handlungsspielräume für die Bildner/-innen zu markieren.

### Menschenrechtsschutz vs. Umweltschutz?

Menschenrechte wie die nachhaltige Entwicklung sind als Schutz-Reaktionen auf Bedrohungserfahrungen entstanden.

Menschenrechte sollen die Menschen vor Fremdbestimmung und Diskriminierung schützen. Zwei Prinzipien haben den jahrhundertelangen Entwicklungsprozess der Menschenrechte bestimmt: individuelle Selbstbestimmung und Nicht-Diskriminierung. Die epochalen Unrechtserfahrungen des Nationalsozialismus haben 1948 mit der Verabschiedung der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte zum Durchbruch des internationalen Menschenrechtsschutzsystems geführt. Menschenrechte haben sich in ihrer Entwicklung und Ausweitung in drei Generationen ausdifferenziert. Die erste Generation der politisch-bürgerlichen Rechte, die zweite Generation der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte und die dritte Generation der Solidarrechte. Vor dem Hintergrund der ideologischen Blockauseinandersetzungen zwischen Kapitalismus und Staatssozialismus gab es jahrzehntlang eine Debatte über die Zweitrangigkeit der Menschenrechte der zweiten Generation. Erst seit der Wiener Weltmensenrechtskonferenz 1993 und dem dort verabschiedeten Diktum der Unteilbarkeit kam es zu einer Trendwende und zur anhaltenden und längst noch nicht abgeschlossenen Aufwertung bislang vernachlässigter oder ausgegrenzter wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Menschenrechte.

Auch die nachhaltige Entwicklung ist als eine Schutzreaktion zu verstehen. Sie reagiert primär – so ist zumindest (noch) ihre vorherrschende Selbstdarstellung und Wahrnehmung in der Öffentlichkeit – auf die Bedrohung von Natur und Umwelt durch die globale ökologische Krise. Wegweisend definierte 1987 das Abschlussdokument der UN-Weltkommission für Umwelt und Entwicklung „Unsere gemeinsame Zukunft“, auch als Brundtland-Bericht bekannt geworden, die neue Leitidee: „Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“ (WCED 1987, S. 43).

Nachhaltige Entwicklung bedeutet also, dass die heutigen Generationen Verantwortung übernehmen für die Zukünftigen. Die Wahrnehmung der Grenzen des Wachstums und der nicht grenzenlos erneuerbaren Ressource Natur haben zu dem Imperativ der Selbstbegrenzung geführt. Damit zukünftige Generationen überhaupt noch in ausreichendem Maße natürliche Ressourcen vorfinden, um ihre Grundbedürfnisse befriedigen zu können, sind sie darauf angewiesen, dass heutige Generationen ihren bisherigen Entwicklungstyp verändern und nicht mehr verbrauchen, als sich ersetzen lässt.

Mit dieser Zielsetzung unterscheidet sich das Konzept der nachhaltigen Entwicklung deutlich von den Menschenrechten. Dies ist ein Prinzip, das sich aus dem bisherigen Verständnis von menschenrechtlichen Ansprüchen nicht begründen lässt, gleichwohl aber moralisch und politisch gewollt sein kann (Lohmann 2012, S. 438ff.). Wenn man in dieser ökologischen Generationenverantwortung den Kern der nachhaltigen Entwicklung sieht, dann kann man durchaus zu folgendem Urteil gelangen: „The two concepts have different roots and serve different purposes. The Universal Declaration of Human Rights is intended to create a social and political order guaranteeing the development of every individual human person and of humanity as a whole. Starting with the rights of the individual, it sets out the basic prerequisites for a just social order. It is not immediately concerned with preserving the planet. The concept of sustainability has developed out of the dis-

turbing awareness that human activity has sparked off an inexorable process of destruction“ (Vischer 2004, S. 48).

### **Umweltpolitische und entwicklungspolitische Wurzeln**

Wenn man sich jedoch die Entstehungsgeschichte des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung vergegenwärtigt, dann kann man zeigen, dass die Idee der Nachhaltigkeit nicht nur eine neue Art der Problemsicht auf die globalen ökologischen Probleme und Grenzen des Wachstums bietet, sondern eine dreifache „Neurahmung des Entwicklungsbegriffs (leistet), indem erstens die Globalität der Problemlagen, zweitens die systematische Verschränkung von ökologischen, sozialen und ökonomischen Entwicklungsbedingungen und drittens die ‚Nachhaltigkeit‘ des jeweiligen Entwicklungsmodells auch für zukünftige Generationen in den Vordergrund gerückt wird“ (Brand/Jochum 2000, S. 174).

Da Prozesse der Globalisierung immer stärker zur Verknüpfung unterschiedlicher Bereiche wie Umwelt, Wirtschaft und Gesellschaft führen, werden auch die Krisen in diesen Bereichen nicht mehr isoliert, sondern integriert anzugehen sein. Aus dieser integrativen Perspektive wurde die Armut in den Entwicklungsländern als eines der Schlüsselprobleme der globalen Krisen identifiziert. Armut wird vorrangig auf den Entwicklungsgraben zwischen Industrie- und Entwicklungsländern zurückgeführt, ein Graben, der auch durch die ungleiche Nutzung der natürlichen Ressourcen verursacht wird.

Es wird deshalb als erforderlich angesehen, dass das Prinzip der Gerechtigkeit nicht nur zwischen den Generationen, sondern auch innerhalb einer Generation Anwendung findet. Es wäre verantwortungslos (und politisch nicht durchsetzbar), künftige Generationen ohne Berücksichtigung der Entwicklungsbedürfnisse der heutigen Generationen schützen zu wollen, v.a. derjenigen, die gegenwärtig in ihren Möglichkeiten besonders benachteiligt sind, ihre Grundbedürfnisse zu befriedigen. Somit gelangt im Rahmen der Konzeption der nachhaltigen Entwicklung auch der Schutz besonders verletzlicher Gruppen in den Blick: Menschen, die in Armut leben und Frauen.

Während es auf der Weltumweltkonferenz von Stockholm 1972 noch vorrangig um Belange des Umweltschutzes ging, ist es seit dem „Erdgipfel“ von Rio das Anliegen gewesen, nicht nur eine Strategie globalen und zukunftsfähigen Umweltschutzes zu entwickeln. Es ging bei dem Konzept der nachhaltigen Entwicklung um die Zusammenführung von umwelt- und entwicklungspolitischen Zielen und Strategien. In der Präambel zur Agenda 21 (1992) heißt es wegweisend: „Durch eine Vereinigung von Umwelt- und Entwicklungsinteressen und ihre stärkere Beachtung kann es uns jedoch gelingen, die Deckung der Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen, einen größeren Schutz und eine bessere Bewirtschaftung der Ökosysteme und eine gesicherte, gedeichlichere Zukunft zu gewährleisten“ (Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992). Von Anbeginn enthält jedoch diese Bedürfnisorientierung des Ansatzes auch Stoff für tiefe Kontroversen: „But two crucial questions remain unanswered: ‚What needs, and whose needs? (...) Are the needs in question those of the global consumer class or those of the enormous number of have-nots?‘“ (Sachs 1997, S. 74).

## **Kontroversen um nachhaltige Entwicklung und Menschenrechte**

Nach Rio wurde die integrative Perspektive der nachhaltigen Entwicklung diskursprägend und wirkungsmächtig im „Drei-Säulen-Modell“ auf den Begriff gebracht. Danach besteht nachhaltige Entwicklung sowohl aus einer ökologischen Säule wie auch aus einer Säule wirtschaftlicher und sozialer Nachhaltigkeit. Die drei Säulen werden als gleichwertig und unteilbar angesehen. Dieses Verständnis ist aber unter den Vertreterinnen und Vertretern einer nachhaltigen Entwicklung umstritten. Der Diskurs über die Definition von nachhaltiger Entwicklung ist ein „andauerndes Ringen um die Deutungshoheit. Drei Streitfragen dominieren die Auseinandersetzungen“ (Brand/Jochum 2000, S. 175f.):

- 1) Der Streit um die integrative Perspektive: Sind alle drei Säulen gleichwertig oder kommt der ökologischen die Priorität zu? Sollte man deshalb eher ein „Ein-Säulen-Modell“ bevorzugen oder ein Pyramiden-Modell, in dem die Umweltbelange vorrangig berücksichtigt werden, da sie den Handlungskorridor für die sozialen und wirtschaftlichen Ziele markieren?
- 2) Der Streit um die intragenerative Perspektive: Wann ist das Ziel sozialer Gerechtigkeit gesichert und welche Wege sind angemessen? Zunehmend rücken auch soziale Unterschiede bei Umweltbelastungen in das politische Blickfeld.
- 3) Der Streit um die intergenerative Perspektive: Wie viel Rücksicht müssen die heutigen Generationen auf die Künftigen nehmen? Müssen alle die gleiche Rücksicht nehmen und wer entscheidet darüber? Stehen die Entwicklungs- und Schwellenländer in gleicher Weise in der Pflicht wie die Industrieländer?

Da unter dem Label Nachhaltige Entwicklung zusammengefügt wurde, „was eigentlich politische Fliehkraft hat“ (Bachmann 2002, S. 1), wird Nachhaltigkeit ein Konfliktthema der Umwelt-, Entwicklungs-, Wirtschafts- und Sozialpolitik bleiben. Verstärkt werden diese Konflikte noch durch unterschiedliche regionale Wahrnehmungen der Aufgaben und Chancen der nachhaltigen Entwicklung. Während beispielsweise „die Ergebnisse der UNCED-Konferenz von Rio 1992 im Norden im wesentlichen als umweltpolitisches Programm wahrgenommen (wurden), waren sie für den Süden der Wiedereinstieg in die Entwicklungs- und Verteilungsdebatte nach einem verlorenen Jahrzehnt“ (Spangenberg 2003, S. 654).

Aus der skizzierten Kontroversität und Heterogenität der nachhaltigen Entwicklung ergibt sich ein differenzierter Blick auf ihr Verhältnis zu den Menschenrechten. Wir müssen fragen: Welche nachhaltige Entwicklung steht mit welchen Menschenrechten in Beziehung? Welche Säule hat mit welcher Generation der Menschenrechte die meisten gemeinsamen Schnittflächen? Offensichtlich ist die ökologische Säule der nachhaltigen Entwicklung am weitesten von einer Menschenrechtsperspektive entfernt. Das Eigene der Logik nachhaltiger Entwicklung im Verhältnis zu den Menschenrechten sind ihre Prinzipien der (Generationen-)Verantwortung und Begrenzung sowie ihre Anerkennung der Natur als schutzbedürftige Ressource zukünftigen menschlichen Lebens. Die Prinzipien der Selbstbegrenzung und der Generationenverantwortung unter-

scheiden sich von den Menschenrechtsprinzipien der Selbstbestimmung und individuellen Berechtigung. Allerdings handelt es sich nicht um einen antagonistischen Unterschied, sondern um einen der Ergänzung. Menschenrechtliche Selbstbestimmung war nie grenzenlos, sondern findet in den Selbstbestimmungsrechten aller anderen stets seine Grenzen. Diese soziale Grenze wird nun ergänzt durch die ökologische Grenze.

Da jedoch auch im Menschenrechtsdiskurs der Umwelt- und Klimaschutz in ihrer Bedeutung für den Schutz wichtiger Menschenrechte (Leben, Nahrung, Wasser) entdeckt wurden, gilt es zu zeigen, wo die Differenz zwischen beiden Ansätzen liegt (Kirschschräger/Kirschschräger 2008). Anders als die nachhaltige Entwicklung haben die Menschenrechte einen klaren Gegenwartsfokus. Das sich entwickelnde Menschenrecht auf saubere Umwelt soll die heute lebenden Menschen vor Umweltschäden schützen, da diese die Wahrnehmung bereits bestehender Menschenrechte behindern. Menschenrechtlicher Schutz umfasst nicht die Verantwortung für künftige Generationen, sondern reflektiert die Interessen der heutigen Generationen, zu Lebzeiten vor den größten Umweltschäden geschützt zu werden.

### **Eine gemeinsame Perspektive für zwei kontroverse Ansätze?**

Eine größere Nähe als bei Umweltthemen zeigen Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung hingegen in ihrer Herausforderung durch globale Entwicklungsprobleme und in ihrer Bereitschaft, auf diese Probleme konzeptionell wie praktisch zu reagieren. Das Verhältnis von Entwicklung und Menschenrechten bzw. von Entwicklungspolitik und Menschenrechtspolitik hat eine lange Geschichte und geht auf die Gründung der Vereinten Nationen zurück: Neben der Säule ‚Frieden und Sicherheit‘ waren ‚Entwicklung‘ und ‚Menschenrechte‘ die beiden anderen tragenden ideellen Säulen der UN. Aus der angestrebten Einheit wurde in der Zeit des Kalten Krieges jedoch eine weitgehend separate Entwicklung der Programme, Institutionen, und Interessenvertretungen der drei Säulen. „Those were the years ... when the United Nations Development Programme (UNDP) was focusing almost exclusively on economic development issues without integrating human rights into its programme analysis and planning...“ (ECLAC 2007, S. 5).

