Editorial

Wir nähern uns dem Endtermin der Millenniumsziele (Millenium Development Goals MDGs) sowie der Dekade der Bildung für Nachhaltigkeit (BNE). 2012 wurde in der UN-Konferenz Rio+20 die Zeit nach den MDGs eingeläutet. Mit den Sustainable Development Goals (SDGs) werden neue Zielmarken vorgegeben, die bis 2020 umgesetzt werden sollen.

Erkennbar ist, dass die seit langem bekannten Probleme zwar präzise in politischen Zielen abgebildet werden, dass ihre Erreichung aber immer wieder verschoben wird. Damit stellt sich die Frage, warum so wenig passiert, obwohl die Überlebensfrage des Planeten fundiert auf dem Parkett steht. Und: Kann und wenn ja wie kann über Bildungsarbeit zukunftsfähige gesellschaftliche Entwicklung vorangebracht werden? Damit ist die bekannte Dialektik von Politik und Bildung angesprochen, die im Horizont der Nachhaltigkeit eine neue Dynamik entfaltet. Es geht erneut um Fragen von Gesellschaft und Pädagogik in der Spannung von Macht und Verteilung, Zukunftsorientierung in der Gegenwart, neue Formen der Ökonomie sowie Ausgleich zwischen globalem Süden und globalem Norden.

Asit Datta und *Gregor Lang-Wojtasik* skizzieren in ihrem Beitrag anlässlich des nahenden Endes der MDGs und der endenden Dekade einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zentrale weltgesellschaftliche Herausforderungen. Diese Bestandsaufnahme konfrontieren sie mit Optionen zukunftsfähiger Bildung. *Inka Bormann* beschäftigt sich empirisch mit Umweltbewusstsein und -verhalten in Deutschland und bettet dies in den Diskurs um Kommunikation, Bildung und Nachhaltigkeit ein. *Ashish Kothari* zeigt aus einer indischen Perspektive, welche Zusammenhänge zwischen radikal-ökologischer Nachhaltigkeit und aufrichtiger Demokratie bestehen und skizziert Schritte hin zur damit verbundenen gesellschaftlichen Transformation. *Klaus Milke* und *Stefan Rostock* wagen als langjährig Engagierte der Zivilgesellschaft einen Zwischenruf aus den Zentren internationaler Konferenzen und fragen nach den Optionen globaler Lernprozesse für Bewusstseinsbildung.

Darüber hinaus wird auch diese Ausgabe der ZEP durch Berichte, Rezensionen und Informationen des Globalen Lernens und der internationalen Bildungsforschung bereichert.

Neue Erkenntnisse bei
der Lektüre wünschen
Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik

Hannover/Weingarten September 2013

Impressum
ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik
ISSN 1434-4688

Herausgeber:
Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:
ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

Verlag:
Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40
E-Mail: info@waxmann.com

Redaktion:
Barbara Asbrand, Claudia Bergmüller, Hans Bühler, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Birgit Schößwender, Klaus Seitz, Rudolf Tippelt, Susanne Timm

Technische Redaktion:
Sabine Lang (verantwortlich) 0951/863-1832, Sarah Lange (Rezensionen),Markus Ziebarth (Infos)

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren

Titelbild: © puckillustrations, www.fotolia.com

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 20,–, Einzelheft EUR 6,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

36. Jahrgang, Heft 3, 2013
ISSN 1434-4688

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

3'13

Themen 4 **Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik**
Bildung für die Welt im Jahr 2050

11 **Inka Bormann**
Kommunikation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Perspektiven angesichts milieuspezifischen Umweltbewusstseins und -verhaltens in Deutschland

19 **Ashish Kothari**
Another India, Another World. Towards Radical Ecological Democracy

26 **Klaus Milke/Stefan Rostock**
Globale Herausforderungen und zivilgesellschaftliche Bewusstseinsbildung

Kommentar 32 Von antirassistischen Denkverboten

VIE 35 Neues aus der Kommission/10 Jahre Schulwettbewerb/ Modellschulen für Globales Lernen

37 Rezensionen

43 Informationen

WAXMANN

Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik

Bildung für die Welt im Jahr 2050

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

Schlüsselworte: *Bildung, Nachhaltigkeit, Entwicklung, Gerechtigkeit*

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

Keywords: *Education, Sustainability, Development, Justice*

Die Welt im Jahre 2050

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

Die UN-Organisationen wie UNEP (United National Environment Programme), UNDP (United Nations Development Programme) sowie Regierungen der EU-Staaten, die OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) und die Weltbank sind sich darin einig, dass alle Anstrengungen unternommen werden müssen, um die Erderwärmung bis 2050 auf zwei Grad Celsius zu begrenzen (OECD 2012; Worldbank 2012; UNEP 2012a). Allerdings ist es auf der UN-Konferenz Rio+20 nicht gelungen, diese Grenze verbindlich festzulegen, da es grundlegende Interessen geleitete Meinungsverschiedenheiten gibt zwischen den meisten ‚Industriestaaten' einerseits und gegenüber USA, Japan und Australien, den BRICS-Staaten (Brasilien, Russland, Indien, China, Südafrika) sowie den meisten ‚Entwicklungsländern'[1] andererseits, ob es so eine verpflichtende Grenze geben darf. Die Letzteren möchten nicht auf ein wirtschaftliches Wachstum in absehbarer Zeit verzichten und befürchten, dass dies durch eine Begrenzung passieren könnte. Angesichts der Nicht-Einigung wurden die Beschlüsse des Kyoto-Protokolls bis 2020 verlängert, um weiter an anderen Lösungen arbeiten zu können. Das Protokoll verpflichtet die Industriestaaten – mit Ausnahme der USA, die das Protokoll zwar unterschrieben, aber nicht ratifiziert haben – u.a. zu einer Reduktion der Treibhausgasemissionen. Die Beschlüsse von Rio+20 sind eher unverbindliche Goodwill-Erklärungen, deren Umsetzung von allen Staaten – also auch den Entwicklungsländern – angestrebt werden soll. Der UN-Generalsekretär Ban Ki Moon ist weitgehend alleine mit seiner Auffassung, die Ergebnisse der Rio+20-Konferenz seien ehrgeizig und praktisch für die nachhaltige Entwicklung. Alle anderen – die EU-Staaten sowie die NGOs (Non-Governmental Organizations) des globalen Nordens und Südens – finden das 53-seitige Dokument unverbindlich und enttäuschend (Datta 2013, S. 158).

Der Widerspruch zwischen Erkenntnis und Handlung

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

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

Das ewige Wachstum

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

Mit der Zunahme des BSP (Bruttosozialprodukt)/Person steigt nicht automatisch die Zufriedenheit der Menschen. Obwohl sich das BSP/Person in Großbritannien zwischen 1973 und 2009 verdoppelt und in den USA seit 1945 vervierfacht hat, ist die Zufriedenheit der Menschen in beiden Ländern gleich geblieben. Die Zufriedenheitskurven in den anderen Industriestaaten verlaufen ähnlich. Nach einer Studie der Universität Rotterdam verändert sich die Zufriedenheit bei Menschen mit mehr Einkommen wenig, wenn das Einkommen pro Person durchschnittlich die 20.000 US$-Grenze überschritten hat (Dietz/O'Neill 2013, S. 26). Eine weitere Messgröße ist der Gross National Happiness Index (Bruttoinlandsglück), der in Bhutan stark gemacht worden ist.[2] Demnach liegt Deutschland an der 51. Stelle und Großbritannien an der 74. unter den 143 erfassten Ländern (Datta 2013, S. 39).

Die Folgen des ewigen Wachstums

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

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

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

UNEP verbessert eine grüne Ökonomie die Lebenslage der Menschen und reduziert die soziale Ungleichheit sowie die Umweltrisiken. Dies hat damit zu tun, dass nach der Definition des UNEP weniger Energie verbraucht und weniger CO_2-Emissionen erzeugt würden; also ressourceneffizient und sozialinklusiv gehandelt werden könnte (UNEP 2011, S. 2). Ohne eine Umkehr von der Wachstumsideologie ist dies allerdings nicht zu erreichen. Als radikalste Lösung wird derzeit diskutiert, dass die Wirtschaft auf das Ziel der Gewinnmaximierung verzichtet und stattdessen eine Grundsicherung aller Bürger/-innen angestrebt wird. Ein Grundeinkommen für alle, eine radikale Reduktion der Arbeitszeit und Werbung sollen Bürger/-innen vom Konsumdruck befreien. Außerdem sollen die Menschen motiviert werden, mit der Freizeit sinnvoll umzugehen (Skidelsky/Skidelsky 2012, S. 192ff.). Mit der Abkoppelung des Wachstums vom Wohlstand muss kein Ende des Kapitalismus verbunden sein (Felber 2012; Paech 2012; Jackson 2011; Skidelsky/Skidelsky 2012; Dietz/O'Neill 2013).

Bildung als Rettung und wenn ja welche?

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

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

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

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

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

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

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

Globales Lernen im Horizont nachhaltiger Entwicklung

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

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

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

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

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

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

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

Globales Lernen ohne Bildung für alle?

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

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

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

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

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

Jenseits staatlicher Bemühungen ist die Rolle nicht-staatlicher Bildungsangebote hervorzuheben. Dies deutete sich bereits am Ende der Jomtien-Dekade und Beginn der Post-Dakar-Periode an. Als Erfolgsfaktoren galten v.a. eine starke Verankerung der Lehrkräfte in der lokalen Community, eine starke Orientierung an den Lernbedürfnissen der Adressat/inn/en, niedrigschwellig-flexible Bildungsangebote, dezentrale Management-Strukturen (z.B. Lang-Wojtasik 2001). Mittlerweile gibt es ein zunehmendes Angebot von ‚Privatschulen für die Armen' (bezogen auf Süd- und Westasien: Lang-Wojtasik 2013, S. 158f.). Am Beispiel eigener Schulbesuche in Indien, China, Nigeria und Ghana berichtet James Tooley (2009) davon, dass die Lehrkräfte dort zwar keinen akademischen Abschluss hätten und auch nur gering bezahlt würden, dass sie allerdings liebevoll mit den Kindern umgingen und gegenüber der Schulleitung verantwortlich seien (vgl. ebd., S. 25). Die Eltern brächten das geringe Schulgeld auf, weil die Kinder nicht diskriminiert und misshandelt würden wie in den öffentlichen Schulen (vgl. ebd., S. 21ff.; S. 33ff.; 53ff.; S. 81ff.).

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

Bildung ist ein zentraler Hebel für das Trilemma des Wachstums; also zum Umgang mit Weltbevölkerungswachstum, Energieverbrauch und Klimawandel. Bezogen auf die Entwicklung der Weltbevölkerung lässt sich statistisch nachweisen, dass die Fertilitätsrate in den Entwicklungsländern mit höherer Bildung der Frauen zurückgeht und zwar: je höher die Bildung der Frauen, desto weniger Kinder (vgl. Klingholz und Töpfer 2012, S. 16f.). Dies bedeutet nicht, dass die gebildeten Frauen mehr über Verhütungsmethoden wissen als die Analphabetinnen, sondern dass die Frauen mit zunehmender Bildung mehr Mitspracherecht sowohl innerhalb als auch außerhalb der Familie erwerben (vgl. Moore-Lappé und Schurman 1989, S. 18). Eine Begrenzung der Geburtenrate für die Lösung des Trilemmas ist aus zwei Gründen wichtig: 1) Wenn die 2°C-Grenze des Temperaturanstiegs bis 2050 erreicht werden soll, dürfen die künftigen Generationen kaum noch Treibhausgase emittieren, weil mit der höheren Bevölkerungszahl auch die CO_2-Emissionen steigen. 2) Für die Begrenzung der Geburtenrate ist es wichtig, ungewollte Schwangerschaften zu reduzieren. Es gibt z.Z. 80 Mio. ungewollte Schwangerschaften, wovon die Hälfte der ungeborenen Kinder abgetrieben wird. Da 98 % der Schwangerschaftsabbrüche in den Entwicklungsländern unsachgemäß vorgenommen werden, ist die Müttersterblichkeitsrate hoch (vgl. UNFPA/DSW 2012, S. 15).

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

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

Entwicklung und Bildung neu denken – schon wieder?

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

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

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

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

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

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

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

Bildung für alle: Um dies weltweit realisieren zu können, braucht es stärkere Anstrengungen der Weltgemeinschaft. Die Jomtien-/Dakar-Ziele sind dabei Ausgangspunkte umfassender Veränderungen. Neben einer Steigerung fiskalischer Möglichkeiten, braucht es Visionen, wie eine nachhaltige und gerechte Gesellschaft aussehen soll und welchen Beitrag Bildungseinrichtungen dabei leisten können. Dies schließt ein, auch im Bildungsbereich die Machtfrage zu stellen; also zu überlegen, ob ein auf kognitivistische Wissensbestände enggeführtes Bildungsverständnis nachhaltig tragfähig sein kann oder ob es einer Rückbesinnung auf Lernbedürfnisse bedarf, die schwerlich in starren Bildungsplänen abbildbar sind.

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

Anmerkungen

1 Wenn im Folgenden von Armut und Reichtum sowie Entwicklungs- und Industrieländern die Rede ist, so dokumentiert dies den aktuellen Diskurs zum Thema im internationalen Kontext. Gleichzeitig sind sich die Autoren bewusst, dass die vorgeschlagenen Definitionen internationaler Organisationen zu Armut mehr als fragwürdig sind und nur bedingt der Komplexität des Themas gerecht werden (vgl. Datta 2013, S. 29ff.). Die Differenz von Entwicklung und Industrie bezogen auf Staaten stellt eine mehr als problematische ökonomische Verkürzung dar und müsste angesichts bekannter Debatten um z.B. das „Entwicklungsland Deutschland" (Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor 1997) an anderer Stelle vertieft werden.

2 Inwieweit damit auch die im Rahmen der ‚Bhutanisierungskampagne' von Menschenrechtsverletzungen betroffenen Lhotshampa erfasst werden, ist eine andere Frage (vgl. Lang-Wojtasik 2013a, S. 150).

3 Wie schwierig eine solche Überprüfung ist, zeigen die aktuellen Debatten um Wirkungsorientierung im Globalen Lernen (vgl. Bergmüller/Lang-Wojtasik 2013).

Literatur

Adorno, Th. W./Becker, H. (1966): Erziehung – wozu? Gespräch im Hessischen Rundfunk am 26.09.1966. In: Neue Sammlung, Januar/Februar 1967; hier zit. n.: Adorno, Th. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M., S. 10–119.

Applis, St. (2012): Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globalen Lernens. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode. Weingarten.

Barth, M./Fischer, D./Rode, H. (2011): Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative Interventionsentwicklung in Bildungseinrichtungen. In: ZEP, Jg. 34, H. 4, S. 20–26.

Baumert, J./Schümer, G. (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323–407.

Bergmüller, C./Lang-Wojtasik, G. (2013): Qualität in der Debatte. Anmerkungen zum VENRO-Papier. In: ZEP, Jg. 36, H. 1, S. 44–46.

BMZ (2013) = Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Die Bildungssituation in Entwicklungsländern; veröffentlicht unter: http://www.bmz.de/de/was_wir_machen/themen/bildung/hintergrund/bildungssituation, 30.04.2013.

Bormann, U. (2012): Nachhaltigkeit und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 188–191.

Bourn, D. (2012): Citizenship Education. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 39–44.

„Bundeswehr: Afghanistan-Einsatz kostet 17 Milliarden Euro" (2013); (Online im Internet unter: http://www.spiegel.de/politik/deutschland/bundeswehr-afghanistan-einsatz-kostet-17-milliarden-euro-a-789640.html, [29.02.2013]).

CAMPE (2009/2010) = Campaign for Popular Education: Education Watch Report. Dhaka; (Online im Internet unter: http://www.campebd.org/content/download.htm, [30.04.2013]).

Datta, A. (1999): Wozu Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: ZEP, Jg. 22, H. 2, S. 2–6.

Datta, A. (2012): Armut und Bildung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 15–19.

Datta, A. (2013): Armutszeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren. München.

Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (Hg.) (2002): Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten. Frankfurt/M.

Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2010): Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. In: ZEP, Jg. 33, H. 3, S. 4–7.

Delors, J. (Hg) (1996): Learning: The Treasure Within. Paris.

Dietz, R./O'Neill, D. (2013): Enough is Enough. Building a Sustainable Economy in a World of Finite Resources. London.

Dohmen, C. (2012): Schön reden und anders handeln. In: Süddeutsche Zeitung, 25.06.2012.

Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor (Hg.) (1997): Entwicklungsland Deutschland. Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung. Ein Schaubilderbuch. Wuppertal.

Felber, Ch. (2012): Gemeinwohl Ökonomie. Wien.

Gandhi, M. K. (1947): India of my dreams. Ahmedabad.

GENE (2002): Maastricht Global Education declaration. European strategy framework for improving and increasing Global Education in Europe to the year 2015; (Online im Internet unter: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf, [01.02.2013])

GENE (2012): The Hague conclusions on Global Education to 2020; (Online im Internet unter: http://www.gene.eu/, [01.02.2013]).

Jackson, T. (2011): Prosperity without Growth. London (2. Aufl.).

Kant, I. (1803/2011): Über Pädagogik. In: Kant, I.: Werke in sechs Bänden (hg. v. W. Weischedel). Bd. VI. Darmstadt, S. 695–761.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel (5. Aufl.).

Klingholz, R./Töpfer, K. (2012): Das Trilemma des Wachstums. Berlin Inst. f. Bev. und Entwicklung. Berlin.

Lang-Wojtasik, G. (2001): Bildung für alle! Bildung für alle? Zur Theorie non-formaler Primarbildung am Beispiel Bangladesh und Indien. Hamburg.

Lang-Wojtasik, G. (2010): Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt, S. 115–130.

Lang-Wojtasik, G. (2013a): Bildung in Süd- und Westasien. In: Adick, Ch. (Hg.): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien, Lateinamerika und der Karibik. Münster et al., S. 147–168.

Lang-Wojtasik, G. (2013/b): Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: Hornberg et al. (Hg.): Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Münster et al.

Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.) (2012): Handlexikon: Globales Lernen, Münster/Ulm, S. 13–34.

Lang-Wojtasik, G./Pfeiffer-Blattner, U. (2012): Millennium-Entwicklungsziele und Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 185–188.

Moore-Lappé, F./Schurman, R. (1989): Taking Population Seriously. London.

OECD (Hg) (2012): OECD-Umweltausblick bis 2050. Die Konsequenzen des Nichthandelns. Paris.

Paech, N. (2012): Befreiung vom Überfluss. München.

Peccei, A. (Hg) (1979): Club-of-Rome: Zukunftschance Lernen. Wien/Zürich/Innsbruck.

Renner, M. (2012): Green Economy – eine Antwort auf die Krise? In: WWI/HBS/GW (Hg.): Zur Lage der Welt 2012. Nachhaltig zu einem Wohlstand für alle. München, S. 32–54.

Rieckmann, M. (2010): Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin.

Roth, H. (1971): Pädagogische Anthropologie. Bd. 2: Entwicklung und Erziehung. Hannover.

Samuelsson, I. P./Kaga, Y. (2010): Spielend in die neue Welt. In: WWI/HBS/GW (Hg.): Zur Lage der Welt 2010. München, S. 102–108.

Scheunpflug, A. (Hg.) (2006): Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? ZEP, 29, H. 1-2.

Scheunpflug, A./Uphues, R. (2011): Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In: Schrüfer, G./Schwarz, I. (Hg.): Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Münster et al., S. 63–100.

Schreiber, J.-R. (2012): Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 196–201.

Seitz, K. (2012): Weltbürgerliche Erziehung. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 235–240.

Skidelsky, R./Skidelsky, E. (2012): How Much Is Enough? New York.

Tooley, J. (2009): The Beautiful Tree. Washington.

UNDP (Hg.) (2010)/(2011): Bericht über die menschliche Entwicklung. Berlin.

UNEP (Hg.) (2011): Towards a green economy. Nairobi.

UNEP (Hg.) (2012a): The Emission Gap Report. Nairobi.

UNEP (Hg.) (2012b): The Future We Want. Nairobi.

UNESCO (2012): UNESCO: Education For All. Youth and skills. Putting education to work. Paris.

UNESCO (2013): Inequalities in Education. (Online im Internet unter: unesdoc.unesco.org/images/0022/002204/220440E.pdf?utm_source=News+Alert+24%2F4%2F13+-+New+policy+paper+on+teachers%2C+flyers+for+the+GMR+2013%2F14&utm_campaign=News+Alert+April+2013&utm_medium=email, [29.02.2013]).

UNFPA/DSW (Hg.) (2012) = United National Population Fund/Deutsche Stiftung Weltentwicklung: Das Recht auf Entscheidung. Jahresbericht 2012. New York/Hannover.

Uphues, R. (2007): Die Globalisierung aus der Perspektive Jugendlicher. Theoretische Grundlagen und empirische Untersuchungen. In: Geographiedidaktische Forschungen. Band 41. Weingarten.

Wackernagel, M./Rees, W. (1997): Unser ökologischer Fußabdruck. Wie der Mensch Einfluß auf die Umwelt nimmt. Basel/Boston/Berlin.

Wagenschein, M. (1982): Verstehen lehren: Genetisch, sokratisch, exemplarisch. Weinheim (7. Aufl.).

Wegimont, L. (2012): Globale Bildung aus europäischer Sicht. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm, S. 79–83.

Weinert, F. E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. S./Salganik, L. H. (Hg.): Defining and selecting key competencies. Seattle, S. 45–65.

Whybrow, P. C. (2005): American Mania: When more is not enough. New York.

Wiggerthale, M. (2011): Die EU exportiert – die Welt hungert. Oxfam Deutschland. Berlin.

Worldbank (2012): Turn Down The Heat; (Online im Internet unter: climatechange.worldbank.org/sites/default/files/Turn_Down_the_heat_why_a_4_degree_centigrade_ warmer_world_must_be_avoided.pdf [09.09.2013]).

WWI/HBS/GW (2010) = Worldwatch Institute/Heinrich-Böll-Stiftung/Germanwatch (Hg): Zur Lage der Welt 2010. München.

WWI/HBS/GW (2012) = Worldwatch Institute/Heinrich-Böll-Stiftung/Germanwatch (Hg): Zur Lage der Welt 2012, München.

WWF 2012 = World Wildlife Fund (Hg): Living Planet Report 2012. Paris.

Zovanyi, G. (2013): The No-Growth Imperative. Oxford.

Prof. Dr. Asit Datta

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

Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

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

Inka Bormann

Kommunikation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung – Perspektiven angesichts milieuspezifischen Umweltbewusstseins und -verhaltens in Deutschland

Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Perspektiven für eine zukünftige Gestaltung von Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ausgeformt. Die Grundlage dafür sind ausgewählte Ergebnisse der aktuellen Repräsentativstudie zum Umweltbewusstsein in Deutschland 2012.

Einführend wird kurz auf die Bedeutung von Bildung im Zusammenhang mit Nachhaltigkeit eingegangen, bevor das Verhältnis von Umweltwissen, Kompetenzen und Praktiken reflektiert wird. Danach werden für einige ausgewählte ‚Typen alltäglicher Lebensführung' aktuelle Befunde zum Umweltbewusstsein und -verhalten sowie mögliche Ansatzpunkte für typenspezifische Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert, die schließlich hinsichtlich ihrer Implikationen reflektiert werden.

Schlüsselworte: *Umweltbewusstsein und -verhalten, Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Wissen, Praktiken, Lebensführung*

Abstract

The paper aims at developing some issues for a prospective communication and education for sustainable development. It is based on selected findings of the recent representative survey on ecological awareness in Germany.

The paper begins with the impact of education regarding sustainable development followed by a reflection on the relationship of environmental knowledge, competencies and practices. Selected types of lifestyle will be presented regarding their ecological awareness and ecological behavior as well as potential issues in the communication and education for sustainable development. Finally, these deliberations will be discussed.

Keywords: *Ecological Awareness and Ecological Behavior, Sustainability, Education for Sustainable Development, Knowledge, Practices, Lifestyle*

Bildung und Nachhaltigkeit

In Deutschland gelang es bereits 1992, mit dem Weltumweltgipfel in Rio de Janeiro das Ziel der Nachhaltigkeit mit der Ratifizierung der Agenda 21 und dem darin enthaltenen Kapitel 36 die Bedeutung der Bildung für die Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung rasch zu einem politischen Thema zu machen (BMU o.J.). Schon in der ersten Hälfte der 1990er Jahre wurde dieses Ziel in umwelt- und entwicklungspolitisch ausgerichteten Bildungskonzepten aufgegriffen. Vorerst bedeutete dies, die Leitidee der Nachhaltigkeit in ihren weitreichenden politischen, ökonomischen, sozialen wie persönlichen Konsequenzen nachzuvollziehen und bekannt zu machen. Gegen Ende der 1990er Jahre wurden v.a. im schulischen und hochschulischen Bereich zahlreiche Vorhaben durchgeführt, die zum Ziel hatten, die Idee nachhaltiger Entwicklung in Lehrplänen und Schulprogrammen zu verankern, Lehrende fortzubilden, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und zu verbreiten. Das nunmehr eigenständige Konzept Bildung für nachhaltige Entwicklung wurde so zu einem etablierten Gegenstand von Entwicklungs- und Forschungsprojekten. Immer noch wird Bildung für nachhaltige Entwicklung weiter fortgeschrieben: Mit der Entwicklung von Indikatorensystemen für die Berichterstattung über die Implementation von BNE, der Transferforschung und der Kompetenzorientierung existieren feste Anschlüsse an Themen der empirischen Bildungsforschung (Bormann 2013; Gräsel/Bormann/Schütte u.a. 2012).

Ein wesentlicher Kern der inhaltlichen und institutionellen Querschnittsaufgabe BNE stellt das Konzept der Gestaltungskompetenz dar (de Haan 2008; alternative Kompetenzkonzepte im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Bilharz/Gräsel 2006; Lauströer/Rost 2008), das an die Expertiseforschung anschließt (Weinert 2001). Mit dem Konzept wird ein Bündel von insgesamt zwölf Teilkompetenzen bezeichnet (de Haan/Kamp/Lerch u.a. 2008), die Menschen dazu befähigen sollen, vorausschauend und in Kooperation mit anderen die Herausforderungen der Umweltsituation zu meistern. Neben der Fähigkeit und Bereitschaft, an Entscheidungsprozessen zu partizipieren und emphatische Solidarität z.B. mit ökonomisch oder sozial Benachteiligten zeigen zu können, gehört auch die Kompetenz, mit einer gewissen Weltoffenheit Wissen über den Zustand und die Entwicklung der Umwelt zu erwerben und dieses zur Grundlage des eigenen Handelns zu machen. Die Teilkompetenzen dieses Konzepts gelten im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine grundlegende Zielperspektive für die Organisation von Bildungsangeboten (z.B. Lernangebote

unter www.transfer-21.de). Allerdings betont de Haan (2008), dass „Kompetenzen nicht mit Bildung gleichzusetzen" seien (ebd., S. 40) und Bildung für nachhaltige Entwicklung „weiter gefasst (ist, IB) als sich im Kompetenzkonzept ausdrückt" (ebd., S. 41). Bildung distanziert sich von bloßer Nützlichkeit und Verwertbarkeit. Sie erlaubt, sich in der Welt zurechtzufinden und zu orientieren. Dieses Ziel kann zwar durchaus einhergehen mit einigen Teilkompetenzen, erschöpft sich aber genauso wenig in ihnen wie die Orientierungen des gebildeten Subjekts zwingend in beobachtbares Verhalten mündet (ebd.).

Letztlich dürfte die Perspektive ausschlaggebend dafür sein, wie der Beitrag von Bildung zu nachhaltiger Entwicklung gerahmt und begründet wird: Aus empirischer Perspektive ist der Nachweis wirkungsvoller Bildungsangebote u.a. statistisch zu erbringen, aus pädagogisch und auch politischer Perspektive sollte der Weg zu Nachhaltigkeit über Bildung führen, wenn es nicht zu einer Gängelung oder Manipulation der Bevölkerung kommen soll. Aus einer bildungstheoretischen Perspektive schließlich können die Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung und die Risiken und Unsicherheiten der modernen Weltgesellschaft (Lang-Wojtasik 2012) als Momente verstanden werden, die die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsgewohnheiten irritieren und daher potentiell bildend wirken (Koller 2010): Diesem Verständnis zufolge kann Bildung verstanden werden als „Prozess der Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen […, der] dadurch ausgelöst wird, dass Menschen mit Problemen konfrontiert werden, für deren Bearbeitung ihnen keine angemessenen Mittel zur Verfügung stehen" (ebd., S. 288). Koller knüpft damit an das klassische Bildungsideal neuhumanistischer Prägung an, mit dem die gesellschaftliche Rahmung der individuellen Entwicklung und die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Komponenten thematisiert wurde. Er eröffnet zugleich eine Perspektive für die empirische Untersuchung dieser gesellschaftlichen Bedingtheit von individuellen Bildungsprozessen, insofern z.B. zu eruieren ist, welche Ereignisse jeweils als irritierend wahrgenommen und verarbeitet werden und darüber womöglich zu veränderten Sicht- und Handlungsweisen auf die Welt und die eigene Rolle darin führen.

Angelehnt an dieses Verständnis transformatorischer Bildung kann Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine Möglichkeit verstanden werden, bei der Impulse für die Reflexion von gesellschaftlichen Problemen gesetzt werden, für deren individuelle und kollektive Lösung Mittel erst noch zu finden oder zu praktizieren sind. Dabei kann es auch darum gehen, Felder des (individuellen oder kollektiven) Nichtwissens zu erschließen oder Anreize für die Übersetzung vorhandenen Wissens in Handlungen zu schaffen, wahrzunehmen oder anzunehmen. Nachhaltige Entwicklung kann vor dem Hintergrund des Konzepts transformatorischer Bildung den gesellschaftlichen Rahmen darstellen, in deren Kontext sich Bildungsprozesse bewegen. Die Realisierung nachhaltiger Entwicklung ist zugleich ein Problem, zu dessen Lösung erst noch Mittel zu entwickeln sind. Kommunikation ist dabei ein Mittel, um Bewusstsein über gesellschaftliche Probleme zu schaffen, sie dabei aber nicht zu individualisieren, sondern kollektiv zu erschließen und gemeinschaftlich zu bearbeiten. Bildung und Kommunikation verweisen insofern wechselseitig aufeinander, als Bildung im Medium des allgemein Gesellschaftlichen ohne Kommunikation kaum denkbar ist und Kommunikation als Mittel zur Vermittlung und Reflexion von Fremdheitserfahrungen schließlich – und dies wäre empirisch zu klären – bildend wirken kann. Vor diesem Hintergrund geht Bildung zwar damit einher, dass Menschen sich kompetent verhalten. Aber ihre Handlungsweisen müssen ihnen weder zwingend reflexiv zugänglich sein noch konsequent ihren Überzeugungen und Orientierungen entsprechen. Jegliches pädagogisches Handeln steht daher vor der Herausforderung, zwar zu Bildungsprozessen anregen zu wollen und dabei gleichzeitig mit der ungelösten Frage nach gerechtfertigten Mitteln und Zwecken umgehen zu müssen (s. dazu auch Fazit).

Wege zur Nachhaltigkeit – vom Wissen zum Handeln oder umgekehrt?

Der Ansatz, auch im Kontext von Untersuchungen zu Umweltbewusstsein und -verhalten stärker auf ein reflexiv schwer zugängliches, implizites und in routinehafte Handlungen eingelagertes Wissen zu fokussieren, ist keineswegs neu. Aber in der Umweltbewusstseinsforschung wurde lange Zeit von einem engeren Zusammenhang zwischen Umweltwissen, -einstellungen und -verhalten ausgegangen. Allerdings wurde dieser Zusammenhang auf empirischer Grundlage in den 1990er Jahren entkräftet und vielmehr eine Lücke zwischen Umweltwissen, -einstellungen und -verhalten konstatiert (de Haan/Kuckartz 1996; Lehmann 1999; Lantermann 1999a; Kollmuss/Agyeman 2002).

Mit dieser Lücke wurde und wird in den Konzeptionen zur Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung durchaus unterschiedlich umgegangen: Neben zahlreichen, großangelegten Praxisprojekten, die auf die Verbreitung von Wissen über Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung und die Entwicklung eines emphatischen Zukunftsbezugs abzielen, werden ebenso theoretisch wie empirisch fundiert Skepsis bezüglich eines allzu großen ‚Wirkungsoptimismus' gegenüber solchen Programmen geäußert und Hoffnungen auf Nachhaltigkeit durch Kommunikation und Bildung gedämpft. Gleichzeitig wird, wie z.B. anhand der weltweiten, für die Jahre 2005 bis 2014 ausgerufenen UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung deutlich wird, die Bedeutung von Bildung für die Realisierung nachhaltiger Entwicklung betont. Entsprechend dieser wohl prinzipiell nicht zu einer Seite hin aufzulösenden Multiperspektivität sind auch unterschiedliche Ansätze des Umgangs mit der vermeintlichen Einheit von Wissen, Einstellungen und Verhalten, die zudem durch Bildung positiv zu beeinflussen sei, anzutreffen: Einerseits gibt es Ansätze, die dem Paradigma „Vom Wissen zum Handeln" folgen (z.B. im Kontext der Sozialökologischen Forschung). Dazu liegen nun mit einer repräsentativen Jugendstudie auch empirische Daten vor, die eine nur geringe Einstellungs-Verhaltens-Diskrepanz nachweisen und damit der oben skizzierten „Auffassung (widersprechen), dass aus bestimmten Einstellungen kein Handeln folgt" (Michelsen/Grunenberg/Rode 2012, S. 187). Die Befunde, die zu dieser Einschätzung führen, zeigen auch, dass „Bildung […] für das Zustandekommen einer Handlungsintention sowie ihrer Konkretisierung einen wichtigen Beitrag" leistet (ebd., S. 185). Darüber hinaus liegen umweltpsychologische Befunde vor, die zeigen, dass verschiedene Wissensformen miteinander sowie mit dem Ziel, sich umweltbewusst zu verhalten, konver-

gieren müssen und nicht allein das absolute Wissen ausschlaggebend für umweltbewusstes Handeln ist (Kaiser/Fuhrer 2001). Andererseits gab es bereits in den 1990er Jahren Stimmen, die angesichts der ungelösten Komplexität der Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung auf die zwar optimistische, aber nicht fundierte Einschätzung der Bedeutung und Handlungsstimulierung von bzw. durch Wissen in Bildungsprozessen aufmerksam machten und danach fragten, wie vorhandenes, aber träges Wissen handlungswirksam werden könne (Mandl/Gruber/Renkl 1994; Renkl 1996; Lantermann 1999b).