Bereits in dieser Zeit entwickelten sich aber schon die Forderungen der so genannten ‚Entwicklungsländer‘ nach einer neuen Weltwirtschaftsordnung und der Anerkennung eines Menschenrechts auf Entwicklung. Die Debatte um dieses Menschenrecht zeigte Ende der 70er und in den 80ern des vorigen Jahrhunderts noch deutlich die Spuren des Kalten Krieges. Groß und berechtigt waren die Befürchtungen, dass ein Menschenrecht auf Entwicklung gegen die Umsetzung der politischen und bürgerlichen Menschenrechte ausgespielt werden würde: Erst wenn entsprechende Entwicklungsrückstände aufgeholt sein würden, könne man sich der vollen Umsetzung dieser politischen und bürgerlichen Rechte zuwenden. Die Verabschiedung einer rechtlich nicht bindenden UN-Erklärung 1986 stellte einen Kompromiss zwischen den erstarkenden „not yet developed countries“ und den Industrieländern dar. Erst mit dem Ende der Blockauseinandersetzung begannen ein internationaler Prozess der Aufwertung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte (WSK-Rechte) und eine systematische Hinwendung der Menschenrechtspolitik zu Fragen

der Entwicklung und der Armutbekämpfung. In dieser Zeit der Wiederannäherung der Entwicklungs- und Menschenrechtsdimension wurde auch eine mehrfache konzeptionelle Veränderung des Entwicklungsbegriffs möglich, durch die zunächst ein einseitig ökonomisches und später auch ein vorrangig ökologisches Entwicklungsverständnis überwunden und durch eine ganzheitliche Deutung ‚menschlicher Entwicklung‘ ersetzt wurde.

Auch die Entwicklung der Menschenrechte war also durch eine tiefe Kontroverse über ihr Selbstverständnis und über die Wertigkeit unterschiedlicher Menschenrechtsgenerationen geprägt. Zwar forderte das Diktum der Weltkonferenz von 1993 die Unteilbarkeit aller Menschenrechte, doch die Auseinandersetzungen sind nicht völlig verstummt. Diese menschenrechtliche Kontroverse weist starke Parallelen zur Kontroverse über die Gleichwertigkeit der drei Säulen der nachhaltigen Entwicklung auf. Während die Nachhaltigkeitskontroverse jedoch der grundlegenden und ursprünglichen Verknüpfung von Umwelt- und Entwicklungspolitik geschuldet ist, hat sich die Kontroverse um die Gleichrangigkeit von Freiheits-, Teilnahme- und Teilhaberechten erst historisch im Prozess der Ausweitung menschenrechtlicher Schutzgüter herausgebildet. Das Verhältnis beider kontroverser Ansätze unterliegt internationalen Wandlungsprozessen. So konstatierte im Jahr 2000 der Bericht zur Menschlichen Entwicklung: „Bis zum letzten Jahrzehnt bewegten sich menschliche Entwicklung und Menschenrechte konzeptionell und praktisch auf zwei parallel verlaufenden Bahnen (...). Heute nähern sich jedoch diese Konzepte und Aktionen einander an, sodass der Abstand zwischen der Agenda der menschlichen Entwicklung und der Menschenrechtsagenda geringer wird. Die politische Unterstützung für beide Seiten wächst, und es entstehen neue Chancen für Partnerschaften und Bündnisse“ (DGVN 2000, S. 2).

Wäre die Entwicklung eines Menschenrechts auf nachhaltige Entwicklung eine Lösung für das künftige wechselseitige Verhältnis? Wahrscheinlich ist dies politisch nicht durchsetzbar, gleichwohl lassen sich bereits jetzt die vielen entwicklungsrelevanten Menschenrechte (z.B. Nahrung, Gesundheit, Bildung) nutzen, um auch die nachhaltige Entwicklung menschenrechtlich zu stärken. Seit Ende der 1990er Jahre wird diese Strategie – maßgeblich beeinflusst durch die Politik des „human rights main streaming“ des damaligen UN-Generalsekretärs Kofi Annan – unter dem Label des menschenrechtsbasierten Ansatzes praktiziert. In der Entwicklungspolitik verändert dieser Ansatz die Sichtweise und die Art der Kritik (BMZ 2010). Aus einem Entwicklungsproblem wird eine Beeinträchtigung oder Verletzung der Menschenrechte bestimmter Personen oder Personengruppen. Aus bedürftigen Zielgruppen, die auf die Wohltätigkeit von Entwicklungshilfe warten, werden Rechtsträger, die ihre Rechte einfordern. Staatliche Akteure werden als verantwortlich angesehen, den Verpflichtungen nachzukommen, die sich aus den internationalen Menschenrechtsverträgen ergeben. Die menschenrechtlichen Prinzipien der Diskriminierungsfreiheit, der Partizipation wie auch die Rechtsorientierung bieten sich auch für eine Politik nachhaltiger Entwicklung als unverzichtbare Kriterien an.

Im Zusammenhang dieser Gemeinsamkeit zwischen den Menschenrechten und der nachhaltigen Entwicklung gilt es noch auf eine weitere sich herausbildende Gemeinsamkeit

hinzuweisen: Es ist dies die Entdeckung der „Unternehmen“ als wichtige Akteure menschenrechtlicher und nachhaltiger Entwicklung. Im Menschenrechtsdiskurs werden Unternehmen zunehmend als Akteure anerkannt, deren Verhalten Menschenrechte sowohl achten und schützen als auch verletzen kann. Unterschiedliche Modelle der unternehmerischen Corporate Social Responsibility und der Selbstverpflichtung werden diskutiert und teilweise auch praktiziert. Darüber hinaus werden aber auch Forderungen nach verbindlichen menschenrechtlichen Verpflichtungen für Unternehmen laut, die dann auch extern überprüft werden können und deren Nicht-Befolgung sanktioniert werden kann. Mit ähnlicher Orientierung werden Modelle unternehmerischer Verantwortung für nachhaltige Entwicklung erarbeitet (INEF 2010-2012).

### Durch Bildung zum Wandel

Aus der skizzierten Komplexität und Kontroversität der Menschenrechte und der nachhaltigen Entwicklung können wir zunächst einmal folgern: Menschenrechte und nachhaltige Entwicklung müssen gelernt werden (Fritzsche 2012). Weder reichen natürliche Talente noch alltägliche Orientierungen aus, um sich zu Recht zu finden, seine Rechte einfordern zu können oder auch seine Verantwortlichkeiten wahrzunehmen. Ohne professionelle Bildungsmaßnahmen auf diesen Gebieten bleiben die Menschen ignorant, inkompetent und verantwortungslos und werden in der Folge nicht selten indifferent oder intolerant. Bildung ist für die Umsetzung und für die Entwicklung der Menschenrechte wie für die nachhaltige Entwicklung unverzichtbar! Die Agenda 21 formulierte in ihrem Kapitel zur „Förderung der Schulbildung, des öffentlichen Bewusstseins und der beruflichen Aus- und Fortbildung“ bereits prägnant und erhellend: „Bildung ist eine unerlässliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen ... die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen ... Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung ...“ ([www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02\\_\\_UN-Dekade\\_20BNE/01\\_\\_Was\\_20ist\\_20BNE/Agenda\\_2021.html](http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/02__UN-Dekade_20BNE/01__Was_20ist_20BNE/Agenda_2021.html)).

Angesichts des Entwicklungsstandes der nachhaltigen Entwicklung ist die Aufgabe der BNE für deren Umsetzung noch weit reichender als die der MRB für die Verwirklichung der Menschenrechte. Während die MRB vorrangig das Wissen über und Verstehen von bestehenden Normen, Institutionen und Mechanismen des Menschenrechtsschutzes vermitteln muss, ist es die Aufgabe der BNE, „Gestaltungskompetenzen“ (de Haan 2008) zu fördern, die dazu beitragen können, zu allererst die motivationalen und politischen Bedingungen für die Nachhaltige Entwicklung herzustellen. Auch wenn die Entwicklung der Menschenrechte noch kein abgeschlossener Prozess ist und die MRB auch Kompetenzen fördern soll, die zur Weiterentwicklung der Menschenrechte befähigen sollen, so

sind die Menschenrechte doch weit mehr als ‚nur‘ eine Leitidee: vielfache Schutzsysteme, Überwachungsmechanismen und Beschwerdemöglichkeiten wurden institutionalisiert. Im Vergleich hierzu ist der Entwicklungsprozess der nachhaltigen Entwicklung noch viel offener und weniger institutionalisiert. Nachhaltige Entwicklung ist weitgehend noch eine Leitidee und ein politisches Projekt, für das es immer wieder aufs Neue den politischen Willen der Verantwortlichen zu mobilisieren gilt.

Beide Ansätze haben im Rahmen der jeweiligen UN-Dekaden wichtige internationale und nationale Unterstützung erhalten und sind mittlerweile weit mehr als eine Vision. Auch wenn die Praxis oft hinter den Zielstellungen zurückbleibt und die zu verzeichnenden Fortschritte in unterschiedlichen Regionen und Ländern auch unterschiedlich ausfallen, darf konstatiert werden: MRB und BNE sind beide im Aufwind (Fritzsche 2012; Michelsen/Rode 2012).

Bei ihrer konzeptionellen Profilierung, praktischen Umsetzung und Professionalisierung sind MRB und BNE mit sehr ähnlichen Herausforderungen und Hindernissen konfrontiert. Beide Bildungsansätze sind konfrontiert mit den je eigenen Kontroversen der Theorie, Ideologie und Politik ihrer Gegenstandsbereiche. Zunächst sind es die kontroversen Beurteilungen der Generationen der Menschenrechte und der Säulen der nachhaltigen Entwicklung; dann die kontroversen Interpretationen, was als Verletzung von Menschenrechten anzuerkennen und was als nicht-nachhaltige Entwicklung zu identifizieren ist. Schließlich kommen noch die kontroversen Perspektiven der unterschiedlichen Bezugswissenschaften hinzu: Sozial-, Rechts-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften. Das Profil der jeweiligen MRB und BNE wird maßgeblich dadurch geprägt, wie sie diese Kontroversen aufnehmen, darstellen und bearbeiten.

Eine Folge dieser Heterogenität ist es, dass MRB und BNE oft nur als ‚halbierte‘ oder eindimensionale Bildung praktiziert werden: So wie es in der MRB oft zur Vernachlässigung der zweiten und dritten Generation der Menschenrechte kommt und die bürgerlich-politischen Menschenrechte im Zentrum der Bildungsangebote stehen, so zeigt sich auch bei der BNE – beispielsweise bei der Auszeichnung erfolgreicher Dekade-Projekte in Deutschland – dass die ökologische Säule bevorzugt behandelt wird.

In stärkerem Ausmaß als in der MRB ist die Kontroversität in der BNE noch dadurch bedingt, dass, die BNE ein Zusammenschluss von zwei vorher unabhängigen Bildungsansätzen ist. Ähnlich wie die nachhaltige Entwicklung aus einem Zusammenschluss der Bereiche Umwelt und Entwicklung entstand, so ist auch die BNE aus einer Zusammenführung der Umweltbildung und dem Globalen Lernen hervorgegangen. Trotz der Zusammenführung unter einem Dach verbleibt eine parallele Existenz und Entwicklung mit eigenständigen Akzentuierungen. Während die Umweltbildung auf einen verantwortungsvollen und zukunftsfähigen Umgang mit der Umwelt fokussiert, rückt das Globale Lernen die räumliche und politische Dimension der Globalisierung ins Zentrum wie auch die der sozialen Gerechtigkeit. Im Globalen Lernen ist eine Orientierung zumindest am Wertehorizont der Menschenrechte immer schon gegeben gewesen. Globales Lernen „bearbeitet Themen aus einer wertebasierten Haltung heraus, orientiert sich an den Menschenrechten, am Grundsatz der sozialen Gerechtig-

keit und am Konzept der nachhaltigen Entwicklung“ (Stiftung Bildung und Entwicklung 2008).

Im Unterschied zu den parallelen Ansätzen innerhalb der BNE sehe ich bei der MRB eher eine Ausdifferenzierung und ergänzende Entwicklung von Ansätzen, die in der MRB bereits angelegt, aber nicht vertieft oder anders akzentuiert behandelt werden, wie beispielsweise bei der Interkulturellen Bildung und der ‚Education for Democratic Citizenship‘. Gleichwohl ist auch die MRB nicht aus dem Nichts entstanden und hat starke Wurzeln – zumindest in Deutschland – in der politischen Bildung und hat aus dieser ‚Tradition‘ auch erhebliche Überschneidungen zum Globalen Lernen, das ja ebenfalls hier seine Ursprünge hat (Moegling et al. 2010).

In der Vielfalt kontroverser Schwerpunkte auf beiden Seiten liegt ein oft noch ungenutztes Potenzial, diejenigen Themen und Probleme gemeinsam aufzugreifen, für die es sowohl im Rahmen der Menschenrechte wie der nachhaltigen Entwicklung Lösungsangebote gibt. Die Menschenrechte und die nachhaltige Entwicklung erkennen unter der Perspektive ‚menschlicher Entwicklung‘ gleiche globale Herausforderungen und kritisieren gleiche Verletzlichkeiten und Missstände. Gerade die vergleichsweise noch zweitrangig behandelten Themen und Problemfelder der sozialen Menschenrechte und sozialen Gerechtigkeit finden in beiden Bildungsangeboten wichtige Parallelen und Ergänzungen.

Neben der Betonung von Gemeinsamkeiten gehört es aber auch zur Aufgabe von MRB und BNE, Unterschiede in den Konzeptionen der Menschenrechte und der nachhaltigen Entwicklung transparent zu machen und zu (er-)klären. Während die nachhaltige Entwicklung ihre Analysen und Kritik entlang der Schlüsselbegriffe Grundbedürfnisse, Gerechtigkeit und Verantwortung entfaltet, sind die orientierenden Begriffe der Menschenrechte Grundwerte, gleiche Würde und Berechtigung. Diese Differenz besagt nicht, dass einer der Ansätze diese Begriffe exklusiv besetzt hätte, aber ihr Stellenwert ist in den jeweiligen Ansätzen sehr verschieden. Welchen Unterschied macht es für die Kritik der Verhältnisse und Verhaltensweisen, mit welcher konzeptionellen Brille man auf sie schaut? Gerade eine Bildung der Bildner/-innen muss die Gründe und die Folgen dieser Differenz thematisieren.