Während mit dieser Perspektive Wissen als Voraussetzung für Handlungen betrachtet wird, lassen sich inzwischen im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung und darüber hinaus auch solche Stimmen vernehmen, die mit dem Perspektivenwechsel „Vom Handeln zum Wissen" eine Umkehr bzw. zumindest Ergänzung dieses bisherigen Paradigmas vorschlagen (Kruse 2013; John 2012). Ein solcher Perspektivenwechsel von Einstellungen und von Wissen hin zu Praktiken und Lebensformen bietet in der Forschung die Chance, die Ausprägungen (selbstberichteten) tatsächlichen Handelns – zusammen mit weiteren Variablen – zur Klassifizierung von mehr oder weniger nachhaltigkeitsbewussten, milieuspezifischen Lebensweisen zum Gegenstand zu machen (Rheingans 1999; auch Michelsen/Grunenberg/Rode 2013, S. 188).

Im vorliegenden Aufsatz wird entsprechend dieser Perspektive davon ausgegangen, dass sich Menschen in verschiedenen, ganz alltäglichen Handlungsbereichen durchaus kompetent verhalten. Diese Handlungsweisen werden jedoch weder ausschließlich in formellen Bildungskontexten erlernt noch folgen sie zwingend den möglicherweise vorhandenen Überzeugungen, Orientierungen und Einstellungen eines Menschen – z.B. weil die finanziellen oder sozialen Rahmenbedingungen ein kohärentes Verhalten erschweren. In den Praktiken des alltäglichen Lebens drücken sich vielmehr Kompetenzen aus, die mehr oder weniger deutlich reflektiert sind. Mit anderen Worten spiegeln die mehr oder weniger umweltgerechten Praktiken des alltäglichen Lebens also nicht etwa Kompetenzniveaus wieder, die zudem als Bildungsniveaus zu verstehen wären. Vielmehr wird hier davon ausgegangen, dass Menschen über unterschiedliche Möglichkeiten verfügen, umweltgerechte Handlungsweisen zu praktizieren.

Praktiken alltäglichen Lebens – ausgewählte Befunde und milieuspezifische Perspektiven zu Kommunikation und BNE

Vor dem Hintergrund dieser Annahmen wird im folgenden Abschnitt dargestellt, wie unterschiedlich umweltbewusst sich Menschen in verschiedenen alltäglichen Handlungsbereichen verhalten. Daran anknüpfend wird gefragt, welche spezifischen Ansätze der Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung jeweils plausibel erscheinen. Bisweilen bleibt aber auch hierbei die Frage offen, wer denn nachweislich wodurch und in Bezug auf was irritierbar ist – sind es Praktiken der Lebensführung, Einstellungen und Wissen, affektiv geprägte Problemwahrnehmungen oder Rhetorik?

Diese an Alltagspraktiken und mithin implizitem Wissen und Einstellungen ausgerichtete Perspektive wurde auch in der aktuellen Umweltbewusstseinsstudie 2012 verfolgt. Durchgeführt wird die repräsentative Studie zum Umweltbewusstsein und -verhalten in Deutschland seit 1996 alle zwei Jahre im Auftrag des Umweltbundesamtes und des Bundesministeriums für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit. Im Jahr 2012 wurde die Studie gemeinsam vom Institut für Sozialinnovation e.V. und der Philipps Universität Marburg getragen. Neben einer Reihe von Fragen, mit denen Aussagen z.B. zu Themenkonjunkturen oder Veränderungen selbstberichteter Einstellungen möglich sind, werden zum anderen Fragen nach ausgewählten Alltagspraktiken aus vier Handlungsbereichen gestellt. Mit dem Modell der Typen alltäglicher Lebensführung (Otte 2005) wird ein transparentes Modell für die milieuspezifische Klassifizierung der Befragten herangezogen. Damit wird einerseits ein gut dokumentiertes, frei zugängliches und der Anwendung mit zehn Items gleichsam sparsames Lebensstilmodell verwendet. Andererseits wird weniger nach konkretem Wissen und Einstellungen gefragt, sondern ausgehend von berichteten Lebensweisen werden Anknüpfungspunkte für eine nachhaltigere Gestaltung ausgewählter Handlungsbereiche des Alltags identifiziert (BMU/UBA 2013, S. 14).

Während in den Umweltbewusstseinsstudien der Jahre 2008 und 2010 die in der Marktforschung verwendeten so genannten Sinus-Milieus zum Einsatz kamen, wurde in der Umweltbewusstseinsstudie 2012 auf eine sozialwissenschaftlich fundierte Typologie alltäglicher Lebensführung zurückgegriffen: Dieses Modell entwickelte Otte (2004; 2005) anhand einer Metaanalyse vorliegender Lebensstiltypologien, auf deren Grundlage theoretisch plausible Arten der Lebensführung differenziert und anschließend operationalisiert wurden. Die empirische Identifikation der Lebensführungstypen fußt auf zwei Dimensionen: 1.) Die Dimension „biographische Offenheit": Sie umfasst den Aspekt von Wertorientierungen und im weitesten Sinne Handlungsbereitschaften. 2.) Die Dimension „Ausstattungsniveau": Diese erfasst den Aspekt, wofür Geld ausgegeben für wird.

In der Umweltbewusstseinsstudie 2012 wurden die auf diesen Dimensionen beruhenden Typen mit der Kurzfassung des von Otte (2004, Kap. 7) entwickelten Fragebogens ermittelt: Die Befragten erhalten dabei je Dimension fünf Aussagen, deren Zutreffen jeweils auf einer vierstufigen Skala von 1 (überhaupt nicht zutreffend) bis 4 (voll und ganz zutreffend) zu bewerten sind. Beispiele von Items für die Dimension der biographischen Offenheit lauten: „Ich lebe nach religiösen Prinzipien" oder „Ich genieße das Leben in vollen Zügen". Für die Dimension des Ausstattungsniveaus lauten beispielhafte Items: „Ich pflege einen gehobenen Lebensstandard" oder eine Frage nach der Ausübung der Freizeitaktivität „Kunstausstellungen, Galerien besuchen". Die Nennungen der Befragten werden dimensionsspezifisch addiert. Hohe Ausprägungen der Items zeigen demgemäß ein hohes Ausstattungsniveau bzw. eine hohe biographische Offenheit an (Otte 2005, S. 456). Die Auswertung der Items im Rahmen der Umweltbewusstseinsstudie 2012 ergab die in Abb. 1 dargestellte Verteilung der Lebensstile. Beide Dimensionen werden dreifach differenziert, so dass neun Typen alltäglicher Lebensführung identifiziert werden können. Diese Typen sind in der Bevölkerung unterschiedlich stark vertreten.

Bei den statistisch ermittelten – und somit ‚konstruierten' – Typen gilt generell, dass die Höhe des formalen Ausstattungsniveaus mit dem formalen Bildungsniveau korrespondiert.

Die typenspezifische Erfassung von Umweltbewusstsein und -verhalten ermöglicht es, einige grundsätzliche, zielgruppenspezifische Aussagen zu Barrieren, Handlungsansätzen bzw. -bereitschaften oder auch Kommunikationsstrategien zu formulieren. Im Folgenden werden vier der neun Typen alltäglicher Lebensführung hinsichtlich ihrer „hypothetischen Handlungslogiken" (Otte 2005, S. 454) genauer dargestellt, um Nachhaltigkeitsorientierungen bei diesen Typen in der Umweltbewusstseinsstudie 2012 aufzuzeigen.

Ausstattungsniveau				
	gehoben	Konservativ Gehobene -29 %	Liberal Gehobene -10 %	Reflexive -4 %
	mittel	Konventionalisten -7 %	Aufstiegs-orientierte -26 %	Hedonisten -7 %
	niedrig	Traditionelle Arbeiter -10 %	Heimzentrierte -27 %	Unterhaltungs-suchende -7 %
		traditional/ biographische Schließung	teilmodern/ biographische Konsolidierung	modern/ biographische Offenheit

Abb. 1: Verteilung der Typen alltäglicher Lebensführung (BMU/UBA 2012, S. 65)

Die Beschränkung auf die folgenden vier Lebensführungstypen erfolgt so, dass sowohl Typen mit einem niedrigen wie mit einem hohen Ausstattungsniveau als auch solche mit geringer bzw. hoher biographischer Offenheit vertreten sind. Bei der Gruppe derer mit niedrigem Ausstattungsniveau wurden zwei Typen ausgewählt; sie unterscheiden sich in Hinblick auf ihre Offenheit für Veränderungen und ihr Alter. Für die folgende exemplarische Darstellung wird mit dem Typ „Traditioneller Arbeiter" eine Bevölkerungsgruppe betrachtet, die durch ihr niedriges Ausstattungsniveau und geringe biographische Offenheit charakterisiert ist. Mit den „Aufstiegsorientierten" wird ein Lebensführungstyp aus der symbolischen Mitte der Gesellschaft ausgewählt. Die „Reflexiven" stellen dagegen den anderen Extrempol dar: Sie verfügen über ein gehobenes Ausstattungsniveau und sind zudem biographisch offen. Da diese drei Gruppen vornehmlich Personen ab 30 Jahren und älter umfassen, soll mit den „Unterhaltungssuchenden" ein vierter Lebensführungstyp betrachtet werden, dem im Wesentlichen Personen bis 29 Jahre zugeordnet werden.

Im Folgenden werden für die vier ausgewählten Typen alltäglicher Lebensführung einige Befunde zum Umweltbewusstsein und -verhalten in den vier Handlungsbereichen „Mobilität", „Lebensmitteleinkauf", „Haushaltsführung" und „Wohnen" skizziert. Anschließend werden jeweils sehr knapp einige Perspektiven für die milieuspezifische Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung reflektiert. Dabei war die Frage zentral, inwiefern bei den verschiedenen Lebensführungstypen von einer grundsätzlichen Bildungsbereitschaft ausgegangen werden kann. Denn aus der Weiterbildungsforschung werden soziale Disparitäten bzgl. der Bildungsteilhabe berichtet. So ist bekannt, dass Menschen mit niedrigen formalen Schul- und Berufsausbildungsabschlüssen sowie Inhaber von Berufen mit niedrigem sozialen Status deutlich seltener an Weiterbildungsveranstaltungen teilnehmen als solche mit formal höheren Abschlüssen und in höheren Berufsstatusgruppen. Außerdem sind Ältere in der Weiterbildung insgesamt unterrepräsentiert. Die Teilnahme an betrieblicher Weiterbildung ist bei den 35- bis unter 50-Jährigen am stärksten und wird gegenüber individuell-berufsbezogener sowie nicht-berufsbezogener Weiterbildung deutlich häufiger wahrgenommen (NBB 2012, S. 143ff.; NBB 2008, S. 137ff., NBB 2010, S. 139ff.).

„Traditionelle Arbeiter". Dieser mit 10 % mäßig verbreitete Lebensführungstyp verfügt über ein geringes Einkommen, hat daher auch ein geringes Ausstattungsniveau und ist hinsichtlich bevorzugter Werte traditionell orientiert. Diese Bevölkerungsgruppe wird als bescheiden und praktisch orientiert charakterisiert, die sich durch ihre Nähe zu gewerkschaftlichen Zielen auszeichnet und für die soziale Sicherheit und Gemeinschaftlichkeit sehr wichtig ist (Otte, S. 454).

In Hinblick auf die Praktiken der alltäglichen Lebensführung in den vier Handlungsbereichen zeigt sich für die „Traditionellen Arbeiter" Folgendes (BMU/UBA 2012, S. 66ff.):

- Mobilität: In dieser Gruppe werden die alltäglichen Wege zwar mehrheitlich mit dem Auto zurückgelegt, aber gleichzeitig sind überdurchschnittlich viele Fußgänger zu verzeichnen. Der ÖPNV wird von dieser Gruppe für unbequem gehalten.
- Lebensmittel: Die „Traditionellen Arbeiter" gehören mehrheitlich zur Gruppe derer, die ihre Lebensmittel nach funktionalen Kriterien – Preis, leichte Zubereitung, lange Haltbarkeit – einkaufen. Gegen den Kauf von Bio-Produkten spricht für diese Gruppe deren hoher Preis sowie ihre grundsätzliche Skepsis gegenüber den Labels.
- Haushaltsführung: Bei der Haushaltsführung dominiert Sparsamkeit, Nachhaltigkeitskriterien sind für die Organisation des eigenen Haushalts kein Motiv.
- Wohnen: Entsprechend des Ausstattungsniveaus wohnen „Traditionelle Arbeiter" meistens in einer Mietwohnung.

Da dieser Typ über ein geringes formales Bildungsniveau verfügt, ist entsprechend der Befunde zum bildungsniveauabhängigen Weiterbildungsverhalten anzunehmen, dass diese Vertreter eher nicht über Weiterbildungsveranstaltungen erreicht werden können. Es stellt sich daher die Frage nach verhaltensnahen Angeboten, die die bereits vorhandenen Nachhaltigkeitspotentiale des alltäglichen Handelns unterstützen.

Wie bereits erwähnt, verfügt der Typ der „Traditionellen Arbeiter", dem vornehmlich ältere Menschen zugeordnet werden konnten, über ein geringes Einkommen. Schon vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass der Ressourcenverbrauch (z.B. durch Fernflugreisen) dieser Bevölkerungsgruppe im Verhältnis z.B. zu den „Aufstiegsorientierten" oder den „Reflexiven" tendenziell geringer ausfällt. Gleichzeitig hat aber die Gruppe der „Traditionellen Arbeiter" auch eine eingeschränkte Bereitschaft, umweltschonende Produkte zu erwerben, deren ggf. höherer Preis sich erst mittelfristig für sie amortisiert oder deren umweltschonende Bilanz schwer nachvollziehbar ist. Um diese Barriere zu überwinden, wäre daher die Gestaltung der Kontexte denkbar – z.B. durch transparentere Kriterien für die Vergabe von Labels oder attraktive Preise: Denn wenn ein energieintensives Haushaltsgerät angeschafft werden muss, dürfte sich dieser Lebensführungstyp wohl primär vom Argument des kurzfristig im eigenen Budget spürbaren geringen Preises der Anschaffungen überzeugen lassen als von langfri-

stigen finanziellen Einsparpotentialen mit zusätzlich positiven Umwelteffekten. Und wenngleich die Umweltbewusstseinsstudie 2012 zeigt, dass Menschen dieser Bevölkerungsgruppe im Allgemeinen kaum über Nachhaltigkeit reflektieren, praktizieren sie doch für sie niedrigschwellige Handlungsweisen, die durchaus als umweltschonend gelten können – aber gleichwohl nicht zwingend von einem entsprechenden Umweltbewusstsein begleitet werden oder als umweltschonend intendiert sind. Die mit diesen Praktiken korrespondierenden Werte wie Selbstdisziplin, Sparsamkeit und Solidarität könnten im Rahmen von Umweltkommunikation als vorbildhaft aufgewertet werden, um einerseits aufzuzeigen, dass bereits nachhaltigkeitsrelevante Handlungsweisen praktiziert werden. Andererseits könnte dieser Typ positiv als unwillentlicher Vorreiter einer lokal verwurzelten Nachhaltigkeitsbewegung präsentiert oder Adressat von Initiativen z.B. zur gemeinsamen Nutzung von Gegenständen angesprochen werden.

„Aufstiegsorientierte". Diesem Lebensführungstyp kann etwas mehr als ein Viertel der Befragten zugeordnet werden. Diese Gruppe verfügt über ein mittleres Ausstattungsniveau, verfolgt teilweise moderne Werte und befindet sich aber in einer Phase der biographischen Konsolidierung, etwa aufgrund der Familiengründungsphase. Die „Aufstiegsorientierten" sind fokussiert auf ihre berufliche Karriere, ihre Familie und ihre Beteiligung an modernen Freizeitaktivitäten. Insgesamt fallen die „Aufstiegsorientierten" durch ihre Durchschnittlichkeit auf (Otte 2005, S. 454).

In Hinblick auf die Praktiken der alltäglichen Lebensführung in den vier Handlungsbereichen zeigt sich für die Aufstiegsorientierten Folgendes (dazu BMU/UBA 2012, S. 71ff.):

- Mobilität: In dieser Gruppe befinden sich verhältnismäßig viele Nutzerinnen und Nutzer des ÖPNV; zudem sind die „Aufstiegsorientierten" aufgeschlossen gegenüber Mietwagen und Verkehrsberuhigungsmaßnahmen.
- Lebensmittel: Ihre Lebensmittel kaufen die „Aufstiegsorientierten" vornehmlich nach qualitätsbewusst-ethischen Kriterien und sind bereit, mehr Geld für den gelegentlichen Kauf von Bio-Produkten auszugeben.
- Haushaltsführung: Angehörige dieses Lebensführungstyps praktizieren in ihrem eigenen Haushalt Umweltschutz, indem sie Müll trennen oder den Heizenergieverbrauch reduzieren. Bei ihren Kaufentscheidungen interessieren sie sich auch für Labels, die über die Energieeffizienz von Haushaltsgeräten informieren.
- Wohnen: „Aufstiegsorientierte" wohnen sehr häufig in einer Eigentumswohnung bzw. einem eigenen Haus bzw. streben danach, Eigentum zu schaffen.

Diese familien- und berufsorientierte Gruppe ist mehrheitlich zwischen 30 und 49 Jahre alt und verfügt aufgrund ihres Bildungsniveaus und ihrer Berufsbiographie durchaus über finanzielle Ressourcen, die ihnen viele Konsum- und Freizeitaktivitäten erlauben. Die dieser Bevölkerungsgruppe zugeordneten Menschen befinden sich tendenziell in der ‚rush hour' ihres Lebens (BMFSFJ 2009, Kap. 2) oder am Ende dieser Phase: Sie erfüllen vielfältige familiäre wie berufliche Pflichten gleichzeitig. Mit Blick auf Daten zur Weiterbildungsteilhabe kann angenommen werden, dass die Gruppe dieser recht gut gebildeten, oftmals beruflich aufstrebenden Menschen wohl am ehesten für die Teilnahme an institutionalisierten Bildungsangeboten zu gewinnen wäre. Diese sollten ihnen in beruflicher Hinsicht auch einen ‚Mehrwert' verschaffen. Thematisch könnte dies z.B. bedeuten, im Rahmen betrieblicher Fortbildungen aufzuzeigen, wie ressourcensparende Praktiken, die bereits im privaten Umfeld vollzogen werden, auch auf das berufliche Umfeld ausgedehnt werden; begleitet werden könnte dies durch Maßnahmen, die die extrinsische Motivation umweltbewusster Verhaltensweisen fördern – etwa durch (betriebliche) finanzielle oder steuerliche Anreizsysteme wie z.B. die Beteiligung an erzielten Einspareffekten oder an solchen Kosten, die Mitglieder dieser Gruppe besonders häufig für persönliche Maßnahmen aufbringen, um sich vor möglichen negativen Folgen des Klimawandels zu schützen.

„Reflexive". Dieser Lebensführungstyp ist der Umweltbewusstseinsstudie zufolge in der Bevölkerung nicht sehr weit verbreitet (4 %): Er verfügt über ein überdurchschnittlich hohes Ausstattungsniveau und ist modern orientiert. Beim Typ der „Reflexiven" handelt es sich um eine experimentierfreudige, kulturelle und intellektuelle Avantgarde, für die Selbstentfaltung und ein globales Lebensgefühl wichtig sind (Otte 2005, S. 454).

In Hinblick auf die Praktiken der alltäglichen Lebensführung in den vier Handlungsbereichen zeigt sich für den Typ der „Reflexiven" Folgendes (BMU/UBA 2012, S. 77ff.):

- Mobilität: Die „Reflexiven" benutzen alle Verkehrsmittel; aber in Bezug auf die Bewältigung eines Familienalltags mit Kindern sind sie diejenigen, die sich die Mobilität auch ohne ein Auto vorstellen können.
- Lebensmittel: Vor dem Hintergrund ihrer größeren finanziellen Möglichkeiten kaufen „Reflexive" oft fair gehandelte oder Bio-Produkte und organisieren ihren Lebensmitteleinkauf auch insgesamt nach qualitätsbewusst-ethischen oder traditionsbewussten Kriterien.
- Haushaltsführung: In ihren alltäglichen Praktiken der Haushaltsführung verhalten sich die „Reflexiven" umweltschonend, d.h. sie schalten z.B. nicht genutzte elektrische Geräte ab, und sie halten solche Praktiken auch künftig für sehr bedeutsam.
- Wohnen: Die gut ausgestatteten „Reflexiven" bewohnen häufig eine großräumige Eigentumswohnung oder ein Haus, obwohl ihnen die damit verbundenen Umweltbelastungen (z.B. durch ein erhöhtes Verkehrsaufkommen) bewusst sind.

Bei den Angehörigen dieser Gruppe handelt es sich um Menschen, die als kreativ und experimentierfreudig beschrieben werden. Diese umweltpolitisch aufgeschlossene und verantwortungsbereite Gruppe mit überwiegend akademischem Hintergrund verfügt über ausreichend finanzielle Ressourcen, um ihre hohen Ansprüche an Konsum- und Freizeitaktivitäten zu verwirklichen. Gleichwohl können diese durchaus umweltschädigende Effekte haben (größere Wohnungen, höhere Heizkosten, etc.), die allerdings von vielen Vertretern dieser Gruppe im Sinne einer „schwachen Nachhaltigkeit" (Ott 2001) finanziell kompensiert werden (z.B. Klimaemissionen bei Flugreisen). Hinsichtlich ihrer Haushaltsorganisation und im Einkaufsverhalten berichten sie viele umweltbewusste oder qualitätsbewusst ethische Praktiken, die sich ggf. auch auf an-

dere Lebensbereiche erweitern ließen. Weniger im Rahmen von Bildungsangeboten statt im Kontext von Umweltkommunikation und politischen Entscheidungsverfahren dürfte dieser Typ eine Zielgruppe für solche Maßnahmen sein, die die Drosselung des Ressourcenverbrauchs intendieren oder dazu auffordern, finanzielle Kompensationen für ressourcenintensive Aktivitäten zu leisten. Da diese Gruppe als experimentierfreudig beschrieben wird und viele Hochgebildete umfasst, die sich oftmals bereits darüber im Klaren sein dürften, dass heutiges Wirtschaftswachstum zwar auch auf ihrem heutigen Konsum beruht, dieser Konsum selbst jedoch oftmals über das auch hierzulande Notwendige weit hinausgeht und insofern endlich sein kann, könnte dieser Typ Zielgruppe von insgesamt ressourcensparenden und sozial innovativen Maßnahmen wie einer gemeinschaftliche Nutzung selten genutzter Geräte werden.

„Unterhaltungssuchende". In der Umweltbewusstseinsstudie 2012 umfasst dieser Lebensführungstyp ca. 7 %. Diese Bevölkerungsgruppe umfasst im Wesentlichen die bis 29-Jährigen, die wie die „Traditionellen Arbeiter" auch über ein geringes Ausstattungsniveau, aber gleichzeitig eine große biographische Offenheit verfügen. Die „Unterhaltungssuchenden" werden als eine depolitisierte, an materialistischer Statussymbolik und Erlebniskonsum ausgerichtete Gruppe dargestellt (Otte 2005, S. 454). Hinsichtlich der vier in der Studie abgefragten alltäglichen Handlungsbereiche präsentiert sich diese Gruppe wie folgt (dazu BMU/UBA 2012, S. 74 ff.):

- Mobilität: Mitglieder dieser Gruppe benutzen alle Verkehrsmittel, aber nur selten das Fahrrad.
- Lebensmittel: Die „Unterhaltungssuchenden" kaufen ihre Lebensmittel überwiegend nach funktionalen Kriterien ein, was mit ihrem niedrigen Ausstattungsniveau zu erklären ist.
- Haushaltsführung: Ihre eigene Haushaltsführung aktiv nachhaltiger zu gestalten, ist für diese Gruppe kaum bedeutsam.
- Wohnen: „Unterhaltungssuchende" streben nach Wohneigentum, wohnen aber mehrheitlich aktuell in Mietwohnungen.

Diese Gruppe ist u.a. durch ein geringes formales Bildungsniveau, geringe finanzielle Spielräume und ihr gleichzeitiges Interesse an Statussymbolen charakterisiert. Außerdem handelt es sich hier um ein vergleichsweise junges Bevölkerungssegment: Mit den zumeist bis zu 29-jährigen handelt es sich um eine Gruppe, ‚die ihr Leben noch vor sich hat'. Angesichts ihrer finanziellen Ausstattung kann angenommen werden, dass dieser Typ im Vergleich z.B. mit dem Typ der „Reflexiven" oder der „Aufstiegsorientierten" eher wenig zum Ressourcenverbrauch beiträgt. Doch auch dieser Typ strebt auch danach, seine Konsuminteressen zu verwirklichen. Aufgrund des berichteten Zusammenhangs von geringer Bildungsbeteiligung und einem geringen formalen Bildungsniveau dürfte sich diese Gruppe als weniger gut durch Bildungsangebote erreichbar erweisen. Stattdessen könnte dieser Typ im Rahmen von Umweltkommunikation womöglich darüber angesprochen werden, dass seine Konsum- und Selbstverwirklichungsinteressen, die z.B. aus eigener finanzieller Kraft nicht realisiert werden können, durchaus auf umweltschonendem Weg doch verwirklicht werden können – etwa durch gemeinsame Anschaffungen oder unkomplizierte Inanspruchnahme von Mietgegenständen.

Fazit

Um an nachhaltigkeitsrelevanten Alltagspraktiken und Bedürfnissen von Menschen anzuknüpfen und sie evidenzbasiert und gezielt für Themen nachhaltiger Entwicklung anzusprechen, ist es eine Möglichkeit, auf die in der Bevölkerung vorfindlichen Lebensführungstypen zu rekurrieren. Gleichwohl sollte dabei auch bedacht werden, was ‚gerechte' Erwartungen an die Angehörigen unterschiedlicher Bevölkerungsgruppen sein können – denn aus ethischer Perspektive geht das ‚Sollen-Wollen' mit einem ‚Können des Wollens' einher. So sollte berücksichtigt werden, dass der Ressourcenverbrauch von Menschen mit niedrigem Ausstattungsniveau in einigen Handlungsbereichen durchaus geringer und im Sinne der von Paech (2012) skizzierten Postwachstumsgesellschaft als nachhaltiger zu bewerten ist als derjenige von Menschen mit vielen materiellen Ressourcen – selbst wenn diese, oftmals auch höher gebildet, womöglich sowohl mehr über ihren (höheren) Umweltverbrauch wissen, diesen reflektieren und kommunizieren als sie auch bestrebt sind, ihn i.S. einer schwachen Nachhaltigkeit zumindest monetär auszugleichen. Grundsätzlich scheint es daher eine zentrale (politische und ökonomische) Aufgabe zu sein, differenzielle und jeweils erfahrbare und realistische i.S. von auch für die Vertreter/-innen finanziell gering ausgestatteter Milieus machbare Konsum- oder Handlungsmöglichkeiten zu schaffen, um vorhandenes umweltbewusstes Verhalten zu stabilisieren oder zu entwickeln. Denn die Verwirklichung umweltbezogener Handlungsweisen ist teilweise deshalb so problematisch, weil z.B. Anreize fehlen, widersprüchliche Anforderungen gestellt werden, für umweltbewusstere Handlungsweisen zu wenig Ressourcen vorhanden sind oder zu wenig soziale Anerkennung dafür erfahren wird (Degenhardt 2007, S. 46ff.; Lehmann 1999, S. 73; Lantermann 1999a, b).

Abschließend werden drei Aspekte diskutiert, die allzu optimistische Hoffnungen auf den alleinigen Erfolg von Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung eingrenzen: Die folgenden Ausführungen fokussieren a) auf die Vor-Reflexivität von Alltagspraktiken, b) den möglichen Beitrag von Kommunikation und Bildung bei der Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen und – normativ – vor diesem Hintergrund c) auf die Bedeutung umweltpolitischer Entscheidungen.

a) Die Annahme, dass auf kausalen Wirkungsannahmen beruhende Bildungsprogramme ‚richtige' Einsichten ‚vermittelten', aus denen die normativ-ethisch betrachtet ‚richtiges' Handeln resultieren würde, ist in ihrer Simplizität schon lange entkräftet – sowohl empirisch (s. dazu die weiterführenden Literaturhinweise unter Bildung und Nachhaltigkeit) als auch theoretisch (s. dazu auch Abschnitt b). Ebenfalls bekannt ist die Beharrungskraft von nicht hinterfragten, alltäglichen Praktiken. In einem kulturtheoretischen Sinne verstanden sind Praktiken nämlich dadurch gekennzeichnet, dass sie sich in ihrer Routinehaftigkeit und habituellen Verankerung einer bewussten Reflexion entziehen (z.B. Bourdieu 1993, S. 97ff.; Reckwitz 2003).[1] Gleichwohl wird davon ausgegangen, dass eine „problematisierende Reflexion" (Bilharz/Gräsel 2006, S. 27) zumindest ein Zwischenschritt für das Durchbrechen ebendieser Routinen ist – und durchaus im Rahmen von Bildung und Kommunikation

für nachhaltige Entwicklung erfolgen kann (ebd.). Mit Blick auf die nach Lebensführungstypen differenzierenden Befunde der Umweltbewusstseinsstudie 2012 kann davon ausgegangen werden, dass solche Reflexionsangebote v.a. bei den umwelt- und bildungsaffinen Bevölkerungsgruppen (z.B. bei den „Reflexiven" oder den „Aufstiegsorientierten") auf Resonanz stoßen könnten, während andere Gruppen womöglich eher durch Kontexte steuernde Maßnahmen zur Veränderung von Routinen bewegt würden (z.B. über die Schaffung attraktiverer Modelle des öffentlichen Nahverkehrs).

b) Das aktuelle Nachhaltigkeitsbarometer (Michelsen/Grunenberg/Rode 2012) zeigt, dass die Handlungsabsichten von Jugendlichen auf deren Problemwahrnehmung abgestimmt. Auch ihr Problembewusstsein wird demnach durchaus durch Bildungsmaßnahmen beeinflusst (ebd., S. 187). Damit liegt ein Befund vor, der zumindest den positiven Effekt von Bildung auf das Problembewusstsein als einem potentiell handlungsvorbereitenden Faktor ausweist. Eine aus einem solchen Befund abgeleitete Hoffnung, durch Bildungsmaßnahmen umweltschonendes Handeln hervorrufen zu können, ist aus theoretischer Perspektive jedoch zu relativieren. Denn in Hinblick auf den Wunsch nach dem Gelingen von Kommunikation im Kontext (institutionalisierter) Erziehung und Bildung ist seit langem das Theorem des Technologiedefizits bekannt (Luhmann/Schorr 1982). Vereinfacht ausgedrückt besagt es, dass es keine ‚Methode' oder ‚Maßnahme' gibt, die garantieren kann, dass pädagogische Absichten auch erreicht werden. Ein Grund dafür wird in der Gleichzeitigkeit sozialer und psychischer Systemreferenzen gesehen (ebd., 15) – also darin, dass widerstreitende Ziele existieren bzw. zur Realisierung eigener Ziele nur bedingt geeignete soziale Rahmenbedingungen vorgefunden werden. Gerade in Hinblick auf die Bewältigung komplexer Probleme können daher weder Kausalpläne formuliert werden, die eindeutige Beziehungen zwischen Zielen und Mitteln formulieren, noch existieren Anweisungen für ‚richtiges' Handeln. Desillusionierend formuliert: „Man kann immer alles falsch machen" (ebd., S. 25). Ein weiterer Grund für dieses ‚Technologieproblem' besteht in der doppelten Kontingenz von Kommunikation: Weil die an Kommunikationsprozessen Beteiligten jeweils Erwartungen aneinander haben, die aber letztlich intransparent bleiben und dennoch die Grundlage für jeweils sich anschließende Kommunikationen und Interaktionen darstellen, sind Kommunikation und Interaktion stets von Unsicherheit begleitet. Übertragen auf den hier thematisierten Gegenstand bedeutet dies, dass es grundsätzlich keine Verfahren für die Kommunikation z.B. von Problemen nicht nachhaltiger Entwicklung gibt, die eine Irritation sicherstellen und darüber Bildungsprozesse in Gang setzen könnten, die schließlich in – aus normativer Sicht – ‚richtige' Verhaltensweisen (deren potentielle *rebound*-Effekte hier gar nicht thematisiert werden) münden würden.

Diese theoretischen Überlegungen so zu interpretieren, dass aufgrund des Mangels an gesichertem kausalen Wissen ambitioniertes Handeln besser gleich einzustellen sei, greift zu kurz – zumal klassische Bildungstheorien auch einen milderen Blick auf dieses Grundproblem von Bildung, Erziehung und Kommunikation erlauben: Bildung ist dann zu verstehen als ein nie abgeschlossener Vorgang; Menschen nähern sich dem guten oder besseren Leben nur schrittweise an. Und selbst wenn das Ziel einer besseren Gesellschaft wohl nie vollkommen erreicht werden kann, bleibt diese Zukunftsvorstellung doch weiterhin Motor pädagogischer Bemühungen. Der wahrgenommene Zustand der Umwelt kann implizit eine Irritation darstellen. Deren Bearbeitung kann zum einen erfordern, trotz Nichtwissens oder ungesicherten Wissens zu handeln (Böschen/Schneider/Lerf 2004) und zum anderen bildend wirken. Die Erwartung an kurz- oder mittelfristige und zudem messbare Wirkungen durch Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung muss daher zwar eingeschränkt werden – ohne die Überzeugung an die transformierende Kraft von Bildung allerdings aufzugeben.

c) Mit Blick auf diese gerade angesprochene soziale Kontingenz lässt sich zudem sagen, dass in einem die Kommunikation und Bildung für nachhaltige Entwicklung ermöglichenden und flankierenden politischen Handeln durchaus Potentiale für die Reduktion der sachlichen Kontingenz von Problemen nicht nachhaltiger Entwicklung liegen könnten. Dies wäre dann gegeben, wenn aus politischer, wissenschaftlicher oder ethischer Sicht als nicht nachhaltig eingeschätzte Verhaltensmöglichkeiten eingeschränkt oder erschwert, sanktioniert oder vielleicht sogar unmöglich gemacht würden und gleichzeitig technische und nicht-technische Maßnahmen ergriffen würden, die umweltschonenderes Verhalten anreizen und dieses attraktiver machen würde – z.B. der Ausbau eines bequemen, preisgünstigen und schnellen Öffentlichen Personennahverkehrs (Jung 2013) oder ‚ehrliche' Preise etwa für Lebensmittel aus Übersee mit Einkalkulierung der Sekundärkosten .