Die MRB und BNE richtet sich sowohl an Schüler/-innen oder ‚den normalen Bürger‘, die normale Bürgerin‘, als auch in einer entwickelten Variante an die Lehrpersonen, die MRB oder BNE anbieten: Gerade sie benötigen besondere Kompetenzen, um erfolgreich zur menschenrechtlichen und zur nachhaltigkeitsorientierten Aufklärung beitragen zu können. Bildung der Bildner/-innen! Dies gehört zu den Desiderata der MRB wie der BNE. In besonderem Maße gilt es für diejenigen, die bereichsübergreifend bilden und lernen wollen. In diesem Sinne benötigen wir eine übergreifende und integrierende Bildung.

Ich möchte abschließend fünf Perspektiven hervorheben, die MRB und BNE – über ihre thematischen Überschneidungen hinaus – in besonderer Weise miteinander teilen und die einen Gedanken- und Erfahrungsaustausch nahe legen.

- 1) Eine grundlegende Gemeinsamkeit ist, dass sowohl die MRB wie die BNE auf dem Menschenrecht auf Bildung basieren. Zudem wurde die MRB selbst mittlerweile als Menschenrecht anerkannt (UNESCO 2012), und es wird

nur eine Frage der Zeit sein, dass es eine vergleichbare Deklaration für die BNE gibt. Ich möchte nur zwei zentrale Implikationen dieser menschenrechtlichen Basis hervorheben: Die Bildungsangebote müssen diskriminierungsfrei sein, wie es beispielsweise in dem Programm „Education for all“ und dessen Übertragung „BNE für alle“ zum Ausdruck kommt (VENRO 2009) und die MRB und BNE sind abhängig von Bedingungen, die sie selbst nur bedingt schaffen können, nämlich von der Bildungspolitik der Staaten.

- 2) Eine gemeinsame Perspektive von MRB und BNE ist ihre globale Orientierung, ihr Anspruch global anerkennungsfähige Schutzinstrumente bereit zu stellen, um unterschiedlichen globalen Bedrohungen zu begegnen. Gleichzeitig sind sie konfrontiert mit regionalen und lokalen Besonderheiten. Beide Ansätze agieren in der Spannung von globalen und lokalen Werten und Normen.
- 3) Eine weitere gemeinsame Perspektive ist ihr kritischer Impetus: Es geht jeweils um die Analyse/-fähigkeit und die Kritik/-fähigkeit von Verhältnissen und Verhaltensweisen, durch die Menschenrechte verletzt und nachhaltige Entwicklung verhindert werden. Es geht um die Entwicklung von Gestaltungs Kompetenzen des Wandels. Da die Lerner/-innen aber nicht gleichermaßen betroffen sind, gilt es für beide Ansätze, Differenzierungen der Bildungsangebote zu entwickeln, die die Lerner/-innen auch in ihrer Alltagswelt abholen können und deren gesellschaftliche Stellung in Betracht ziehen. Nicht nur die spezifische Differenzierung nach verletzlichen Gruppen ist hier gemeint, sondern die Unterscheidung nach Opfern von Menschenrechtsverletzungen und Verantwortlichen des Schutzes, nach Leidtragenden nicht-nachhaltiger Entwicklung und den Verantwortlichen für diese Entwicklung. Der kritische Impetus der Bildung wird auf je unterschiedliche Resonanz stoßen.
- 4) Die kritische Orientierung von MRB und BNE verweist auf eine weitere gemeinsame Dimension: die des Politischen. Zu den Bildungszielen gehören nicht allein die Vermittlung von Normen und Standards, sondern auch die Aufklärung über Interessen und Macht, die der Umsetzung und Verwirklichung der Menschenrechte und von nachhaltiger Entwicklung entgegenstehen. Es geht deshalb sowohl um Empowerment der Verletzlichen, als auch um ‚power control‘ potentieller Verletzter. Dieser Aspekt der Machtkritik wird oft ausgeblendet oder unterschätzt. MRB ist politische MRB und BNE ist politische BNE. Gemeint ist hier keine fächerspezifische Zuordnung zur politischen Bildung, sondern die Hervorhebung der politischen Rahmenbedingungen, die den Kontext für die MRB und BNE darstellen. Daraus folgt auch, dass Bildungsziele, die allein auf individuelle Beiträge und Lösungen von Menschenrechtsverletzungen oder Problemen nicht-nachhaltiger Entwicklung orientieren, zu kurz greifen.
- 5) Dies führt uns abschließend zur letzten gemeinsamen Perspektive und Herausforderung von MRB und BNE: Angestrebt werden sowohl eine „Kultur der Menschenrechte“ (Fritzsche im Druck) wie eine „Kultur der nachhaltigen Entwicklung“. Beide Ansätze zielen auf mehr als auf die Förderung individuell Gebildeter. Ihr Ziel ist es, die Men-

schenrechte und die nachhaltige Entwicklung im kollektiven Bewusstsein und in den gesellschaftlich geteilten Verhaltensbereitschaften der Menschen zu verankern. Erforderlich sind sowohl eine dauerhafte Verankerungen der Einstellungen und ihre gesellschaftliche Verbreitung wie auch das Zusammenwirken individuellen und gemeinschaftlichen Engagements. Nicht alle müssen alles wissen, wollen und können, viele müssen jedoch so zusammenwirken (können), dass sie in ihren gemeinsamen Anstrengungen die Menschenrechte und die nachhaltige Entwicklung stärken. Der Begriff der Kultur der nachhaltigen Entwicklung ist noch nicht so verbreitet wie der der Menschenrechtskultur und wird oft lediglich als zusätzliche vierte Säule statt als kulturelles Fundament aller drei Säulen interpretiert (Brocchi 2007). Aber zweifelsohne wird das Konzept der Kultur nachhaltiger Entwicklung an Bedeutung und Resonanz gewinnen, da sich angemessener der angestrebte mentale Wandel und die Veränderung von Lebensstilen nicht auf den Begriff bringen lassen. Auf dem Weg des kulturellen Wandels werden die MRB wie die BNE auf viele gemeinsame Hindernisse der ‚dominanten Kultur‘ treffen. Ohne eine Auseinandersetzung mit und eine Veränderung der vorherrschenden ökonomischen Denkweise und Weltansicht, wird weder eine ‚Kultur der Menschenrechte‘ noch eine ‚Kultur der Nachhaltigkeit‘ möglich sein.

Trotz der skizzierten Gemeinsamkeiten von MRB und BNE verfolgen viele ihrer Bildner/-innen ihre Ziele (noch) getrennt voneinander. Um die Chancen zu nutzen, wechselseitig voneinander zu lernen ist ein Gedanken- und Erfahrungsaustausch erforderlich. Hilfreich wäre eine wechselseitige Aufklärung über:

- die Vor- und Entwicklungsgeschichten von MRB und BNE,
- gemeinsame Herausforderungen menschlicher Entwicklung und unterschiedliche Schutzlogiken,
- das Verhältnis von Selbstbestimmung und Selbstbegrenzung, Verantwortung und Berechtigung,
- die Brücken zwischen sozialer Gerechtigkeit und sozialen Menschenrechten,
- die Gestaltbarkeit von Diskursen, in denen immer wieder neu ausgehandelt wird, was schützenswert ist und welche Wege gemeinsam beschritten werden können.

MRB und BNE sind ‚work in progress‘. Sie sind nicht auf das zu reduzieren, was in Lehrbüchern oder Deklarationen steht. MRB und BNE sind das, was die Bildner/-innen, die Bildungspolitiker/-innen und die Lerner/-innen daraus machen. Dies gilt auch für das Verhältnis von MRB und BNE.

### Literatur

- Bachmann, G. (2010):** Nachhaltigkeit: Politik mit gesellschaftlicher Perspektive, APUZ, B31/2002.
- Baldissone, R. (2010):** Human rights: a lingua franca for the multiverse. In: The international Journal of Human Rights, Vol. 14, No. 7, p. 1117–1137.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2010):** Human rights in practice. Fact sheets on a human rights based approach in development cooperation.

- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2011):** Menschenrechte in der deutschen Entwicklungspolitik, BMZ-Strategiepapier 4/2011.
- Brand, K.-W./Jochum, G. (2000):** Der deutsche Diskurs zu Nachhaltiger Entwicklung. Abschlussbericht eines DFG-Projekts zum Thema „Sustainable Development/ Nachhaltige Entwicklung – Zur sozialen Konstruktion globaler Handlungskonzepte im Umweltdiskurs“ MPS-Texte 1/2000.
- Brocchi, D. (2007):** Die kulturelle Dimension der Nachhaltigkeit, (Online im Internet unter: [www.davidebrocchi.eu/doks/2007\\_dimension\\_nachhaltigkeit.pdf](http://www.davidebrocchi.eu/doks/2007_dimension_nachhaltigkeit.pdf) [23.12.12]).
- de Haan, G. (2008):** Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./de Haan, G. (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–43.
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. (DGVN) (2011):** Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit: Eine bessere Zukunft für alle Herausgeber: Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP); Deutsche Ausgabe: Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen.
- The Economic Commission for Latin America (ECLAC) (2007):** Sustainable Development from a Human Rights Perspective and the Challenges it Presents for the Caribbean SIDS, Discussion Paper by the ECLAC, June 2007, (Online im Internet unter: [www.eclac.org/publicaciones/xml/9/29209/l.123.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/29209/l.123.pdf) [23.12.2012]).
- Fritzsche, K. P. (2012):** Menschenrechtsbildung. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart, Weimar, S. 443ff.
- Fritzsche, K. P. (2013):** Menschenrechtskultur – Zwischen Vision und Wissenschaft. In: Breuer, M./Epiney, A./Haratsch, A./Schmahl, S./Weiß, N. (Hg.): Der Staat im Recht. Festschrift für Eckart Klein zum 70. Geburtstag, Berlin.
- Institut für Entwicklung und Frieden (INEF) (2010–2012):** Forschungsreihe Menschenrechte, Unternehmensverantwortung und Nachhaltige Entwicklung, (Online im Internet unter: [www.humanrights-business.org/26-0-INEF-Forschungsreihe.html](http://www.humanrights-business.org/26-0-INEF-Forschungsreihe.html). [23.12.2012]).
- Kirschschläger, P./Kirschschläger, T. (Hg.) (2008):** Menschenrechte und Umwelt, Bern.
- Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung (1992):** AGENDA 21, (Online im Internet unter: [www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag-21dok/kap01.htm](http://www.agenda21-treffpunkt.de/archiv/ag-21dok/kap01.htm) [23.12.2012]).
- Lohmann, G. (2012):** Umweltzerstörung. In: Pollmann, A./Lohmann, G. (Hg.) Menschenrechte. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart, Weimar, S. 438–443
- Michelsen, G./Rode, H. (2012):** Die Verbreitung einer Wegweisenden Idee. Der Beitrag der Un-Dekade für die Diffusion von BNE, In: Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung, hg. vom BMBF (Online im Internet unter: [www.bmbf.de/pub/bildungsforschung\\_band\\_neununddreissig.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_band_neununddreissig.pdf) [23.12.2012]).
- Moegling, K./Overwien, B./Sachs, W. (Hg.) (2010):** Globales Lernen im Politikunterricht. Immenhausen.
- Sachs, W. (1997):** Sustainable Development. In: Redclift, M./Woodgate, G. (Hg.): The International Handbook of Environmental Sociology, Cheltenham-Northampton.
- Spangenberg, J. (2003):** Soziale Nachhaltigkeit. Eine integrierte Perspektive für Deutschland. In: UTOPIE kreativ, H. 153/154 (Juli/August 2003), S. 649–661.
- Stiftung Bildung und Entwicklung (2008):** Das Konzept des Globalen Lernens, (Online im Internet unter: [www.globaleducation.ch/globaleducation\\_de/pages/GR/GR\\_GnKn.php](http://www.globaleducation.ch/globaleducation_de/pages/GR/GR_GnKn.php) [23.12.2012]).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2012):** UN-Erklärung für Menschenrechtsbildung und Training, (Online im Internet unter: [www.unesco.de/erklarung\\_menschenrechtsbildung.html](http://www.unesco.de/erklarung_menschenrechtsbildung.html) [23.12.2012]).
- Verband entwicklungspolitischer deutscher Nichtregierungsorganisationen e. V. (VENRO) (2009):** HALBZEIT: Kurskorrekturen auf den Lernwegen zu nachhaltiger Entwicklung – Diskussionspapier 1/2009 (Langfassung), Bonn.
- Vischer, L. (2004):** Human Rights and Sustainability: Two Conflicting Notions? (Online im Internet unter: [www.koed.hu/sw249/lukas.pdf](http://www.koed.hu/sw249/lukas.pdf) [23.12.2012]).
- Vogt, M. (2009):** Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive. München: oekom.
- World Commission on Environment and Development (WCED) (Brundtland-Bericht) (1987):** (Online im Internet unter: [www.un-documents.net/ocf-ov.htm](http://www.un-documents.net/ocf-ov.htm) [23.12.2012]).

### Prof. Dr. Karl-Peter Fritzsche

ist Professor für Politikwissenschaft an der Universität Magdeburg und ist Inhaber des UNESCO-Lehrstuhls für Menschenrechtsbildung. Er forscht, lehrt und publiziert zu den Themen Menschenrechte, Kinderrechte, Menschenrechtsbildung, Politik und Religion.