Solche Maßnahmen zu forcieren, würde jedoch einen Politikstil bedeuten, dessen Dirigismus in Zeiten der Verlagerung und sozialen Teilung von Verantwortung im Kontext Neuer Steuerung und offener Koordination nicht populär scheint. Allerdings würde dies in der Bevölkerung womöglich nicht auf vollkommene Abwehr stoßen: So äußerten in der Umweltbewusstseinsstudie 2012 knapp zwei Drittel (64 %) der Befragten, dass die Bundesregierung mehr für den Umweltschutz tun solle (BMU/UBA 2012, S. 20). Ebenso gaben mehr als ein Drittel der Befragten den Umweltschutz als eines der wichtigsten Probleme an (ebd., S. 19).

Wenn dem langen und unsicheren Weg über Bildung und Kommunikation allein nicht getraut wird, könnten diese Ergebnisse auch als Befugnis dazu gelesen werden, die Bewältigung von Problemen nachhaltiger Entwicklung stärker politisch zu regulieren. Um darüber aber nicht in den Verdacht des ‚Paternalismus', in Manipulationsverdacht oder die Individualisierung politischer Probleme zu geraten, bleibt wohl das Vertrauen in ein wichtiges gesellschaftliches Korrektiv unerlässlich: Bildung.

Anmerkung

1 Allerdings wird diese Vorreflexivität im Moment der Befragung natürlich durchbrochen: Im Kontext der Erhebung für die Umweltbewusstseinsstudie 2012 wird im Modus einer reflexiven Logik nach den alltäglichen Praktiken gefragt.

Literatur

Bilharz, M./Gräsel, C. (2006): Gewusst wie: Strategisches Umwelthandeln als Ansatz zur Förderung ökologischer Kompetenz in Schule und Weiterbildung. In: Bildungsforschung, Jg. 3, H. 1, 32 Seiten; veröffentlicht unter: www.bildungsforschung.org/Archiv/2006-01/umwelthandeln, 15.04.2013.

BMU (o.J.): Agenda 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni1992 in Rio de Janeiro. Bonn: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit.

BMU/UBA = Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit/ Umweltbundesamt (2012): Umweltbewusstsein in Deutschland 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage, Berlin/Dessau: BMU/UBA.

Bormann, I. (2013): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Von den Anfängen bis zur Gegenwart – Institutionalisierung, Thematisierungsformen, aktuelle Entwicklungen. In: Pütz, N./Schweer, M.K.W./Logemann, N. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Frankfurt a.M. Peter Lang, S. 11–31.

Böschen, S./Schneider, M./Lerf, A. (2004): Handeln trotz Nichtwissen. Vom Umgang mit Chaos und Risiko in Politik. Industrie und Wissenschaft. Frankfurt. campus.

Bourdieu, P. (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt. suhrkamp.

BUND/Misereor (Hg.) (1996): Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie. Basel/Boston/Berlin. Birkhäuser.

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I./Haan, G. de (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. VS, S. 23–45.

de Haan, G./Kamp, G./Lerch, A./Martignon, L./Müller-Christ, G./Nutzinger, H.G. (2008): Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin. Springer.

Degenhardt, L. (2007): Pioniere nachhaltiger Lebensstile. Analyse einer positiven Extremgruppe bereichsübergreifender Kongruenz zwischen hohem nachhaltigen Problembewusstsein und ausgeprägtem nachhaltigen Handeln. Kassel. university press.

Gräsel, C. (2010): Umweltbildung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden. VS, S. 845–861.

Gräsel, C./Bormann, I./Schütte, K./Trempler, K./Fischbach, R./Assenburg, R. (2012): Perspektiven der Forschung im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Bildungsforschung Band 39. Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung. Berlin. BMBF, S. 7–25.

John, R. (2012): Umwelt als Problem. Gruppendiskussionen zur Relevanz der Umweltthematik im Alltag. Beiträge zur Sozialinnovation Nr. 9. Berlin. ISInova.

Jung, A.-C. (2013): Emissionen senken durch mehr Fuß- und Radwege und Ausbau des ÖPNV. Pressemitteilung pro13-10 vom Fraunhofer-Institut für System- und Innovationsforschung vom 22.04.2013.

Kaiser, F.G./Fuhrer, U. (2001): Wissen für ökologisches Handeln. In: Mandl, H./ Gerstenmaier, J. (Hg.): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen. Hogrefe, S. 51–71.

Koller, H.-C. (2010): Grundzüge einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Liesner, A./Lohmann, I. (Hg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart. Kohlhammer, S. 288–301.

Kollmuss, A./Agyeman, J. (2002): Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers so pro-environmental behavior? In: Environmental Education Research, Jg. 8, H. 3, S. 239–260.

Kruse, L. (2013): Vom Handeln zum Wissen – ein Perspektivwechsel für eine Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Pütz, N./Schweer, M.K.W./Logemann, N. (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Aktuelle theoretische Konzepte und Beispiele praktischer Umsetzung. Frankfurt a.M. Peter Lang, S. 31–61.

Lang-Wojtasik, G. (2012): Risiko und Weltgesellschaft. In: Lang-Wojtasik, G./ Klemm, K. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm. Klemm + Oelschläger, S. 216–218.

Lantermann, E.-D. (1999a): Zur Polytelie umweltschonenden Handelns. In: Linneweber, V./Kals, E. (Hg.): Umweltgerechtes Handeln. Barrieren und Brücken. Berlin. Springer, S. 7–20.

Lantermann, E.-D. (1999b): Von den Schwierigkeiten, umweltschützendes Handeln auszubilden. In: Bolscho, D./Michelsen, G. (Hg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. Leske+Budrich, S. 121–133.

Lauströer, A./Rost, J. (2008): Operationalisierung und Messung von Bewertungskompetenz. In: Bormann, I./Haan, G. de (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden. VS, S. 89–103.

Lehmann, J. (1999): Befunde empirischer Forschung zu Umweltbildung und Umweltbewusstsein. Opladen. Leske + Budrich.

Luhmann, N./Schorr, K. E. (1982): Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In: Luhmann, N./Schorr, K. E. (Hg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik. Frankfurt. suhrkamp, S. 11–40.

Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1994): Zum Problem der Wissensanwendung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 22, H. 3, S. 233–242.

NBB = Nationaler Bildungsbericht (2008): Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld: wbv.

NBB = Nationaler Bildungsbericht (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. wbv.

NBB = Nationaler Bildungsbericht (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. wbv.

Ott, K. (2001): Eine Theorie „starker" Nachhaltigkeit. In: Natur und Kultur – Transdisziplinäre Zeitschrift für ökologische Nachhaltigkeit Jg. 2, H. 1, S. 55–75.

Otte, G. (2004): Sozialstrukturanalyse mit Lebensstilen. Opladen. VS.

Otte, G. (2005): Entwicklung und Test einer integrativen Typologie der Lebensführung für die Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 37, H. 2, S. 442–467.

Paech, N. (2012): Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie. München. oekom.

Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 32, H. 4, S. 282–301.

Renkl, A. (1996): Träges Wissen. Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, vol. 47, S. 78–92.

Rheingans, A. (1999): Lebensstile und Umwelt. Einige Überlegungen zur Analyse (ökologischer) Lebensstile. In: Bolscho, D./Michelsen, G. (Hg.): Methoden der Umweltbildungsforschung. Opladen. Leske+Budrich, S. 135–143.

Prof. Dr. Inka Bormann

geb. 1971, Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Philipps-Universität Marburg, Arbeitsschwerpunkte: Systematische Fragestellungen Allgemeiner Erziehungswissenschaft, insbesondere Generierung und Umgang mit Wissen im Kontext von Neuer Steuerung, Innovationstransfer; erziehungswissenschaftliche Wissensforschung; Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Ashish Kothari

Another India, Another World. Towards Radical Ecological Democracy[1]

Abstract

65 years after the beginning of Independence, India continues to struggle to meet the basic needs of much of its population. There remains widespread poverty, hunger, malnutrition, unemployment, inequality and other socio-economic deprivations. Additionally, there are increasing indications of ecological unsustainability. A fundamentally flawed model of development, its flaws heightened in the post-1991 phase of economic globalization, is part of the cause. As a counter-current, however, peoples' initiatives at sustainable and equitable well-being in various sectors are growing and some policy shifts have also taken place in this direction. Building on this, an alternative framework of well-being is proposed, here called Radical Ecological Democracy. This involves a new political governance with decentralized decision-making embedded within larger, ecologically and culturally defined landscapes, a new economics that respects ecological limits and democratizes both production and consumption, and a new cultural and knowledge-based society that values diversity, collective synergism, and public innovation. The combination of peoples' resistance to destructive development and alternative, solution-based initiatives, with support from other sections of society, can make India a key actor towards a sustainable, just, and equitable world.

Keywords: *Sustainability, Democracy, Equity*

Zusammenfassung

65 Jahre nach Beginn der Unabhängigkeit kämpft Indien weiterhin darum, den Grundbedürfnissen des Großteils seiner Bevölkerung gerecht zu werden. Noch immer sind Armut, Hunger, Unterernährung, Arbeitslosigkeit, Ungleichheit und andere sozioökonomische Entbehrungen weit verbreitet. Darüber hinaus gibt es zunehmende Hinweise darauf, dass die Ökologie nicht nachhaltig ist. Ein grundlegend fehlerhaftes Entwicklungsmodell, dessen Mängel in der Phase der wirtschaftlichen Globalisierung (nach 1991), zunahmen, ist Teil der Ursache.

Als Gegenströmung wachsen in der Bevölkerung allerdings die Initiativen für nachhaltiges und gerechtes Wohlergehen in verschiedenen Bereichen und es haben bereits auch einige politische Veränderungen in diese Richtung stattgefunden. Darauf aufbauend wird ein alternativer Rahmen des Wohlbefindens vorgeschlagen, hier als Radikale Ökologische Demokratie bezeichnet. Dieser beinhaltet eine neue politische Regierung mit dezentraler Entscheidungsfindung, eingebettet in größere, ökologisch und kulturell definierte Landschaften, eine neue Wirtschaft, die ökologische Grenzen respektiert und sowohl Produktion als auch Verbrauch demokratisiert sowie eine neue Kultur- und Wissensgesellschaft, welche Vielfalt, gemeinsame Synergie und öffentliche Innovation schätzt.

Die Kombination aus dem Widerstand der Bevölkerung gegen zerstörerische Entwicklung und alternativen lösungsbasierten Initiativen, mit Unterstützung aus anderen Teilen der Gesellschaft, kann Indien zu einem Schlüsselakteur hin zu einer nachhaltigen, gerechten und gleichberechtigten Welt machen.

Schlüsselworte: *Nachhaltigkeit, Demokratie, Gerechtigkeit*

Headlong towards unsustainability and conflict

India, like the world at large, is on a dangerous path of unsustainability and inequity. While a couple of hundred million people have undoubtedly benefited from 65 years of post-Independence 'development', several hundred million others continue to suffer from deprivations of one or the other kind. Depending on which measure one takes and whose estimates one believes, anything between a quarter and three-quarters of India's population suffers from economic poverty, malnutrition and undernutrition, lack of safe drinking water and sanitation, unemployment or underemployment, inadequate shelter, and other such situations that are violations of minimum standards of human rights and well-being. These are often so serious as to cause irreversible health damage, premature mortality and suicides. Nor do they have the options to reach full human potential through learning, socio-cultural, and political opportunities.[2]

To this has been added ecological unsustainability and its socio-economic impacts. A 2008 report suggests that India has the world's third biggest ecological footprint, that its resource-use is already twice of its bio-capacity, and that this bio-capacity itself has declined by half in the last few decades (GFN / CII 2008). Natural ecosystems are under stress and decline everywhere, with exceptions only in the case of some protected areas and community conserved areas[3]; wild and agricultural biodiversity are under varying rates of erosion as vast monocultures take over; well over half the available waterbodies are polluted often even beyond agricultural use; two-thirds of the land is degraded to various

levels of sub-optimal productivity; air pollution in several cities is amongst the world's highest; 'modern' wastes, including electronic and chemical, are being produced at rates far exceeding our capacity to recycle or manage.[4] Economic globalization since 1991 has increased rates of diversion of natural ecosystems for 'developmental' purposes, and rates of resource exploitation for domestic use and exports (Shrivastava/Kothari 2012). Climate change impacts are being felt in terms of erratic weather and coastal erosion, and the country has little in the way of climate preparedness, especially for the poor who will be worst affected (Bidwai 2011; Thakkar 2009). Projections based on the historic trend of materials and energy use in India also point to serious levels of domestic and global environmental impact if India continues on a development trajectory modeled on industrialized countries (Singh et al. 2012, p. 60–69).

Environmental destruction reinforces deprivation of various kinds, sustaining or worsening poverty, hunger, unemployment, and disease. Several policy pronouncements of the Government of India, such as the National Environment Policy 2006 or the Approach Papers of various Five Year Plans, have promised the integration of development and environment. But no comprehensive framework for this has yet been developed, and there are no indicators in place to assess progress. An integrated approach to human well-being that enhances the economic, social, and political opportunities for those traditionally or currently deprived, curbs the obscene levels of wealth and consumption of the super-rich, conserves nature and sustains environmental resilience, is not evident in the priorities of the government.

Hopeful countercurrents do exist. There are scattered positive initiatives by the state relating to poverty, environment, employment, and empowerment, including an attempt to reduce carbon intensity of some sectors, and commission a report on moving towards a low carbon future (Rao et al. 2009). There is widespread work by many communities, civil society organizations, institutions and private sector agencies, towards alternative approaches for well-being. Building on these, India (again, like the world), desperately needs fundamental changes in pathways of development and governance if holistic human well-being is to be achieved, even as it strives for better implementation and strengthening of progressive policies and programmes that already exist.

Is this possible? Can India show a pathway towards sustainability and equity that would be a beacon for the rest of the world (while itself learning from others)?

Sustainable and Equitable Well-being: A Framework for Radical Ecological Democracy

If human well-being is to be achieved without endangering the earth and ourselves, and without leaving behind half or more of humanity, the notion of well-being itself needs rethinking. It is not about market-led dreams of ever-increasing material accumulation, but rather about having secure ways of meeting basic needs, being healthy, having access to opportunities for learning, being employed in satisfactory and meaningful tasks, having good social relations, and leading culturally and spiritually fulfilling lives.

Broadly, such a framework of human well-being could be called Radical Ecological Democracy (RED): a social, political and economic arrangement in which all citizens have the right and full opportunity to participate in decision-making, based on the twin fulcrums of ecological sustainability and human equity (Kothari 2009, p. 401–409; Shrivastava/Kothari 2012).

RED is based on a set of principles, most of which are very different from the values of today's dominant system. These are laid out briefly.

Principles or Tenets of Radical Ecological Democracy

Principle 1: Ecological integrity and limits

The functional integrity and resilience of the ecological processes, ecosystems, and biological diversity that is the basis of all life on earth, respecting which entails a realization of the ecological limits within which human economies and societies must restrict themselves.

Principle 2: Equity and justice

Equitable access of all human beings, in current and future generations, to the conditions needed for human well-being – socio-cultural, economic, political, ecological, and in particular food, water, shelter, clothing, energy, healthy living, and satisfying social and cultural relations – without endangering any other person's access; equity between humans and other elements of nature; and social, economic, and environmental justice for all.

Principle 3: Right to meaningful participation

The right of each person and community to meaningfully participate in crucial decisions affecting her/his/its life, and to the conditions that provide the ability for such participation, as part of a radical, participatory democracy.

Principle 4: Responsibility

The responsibility of each citizen and community to ensure meaningful decision-making that is based on the twin principles of ecological integrity and socio-economic equity, conditioned in the interim by a 'common but differentiated responsibility' in which those currently rich within the country take on a greater role and/or are incentivised or forced to give up their excessively consumptive lifestyles in order for the poor to have adequate levels of human security. This principle should also extend to the impact a country has on other countries, with a 'do no harm' component as a basic minimum component.

Principle 5: Diversity

Respect for the diversity of environments and ecologies, species and genes (wild and domesticated), cultures, ways of living, knowledge systems, values, economies and livelihoods, and polities (including those of indigenous peoples and local communities), in so far as they are in consonance with the principles of sustainability and equity.