## Qualität in der Debatte: Anmerkungen zum VENRO-Papier

### Vorbemerkungen

Das Nachdenken über „Qualität“ ist eng an Fragen der „Wirkung“ gekoppelt. Beide Begriffe sind aus den aktuellen Debatten der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht mehr wegzudenken. Dennoch gibt es nicht zuletzt angesichts der großen programmatischen und akteursbezogenen Heterogenität des Feldes augenblicklich noch wenig Orientierung darüber, was als ‚gute‘ entwicklungspolitische Bildungsarbeit gesehen werden kann. Einen bedeutsamen Beitrag zu dieser Debatte bietet das Diskussionspapier 1/2012 „Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit“, welches Anfang des letzten Jahres von VENRO vorgelegt wurde und sich im Entwicklungsprozess befindet. Mit diesem Papier zeigt VENRO einmal mehr sein Engagement dafür, die zentralen bildungs- und entwicklungspolitischen Debatten für pädagogische Praxis wach zu halten und so eine Kontinuität in kritischer Theorie-Praxis-Interaktion anzustreben. Im Folgenden werden wir dieses Papier näher in den Blick nehmen. Ausgangspunkt sind dabei drei für Qualitätsdebatten zentrale Bezugsoptionen: der Bezug zu konzeptionellen Debatten im Feld, der Bezug zu empirischen Befunden sowie der Bezug zu didaktischer Theoriebildung. Zunächst jedoch stellen wir die zentralen Aspekte des Papiers im Überblick dar.

### Hintergrund und Struktur des VENRO-Papiers

Das vorgelegte Diskussionspapier geht zurück auf einen VENRO-Workshop im August 2011 und nimmt Bezug auf das Papier „Qualitätskriterien und Leitfragen für Bildungsangebote zu Globalem Lernen“ der österreichischen Strategiegruppe Globales Lernen vom September 2011 sowie auf das Papier des Pädagogischen Werkstattgesprächs zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien im Globalen Lernen von 2007. Adressat/inn/en des VENRO-Papiers sind „PraktikerInnen“ (S. 3) des Feldes, denen die in diesem Papier zusammengestellten Qualitätskriterien als „Orientierung und Hilfestellung bei der Konzeption, Durchführung und Bewertung von entwicklungspolitischen Bildungsmaßnahmen und -programmen“ sowie als eine Grundlage für die „Reflektion der eigenen Maßnahmen und Methoden vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion“ dienen sollen (ebd.). Dabei wird deutlich gemacht, dass die aufgeführten Qualitätskriterien „nicht mit den normativen Zielen entwicklungspolitischer Bildung gleichzusetzen“ sind, sondern diese vielmehr einen „Rahmen bereitstellen“ sollen, „innerhalb dessen die Ziele entwicklungspolitischer Bildungsarbeit am besten erreicht werden können“ (ebd.). Es geht in diesem Papier also weniger um eine ertragsorientierte Qualitätsperspektive als vielmehr um eine Fokussierung der Input- und Prozessqualität. Entsprechend dieser Zielsetzung werden in dem insgesamt 11-seitigen Papier in einem ersten Schritt „Allgemeine Qualitätskriterien im Über-

blick“ dargestellt, die sich auf die Bereiche „Qualität der Vorbereitung“, „inhaltliche Qualität“ sowie „didaktisch-methodische Qualität“ beziehen. Diese drei Bereiche werden zunächst jeweils durch ein zentrales Statement charakterisiert und in fünf bzw. sechs Unterpunkten konkretisiert. In dem sich daran anschließenden zweiten Teil „Erläuterungen und Leitfragen“ wird diese Binnenstruktur aufgenommen und es werden die im ersten Teil aufgelisteten Qualitätskriterien genauer ausgeführt sowie in jeweils Kriterien bezogenen Fragestellungen operationalisiert. In einem dritten Schritt werden (allerdings nur noch überblickshaft) ergänzende Qualitätskriterien für „Bildungsangebote an Schulen und für Bildungsmaterialien“ präsentiert. Die von VENRO vorgeschlagene Ausdifferenzierung der Kriterien hat – so wird im Papier selbst explizit betont – augenblicklich noch Vorläufigkeitsstatus und soll in den Sitzungen der AG Bildung weiterentwickelt und auf ihre Praxistauglichkeit hin geprüft werden.

### Bezug zu konzeptionellen Debatten

Ein wesentlicher Bezugspunkt für die Ausarbeitung von Qualitätskriterien stellen konzeptionelle Debatten im jeweiligen Arbeitsfeld dar. In diesen Debatten spiegeln sich in je spezifischer, zumeist stark praxisbezogener Weise Qualitätsverständnisse wider, die für die Zusammenstellung eines übergeordneten Qualitätsrahmens, wie er mit dem VENRO-Papier angestrebt wird, wertvolle Anregungen bieten können. Zwei derartige, im Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zentrale Debatten kommen bei der Lektüre des VENRO-Papiers in den Blick: (1) die Debatte um den Stellenwert und die Verortung Globalen Lernens im Spannungsfeld deskriptiver und normativer Provenienz; (2) die Wirkungsorientierungsdebatte, die, ausgelöst durch Fragen der Aid Effectiveness, über die Auslandsarbeit hinaus nun auch in der Inlandsarbeit erstarkt ist. Aus beiden Debatten heraus lassen sich nun Anfragen an das Papier stellen:

In Hinblick auf die Bezüge zu den konzeptionellen Offerten Globalen Lernens, die sich für uns in der Beschreibung der ‚inhaltlichen Qualität‘ zeigen, lässt sich fragen, warum hier nur auszugsweise Anleihen für die Beschreibung von Qualität genommen wurden bzw. mit welcher Begründung gerade diese Aspekte ausgewählt und andere weggelassen wurden. So bleibt uns zum Beispiel unklar, warum eine Bezugnahme auf den kompetenzorientierten Dreischritt (Erkennen, Bewerten, Handeln) des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (BMZ et al. 2007) ungenutzt bleibt. Vielmehr wird die für uns logische Systematik der in verschiedenen Offerten Globalen Lernens ausdifferenzierten Sinndimensionen – räumlich, sachlich, zeitlich, sozial – aufgebrochen und z.B. Globalität mit der konkreten „Bedeutung der Menschen vor Ort“ (S. 4) in Beziehung gesetzt. Fraglich war für uns auch, warum Unsicherheit und Nicht-Wissen genannt werden, aber der Umgang mit Entgrenzung und Begrenzung, Gewissheit

und Ungewissheit oder Vertrautheit und Fremdheit fehlen. Unsicherheit und Risikoorientierung hatten wir bisher als Rahmenherausforderungen einer ‚glokalisierten Weltgesellschaft‘ in deskriptiver Perspektive verstanden, an die sich Lernherausforderungen anschließen lassen (vgl. u.a. Lang-Wojtasik 2010). Aus unserer Sicht könnte es hilfreich sein, das VENRO-Papier noch einmal an vorgelegten Konzeptionen Globalen Lernens zu schärfen und die Vielschichtigkeit des Feldes und seiner Themen systematisch zu berücksichtigen.

Im Hinblick auf die Bezüge zur Wirkungsorientierungsdebatte lässt sich fragen, wie sich die starke Betonung der Planungsperspektive letztlich zu einem weiteren, aus unserer Sicht wesentlichen Qualitätsbereich verhalten wird, der *Durchführungsqualität*. Als Reaktion auf die mit der Wirkungsorientierungsdebatte in Zusammenhang stehende Forderung nach einer wirkungsorientierten Planung wird im VENRO-Papier im ersten der drei genannten Qualitätsbereiche auf die Qualität der Vorbereitung gesetzt. Diese Qualitätsperspektive ist hilfreich dafür, die Ziele des jeweiligen Bildungsvorhabens mit den spezifischen Rahmen- und Prozessbedingungen in Beziehung zu setzen. Die hiermit angestrebte Ermöglichung einer realistischeren Projektperspektive scheint uns für das häufig stark idealistisch geprägte Feld der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eine wertvolle Professionalisierungsperspektive zu bieten. Angesichts der Tatsache, dass es hier um ein Handeln in pädagogischen Arbeitsfeldern geht, geben wir aber gleichzeitig zu bedenken, dass eine starke Betonung der Planungsqualität den Blick auf die Qualität der Durchführung verstellen kann. Qualität vollzieht sich in pädagogischen Handlungsfeldern nicht nur auf der Ebene der Planung, sondern zeigt sich auch im operativen Vollzug. Diese Perspektive kommt im Papier aus unserer Sicht noch kaum in den Blick.

### Bezug zu empirischen Befunden

Neben Bezügen zu konzeptionellen Debatten sind empirische Befunde ein wichtiger Bezugspunkt für die Explikation von Qualitätsansprüchen. Bisher liegen noch wenige Forschungsarbeiten vor, die sich dezidiert mit der *Qualität* entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den beschriebenen Zusammenhängen beschäftigen. Es gibt jedoch einige Arbeiten, die für Qualitätsfragen Orientierungsangebote machen. Hierzu gehören zum Beispiel empirische Arbeiten zum Orientierungswissen von Jugendlichen in der Weltgesellschaft (Asbrand 2009), zum Lernen im Dritten Lebensalter (Asbrand/Bergold/Dierkes/Lang-Wojtasik 2006), zu intergenerationellem Lernen (Franz et al. 2009) und zu Möglichkeiten globaler Lernprozesse in Nord-Süd-Begegnungen (Krogull 2011), die Anregungen für die Formulierung von sowohl inhaltlichen als auch didaktischen Qualitätskriterien geben. Auch in der Politikdidaktik (vgl. Boeser 2012) und in der Geschichtsdidaktik (Popp 2011) scheinen empirische Fragen nach der historisch-systematischen Verortung und nach Orientierungsmöglichkeiten des Individuums zwischen Nation und Weltgesellschaft auf der Agenda zu stehen, die für die Qualitätsdebatte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit anregend sein können. Gleiches gilt für die Geographiedidaktik. Hier liegen v.a. empirische Studien zur Interessens- und Einstellungsfor-schung sowie zu den Schüler/innen-Vorstellungen (vgl. Uphues/Schleicher 2012) vor, die auf eine starke Wissensorientierung gekoppelt mit affektiven Aspekten hindeuten (Scheunpflug/Uphues 2010, S. 70ff.). Bei allen Arbeiten werden zwei zentrale

empirische Fragen sichtbar, die in der Qualitätsdebatte Globalen Lernens und damit auch im VENRO-Papier berücksichtigt werden müssen: zum einen, wie Menschen verschiedener Altersgruppen Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen einer Weltgesellschaft erwerben und zum anderen, welche Konsequenzen sich daraus für didaktische Arrangements und Lernmaterialien ergeben (Asbrand/Lang-Wojtasik 2009, S. 11).

Möglicherweise hilft zudem ein Blick über den deutschsprachigen Tellerrand. In einer Studie zum Stellenwert Globalen Lernens in englischen Grundschulen (Hunt 2012) sowie zur Global Citizenship Education in niederländischen Primar- und Sekundarschulen (Hogeling 2012) werden die Schwierigkeiten deutlich, trennscharf jenen Bereich herauszuarbeiten, dessen Qualität beschrieben werden soll. So eröffnet hier beispielsweise die Frage, ob die Orientierung an den „eight key concepts“ of the global dimension“ (wie z.B. global citizenship, interdependence, social justice oder diversity; vgl. Hunt 2012, S. 14) Sinn macht, Optionen für leidenschaftliche Debatten in Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit.

Aus der Berücksichtigung dieser und anderer empirischer Befunde der letzten Jahre ergeben sich aus unserer Sicht hilfreiche Anregungen dafür, das stark normativ orientierte Feld Globalen Lernens an aktuelle Diskurse der Bildungsqualität im Horizont des Kompetenzdiskurses anschlussfähig zu machen.

### Bezug zu didaktischer Theoriebildung

Bleibt schließlich noch der Bezug zu didaktischer Theoriebildung: Im VENRO-Papier wird eine klare Vorstellung kurz-, mittel- und langfristiger Veränderungen als Qualitätskriterium für die Formulierung von Projektzielen benannt, die „positiv“ sein sollen (S. 5). Daran anknüpfend wird auch die Frage nach dem „richtigen“ (ebd.) Tun in den Mittelpunkt gerückt. Mit dieser Perspektive wird aus unserer Sicht übersehen, dass Lernen mehr ist, als sich mit Wissensbeständen und Haltungen auseinanderzusetzen und diese zu übernehmen. Lernen bedeutet auch, Anregungen und Wissensbestände abzulehnen oder reflektierend eine dritte Position einzunehmen. Es bleibt natürlich pädagogischer Konsens, dass jedes Bildungsprogramm Hoffnung auf Veränderung implizieren muss, um als tragfähig eingeschätzt werden zu können. Gerade im Bereich entwicklungspolitischer Bildungsarbeit ist die Hoffnung auf (planbare) Veränderung durch Lehr-Lern-Prozesse besonders groß, weil die Akteur/innen in der Regel davon ausgehen, dass Nachhaltigkeit und internationale Gerechtigkeit gesetzte Zielmarken sind, die bei allen potenziellen Bildungsadressat/innen positive Anschlussmöglichkeiten schaffen. Insofern ist es auch verständlich, dass durch das In-Beziehung-Setzen der eigenen Projektziele mit übergeordneten Zielen eine entsprechende Kohärenz der Bildungsarbeit verdeutlicht und die eigene Arbeit vor diesem Hintergrund legitimiert werden soll. Wir wissen aber gleichzeitig auch, dass Fragen von Bildung und Lernen auch im Rahmen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit nicht nur in ein komplexes Bedingungsgeflecht eingebettet sind, bei dem verschiedene Faktoren eine Rolle spielen, die bei der Formulierung von Qualitätskriterien in ihrer Komplexität und Multiperspektivität gewürdigt werden müssen, um didaktisch handlungsfähig zu bleiben (vgl. u.a. Bergmüller 2012) sein. Aus konstruktivistischer Sicht wird Lernen darüber hinaus als ein selbstreferentieller konstruktiver Vorgang gesehen, der in einem nicht immer direkten Zusammenhang mit Impulsen von Außen steht und

somit nur äußerst verkürzt in einen größeren Veränderungs- bzw. Wirkungszusammenhang eingeordnet werden kann. Die augenblickliche Perspektive des VENRO-Papiers auf „positive“ Veränderungen stellt aus unserer Sicht genau eine solche Verkürzung dar, die u.E. für die Formulierung von Qualitätskriterien noch einmal überdacht werden sollte.

Jenseits von Herausforderungen angesichts kausaler Lernverständnisse macht es aus unserer Sicht zudem didaktisch Sinn, den systematischen Unterschied von Lehren und Lernen als Chance didaktischer Planung und Analyse zu begreifen: Lehrziele von Lernprozessen Anleitenden (Lehrkräfte, Facilitators) und Lernziele für angenommene Lernende (Adressat/inn/en der Lernangebote) sind selten deckungsgleich. Die im Wissen um einen konstruktivistischen Lernbegriff (u.a. Siebert 2008) einzufordernde ‚neue Lernkultur‘ kann sich im Rahmen partizipativer Lernarrangements entfalten und wird ansatzweise im VENRO-Papier deutlich. Auch die bildungstheoretisch anschlussfähige Position einer Bezugnahme von Bildungs- und Lernprozessen an ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ ist nach wie vor eine weitreichende Positionierung, mit der Selbst-/Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit erhofft wird; Aspekte, die mit dem VENRO-Papier immer wieder ins Zentrum gerückt werden. Gleichwohl bleibt konstruktivistisch und bildungstheoretisch offen, ob zum Beispiel die vielbeschworene „Methodenvielfalt“ per se ein Mehr an konstruktiven Lehr-Lern-Prozessen ermöglicht, ob durch „TeilnehmerInnenorientierung“ grundsätzlich selbstbestimmte Lernprozesse angeregt werden können oder ob die Berücksichtigung der „Gleichstellung“ hilft, mit Ungleichheit zielführend umzugehen. Denn aus andragogischer und schulpädagogischer Perspektive ist bekannt, dass Methodenvielfalt allein noch keinen guten Unterricht ausmacht oder Lernbedürfnisse spezifischer Adressat/inn/en befriedigt. Entscheidend scheint vielmehr didaktisch zu sein, dass Akteure in Lehr-Lernprozessen verschiedene Methoden kennen und diese situationsbezogen für Lehr-Lernprozesse einsetzen können (vgl. Meyer 2004, S. 74ff.; Siebert 2008). Auch der Ruf nach Teilnehmendenorientierung alleine berücksichtigt kaum das gegebene Verhältnis von Lehrenden und Lernenden. Aus befreiungspädagogischer Perspektive sei an Paulo Freire erinnert, dessen besondere Stärke wohl gewesen sein muss, glasklar erkennen zu können, was ein generativer Einstiegspunkt in die angenommene Lebenswelt seiner Adressat/inn/en ist und welche Machtasymmetrien eine Rolle spielen, um dies zu einem partizipativen Lern- und Bildungsprozess auszubauen (vgl. Freire 1970). Und auch Gleichstellung alleine reicht nicht aus, um die hohe Komplexität der dahinter liegenden Themen (über Gender und die Differenz des globalen Südens und Nordens hinaus) begreifbar zu machen; denn wenn alle Personen als gleich betrachtet werden, wird Ungleichheit als respektierte Verschiedenheit erzeugt. Der Umgang mit Heterogenität kann so zum Ausgangspunkt einer Didaktik individualisierten Lernens werden, die multiperspektivische Differenzlinien für Lehr- und Lernprozesse berücksichtigt (vgl. Lang-Wojtasik 2012).

### Fazit

Das VENRO-Papier bietet eine große Chance, den begonnenen Diskurs um Qualität und Wirkung in Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildungsarbeit fortzusetzen und an bestehenden Debatten zu schärfen. Vor diesem Hintergrund fänden wir es wichtig, dass VENRO den an die entwicklungspolitische

Bildungsarbeit gestellten Qualitätsanspruch einer Offenlegung der „eigene[n] Position“ im Hinblick auf „zugrunde liegende Annahmen und Werte“ (vgl. S. 5) auch für sich selbst eingelöst. Aufgrund der starken Komplexität des Qualitätsbegriffes, seiner hohen Kontextabhängigkeit und seiner vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten braucht es Deutlichkeit dahingehend, vor welchem Hintergrund und in Bezug auf welche Referenzen über Qualität nachgedacht wird und wodurch bzw. in Bezug worauf im Anschluss daran Entscheidungen über festzulegende Qualitätskriterien legitimiert werden. Die von uns in unseren Anmerkungen vorgenommene Anbindung an konzeptionelle, empirische und theoretische Bezugsoptionen ist als Anregung zu verstehen, und wir sind gespannt, wie sich das vorgelegte Papier weiterentwickeln wird.

### Literatur

- Asbrand, B. (2009):** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al. Waxmann.
- Asbrand, B./Bergold, R./Dierkes, P./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2006):** Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch. Bielefeld: Bertelsmann-Verlag.
- Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G. (2009):** Qualitätskriterien für Unterrichtsmaterialien entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 32, 2, S. 8–13.
- Bergmüller, C. (2012):** Wirkung beobachten? Anregungen schulischer Evaluationsforschung für Globales Lernen im (außer-)schulischen Kontext. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 35, 2, S. 4–10.
- BMZ/InwEnt/ISB/KMK (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- Boeser, Ch. (2012):** Politikdidaktik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 209–212.
- Freire, P. (1970):** Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: rowohlt.
- Hogeling, L. (2012):** Global Citizenship in primary and secondary education in the Netherlands. Amsterdam: NCDO.
- Hunt, F. (2012):** Global Learning in Primary Schools in England: Practices and Impacts. London (Development Education Research Center; research paper No 9); published at: <http://www.ioe.ac.uk/GlobalLearningInPrimarySchools.pdf>, [01.02.2013].
- Krogull, S. (2011):** Zwischen Paternalismus und Lernen – Austausch und Begegnung als weltgesellschaftliche Lernfelder. In: Sander, W./Scheunpflug, A. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: BfpB, S. 293–306.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt: Brandes & Apsel, S. 115–130.
- Lang-Wojtasik, G. (2012):** Pädagogik der Differenz. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Klemm & Oelschläger, S. 205–209.
- Meyer, H. (2004):** Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor (2. Aufl.).
- Popp, U. (2011):** Globales Lernen im Geschichtsunterricht – weltgeschichtliche Perspektiven. In: Sander, W./Scheunpflug, A. (Hg.): Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen. Bonn: BfpB, S. 350–364.
- Siebert, H. (2008):** Konstruktivistisch lehren und lernen. Augsburg: ZIEL.
- 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. Waxmann, S. 63–100.
- Uphues, R./Schleicher, Y. (2012):** Geographiedidaktik. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Klemm & Oelschläger, S. 69–72.

### Dr. Claudia Bergmüller

ist Akademische Rätin am Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Pädagogik der Differenz, Globales Lernen, Interkulturelle Pädagogik).

## **Abschreiben erwünscht: Indikatoren zur Wirkung der Inlandsarbeit veröffentlicht**

„Indikatoren sind Kenngrößen, die über einen bestimmten, oftmals komplexen und nicht direkt messbaren Tatbestand Auskunft geben“, so die Definition von VVV. Das klingt komplex und ist auch. Dennoch ist der Indikator ein notwendiger Bestandteil jeder Wirkungsbeobachtung. Die VENRO-Mitglieder führten 2012 die Diskussion über Wirkungen und Qualität in der developmentpolitischen Inlandsarbeit weiter. Zentrales Ergebnis: Eine Liste mit Wirkungs-, Nutzungs- und Leistungsindikatoren. Die Liste gibt Projektverantwortlichen ein Instrument an die Hand, um Wirkungen und Leistungen ihrer Arbeit erkennen und nachweisen zu können. Abschreiben ist dabei ausdrücklich erwünscht. Alle Praktikerinnen und Praktiker können die Liste auf der VENRO-Webseite herunterladen. Sie bietet Anregungen für das Monitoring der eigenen Arbeit, beinhaltet aber auch hilfreiche Ideen für die Erstellung von Förderanträgen.

- Die Liste der Indikatoren finden Sie hier: [http://www.venro.org/qualitaet\\_wirkung.html](http://www.venro.org/qualitaet_wirkung.html)
- Dort finden Sie auch die VENRO-Qualitätskriterien zum Globalen Lernen und das Jahrbuch 2012/2013 zum Thema „Wirkungsbeobachtung und Qualitätsentwicklung“.

## **VENRO skeptisch: BMZ-Politik zur Bildungsarbeit**

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) hat Anfang des Jahres einmal mehr die developmentpolitische Bildungsarbeit im Ministerium neu verortet: Das bislang zuständige Referat 114 „Bürgerschaftliches Engagement“ wurde geteilt und die developmentpolitische Bildung wurde in das Referat K2 „Öffentlichkeits-, Informations- und Bildungsarbeit“ verlagert. Der VENRO-Vorstand befürchtet nun, dass im BMZ das „Augenmerk in Zukunft verstärkt auf die Informationsarbeit und auf werbewirksame Großveranstaltungen“ gelegt werden könnte.

- Einen ausführlichen Kommentar von VENRO-Vorstandsmitglied Monika Dülge finden Sie hier: <http://venro.org/index.php?id=1234>
- Dort finden Sie auch ein Interview mit Referatsleiter Holger Ehmke, der seit Januar 2013 für die developmentpolitische Bildungsarbeit im BMZ zuständig ist.

## **BMZ-Haushalt verabschiedet Mittel für die developmentpolitische Bildung um 2,6 Mio. Euro gekürzt**

Das Parlament verabschiedete Ende November den Bundeshaushalt 2013. Der Haushaltsausschuss des Bundestages hatte in den Verhandlungen überraschend einer Kürzung des BMZ-Etats um 87 Millionen Euro im Vergleich zum Vorjahr zugestimmt. 2013 stehen dem Ministerium 6,3 Milliarden Euro zur Verfügung. Damit ist erstmals seit Amtsantritt der schwarz-gelben Regierung auch an der Entwicklungszusammenarbeit

gekürzt worden. Für alle developmentpolitisch Aktiven war dies vor allem deshalb eine Enttäuschung, weil die Bundesregierung in ihrem Entwurf noch Steigerungen über 38 Millionen Euro vorgesehen hatte.

Auch die Mittel für die developmentpolitische Bildung wurden um 2,6 Millionen auf 15,0 Millionen Euro gekürzt. Im Gegenzug wurde ein neuer Titel für die Förderung des kommunalen Engagements eingerichtet und mit fünf Millionen Euro ausgestattet. Besonders fatal ist dieses, da bei der NRO-Förderung der developmentpolitischen Bildung seit Jahren doppelt so viele Mittel beantragt als bewilligt werden. Das BMZ hat dagegen nicht bekannt gegeben, ob NRO und Kommunen auch Mittel aus dem neuen Titel beantragen können.

Sie finden auf der VENRO-Webseite eine Kurzinformation zum Bundeshaushalt 2013.

## **VENRO verabschiedet Positionspapier zur Bundestagswahl**

VENRO hat sich im Vorfeld der Bundestagswahl mit einem Positionspapier zu Wort gemeldet. In „Die Welt von morgen – gerecht, global, gemeinsam“ fordern Nichtregierungsorganisationen die Parteien u.a. auf, die developmentpolitische Bildungs- und Inlandsarbeit auszubauen. Konkret werden die folgenden Forderungen an die Parteien gerichtet:

- Wir erwarten von der Politik, dass sie
  - das Promotorenprogramm weiter ausbaut, um die Bevölkerung über Developmentpolitik zu informieren und ihr Engagement zu fördern.
  - sich im Dialog mit den Kultusministerien der Länder dafür einsetzt, dass developmentpolitische Themen Teil der schulischen Curricula werden.
  - das Freiwilligenprogramm „weltwärts“ besonders im Bereich der Arbeit mit Rückkehrenden ausbaut, um die Nachhaltigkeit des Programms zu stärken. Die Inklusion von Freiwilligen mit Behinderung muss gewährleistet werden.
  - mittelfristig zwei Prozent der ODA-Mittel für die developmentpolitische Bildungs- und Inlandsarbeit bereitstellt.
  - die Zivilgesellschaft in die Trägerschaft der Servicestelle „Engagement Global“ gleichberechtigt einbezieht.

Das Positionspapier steht hier zum Download: [http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/Newsletter\\_Bilder/Januar\\_2013/PositionspapierBundestagswahl2013.pdf](http://www.venro.org/fileadmin/redaktion/Newsletter_Bilder/Januar_2013/PositionspapierBundestagswahl2013.pdf)

*Jana Rosenboom*  
j.rosenboom@venro.org

## Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Am 18. und 19. Februar 2013 fand im Franz-Hitze-Haus in Münster die Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) zum Thema „Kulturen der Bildung“ statt. Mit der Themenwahl kam das Anliegen zum Ausdruck, aktuelle und die einzelnen Kommissionen verbindende Aspekte der Thematik zur Diskussion zu stellen. Karin Amos verdeutlichte in ihrem Eröffnungsvortrag zum Thema ‚Kultur‘ zwischen interkultureller und vergleichender Forschung, welche Aspekte des Kulturbegriffs einem solcherart mehrperspektivischen Zugang dienlich sein können. So stand denn auch bei allen 25 Einzelbeiträgen immer wieder die Frage zur Diskussion, was denn ‚Kultur‘ sei, die so selbstverständlich in den Sprachgebrauch der Forschungsarbeiten innerhalb der Sektion gehört.