Principle 6: Collective commons and solidarity

Collective and co-operative thinking and working founded on the socio-cultural, economic, and ecological commons, respecting both common custodianship and individual freedoms and innovations within such collectivities, with inter-personal and inter-community solidarity as a fulcrum.

Principle 7: Rights of nature
The right of nature and all its species, wild or domesticated, to survive and thrive in the conditions in which they have evolved, along with respect for the 'community of life' as a whole.

Principle 8: Resilience and adaptability
The ability of communities and humanity as a whole, to respond, adapt, and sustain the resilience needed to maintain ecological sustainability and equity in the face of external and internal forces of change, including through respecting conditions, like diversity, enabling the resilience of nature.

Principle 9: Subsidiarity and ecoregionalism
Local rural and urban communities, small enough for all members to take part in face-to-face decision-making, as the fundamental unit of governance, linked with each other at bioregional, ecoregional and cultural levels into landscape/seascape institutions that are answerable to these basic units.

Principle 10: Interconnectedness
The inextricable connections amongst various aspects of human civilization, and therefore, amongst any set of 'development' or 'well-being' goals – environmental, economic, social, cultural, and political.
Adapted from: Peoples' Sustainability Treaty on Radical Ecological Democracy, http://radicalecologicaldemocracy.wordpress.com/

Taking the above principles together (and others to be added as practice and thought progresses), RED is a continuous and mutually respectful dialogue amongst human beings, and between humanity and the rest of nature. It is also not one solution or blueprint, but a great variety of them, linked through a common set of values such as those listed in Box 1 above. RED is at once a political, economic, ecological, cultural, and philosophical paradigm, or set of paradigms.

Radical Ecological Democracy in India

A number of crucial elements of RED can be described, illustrated by practical and policy initiatives that are already visible in India.

Decentralised and embedded governance

A crucial fulcrum of RED is decentralised, direct democratic governance. This starts from the smallest, most local unit, and builds to expanding spatial units. In India, the Constitution mandates governance by panchayats (elected councils) at the village and village cluster level, and by ward committees at the urban ward level. However, these are representative bodies, subject to the same pitfalls (albeit at smaller levels) that plague representative democracy at higher levels, including elite capture. It is crucial to empower the gram sabha (village assembly) in rural areas, and the area sabha (smaller units within wards) in cities, or other equivalent body where all the adults of the individual hamlet or village or urban colony are conveniently able to participate in decision-making. All critical decisions relating to local natural resources or environmental issues should be taken at this level, with special provision to facilitate the equal participation of women and other underprivileged sections.

Already there are examples of this. Several villages have moved towards self-governance or holistic planning, with the assembly of all adults (gram sabha) taking key decisions.[5] In cities like Bengaluru[6] and Pune[7], residents are increasingly empowering themselves to be part of planning and budgeting, though there is as yet no urban area where decentralised governance has gone the distance.

Larger level governance structures need to essentially emanate from these basic units. These would include clusters or federations of villages with common ecological features, larger landscape level institutions, and others that in some way also relate to the existing administrative and political units of districts and states (more on this below).

Localisation

Localisation, a trend diametrically opposed to economic globalization, is based on the belief that those living closest to the resource to be managed (the forest, the sea, the coast, the farm, the urban facility, etc), would have the greatest stake, and often the best knowledge, to manage it. Of course this is not always the case, and in India many communities have lost the ability because of two centuries of government-dominated policies, which have effectively crippled their own institutional structures, customary rules, and other capacities. Nevertheless a move towards localization of essential production, consumption, and trade, and of health, education, and other services, is eminently possible if communities are sensitively assisted by civil society organizations and the government. Indeed the 73rd and 74th Amendments to the Indian Constitution (mandating decentralization to rural and urban communities), taken to their logical conclusion, are essentially about localisation.

There are thousands of Indian initiatives at decentralized water harvesting, biodiversity conservation, education, governance, food and materials production, energy generation, waste management, and others (in both villages and cities). Sustainable agriculture using a diversity of crops has been demonstrated by Dalit[8] women farmer of Deccan Development Society, communities working with Green Foundation in Karnataka[9], farmers of the Beej Bachao Andolan (Save the Seeds Movement)[10], and the Jaiv Panchayat network of Navdanya[11]. Thousands of community-led efforts exist in Odisha, Maharashtra, Uttarakhand, Nagaland, and other states, at protecting and regenerating forests, wetlands, grasslands, and coastal/marine areas, as also wildlife populations and species. Water self-sufficiency in arid, drought-prone areas has been demonstrated by hundreds of villages, through decentralised harvesting and strict self-regulation of use, such as in Alwar district of Rajasthan[12] by Tarun Bharat Sangh. In Bhuj town (Kachchh, Gujarat[13]), several civil society groups have teamed up to mobilize slumdwellers, women's groups, and other citizens into reviving watersheds and creating a decentralized water storage and management system, manage solid wastes, generate livelihood for poor women, create adequate sanitation, and provide dignified housing for all.[14] Several cities too are beginning to stress decentralised water harvesting and other ways to reduce their parasitic dependence on the countryside, though this is still very preliminary.

For localization to succeed, it is crucial to deal with the socio-economic exploitation that is embedded in India's caste system, inter-religious dynamics, and gender relations. Such in-

equities can indeed be tackled, as witnessed in the case of dalit women gaining dignity and pride through the activities of Deccan Development Society in Andhra, dalits and 'higher' castes interacting with much greater equality in Kuthambakkam village of Tamil Nadu[15], and adivasi tribal children being empowered through the Narmada Bachao Andolan's[16] jeevan shalas.

Working at the landscape level

The local and the small-scale are not by themselves adequate. For many of the problems we now face are at much larger scales, emanating from and affecting entire landscapes (and seascapes), countries, regions, and indeed the earth. Climate change, the spread of toxics, and desertification, are examples. Landscape and trans-boundary planning and governance (also called 'bioregionalism', or 'ecoregionalism', amongst other names), are exciting new approaches being tried out in several countries and regions. These are as yet fledgling in India, but some are worth learning from. The Arvari Sansad (Parliament) in Rajasthan brings 72 villages in the state of Rajasthan together, to manage a 400 sq.km river basin through inter-village coordination, making integrated plans and programmes for land, agriculture, water, wildlife, and development. In Maharashtra, a federation of Water User Associations has been handed over the management of the Waghad Irrigation Project, the first time a government project has been completely devolved to local people.

Building on decentralized and landscape level governance and management, and in turn providing it a solid backing, would be a rational land use plan for each bioregion, state and the country as a whole. This plan would permanently put the country's ecologically and socially most fragile or important lands into some form of conservation status (fully participatory and mindful of local rights and tenure). Such a plan would also enjoin upon towns and cities to provide as much of their resources from within their boundaries as possible, through water harvesting, rooftop and vacant plot farming, decentralized energy generation, and so on; and to build mutually beneficial rather than parasitic relations with rural areas from where they will still need to take resources. The greater the say of rural communities in deciding what happens to their resources, and the greater the awareness of city-dwellers on the impacts of their lifestyles is, the more this will happen.

Ultimately as villages get re-vitalized through locally appropriate development initiatives, rural-urban migration which today seems inexorable, would also slow down and may even get reversed … as has happened with dozens of villages in many states of India, where decentralised water work has revitalized agriculture, or where rural industry and handicrafts have provided adequate livelihoods.

Meaningful learning, education and health

The most relevant knowledge for RED will also be that which disregards the artificial boundaries that western forms of education and learning have created, between the 'physical', 'natural', and 'social' sciences, and between these sciences and the 'arts'. Ecological and human systems are not constituted by such neat boxes, landscapes are not amenable to easy boundaries between the 'wild' and the 'domesticated', the 'natural' and the 'human'. The more we can learn and teach and trasmit knowledge in holistic ways, giving respect not only to specialists but also to generalists, the more we can understand nature and our own place in it. A number of alternative education and learning initiatives attempt to do this: schools like pachasaale of the Deccan Development Society, in the state of Andhra Pradesh, and the jeevan shalas (life schools) of the Narmada Bachao Andolan (Save the Narmada Movement), struggling to save the Narmada valley and its inhabitants from a series of mega-dams; colleges like the Adivasi Academy at Tejgadh, Gujarat[17]; open learning institutions like the Bija Vidyapeeth in Dehradun, Uttarakhand[18] and Shikshantar's Swaraj University, Rajasthan.[19]

Similarly, several groups are working on public health systems that empower communities to deal with most of their health issues, through combining traditional and modern systems, and through strengthening the links between safe food and water, nutrition, preventive health measures, and curative care.

Employment and livelihood

The combination of localization and landscape approaches also provides massive opportunities for livelihood generation, thus tackling one of India's biggest ongoing problems: unemployment. Land and water regeneration, and the resulting increase in productivity, could provide a huge source of employment, and create permanent assets for sustainable livelihoods. The National Rural Employment Guarantee Act (NREGA), one of the current government's flagship programmes, as also other schemes such as the Jawaharlal Nehru National Urban Renewal Mission (JNNURM), could well be oriented towards such environment-employment combinations. Also important in the new 'green job' deal would be a renewed emphasis on labour-intensive rural industries and infrastructure, including handlooms and handicrafts, local energy projects, rural roads, and others that people can be in control of, building on their own traditional knowledge or with easily acquired new skills. In Jharkhand, a state government initiative Jharcraft has revived handloom, silk, metalwork, art, and other crafts and handmade products, and enhanced livelihoods of over 250,000 families in just 6 years.[20]

The United Nations Environment Programme and the International Labour Organisation estimate that there is considerable employment opportunity in 'green jobs', defined as 'decent work' that helps to tackle the ecological crises we face. For instance, organic, small-scale farming can employ more people than conventional chemical-based agriculture. Renewable energy generation, and energy efficiency, as yet in its infancy, could provide jobs to tens of millions. For both farming and energy (generation and efficiency), as also several other sectors, such as transportation, energy-efficient building, decentralized manufacture, recycling, forestry, and others, the potential in India must be truly astounding (for instance, bamboo work alone could provide several million jobs). A comprehensive study on this potential, and policy measures to support it, are urgently needed.

Economic democracy

RED requires not only a fundamental change in political governance, but also in economic relations of production and consumption. Globalized economies tend to emphasis the democratization of consumption (the consumer as 'king' … though even this hides the fact that in many cases there is only a mirage of choice), but not the democratization of production. This can

only change with a fundamental reversal, towards decentralized production which is in the control of the producer, linked to predominantly local consumption which is in the control of the consumer.

Village-based or 'cottage' industry, small-scale and decentralized, has been a Gandhian proposal for decades. Such industry would be oriented to meeting, first and foremost, local needs, and then national or international needs. Since this would be a part of a localized economy in which producer-consumer links are primarily (though not only) local, the crucial difference between such production and current capitalist production is that it is for self and others, primarily as a service and not for profits. Many producer companies have been started by farmers and craft persons in different parts of the country; there are also hundreds of 'social enterprise' companies that are explicitly and predominantly oriented at reaching social and environmental benefits to poor people.

Groups of villages, or villages and towns, could form units to further such economic democracy. Some of the initiatives mentioned above are trying to expand their reach, to clusters of settlements that could through mutual exchange and support become regions of relatively self-sufficiency, at least in terms of basic needs.

Money may remain an important medium of exchange, but would be much more locally controlled and managed rather than controlled anonymously by international financial institutions and the abstract forces of global capital operating through globally networked financial markets. Considerable local trade could revert to locally designed currencies or barter, and prices of products and services even when expressed in money terms could be decided between givers and receivers rather than by an impersonal, non-controllable distant 'market'. A huge diversity of local currencies and non-monetary ways of trading and providing/obtaining services are already being used around the world; India could build on its age-old practice of barter (with appropriate modifications to rid it of local exploitation) and also decentralize and diversify exchange.



Fig.1: Akhupadar village CFR exercise, Odisha © Ashish Kothar

Financial management itself needs to be radically decentralized, away from the mega-concentrations that today's banks and financial institutions represent. These globalized institutions and the free rein given to their speculative tendencies, have been at the heart of the latest financial crisis. But simultaneously, across the world a host of localized, community-based banking and financing systems have also cropped up over the last couple of decades; several micro-credit programmes are exploitative and leave out the most marginalized sections, but many self-help programmes managed by communities themselves (with civil society facilitation) have really helped the very poor.

The role of the state

Though communities (rural and urban) will be the fulcrum of the alternative futures, the state will need to retain, or rather strengthen, its welfare role for the weak (human and non-human). It will assist communities in situations where local capacity is weak, such as in generating resources, providing entitlements, and ensuring tenurial security. It will rein in business elements or others who behave irresponsibly towards the environment or people. It will have to be held accountable to its role as guarantor of the various fundamental rights that each citizen is supposed to enjoy under the Constitution of India, including through appropriate policy measures such as the Right to Information Act the government brought in in 2005. Finally, it will retain a role in larger global relations between peoples and nations.

International relations

The reversal of economic globalization does not entail the end of global relations! Indeed there has always been a flow of ideas, persons, services and materials across the world, and this has often enriched human societies. RED, with its focus on localized economies and ethical lifestyles, learning from each other, would actually make the meaningful flow of ideas and innovations at global levels much more possible than a situation where everything is dominated by finance and capital.

Indeed one of the most beneficial exchanges would be the various ideas and visions of alternatives that are being discussed or practiced across the world. 'Buen vivir' (with various variants) in south America, 'degrowth' in Europe, accounts of well-being and the 'happy planet' approach promoted by the New Economics Foundation, and many others are exciting traditional or new approaches that resonate with Radical Ecological Democracy; there could be much mutually beneficial learning between India and the indigenous peoples, local communities, and other civil society organizations of these regions (Gudynas 2011, p. 441–47; National Economics Foundation 2009, 2012; www.degrowth.org).

More practically, India needs to build much better relations with neighbouring countries, based on our common ecological, cultural, and historical contexts. Transboundary landscape and seascape management would be an example, including 'peace zones' oriented towards conservation where there are cur-

rently intense conflicts (e.g. the Siachen glacier between India and Pakistan). More globally, strengthening various treaties on peace, rights, and the environment, are a key agenda; these could dovetail into a new framework for the 'development' goals after 2015 (when the current Millennium Development Goals are up for review), a framework that has internal coherence and a unifying set of principles, and is based on sustainability and equity as core themes running across all goals (Kothari 2013).

Is such a transformation possible?

There is no easy path to RED. It will entail considerable struggle, with peoples' movements leading the way through both resistance and constructive work. There will be hurdles by those in power, even strong retaliation, as already seen in a number of brutal state crackdowns on peaceful resistors. Nevertheless, there are ample indications that a transformation is possible over the next few decades. This will entail at least the following elements:

1. *People's resistance:* There has been a marked growth in mass movements against destructive development projects, especially amongst communities most impacted by displacement or the degradation of their environment. These are often (but not always) supported by civil society groups and networks such as the National Alliance of Peoples Movements. At any given time in the 2000s there have been several hundred such movements spread across India (though there exists no comprehensive documentation).
2. *Grassroots alternatives:* As described above, there are widespread initiatives towards meeting basic needs that are ecologically sustainable, more equitable, just and locally governed. Though networking amongst these, to synergize and present a critical mass challenge to mainstream economy and policy, is still weak, it is increasing.
3. *Policy shifts and reforms:* Civil society advocacy and initiatives by progressive individuals from within the state itself, has led to some policy shifts and reforms that are against the general trend of economic globalization and political centralization. Three recent legislative measures are examples: the Right to Information Act 2005, the National Rural Employment Guarantee Act 2006, and the Scheduled Tribes and Other Traditional Forest Dwellers (Recognition of Forest Rights) Act 2006. Each of these has a base in people's initiatives; e.g. the RTI emerged from grassroots struggles in Rajasthan, Delhi and elsewhere, led by groups like the Mazdoor Kisan Shakti Sangathan (MKSS) demanding access to official records on employment and funding.
4. *Technological shifts:* Many technological innovations are making human life not only less dreary but also more ecologically sensitive, in industrial and agricultural production, energy, housing and construction, transportation, household equipment. There is also growing appreciation of the continued relevance of many traditional technologies, e.g. in agriculture, textiles, other manufacturing, and other fields. Countries in a 'developing' stage, have the unprecedented opportunity to leapfrog directly from some of the most wasteful industrial, energy, and transportation technologies, into socially-appropriate super-efficient ones, provided they are given the opportunity and support to do so by the industrialized world.
5. *Financial measures:* A range of reforms in macro-economic and fiscal policies have been suggested to move towards greater sustainability. Shifting subsidies from ecologically destructive practices such as chemical-heavy agriculture, to truly sustainable ones like organic farming, are one powerful set of changes that a number of civil society groups have demanded in India. Taxes that reflect something of the true value of natural resources being used by urban and industrial-scale consumers, discourage ecologically destructive practices including consumerism, and reduce income disparities, would also contribute substantially. Several states are beginning to announce such measures, though progress is slow.
6. *Awareness, education, capacity:* Ecological and social awareness and the capacity to deal with associated problems has risen exponentially in the last 2–3 decades. Yet amongst decision-makers, and business elites, it remains particularly poor. A transition to RED will require a massive campaign to spread awareness about the multiple crises we face, their root causes, and build capacity to spread meaningful solutions.