Dabei konnten zwei Grundperspektiven ausgemacht werden. Unter „Kulturen der Bildung“ wurden Forschungen präsentiert, die sich auf politisch, organisatorisch und prozessual erfassbare Kulturaspekte fokussierten; unter „Konstruktionen von Kultur“ dagegen solche, in denen Differenz und Identität als Merkmale von Kultur im Mittelpunkt standen. Dazu gab es eine Reihe von Beiträgen, die zeigten, wie sehr methodologische Grundannahmen und eingeführte, wenig hinterfragte Konzepte von ‚Kultur‘ die Gegenstandskonstituierung formen. Auch die interkulturelle und die international vergleichende Forschung ist ein Ort der Konstruktion von Kultur, der sich verstärkt der forschenden (Selbst-)Reflexivität öffnen muss.

*Nicolle Pfaff*

## VENRO-Tagung „Wirkungsorientierung und Evaluation in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“

Auf Einladung von VENRO (Verein Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V.) und mit Unterstützung der Arbeitsgemeinschaft Eine-Welt-Netzwerke, des Berliner entwicklungspolitischen Ratschlags, Brot für die Welt, EPIZ Berlin, Misereor, Stiftung Nord-Süd-Brücken, Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen und der Welthungerhilfe trafen sich am 21./22.11.2012, in Berlin über 100 Engagierte der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit aus Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaft und Evaluation, um gemeinsam die Rolle der Wirkungsorientierung und Evaluation in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit und damit nicht zuletzt die von VENRO angedachte Pilotstudie zu Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit zu diskutieren.

Den Einstieg in die Tagung machte Dr. Stefan Silvestrini vom Centrum für Evaluation mit seinem Vortrag „Am Indikator führt kein Weg vorbei – ein Vortrag zur Indikatorenbildung“. Gefolgt wurde der Vortrag von einer Podiumsdiskussion, in der die Problematik einer gemeinsamen Begriffsklärung diskutiert wurde. Eine solche Begriffsklärung erscheint hilfreich um den Akteur/inn/en Sicherheit zu geben, jedoch blieb offen, wie eine solche Übereinkunft getroffen werden kann.

Im Anschluss an die Podiumsdiskussion hatten die Teilnehmenden im Rahmen eines Knowledge Cafés die Möglichkeit, sich selber in der Entwicklung von Indikatoren zu üben. Die Ergebnisse wurden abschließend exemplarisch von Dr. Stefan Silvestrini und Susanne Höck (EOP) kommentiert.

Der zweite Tagungstag begann mit einer kritischen Replik von Claudia Bergmüller und Susanne Krogull (Universität Erlangen-Nürnberg) auf das VENRO Diskussionspapier zur

Wirkungsorientierung. Die kritischen Aspekte wurden teils in der darauffolgenden Podiumsdiskussion zu Chancen und Grenzen der Wirkungsbeobachtung „Was wirkt und wenn ja, wie viel?“ aufgegriffen. Aus internationaler Perspektive präsentierte Dr. Audrey O’Byrne anschließend die Beurteilung gängiger Evaluationspraxis anhand eines Beispiels aus Irland.

Nach einer kurzen Vorstellung des Konzepts und des aktuellen Planungsstands der Pilotstudie konnten sich die Teilnehmenden erneut praktisch in der Entwicklung von Evaluationsdesigns ausprobieren. Anhand von vier konkreten Beispielen aus der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit wurden gemeinsam mit Vertreter/inne/n aus der Evaluationspraxis verschiedene Evaluationsdesigns für die unterschiedlichen Produkte entwickelt. Den Abschluss bildete eine interaktive Evaluation der Tagung.

Wie auch schon bei der von VENRO organisierten Vortagungsveranstaltung „Strategische Ansätze und Wirkungen der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ fand die Tagung in einer sehr engagierten und konstruktiven Atmosphäre statt. Es wurde deutlich, dass Wirkungsorientierung ein Thema ist, das für viele in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, nicht zuletzt aufgrund der Forderungen der Geldgeber, eine Relevanz besitzt.

Es bleibt abzuwarten, wie sich die angedachte Pilotstudie konkretisieren und umsetzen lassen wird. Bis dahin wird es sicherlich noch einigen Diskussionsbedarf geben.

Weitere Informationen zu VENRO und der geplanten Wirkungsstudie sind erhältlich bei Jana Rosenboom [j.rosenboom@venro.org](mailto:j.rosenboom@venro.org)

*Susanne Krogull*

[susanne.krogull@ewf.uni-erlangen.de](mailto:susanne.krogull@ewf.uni-erlangen.de)

# Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Vernetzung statt Abgrenzung

Kommentar zur Tagung „Theorie und Praxis: Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Positionen, Potenziale, Perspektiven“ vom 27.–28.09.2012 an der Leuphana Universität Lüneburg

Die Diskussion um Abgrenzung oder Zusammenführen der beiden Konzepte „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Globales Lernen“ steht sowohl bei Praktikerinnen und Praktikern als auch bei Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern immer wieder auf der Agenda. Die Tagung „Theorie und Praxis: Globales Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – Positionen, Potenziale, Perspektiven“ vom 27.–28.09.2012 in Lüneburg bot Raum für genau diese Diskussion und vereinte Expertinnen und Experten, die im Kontext dieser Bildungskonzepte forschen und arbeiten. Als Fortsetzung der 2007 an der Universität Erlangen-Nürnberg begonnenen Tagungsreihe fanden sich auf der Agenda der Konferenz 2012 Themen rund um den aktuellen Stand sowie die Weiterentwicklung theoretischer und praktischer Ansätze von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globalem Lernen. Des Weiteren wurde die Implementierung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ kritisch reflektiert. Das hohe Interesse dieser Themen bei Forscherinnen und Forschern sowie Praktikerinnen und Praktikern zeigte sich dabei auch in den über 80 eingereichten Beiträgen und den 120 ausgebuchten Teilnahmeplätzen.

## Positionen – Wo stehen wir?

Folgende zentrale Position wurde nicht nur in den Keynotes, sondern auch in den parallelen Vortragsessions deutlich: Eine Abgrenzung der historisch unterschiedlich verwurzelten Konzepte Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen ist längst nicht mehr möglich und vor allem nicht sinnvoll. Zugleich ist es aber notwendig, die globalen Perspektiven in der BNE noch konsequenter zu berücksichtigen. In verschiedenen Beiträgen kristallisierte sich zudem heraus, dass Positionen des ‚Globalen Südens‘ eine verstärkte Relevanz in der theoretischen wie praktischen Weiterentwicklung von Bildungskonzepten und -angeboten spielen sollten. Globales Lernen und BNE müssen sich einerseits kritisch-konstruktiv hinterfragen lassen, andererseits finden in Ländern wie Ecuador spannende Diskussionen statt, beispielsweise zum „Guten Leben“ (Buen Vivir), die unsere Bildungskonzepte und unsere Diskussionen verändern und bereichern können. Darüber hinaus ist auch die Integration von machtkritischen, postkolonialen und anti-rassistischen Perspektiven in die theoretische und didaktische Gestaltung von Bildungskonzepten dringend notwendig.

In Bezug auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich „Globale Entwicklung“ wurde deutlich, dass es nicht reicht, Globales Lernen in einzelne Fächer zu integrieren. Die schulische Neuausrichtung mit dem Ziel des Kompetenzerwerbs, wie es aktuelle Bildungskonzepte und Strategien for-

dern, funktioniert nicht ohne einen umfassenden Schulentwicklungs- bzw. Veränderungsprozess.

## Potenziale – Wo können wir anknüpfen?

Schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen bestärken, dass der Erwerb von Kompetenzen für die (Mit-)Gestaltung der Gesellschaft in einer globalisierten Welt nur möglich ist, wenn Schule in der Region vernetzt und eingebettet ist, d.h. mit Nichtregierungsorganisationen, lokalen Unternehmen, Eltern und anderen außerschulischen Akteuren kooperiert. Dies zeigte sich auf der Tagung u.a. in dem niedersächsischen Pilotprojekt „Schule gestaltet Globalisierung“ sowie in der Berliner Carl-von-Linné-Schule für Körperbehinderte, in denen vielfältige Formen der Zusammenarbeit initiiert und praktiziert werden. Mit innovativen und kreativen Ansätzen veranschaulichen diese und andere Schulen sowie außerschulische Bildungsträger, wie komplexe Schlüsselthemen globaler Entwicklung didaktisch aufbereitet werden können. Positiv zu verzeichnen ist außerdem, dass sich internationale Nord-Süd-Begegnungsprogramme verstärkt mit Bildungstheorien und der Praxis von Globalem Lernen und BNE auseinandersetzen und Lernpotenziale in diesem Kontext beforscht werden.

Die auf der Tagung vorgestellten „Best-Practice“-Beispiele, wie z.B. der „KaffeeGarten Ruhr“ oder das ostfriesische Projekt „Peer Leader International“ zeigen, dass die Implementation von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Praxis gelingen kann und machen deutlich, welches Potenzial in auf diese Weise konzipierten Bildungsaktivitäten steckt. Verstärkung finden könnten die vorhandenen Ansätze beispielsweise in der von der UNESCO angestoßenen Kampagne „Rethinking Education“, in der neue Paradigmen und Ansätze für eine Bildung, die uns befähigt mit den globalen Herausforderungen umzugehen, diskutiert und entwickelt werden sollen.

Auch die auf der UN-Konferenz „Rio + 20“ ins Spiel gekommenen „Sustainable Development Goals“ könnten eine wichtige Rolle in Bezug auf eine Zusammenführung von Globalem Lernen und BNE spielen, da hier die bislang eher im Globalen Lernen bearbeiteten Millennium Development Goals direkt mit den Zielen einer nachhaltigen Entwicklung verbunden werden.

## Perspektiven – Wohin geht der Weg?

Insbesondere Diskussionen in den parallelen Vortragsessions, Gespräche im „World Café“ und informeller Austausch, z.B. auf dem „Markt der Möglichkeiten“, haben Türen des weiteren Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis geöffnet. In der Abschlussrunde der Tagung wurde deutlich: Um den Weg in Richtung einer Weiterentwicklung und Integration der Bildungskonzepte Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung weiter zu gehen und ein gemeinsames Konzept theoretisch wie praktisch zu ‚schärfen‘, müssen Möglichkeiten des Dialogs und der Zusammenarbeit verschiedener Fachdis-

ziplinen und Bildungsanbieter in Forschung und Praxis geschaffen werden. Dabei ist die Weiterentwicklung von innovativen Ansätzen und Kooperationen mit Partnerinnen und Partnern über Grenzen hinweg eine Herausforderung vor der Praktiker/-innen und Forscher/-innen stehen.

Zudem ist es wichtig, geeignete Evaluationsinstrumente für Bildungsangebote im Kontext von Globalem Lernen und BNE in einem transdisziplinären Prozess zu entwickeln. Die Tagung hat gezeigt, dass engagierte Wissenschaftler/-innen und Praktiker/-innen diese Themen ‚anpacken‘ wollen. Notwendig sind hierfür jedoch auch entsprechende politische Rahmenbedingungen, die diese Prozesse innerhalb von Schulen, außerschulischen Bildungsträgern und Wissenschaft unterstüt-

zen. So wäre eine Folgetagung zu Forschung und Praxis von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung wünschenswert, um entstandene Diskussionen fortzuführen sowie Synergien und Kooperationen auszubauen.

Weitere Informationen unter <http://www.leuphana.de/institute/infu/aktuell/archiv/tagung-theorie-und-praxis-globales-lernen-und-bne-2012/vortraege.html>.

*Sonja Richter*, Institut für Umweltkommunikation,  
Leuphana Universität Lüneburg, [sonja.richter@leuphana.de](mailto:sonja.richter@leuphana.de)  
*Marion Rolle*, VEN-Fachstelle für Globales Lernen,  
[rolle@ven-nds.de](mailto:rolle@ven-nds.de)

## Be quiet – die Welt aus anderen Perspektiven entdecken

*Ibrahim, ein palästinensischer Junge, hat viele Fragen. Aber der Vater antwortet nicht, weicht aus. Der Tod des Onkels, die Beerdigung, das Geschrei der vielen Menschen – und schließlich das blutverschmierte Palästinensertuch. Was ist geschehen? Warum schweigt der Vater? Warum versteckt er das Tuch bei der Kontrolle an der Grenze?*

*Es macht sich eine spannungsgeladene Stille breit, als Vater und Sohn nach Hause fahren, Grenzen überqueren und Blicken ausweichen müssen. Die Ruhe wird nur durch das Fragen durchbrochen – immer wieder. Das unbeantwortete Fragen wird schließlich zu Wut und Zorn, die der Junge an seinem Vater auslässt.*

Kurzfilme wie diese erzählen Welt, machen Spannung und Unruhe nachvollziehbar, lassen Licht auf komplexe Zusammenhänge fallen, nur für einen kurzen Moment, nur einen Spalt breit. Es entstehen beim Betrachter eigene Fragen, manchmal auch ein wenig Wut – er kann nur zuschauen und nicht eingreifen.

Es bleibt der Versuch zu verstehen, warum das Schweigen des Vaters ein Schutz für den Sohn ist. Es bleibt Empörung über das Leid. Es bleibt das Reden – miteinander – über Ibrahim und seinen Vater ...

Dieser und andere Kurzfilme standen im Mittelpunkt einer Tagung unter dem Titel „Perspektiv(en)wechsel“ im November 2012. Organisiert und angeregt wurde das Treffen von der Arbeitsstelle Globales Lernen an Evangelischen Hochschulen, inhaltlich unterstützt vom Evangelischen Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit / EZEF.

Ziel war es, durch filmische Erzählungen und Darstellungen vielfältige Perspektiven nachvollziehbar zu machen und mit eigenen Perspektiven, Erfahrungen, Gedanken und Wertigkeiten zu konfrontieren. Eingeladen waren Dozierende und Referent/inn/en aus der kirchlichen Bildungsarbeit. Daraus entstand eine weitere Zielperspektive: über Möglichkeiten und Grenzen eines Perspektivwechsels für das Bildungsgeschehen zu reflektieren.

„Perspicere“ aus dem Lateinischen kann mit dem Verb „durchschauen“ übersetzt werden. Damit wird bereits in dieser

etymologischen Rückschau angedeutet, dass es sich bei einer perspektivischen Wahrnehmung nicht nur um ein Anschauen, sondern gleichzeitig um ein Durchdringen der Lebenswelt handelt – allerdings aus einem jeweils spezifischen Blickwinkel heraus. Zwei Gedanken folgern daraus: Erstens benennt Perspektive nicht nur den besonderen Standpunkt, sondern auch das damit verbundene Verständnis. Zweitens erschließt sich mehr als nur ein begrenzter Blickausschnitt von Welt: Diese wird verstehend durchschaut mit Schlussfolgerungen für weiterführende Zusammenhänge.

Die bewusste perspektivische Wahrnehmung macht deutlich, dass jede Perspektive ihre eigene An- und Durchsicht der Wirklichkeit eröffnet. Die Sehenden können mit dieser Vielfalt spielen, verschiedene Blicke und Winkel auf die Wirklichkeit wagen und gedanklich verarbeiten. Die bewusst wahrgenommene Perspektivenvielfalt eröffnet einen Zugang zu Komplexität und verwehrt die Verabsolutierung einer – der eigenen – Perspektive.

Globales Lernen in der Bildung will demnach einseitige Sichtweisen, Vorurteile und Selbstreferentialitäten stören und zu neuen Perspektiven anregen. Ein pädagogisch, theologisch oder politisch begründeter Perspektivwechsel verlangt aber auch nach einem offenen Austausch darüber, was gesehen, verstanden und gedeutet wird. Dieser Austausch war jedenfalls bei der Tagung sehr anregend.

Weitere Informationen: Arbeitsstelle Globales Lernen an Evangelischen Hochschulen am Comenius Institut, Prof. Dr. Dirk Oesselmann – [oesselmann@eh-freiburg.de](mailto:oesselmann@eh-freiburg.de)

Evangelischen Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit / EZEF – Bernd Wolpert – [info@ezef.de](mailto:info@ezef.de)

*Prof. Dr. Dirk Oesselmann*  
[oesselmann@eh-freiburg.de](mailto:oesselmann@eh-freiburg.de)

## Rezensionen

Amnesty International: Report (2012): Zur weltweiten Lage der Menschenrechte. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 573 S., ISBN: 978-3-10-00836-7, 14,99€.

brand eins Wissen (Hg.) (2012): China in Zahlen. Hamburg, brand eins, 167 S., ISBN: 978-3-849125011, 22,00€.

Der Neue Fischer Weltatlas (Hg.) (2013): Zahlen, Daten, Fakten. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 736 S. mit CD-ROM, ISBN: 978-3-596-72913-5, 29,99€.

Ders. (Hg.) (2012): Länderatlas. Staaten Länder Gebiete. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 223 S., ISBN: 978-3-596-19421-6, 12,99€.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)/UNFPA (Hg.) (2012). Bericht 2012: Das Recht auf Entscheidung, Familienplanung, Menschenrechte und Entwicklung. Hannover, 54 S. Online im Internet unter [www.weltbevölkerung.de](http://www.weltbevölkerung.de)

Diebel, T. u.a. SEF/IEF (Hg.) (2012): Globale Trends 2013. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 351 S., ISBN: 978-3-596-19423-0, 16,99€.

Dies. (Hg.) (2012): Die Krisenmacher: Bürger, Banken und Banditen. Berlin, taz, 110 S., ISBN: 978-3-937683-36-2, 8,50€.

Dies. (Hg.) (2012): Arabische Welt. Ölscheichs, Blogger, Muslimbrüder. Berlin, taz, 110 S., ISBN: 978-3-937683-35-5, 8,50€.

Edition Le Monde diplomatique (Hg.) (2012). Atlas der Globalisierung. Die Welt von morgen. Berlin, taz, 176 S., ISBN: 978-3-937683-38-6, 14,00€.

EFA Global Monitoring Report (2012): Youth and Skills. Putting education to work. Paris, UNESCO, 465 S., ISBN: 978-92-3-194240-9, 24,00\$.

Gerstengarbe, Friedrich-Wilhelm/Welzer, Harald (Hg.) (2013): Zwei Grad mehr in Deutschland. Wie der Klimawandel unseren Alltag verändern wird. Szenario 2040. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 320 S., ISBN: 978-3-596-18910-6, 12,99€.

Müller-Heidelberg, T. u.a. hg. (2012): Grundrechte-Report 2012. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 234 S., ISBN: 978-3-596-19422-3, 10,99€.

New Internationalist (Hg.): Reihe No Nonsense Guide to

a) Baird, Vanessa (2011): World Population. Oxford, 136 S., ISBN: 978-1-906523-46-6

b) Brazier, Chris (2011): World History. Oxford, 168 S. ISBN: 978-1-78026-033-4

c) Dorling, Danny (2012): Equality, Oxford, 176 S., ISBN: 978-1-78026-071-6, je 7,99€.

OECD (Hg.) (2013): Factbook 2013. Paris, 270 S., ISBN: 978-92-64-17706-2, 50€.

OECD (Hg.) (2012): Die OECD in Zahlen und Fakten 2011–2012. Paris/Berlin, 289 S., ISBN: 978-92-64-12545-2, 50,00€.

OECD (Hg.) (2012): OECD-Umweltausblick bis 2050. Paris, 399 S., ISBN: 978-92-64-17280-7, 80€.

Social Watch Report 2012: Sustainable Development: The right to a future. Montevideo 2011, ISSN: 0797-9231 (Online im Internet unter: <http://www.socialwatch.org/sites/default/files/Social-Watch-Report-2012.pdf>)

The World Bank (Hg.) (2012): World Development Report 2013: Jobs. Washington D.C., 401 S., ISBN: 978-0-8213-9575-2, 35,00\$.

The World Bank: (Hg.) (2013): Empowering Women. Legal Rights and Economic Opportunities in Africa. Washington D.C., 206 S., ISBN: 978-0-8213-9533-2, 29,95\$.

UNICEF (Hg.) (2012): Report 2012: Mein Recht auf Wasser. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 285 S., ISBN: 978-3-596-19426-1, 10,99€.

Welthungerhilfe/IFPRI/Concern (2012) (Hg.): Welthunger-Index 2012. Bonn-Washington D.C.- Dublin, 70 S., (Online im Internet unter: [www.welt-hungerhilfe.de](http://www.welt-hungerhilfe.de))

Welzer, Harald/ Rammler, Stephan (2012) (Hg.): Der FUTURZWEI Zukunftsalmanach 2013. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt. Frankfurt/Main, Fischer Verlag, 463 S., ISBN: 978-3-596-19420-9, 16,99€.

Worldwatch Institute/HBS/Germanwatch (Hg.) (2012): Zur Lage der Welt: Nachhaltig zu einem Wohlstand für alle, oekom, München, 286 S., ISBN: 978-3-86581-290-2, 19,95€.

Alle Jahre wieder. Wie jedes Jahr machen wir mit dieser Kolumne unsere Leserschaft auf die neuen Jahrbücher, -berichte und Reader aufmerksam. Diejenigen, die mit dieser Sammelbesprechung vertraut sind, wissen, dass sich die neuen Zahlen und

Daten nicht sehr viel im Vergleich zum letzten Jahr geändert haben. Interessant sind die neuen Analysen und das Hauptthemen der neuen Jahrbücher. Trotz der Wiederholungsgefahr seien folgende Anmerkungen vorangestellt:

- Die Jahrbücher sind zwar alphabetisch aufgelistet, wir gehen aber eher thematisch vor.
- Über die meisten Jahrbücher haben wir mehrmals ausführlich gesprochen, deshalb können wir nicht jedes Mal alle Jahrbücher gleichermaßen würdigen. Wenn wir einmal ein Jahrbuch nicht so ausführlich besprechen wie diesmal das Jahrbuch von Amnesty International oder den Grundrechte-Report, bedeutet dies nicht, dass dieses weniger wichtig ist.
- Nicht alle Länder haben eine offizielle Stelle wie das Statistische Bundesamt, das fortwährend die aktuellen Daten sammelt. Alle Industrieländer haben eine solche Stelle, die Schwellenländer mittlerweile auch, die meisten Entwicklungsländer aber nicht. Die einzigen verlässlichen Zahlen sind die von der letzten Volkszählung (Zensusbericht), die nach der UN-Bestimmung alle zehn Jahre stattfindet. Die letzte Volkszählung fand im Jahre 2011 statt. Die meisten internationalen Jahrbücher extrapolieren diese Zahlen. Ausgehend von dem letzten Zensusbericht berechnen die meisten Jahrbücher die neuesten Zahlen mit den angenommenen Veränderungen (Tendenzen). Wenn der Trend sich ändert, stimmen die Zahlen nicht. Deshalb sind häufig die Zahlen nur Schätzzahlen, sie sind nicht absolut, sie geben nur einen Orientierungsrahmen.

Fangen wir an mit dem Standard Jahrbuch im deutschsprachigen Raum „Der neue Fischer Weltatlas“. Wie immer gibt es hier sämtliche Daten aller Staaten und der wichtigsten internationalen Organisationen wie der EU, der UNO sowie Daten zur Weltwirtschaft, Umwelt, Entwicklung etc. Spezielle Themen am Anfang sind diesmal: Wasser, Tiefsee, Hunger, Internet und Raumfahrt. Zusätzlich gibt es diesmal einen Länderatlas – eine aktualisierte Neuausgabe mit einer farbigen Landkarte auf einer Seite und Informationen über jeden Staat mit Basisdaten auf der anderen Seite. Wenn der zehnjährige Enkel des Rezensenten ein Maßstab wäre, scheint der Atlas auch für die Grundschüler/-innen sehr ansprechend zu sein. Auf alle Fälle ist der Atlas als Begleitmaterial für die Sekundarstufe I sehr geeignet.

Wie wir schon letztes Mal erwähnt haben, man kann über die Rolle der Weltbank (WB) bei der Entwicklung der Dritten Welt unterschiedlicher Meinung sein. Die Jahresberichte sowie andere Veröffentlichungen der WB sind für die wissenschaftliche Arbeit sehr nützlich und sie sind von renommierten Experten erstellt worden. Diesmal beschäftigt sich das Jahrbuch mit dem Thema Arbeit, genauer Arbeitslosigkeit. Besonders betroffen sind jungen Menschen, nicht nur in Südeuropa. Dies ist weltweit ein dringendes Problem. 200 Mio. Menschen, darunter 75 Mio. Jugendliche, sind gegenwärtig auf der ganzen Welt ohne Beschäftigung. Eine genaue Definition von

Arbeit gibt es nicht, meint die WB. Eine Arbeit ist die Tätigkeit, die Einkommen bzw. den Lebensunterhalt sichert. 1,6 Mrd. Menschen gehen z.Z. einer bezahlten Tätigkeit nach, 1,5 Mrd. Menschen sind in der Landwirtschaft beschäftigt. 21 Mio. Menschen arbeiten quasi als Sklaven (bonded labour), 115 Mio. Kinder arbeiten in lebensbedrohlichen Situationen (hazardous work). Nur um das jetzige nicht rosige Arbeitsverhältnis aufrechtzuerhalten sind in 15 Jahren 600 Mio. neue Arbeitsplätze nötig, rechnet die WB vor und macht Vorschläge, wie die Staaten dies erreichen können.

Empowering Women ist gewissermaßen eine Fortsetzung des letztjährigen Berichts über die Geschlechterunterschiede, diesmal speziell über die Situation der Frauen in Afrika. Obgleich alle Staaten die UN-Konvention der Antidiskriminierung gegen Frauen von 1979 unterzeichnet und ratifiziert haben, scheint es mit der Umsetzung noch nicht so recht zu klappen. Die Autorinnen Mary Hallward-Driemeier und Tanzeen Hasan machen Vorschläge wie die Rechte der Frauen über Besitz, Erbe und Land geschützt werden können, um die wirtschaftliche Entwicklung in Afrika zu fördern.

Etwas anders strukturiert sind die Jahrbücher der OECD, die es jetzt auch in deutscher Sprache gibt. Das neueste Factbook 2013 ist allerdings nur in Englisch erhältlich. Die Anordnung der Rubriken bleibt aber gleich. Mit über 100 Indikatoren bietet das Factbook ein breites Spektrum von Themen: Landwirtschaft, Produktion, Bildung, Energie, Handel, Umwelt, Entwicklungszusammenarbeit, Gesundheit, Industrie, Information und Kommunikation, Bevölkerung, Besteuerung, Forschung und Entwicklung u.v.m. Das Factbook enthält Daten über alle OECD Staaten und die Schwellenländer. Was das Factbook besonders interessant nicht nur für Politiker und Journalisten macht, ist die kurze Zusammenfassung, der Überblick über das „Wissenswerte“ in Kästchen und die Grafiken.