India is perhaps uniquely placed to achieve the transformation to RED. This is for a variety of reasons: its thousands of years of history and adaptation (including ancient democratic practices that perhaps pre-date even the famed Greek republics), its ecological and cultural diversity, its resilience in the face of multiple crises, the continued existence of myriad lifestyles and worldviews including of ecosystem people who still tread the most lightly on earth, the powerful legacy of Buddha, Gandhi, Ambedkar and other progressive thinkers, the adoption of revolutionary thinking from others like Marx, zealously guarded practices of democracy and civil society activism, and the very many peoples' movements of resistance and reconstruction. But of course it cannot do this alone, it will need to convince, teach, and learn from other countries and peoples which it has done for many centuries, too, but now in an entirely new and far more challenging context.

Notes

1 Parts of this article are adapted from or based on Kothari (2012; 2013).

2 Detailed facts and analyses on these are available in a series of UNDP Human Development Reports, a recent report by the Working Group on Human Rights



Fig. 2: Anti-Bhopalpatnam dam rally, Hemalkasa, Maharashtra © Ashish Kothari

(WGHR 2012); Shrivastava and Kothari (2012) contains a detailed account of how economic globalization has added to the deprivations.

3 The claim by the Indian Government that forest cover has been increasing, made in its report on the Millennium Development Goals (Government of India 2011), has been strongly contested by researchers (Puyravaud et al. 2010, p. 390–94; Rajshekhar 2012)

4 Honest official reporting on these is uncommon, sometimes found in the annual Economic Surveys of Government of India, and occasionally in the Ministry of Environment and Forest's annual State of Environment reports; more is found in independent reports such as the State of India's Environment reports by Centre for Science and Environment. Facts and analyses for some of the trends are given in Shrivastava /Kothari (2012).

5 Several examples are given in Shrivastava / Kothari (2012); see also Kalpavriksh 2012.

6 Bengaluru (formally: Bangalore) = capital of the Indian state of Karnataka

7 Pune = metropolis in the state of Maharashtra

8 Dalit = downtrodden people outside the caste-system

9 Karnataka = state in South West India

10 Beej Bachao Andolan = a non-formal collective of small farmers and activists

11 Navdanya = a network of seed keepers and organic producers spread across 16 states in India

12 Rajasthan = largest state of Republic of India by area

13 Kachchh = a district of Gujarat state in western India

14 For further details and references, see Shrivastava/Kothari (2012).

15 Tamil Nadu = state in South East India

16 Narmada = one of the biggest and holiest rivers of India

17 Tejgadh = village of the state of Gujarat

18 Dehradun = capital city of the state of Uttarakhand

19 http://www.ddsindia.com/www/psaale.htm; http://www.ddsindia.com/www/Education.htm; http://www.narmada.org/ALTERNATIVES/jeevanshalas.html; http://adharshilask.tripod.com/aboutadh.html; http://www.Adivasiacademy.org.in; http://www.navdanya.org/earth-university; www.bhoomi.org; www.swaraj university.org

20 http://www.buyjharcraft.com/

References

Bidwai, P. (2011): The Politics of climate change and the global crisis: Mortgaging our future. Hyderabad: Orient Blackswan.

GFN/CII = Global Footprint Network/Confederation of Indian Industry. (2008): India's Ecological Footprint: A Business Perspective. Delhi: GFN, CII, available at: http://www.footprintnetwork.org/de/index.php/blog/af/indias_demand_on_nature_approaching_critical_limits (accessed March 2013).

Government of India. (2011): Millennium Development Goals: India Country Report 2011. Central Statistical Organisation, Ministry of Statistics and Programme Implementation, available at: http://www.undp.org/content/india/en/home/library/mdg/mdg_india_country_report_2011.html (accessed March 2013).

Gudynas, E. (2011): Buen vivir: Today's tomorrow. In: Development, 54(4), p. 441–47.

Kalpavriksh. (2012): Globalisation in India: Impacts and alternatives. Kalpavriksh, Pune/Delhi, (Online available at: http://www.kalpavriksh.org/images/CLN/Globalisation%20Brochure.pdf [March 2013]).

Kothari, A. (2009): Radical ecological democracy: Escaping India's globalization trap. In: Development, Vol. 52(3), September, p. 401–09, (Online available at: http://planningcommission.nic.in/aboutus/committee/11strindx.htm#env [March 2013]).

Kothari, A. (2012): Budgeting for sustainability. In: One World South Asia, 8 February, (Online available at: http://southasia.oneworld.net/union-budget-2012/budgeting-for-sustainability [March 2013]).

Kothari, A. (2013): Development and ecological sustainability in India: Possibilities for a post-2015 framework. Oxfam India, Delhi, (Online available at: http://www.oxfamindia.org/sites/default/files/Working%20paper%2016%20-%20Dr.%20Ashish%20Kothari.pdf [March 2013]).

New Economics Foundation. (2009): National Accounts of Well-being. London: NEF, (Online available at: http://www.nationalaccountsofwellbeing.org/learn/download-report.html [March 2013]).

New Economics Foundation. (2012): Happy Planet Index: 2012 Report. NEF, London available at: http://www.happyplanetindex.org/assets/happy-planet-index-report.pdf (accessed March 2013).

Puyravaud, J.-P./Davidar, P./Laurance, W.F. (2010): Cryptic destruction of India's native forests'. In: Conservation Letters, 3(2010), p. 390–394.

Rajshekhar, M. (2012): Guess who calls Lodi Gardens a forest?, Economic Times, 5 April.

Rao, N./Sant, G./Rajan, S.C. (2009): An overview of Indian energy trends: Low carbon growth and development challenges. Prayas, Pune, available at: http://www.climateworks.org/download/an-overview-of-indian-energy-trends-low-carbon-growth-and-development-challenges (accessed March 2013).

Shrivastava, A. /Kothari, A. (2012): Churning the earth: The Making of Global India. Delhi: Viking/Penguin.

Singh, S.J./Krausmann, F./Gingrich, S./Haberl, H./Erb, K./Lanz, P./Martinez-Alier, J./Temper, L. (2012): India's biophysical economy, 1961–2008: Sustainability in a national and global context. In: Ecological Economics, 76, p. 60–69.

Thakkar, H. (2009): There is little hope here: A civil society view. South Asia Network on Dams, Rivers and People, Delhi, (Online available at: http://www.sandrp.in/CRTITUQE_ON_INDIAs_CLIMATE_PLAN-There_is_Little_Hope_Here_Feb_2009.pdf [March 2013]).

WGHR. (2012): Human rights in India: Status report 2012. Working Group on Human Rights, Delhi:, available at: http://www.wghr.org/pdf/Human%20rights%20in%20India%20-%20Status%20report_revised_Dec2012.pdf (accessed March 2013).

Ashish Kothari

born 1961. Founding member of Indian environmental group Kalpavriksh; taught at the Indian Institute of Public Administration; coordinated India's National Biodiversity Strategy and Action Plan process; served on Greenpeace International and India Boards; co-chaired an IUCN network dealing with protected areas and communities. Active in civil society movements relating to destructive development, conservation, and natural resource rights. Author or editor (singly or jointly with others) of over 30 books.

Klaus Milke/Stefan Rostock

Globale Herausforderungen und zivilgesellschaftliche Bewusstseinsbildung

Die Chancen der großen internationalen Klimakonferenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen

Zusammenfassung

Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen finden gerade auch bei den und durch die großen internationalen Konferenzen statt, auch wenn sie nicht die erwarteten Ergebnisse erbringen. Eines der signifikanten Beispiele ist der große Klimagipfel in Kopenhagen Ende 2009. Erst das Verständnis der Motive und Ziele der Verhandlungspartner und des Verhandlungsganges ermöglicht Identifikation, Teilhabe und Einmischung.

Schlüsselworte: *Nachhaltigkeit, Zivilgesellschaft, Partizipation, Klimakonferenzen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung*

Abstract

Education for Sustainable Development takes place during and through big international conferences – even if they don't reach the sighted objectives. One of the most significant recent examples is the UN Climate Summit from Kopenhagen in 2009. Only the appreciation of motives and objectives from negotiating partners and of the negotiating process enables identification and participation.

Keywords: *Sustainability, Civil Society, Participation, Climate Conferences, Education for Sustainable Development*

Global denken – lokal handeln – gemeinsam lernen und verantworten

Im Frühjahr 2013 fanden in Berlin die 4. Petersberger Klimagespräche und in Bonn die UN-Zwischenverhandlungen statt. Das Ziel beider Veranstaltungen war es, die nächste UN-Klimakonferenz Ende 2013 in Polen mit mehr Schwung zu versehen. Bundeskanzlerin Angela Merkel hielt in Berlin die Eingangsrede und mahnte an, dass nun endlich gehandelt werden müsse. US-Präsident Obama kündigte vor dem Brandenburger Tor am 19. Juni konkrete Maßnahmen auch der Vereinigten Staaten an (Obama 2013).

Einerseits wird dadurch deutlich, dass das Klimathema nach wie vor präsent ist; zwar nicht mehr so spektakulär wie im Klimajahr 2007, weil sich andere Themen wie die EU Wirtschafts- und Staatschuldenkrise in den Vordergrund geschoben haben. Doch mehr und mehr Menschen wissen, dass hier ein enormer Handlungsdruck besteht und international verbindliche Verabredungen notwendig sind. Andererseits werden die Ursachen und Konsequenzen der Erderwärmung inzwischen nicht mehr nur in einem kleinen Kreis von Überzeugten sondern vor einer Weltöffentlichkeit und auf offener medialer Bühne diskutiert. Auch wenn es immer noch zentrale Mauscheleien und Attacken gegen eine ambitionierte Klimapolitik offen und hinter den Kulissen gibt.

Das wenigstens ist nach mehr als zwanzig Jahren Klimadiplomatie erreicht worden: jeder und jede muss sich heute fragen und fragen lassen, wo die eigene Verantwortung beim Handeln oder Nichthandeln liegt. Aber Vorsicht: bei jedem Zeigefinger, der dabei anklagend auf einen anderen Akteur gerichtet ist, zeigen drei Finger auf einen selbst zurück. Und spätestens seit dem dritten und vierten IPCC-Bericht (IPCC 2001; 2007) kann niemand mehr sagen, sie oder er hätte es nicht gewusst. Der Kohlendioxidgehalt in der Atmosphäre hat in diesem Jahr erstmals in der Geschichte der Menschheit, also seit mindestens 2,5 Millionen Jahren, die Schwelle von 400 ppm überschritten, wie das Earth Systems Research Laboratory in Hawaii mitteilt. Ralph Keeling, Forscher am Scripps Institution of Oceanography sieht auch das Erreichen der Marke 450 ppm in den nächsten Dekaden als realistisch an. James Hansen, ehemaliger Chef der meteorologischen Abteilung der NASA betrachtet höchstens 350 ppm als sichere Grenzen für die Menschheit: „If the present overshoot of this target CO2 is not brief, there is a possibility of seeding irreversible catastrophic effects" (Hansen et al. 2008, S. 1). Es ist damit noch einmal mehr offensichtlich, dass wir keine Zeit zu verlieren haben.

Daher macht es Sinn, sich auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen (Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Zivilgesellschaft, Medien etc.) lokal, regional, national und international für Bewusstseinsbildung im Sinne der Nachhaltigkeit und des Globalen Lernens stark zu machen. Als Individuum erscheint eine nachhaltige Partizipation als Bürger/-in, Konsument/-in oder Geldanleger/-in notwendig.

Kopenhagen – eine Lehr- und Lernstunde der besonderen Art

Angela Merkel hat eine besondere Verantwortung. Sie war deutsche Umweltministerin, die deutsche Verhandlungsführerin für das Kyoto-Protokoll und als Physikerin ist anzunehmen, dass sie auch die naturwissenschaftlichen Grundlagen eher verstanden hat als andere. Im Jahr des Höhepunktes für die Klimafrage 2007 hat sie als Bundeskanzlerin selbst mit hoher Ambition zunächst die europäische Klima- und Energiepolitik vorangetrieben und

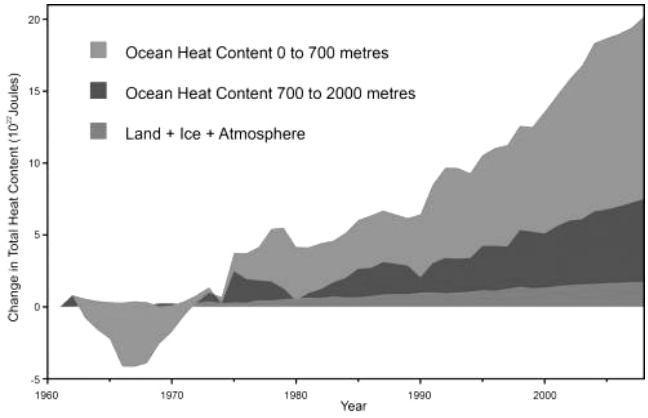


Abb. 1: Die zunehmende Erwärmung der oberen und tieferen Ozeanschichten. (http://www.skepticalscience.com/docs/Comment_on_DK12.pdf)

dann den G8-Rahmen genutzt, um die Schwergewichte der Weltwirtschaft für eine neue Klimaorientierung zu gewinnen. So z.B. den klimaskeptischen US-Präsidenten George Bush, dem im Strandkorb von Heiligendamm das Zwei-Grad-Limit erklärt wurde, wodurch eine globale Verständigung möglich erschien. Nach heutiger Einschätzung war der 15. UN-Klima-Gipfel Ende 2009 in Kopenhagen ein globaler Lernprozess, obwohl fast alle Berichterstattenden danach vom Ende der Klimadiplomatie ausgingen. Die Devise war „Jetzt retten wir das Welt-Klima und da will ich auch dabei sein". Trotz der zuletzt unüberschaubaren Zahl von Heads of State waren die Verhandlungsergebnisse mehr als mager.

Gleichwohl ermöglichte das gehypte Ereignis, das sich kaum ein Mensch dieser Thematik entziehen konnte. In der Shell Jugendstudie wird z.B. deutlich, dass „die Assoziation von Globalisierung mit Umweltzerstörung […] heute sehr viel häufiger in Erscheinung [tritt]". Der Begriff „Globaler Klimawandel" (95 %) ist unter deutschen Jugendlichen bekannter als „Globalisierung" (84 %) (Shell Deutschland Holding 2010, S. 177). Das Zwei-Grad-Limit war auf einmal in aller Munde. Damit ist gemeint, dass gegenüber dem vorindustriellen Zeitalter die globale Durchschnittstemperatur nicht über zwei Grad Celsius ansteigen darf, weil sonst ein nicht mehr beherrschbarer, gefährlicher Klimawandel droht. Die Einhaltung dieses Limits der globalen Durchschnittstemperatur wird umso notwendiger, je mehr sich abzeichnet, dass die vom Treibhaus Erde akkumulierte Wärme verstärkt zur Erwärmung der Ozeane führt (Abb. 1) (Nuccitelli et al. 2012).

Alle Entscheidungsträger und zivilgesellschaftlichen Akteure waren gezwungen, nach der Kopenhagen-Konferenz herausarbeiten, woran es gelegen hat, dass die gemeinsamen Anstrengungen gescheitert sind. Was hatte man selbst falsch gemacht, dass es zu keinem verbindlichen globalen Regelwerk und zu diesem Desaster gekommen war? Sollte man sich auch weiterhin von der Geiselhaft des UN-Konsenses abhängig machen und abwarten, dass alle endlich handlungsbereit waren? Oder wollte man mutig voran gehen, ohne auf andere zu warten?

Es ist durchaus möglich, die Kopenhagen-Konferenz als größte weltweit angelegte, aber so auch nicht wirklich von jemandem als solche geplante Bewusstseinskampagne für die Umwelt und für den Klimaschutz zu bezeichnen. Dies ist ein Paradoxon, denn man hatte ja bei weitem gerade das nicht erreicht, warum man sich auf den Weg nach Dänemark gemacht hatte. Doch blieb die Rolle der UN-Klimaverhandlungen als zentraler Verhandlungsort unangefochten. Denn nur in diesem Kontext kann ein rechtlich verbindlicher Rahmen für alle entstehen, da nur hier auch die Hauptbetroffenen des Klimawandels – also vor allem die kleinen Inselstaaten und am wenigsten entwickelten Länder – mit am Verhandlungstisch sitzen. G20 und Major Economies Forum (MEF) (http://www.majoreconomiesforum.org/) können dies hilfreich begleiten.

Die Verhandlungen sind seitdem weitergegangen, wir stehen Ende 2013 bereits vor dem 19. Klimagipfel. Die Rahmenbedingungen sind – vor allem durch die wirtschaftliche Dynamik in den Schwellenländern – noch komplexer und durch die Wirtschafts- und Finanzkrise noch schwieriger geworden. Das Ganze ist ein großes Lernfeld. Es ist ein spannendes Wechselspiel von Irrungen und Wirrungen, von Mut und Verzagtheit, von Egoismen und kollektivem Handeln, von knallhartem Geschäftemachen und von Verantwortungsübernahme. Und in der Tat sind parallel zu den UN-Verhandlungen zusätzliche internationale und regionale Plattformen und Aktivitäten entstanden, die auf dem Weg für eine CO2-freie Weltgesellschaft unumgänglich sind.