Besondere Aufmerksamkeit verdient die neue OECD-Studie Umweltausblick bis 2050. Darin werden die Konsequenzen des Nichthandelns minutiös vorgestellt und zwar zu den Bereichen sozioökonomische Entwicklungen, Klimawandel, biologische Vielfalt, Wasser, Gesundheit und Umwelt. Didaktisch gut aufbereitet sind die „Was wäre wenn“-Kästchen zu jedem der genannten Bereiche. Beispielsweise rechnet die Studie vor, dass, wenn man jetzt beschließen würde, die CO<sub>2</sub>-Emissionen auf 450 ppm von 2010 zu begrenzen, das BIP bis 2050 um 5,5 % abnehmen würde. Wenn man aber nicht handelt, werden die Kosten weltweit durchschnittlich 14 % pro Kopf zunehmen. Die Artenvielfalt wird bis zum Jahre 2050 um 10 % abnehmen, Primärwälder um 13 % schrumpfen. Wenn keine neuen wirksamen Methoden eingeführt werden, wird sich der Technologiemix in der Energiewirtschaft 2050 nicht wesentlich anders darstellen als heute und es wird der Anteil der fossilen Energieträger bei 85 % liegen.

Im letzten Jahr fand Rio+20 statt. Die Ergebnisse waren sehr enttäuschend. Es gab aus diesem Anlass im Vorfeld eine Reihe von Publikationen, dazu gehört sowohl die OECD-Studie als auch der Reader von Gerstengarbe und Welzer, der die Auswirkungen des Klimawandels für den deutschen Alltag im Jahre 2040 beschreibt. Der zweite Band, den Welzer mit Rammeler herausgegeben hat, ist deshalb angenehm überraschend, weil der Zukunftsalmanach 2013 nicht Horrorszenarien beschreibt, sondern Geschichten vom guten Umgang mit der Welt erzählt.

„Niemand rettet etwas abstrakt, sondern immer nur konkret: Es muss benennbar und erfahrbar sein, wofür man sich einzusetzen bereit ist. Dafür taugen der Klimawandel, das Kohlendioxid (CO<sub>2</sub>), die ganze Apokalyptik nicht. Dafür braucht es positive, anschauliche, lebenswirkliche Ziele: so etwas wie eine Stadt ohne Autos, ein Bildungssystem, in dem das Lernen Spaß macht, Formen von Gemeinschaftlichkeit, die Sinn und Bedeutung anders definieren als allein über Konsum“ (Welzer). Der Almanach liefert eine Fülle von gelungenen Beispielen. Ein Buch, das Mut macht.

Auch das Jahrbuch des Worldwatch Instituts sucht eine Antwort auf die Klimakrise. Green Economy könnte eine Antwort sein, meint Michael Renner. Er beschreibt diese Green Economy mit der Entkoppelung menschlichen Wohlergehens vom Verbrauch an natürlichen Ressourcen. „Im Weltmaßstab hat sich eine extrem ungleiche Verteilung des Reichtums herausgebildet ... Das reichste ein Prozent der Erwachsenen verfügt über 40 Prozent des weltweiten Reichtums.“ Die oberen 5 Prozent haben einen Anteil von 71 Prozent, die oberen 10 Prozent einen Anteil von 85 Prozent des weltweiten Vermögens. Die Hälfte der Weltbevölkerung hat hingegen nichts, schreibt Renner. Seine Hoffnung ist, die Green Economy könnte eine neue globale Solidarität einleiten. Auch Assadourian beschreibt, wie eine neue Politik der Nachhaltigkeit auszusehen hat – mit Wachstumsrücknahme (Degrowth) und Verzicht auf Konsum.

Mit Zukunft beschäftigt sich auch der Atlas der Globalisierung von der Edition Le Monde diplomatique. Der Atlas behandelt dieselben Themen mit anderen Gewichtungen z.B.: Der lange Abschied vom Wachstum, Rohstoffe, das Ende des fossilen Zeitalters, Handel im Zeiten des Neoliberalismus, Europa und seine Zuwanderer, der Kampf um die richtige Landwirtschaft, das Ende der Kolonialherrschaft, die verunsicherte Großmacht Russland, die kapitalistische Volksrepublik China, Indiens verzögerter Aufbruch, Südafrika, Brasilien, der arabische Frühling bis hin zu den neuen Maßstäben des Wohlstands und dem Traum von Gleichheit und Gerechtigkeit. Alles ist in gewohnter Form kurz, knapp, präzise ohne die Probleme und Lösungsansätze zu vereinfachen. Die Artikel sind recycelt, aber sehr gut thematisch zusammenhängend verbunden. Auf ähnliche Weise sind auch die zwei anderen Hefte – die Krisenmacher und Arabische Welt – präsentiert: informativ, leicht verständlich, aber mit Tiefgang.

Wir haben mehrmals an dieser Stelle unser Bedauern geäußert, dass The World Guide, das einzige Jahrbuch, das aus der Sicht der Entwicklungsländer Zahlen und Daten deutete, nicht mehr erscheint. Das Jahrbuch wurde von Social Watch Montevideo/Uruguay und New Internationalist, Oxford herausgegeben. Als Ersatz bringt Social Watch Jahresberichte, der von 2012 trägt den Titel: Sustainable Development: The right to a future. In der Einführung meinen die Autoren, dass die gegenwärtige Praxis der Politik unsere Existenz gefährdet. Für die Zukunftsfähigkeit sei eine grüne und gerechte ökonomische und ökologische Entwicklung unerlässlich. Dafür eine grundlegende Veränderung der Einstellung (mindset) der Bürger notwendig. Der Bericht enthält ökonomische, entwicklungsbezogene Daten von 66 Ländern. Social Watch veröffentlicht übrigens alljährlich auch je ein Heft über den Basic Capability Index und Gender Equity Index – vergleichbar mit dem Index der menschlichen Entwicklung bzw. Index der mehrdimensionalen

nalen Armut des UNDPs. Das Jahrbuch des UNDPs wird in Kürze erscheinen.

Der Partner von Social Watch, New Internationalist, Oxford, setzt zwar auch The World Guide nicht fort, dafür bringt er neuerdings aber eine neue Reihe namens No Nonsense Guide heraus. Die ersten drei behandeln Themen wie Gerechtigkeit, Weltgeschichte und Weltbevölkerung. Alle Hefte sind etwa ähnlich aufgebaut. Die Themen werden von verschiedenen Autoren behandelt, aber ähnlich strukturiert präsentiert: kurz und verständlich mit Grafiken versehen. Auch diese Bücher sind für den Unterricht ab Sekundarstufe I sehr gut geeignet.

Im Zusammenhang mit Themen wie Gerechtigkeit und Weltbevölkerung sei hier auf den Welthunger-Index noch einmal hingewiesen. Der Index erscheint jährlich und bilanziert die Lage der Hungernden auf dieser Welt. Prozentual ist der Anteil der Hungernden von 19,8 % der Weltbevölkerung im Jahre 1990 (das Basisjahr für die Millenniumsziele, MDGs) auf 14,7 % im Jahre 2012 zurückgegangen, in absoluten Zahlen ist sie von damals 840 Mio. auf über eine Mrd. Menschen angewachsen. Damit scheint das Ziel (MDG) Nr.1, die Zahl der Hungernden bis zum Jahr 2015 zu halbieren, nicht mehr erreichbar zu sein.

Eine der Ursachen für das Verfehlen des Ziels Nr. 1 ist die Zunahme der Weltbevölkerung. Die Zuwachsrates hat sich zwar wesentlich verlangsamt, dennoch ist die Weltbevölkerung von 5,3 Mrd. Menschen 1990 auf 7 Mrd. im Jahre 2011 angewachsen. Das Jahresheft des UNFPA/ der DSW hat das zentrale Thema Familienplanung, gemeint ist eher die fehlende Planung. Es gibt etwa 80 Mio. ungewollte Schwangerschaften jährlich auf der Welt und 40 Mio. Abreibungen. Etwa die Hälfte aller Abreibungen wird unsachgemäß vorgenommen. 98 % davon finden in den Entwicklungsländern statt. Entsprechend hoch ist die Müttersterblichkeit. So plädieren die Herausgeber für Frauen das Recht auf Zugang zu Verhütungsmitteln. Andererseits haben die Mittelschichtfrauen und Frauen mit besserer Schulbildung in den Entwicklungsländern eine Fertilitätsrate, die vergleichbar ist mit der, der Frauen aus den Industriestaaten. Nicht unbedingt deshalb, weil Frauen mit Schulbildung mehr über Verhütungsmethoden wissen, sondern weil sie mit der Bildung mehr Mitspracherecht, auch in der Familie, erwerben, stellten Frances Moore-Lappé und Rachel Schurman schon 1989 fest. Also spielt Bildung eine Schlüsselrolle auch bei der Familienplanung. Konsequenterweise hätten die Herausgeber des Heftes neben dem Recht auf Zugang zu Verhütungsmitteln auch die Durchsetzung des Rechts auf Bildung für Frauen fordern müssen.

Um den Stand der Bildung geht es im EFA Monitoring Report von der UNESCO. Dieser berichtet davon, wie weit die Ziele der UN-Konferenzen von Jomtien 1990 und Dakar 2000 oder das Millenniumsziel Nr. 2 – Bildung für alle – erreicht worden sind bzw. Aussicht haben, bis zum Jahr 2015 zu erreichen. Diesmal hat der Bericht das Hauptthema die berufliche Ausbildung der Jugendlichen (Youth and Skills). Es hat einige Fortschritte gegeben. Besonders hervorgehoben sind die Erfolge im Kampf gegen die Sterblichkeitsrate der Kinder unter fünf Jahren. Dies war nur möglich, weil die Frauen im reproduktiven Alter bessere Schulbildung erfahren haben. Da aber 50 Prozent der Kinder in diesem Alter in den Entwicklungsländern immer noch unter- oder mangelernährt sind, können sie auch im Ju-

gendalter nicht gut lernen. Deshalb sind Erfolge gerade in der beruflichen Ausbildung sehr gering. Auch aus dem Selben Grund sehen die Gesamtperspektiven für das MDG Nr. 2 – Bildung für alle bis zu Jahre 2015 – eher düster aus.

Kinder gehen nicht nur hungrig ins Bett, sondern viele Kinder haben keinen Zugang zu sauberem Wasser und zu Sanitärversorgung. Das UNICEF-Jahrbuch hat diesmal das zum Thema erkoren: Das Recht auf Wasser. Im Jahre 2015, dem Zieljahr der MDGs, werden immer noch 609 Mio. Menschen ohne Zugang zu sauberem Wasser und 2,4 Mrd. Menschen ohne Zugang zu verbesserter Sanitärversorgung sein. Da im Zuge der neoliberalen Ideologie Wasserversorgung auch in den Entwicklungsländern – mit Unterstützung der EU – privatisiert wird, haben die Armen dieser Welt noch mehr Schwierigkeiten, überhaupt sauberes Wasser zu bekommen. Das Trinkwasser ist ein Konsumgut geworden, wer nicht zahlen kann, geht leer aus. Das verunreinigte Wasser und die mangelnde sanitäre Versorgung sind die Haupttodesursachen für Kinder unter fünf Jahren. Deshalb ist eine Kampagne der NGOs, gegen die Privatisierung der Trinkwasserversorgung und für das Recht auf Wasser weltweit angelaufen. UNICEF hat nicht nur dies zum Thema des Jahresberichtes gemacht, sondern begründet in acht aufschlussreichen Aufsätzen, z.B. Ohne Wasser kein Leben, die Durchsetzung des Menschenrechts auf Wasser warum dies absolut notwendig ist. Auch die UNO hat 2013 das Jahr des Wassers aufgerufen. Wie immer enthält das UNICEF-Jahrbuch aktuelle Daten zur Lage der Kinder in der Welt.

Mehrmals habe wir über Globale Trends, der Reader, der alle zwei Jahre erscheint, berichtet und darauf hingewiesen, wie hilfreich er ist, um die Entwicklung der Weltpolitik zu verstehen. Nach einem Überblick über die Perspektiven von Global Governance werden in drei Bereichen Entwicklungstendenzen analysiert und gedeutet, nämlich: Weltordnung und Frieden, Weltgesellschaft und Entwicklung, Globale Nachhaltigkeit und Krisenbewältigung. In jedem Bereich werden nicht nur die aktuelle Lage und die Zukunftsperspektiven vorgestellt, sondern in einem historischen Kontext gestellt, damit man die Entwicklung besser verstehen kann. Beispielsweise werden im letzten Bereich systemische Risiken und die Weltklimapolitik des letzten Vierteljahrhunderts erläutert, Wege der nachhaltigen Energieversorgung und die Ernährungssicherung beschrieben, Landnutzungswandel und kohärente Konflikte dargestellt und die Trends der Naturkatastrophenbewältigung vorgestellt. Ein Reader, der hilft, unübersichtliche Weltentwicklung zu verstehen und Machtverhältnisse einzuordnen.

Zum Schluss etwas Amüsantes über das Spiel mit Zahlen, diesmal nicht die Welt, sondern China in Zahlen. Das Land ist nicht nur Weltmeister im Welthandel, sondern hat auch die meisten Einwohner, die meisten Soldaten, die meisten Internetnutzer, die längste Ländergrenze, die meisten Nachbarstaaten, den höchsten CO<sub>2</sub>-Emissionsanteil, die schlechteste Luftqualität, die meisten Gold- und Währungsreserven usw. Wenn man mehr über China in Zahlen erfahren und dabei sich amüsieren möchte, gibt es kein besseres Buch als das von Brand eins.

*Asit Datta*