Die 1990er Jahre: stärkere Zivilgesellschaft in Zeiten verschärfter Globalisierung

Der Beginn der letzten Dekade des 20. Jahrhunderts, waren Jahre eines Aufbruchs der Völkergemeinschaft auf multilateraler Ebene und von mit großen Erwartungen und unterschiedlichen Themen versehenen UN-Konferenzen. Die großen Gipfel der 1990er Jahre spiegeln das in vielen Ländern gewachsene Bewusstsein darüber wider, dass sozioökonomische, ökologische und menschenrechtliche Probleme nicht im nationalstaatlichen Alleingang zu lösen sind und zwischen ihnen vielfältige Wechselwirkungen bestehen.[2] Viele Akteure wurden durch die Rio-Konferenz 1992 und die intensive Beschäftigung mit der dort verabschiedeten Agenda 21 in die Lernkurve mit einbezogen, dass Umwelt und Entwicklung zwei Seiten derselben Medaille sind.

Es war die Zeit der hohen Ambitionen nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes, der lange Zeit alle Akteure bestimmt und blockiert hatte. Eine kurze Zeit glaubte man damals, dass notwendige Veränderungen hin zu mehr globaler Gerechtigkeit und Umweltschutz nunmehr sehr viel schneller von statten gehen würden als zuvor. Die Welt differenzierte sich ja nun in viele sehr unterschiedliche Player aus, die nicht mehr nur einer von zwei bestimmten ideologischen Schubladen (Ost oder West) zugeordnet werden mussten.

Doch schon bald, spätestens mit dem UN-Gipfel in Johannesburg 2002 kam die Zeit der Ernüchterung. Der Johannesburg Aktionsplan setzt nach entsprechender Einflussnahme auf freiwillige Maßnahmen der Wirtschaft. Dieser und andere Lobbyerfolge großer Konzerne trugen auch dazu bei, die zunehmenden Phänomene der ökonomischen Globalisierung und die wachsenden sozialen Disparitäten voranzutreiben. Die Zivilgesellschaft hat in den letzten Jahren und ganz besonders im Klimabereich eine immer wichtigere Rolle übernommen. Das lag an ihrer zunehmenden Vernetztheit, ihrem Engagement, an ihrer Hartnäckigkeit und hohen Kompetenz. Dazu kommen eigene oder in Kooperationen durchgeführte Forschungsaktivitäten. In der öffentlichen Debatte zählt die Kraft des besseren Arguments. Doch auch weitsichtige Politiker/-innen, wie z.B. der damalige

Umweltminister und Rio-Vorbereiter Klaus Töpfer, haben sehr früh erkannt, wie bedeutsam die Einbeziehung von NGO in den Verhandlungsrahmen ist: Als institutionelles Gedächtnis, am Gemeinwohl orientierte, ethische und wissenschaftliche Ergebnisse in die Debatte einspeisende und als nicht an Quartalsabschlüsse und Legislaturperioden gebundene Kräfte.

Globale Zivilgesellschaft – Qualität durch Authentizität und Vernetzung

Die regional und international gut vernetzten NGO als wichtiger Teil der Zivilgesellschaft sind wesentliche Treiber der Lern- und Veränderungsprozesse.[3] Ganz entscheidend für den globalen Zusammenhang sind globale Netzwerke, in denen unterschiedliche – v.a. auch regionale – Positionen einfließen. Das Beispiel des Climate Action Network (CAN) zeigt, dass die Perspektive der tatsächlich betroffenen Menschen durch deren kontinentale und regionale Netzwerke gewährleistet werden kann (http://www.climnet.org/). Der Global Call for Climate Action (GCCA) und seine weltumspannende Kampagne TckTckTck (http://tcktcktck.org/) ergänzen diese Zusammenarbeit durch Kampagnen- und medial wirksame Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit. „Global Power Shift" (http://globalpowershift.org) ist ein neuer, breiter internationaler Zusammenschluss, Campact (www.campact.de)und Avaaz (www.avaaz.org) spielen als deutsche bzw. internationale Internetkampagnenorganisation eine zunehmend wichtige Rolle in der Verbreitung über das Internet. In Deutschland ist die zivilgesellschaftliche Klima-Allianz (www.klima-allianz.de/) von großem Gewicht. Über 110 Organisationen weit über den Kreis der ohnehin Verdächtigen versuchen hier Sichtbarkeit und Druck für die notwendigen Veränderungen zu gewährleiten. Germanwatch ist hier ein Akteur, der neben seiner Mitarbeit in diesen Vernetzungen auch Neues und Ungewöhnliches auf die Beine stellt. Die Organisation nutzt dazu gerade auch die Möglichkeiten der Zusammenarbeit mit wichtigen Akteuren aus dem Stiftungsbereich.[4] Zur Überprüfung und Neujustierung strategischer Ansätze der internationalen Zivilgesellschaft angesichts globaler Herausforderungen wurde in 2012 mit dem NGO Dialogue on Transformation ein NGO-Strategiedialog zum Zusammenspiel von Energie und Klima, Landwirtschaft und Ernährungssicherheit etabliert, an dessen Weiterführung derzeit gearbeitet wird (www.germanwatch.org/de/6552).

Umwelt und Entwicklung: Entwicklungsländer waren schon damals in der Mehrheit

Zunächst war das Klima-Feld mehr eine Arena der Umweltpolitiker/-innen und der Umwelt-NGO. Bereits früh stellten verschiedene Akteure der Zivilgesellschaft fest, dass es bei Klimaänderungen, bei Dürren, Überschwemmungen und zunehmenden Starkstürmen vor allem um die Lebenschancen und

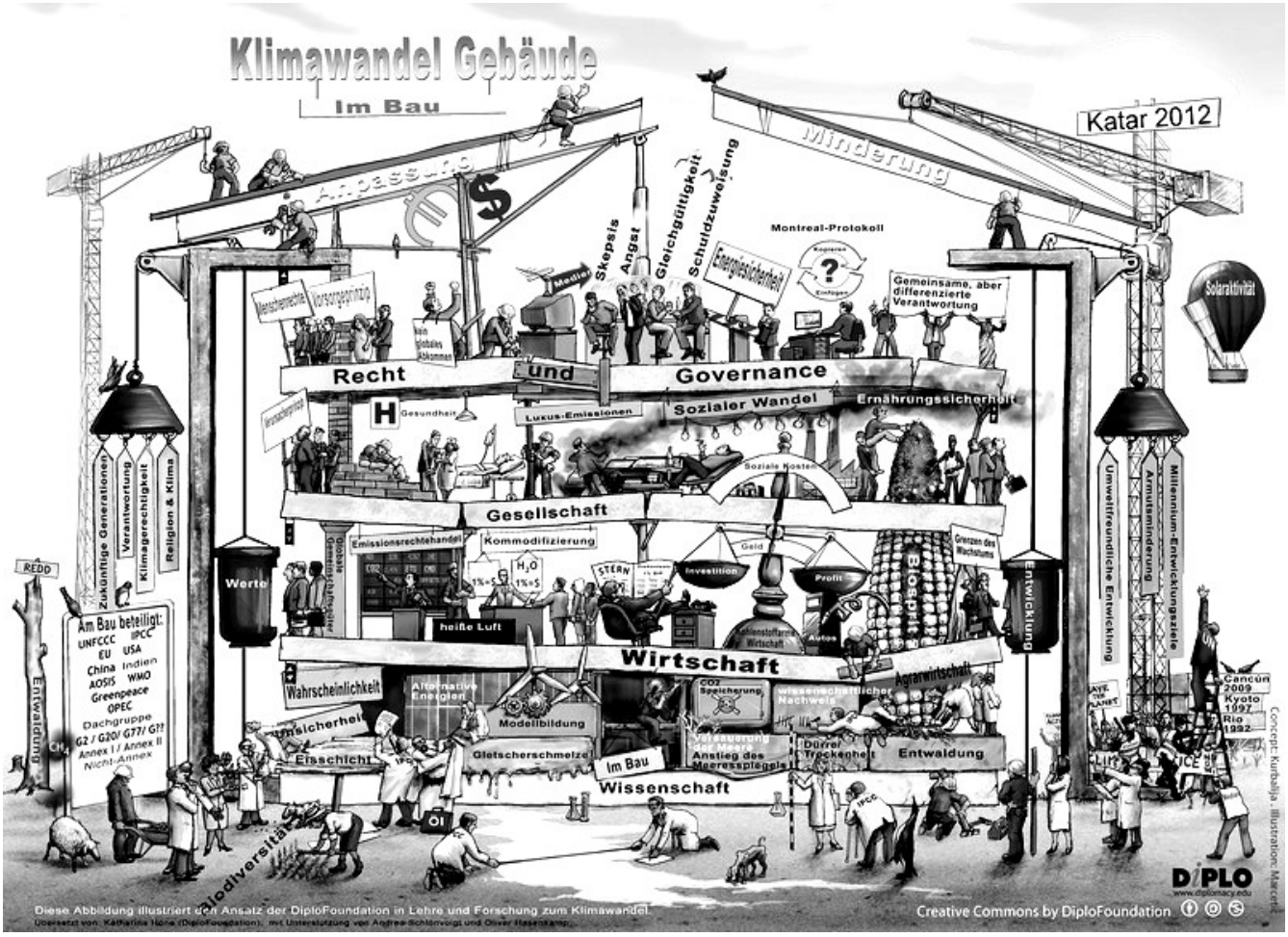


Abb. 2: Anpassung und Klimaschutz: das ist die Großbaustelle von heute, an der eigentlich alle Menschen und Staaten positiv mitgestalten müssen, was aber überaus schwierig ist und wo aus Macht- und Wirtschaftsinteressen einige verhindern, dass sich das Gebäude tasächlich fertigstellen lässt (Schaubild der DiploFoundation; www.diplomacy.edu)

Existenzbedrohung der Menschen in Entwicklungsländern, insbesondere der Ärmsten der Armen geht. Gleichzeitig sind im Kontext der Vereinten Nationen, wo die Klimarahmenkonvention von 1992 angesiedelt ist, die Mehrzahl der Staaten Entwicklungs- oder Schwellenländer. Im Kontext des neuen Nord-Ost-Süd-West-Globalisierungsdiskurses kam aber auch etwas Weiteres hinzu. In den letzten zwei Dekaden ist durch das neue Selbstbewusstsein und Wachstum der Schwellenländer das Machtgefüge zwischen Industrie- und Entwicklungsländern in besonderer Weise verändert worden. Hier ist – auch unter Treibhausgasgesichtspunkten – eine neue Verständigung unbedingt erforderlich.

Es geht nicht mehr nur um die historischen CO2-Schulden der reichen Länder, sondern angesichts zunehmenden Außenhandels, enormem Produktionssteigerungen und rapide steigenden Konsum in einer stark wachsenden globalen Mittelschicht um das Entwicklungsmodell der Schwellenländer und ihren immer gewichtiger werdenden Beitrag zur Problemlösung. Die alten Energie- Industrialisierungspfade der Industriestaaten, mit denen diese zu Wohlstand gekommen sind, werden noch immer als höchst attraktiv angesehen. Da es kein vorgelebtes Beispiel von post-fossilen Wohlstandmodellen in Industrieländern gibt, kann man das fehlende Vertrauen von Schwellen- und Entwicklungsländer in „low carbon development strategies" (www.worldwatch.org/sustainable -energy-roadmaps) nachvollziehen. Dies wird aber zunehmend zu einer Bremse in internationalen Verhandlungen. Auch hier muss die Zivilgesellschaft eine aktive Rolle im Diskurs mit China, Indien oder Brasilien spielen.[5] Wie zukunftsorientierte Klimapolitik in ihrer hohen Komplexität gestaltet werden kann, zeigt Abb. 2.

Die Politik, nicht die Wirtschaft entscheidet

Wer hat das Sagen, wenn es um Klimaschutz und die Beachtung der planetarischen Grenzen geht? Zur Beschäftigung mit dieser Frage sind die internationalen Klimaverhandlungen ein ganz besonderes Lernfeld (im Überblick: Abb. 3) .

Die auch von den USA unterzeichnete und ratifizierte UN-Klimarahmenkonvention von 1992 sah vor, dass regelmäßig verhandelt und Maßnahmen ergriffen werden, wie ein gefährlicher Klimawandel vermieden werden kann. Schon vor der Einberufung der ersten Weltklimakonferenz 1995 (COP1) in Berlin wurde offenbar, dass sich die Wirtschaft schon sehr klar aufgestellt hatte. Viele Akteure aus der Wirtschaft wollten auf jeden Fall verhindern, dass es zu verbindlichen Emissionsreduzierungen kommen würde. Die Kohle-, Erdöl- und Autoindustrie trat in Form der sogenannten Global Climate Coalition (GCC) als „Die Stimme" der Wirtschaft und als Bremser und organisierter Skeptiker auf und stellte grundsätzlich in Frage, dass der Mensch für den zunehmenden Klimawandel Verantwortung trage. Des Weiteren wurde behauptet, dass Klimaschutz die Entwicklungsländer an ihrer eigenen Entwicklung hindern würde. Damit wurden die handfesten Wirtschaftsinteressen der fossilen Industrie und kurzfristige Gewinne beeindruckend unterstrichen. Insofern musste ein David gegen Goliath, also eine andere Stimme der Wirtschaft aufgebaut werden. Das Worldwatch-Institut, die Anfänge der Erneuerbaren-Industrie, ein US-Business Council for Sustainable Energy, aber auch ein europäisches Pendant mit Namen e5 (wesentlich angestoßen durch Germanwatch) mischten sich entsprechend in den Verhandlungsprozess für ein erstes Klimaprotokoll mit ein. Vor der Gründung von e5 rief 1995 die damalige Umweltministerin Merkel am Rande der COP1 den Unternehmern in Berlin zu: „Gründen Sie sich schnell, wir brauchen sie!".

So kam es zu den ersten bescheidenen Reduzierungsverpflichtungen für die Industriestaaten mit dem Kyoto-Protokoll. Dies konnte aber auch erst nach massiven Anstrengungen rund um den Klimagipfel in Bonn 2001 (COP 6b) im Jahre 2005 in Kraft treten. Dazu war eine große Kampagne mit Unternehmen weltweit überaus hilfreich: „e-mission 55 – Business for Climate". Kurze Zeit später deaktivierte sich die Global Climate Coalition. Heute gibt es eine große Vielfalt sehr unterschiedlicher Stimmen der Wirtschaft, von denen einige nach wie vor die rückwärts gerichteten fossilen Interessen vertreten und andere sich in wachsender Zahl für Erneuerbare Energien, Energieeffizienz, Kreislaufwirtschaft und umfassende Transformation im Energie, Verkehrs- und Ernährungsbereich stark machen. Als

Verhandlungsprozess der Vereinten Nationen um das Klima			
Konferenz	Jahr		
UNCED	1992	Brasilien (Rio-Konferenz)	UN-Klima-Konvention
COP1	1995	Deutschland (Berlin)	„Berliner Mandat"
COP2	1996	Schweiz (Genf)	
COP3	1997	Japan (Kyoto)	Kyoto-Protokoll 2008–12
COP4	1998	Argentinien (Buenos Aires)	
COP5	1999	Deutschland (Bonn)	
COP6 Teil 1	2000	Niederlande (Den Haag)	
COP6 Teil 2	2000	Deutschland (Bonn)	Durchbruch für Kyoto
COP7	2001	Marokko (Marrakesch)	
COP8	2002	Indien (Neu Dehli)	
COP9	2003	Italien (Mailand)	
COP10	2004	Argentinien (Buenos Aires)	
COP11	2005	Kanada (Montreal)	Kyoto tritt 2005 in Kraft
COP12	2006	Kenia (Nairobi)	
COP13	2007	Indonesien (Bali)	Bali Action Plan (Mandat)
COP14	2008	Polen (Poznan)	
COP15	2009	Dänemark (Kopenhagen)	Kopenhangen-Accord
COP16	2010	Mexiko (Cancún)	Cancún-Agreements
COP17	2011	Südafrika (Durban)	
UNCSD	2012	Brasilien (Rio+20 Konferenz)	2012: Rio+20 Gipfel in Brasilien (Rio)
COP18	2012	Katar (Doha)	
COP19	2013	Polen (Warschau)	
COP20	2014	Peru	Venezuela pre-COP = Conference of the Parties (Vertragsstaatenkonferenz)
COP21	2015	Frankreich	

Abb. 3: Die UN-Klimakonferenzen im Überblick (www.un.org und www.unfccc.int)[6]

zentrale Herausforderung geht es derzeit darum, wirtschaftliche Kräfte zu einer post-growth Gesellschaft mitzunehmen. Als globale Ziellinie kann hier die Forderung nach 1,5 t/CO2 pro Kopf und Jahr angesehen werden (Meinshausen 2009). Dabei müssen Ängste v.a. auf der makroökonomischen Ebene abgebaut werden. Es geht darum, tatsächlich nachhaltige Unternehmen (Ziel: 100 % Erneuerbare Energie und 100 % geschlossene Stoffkreisläufe) wachsen und nicht nachhaltige der „schöpferischen Zerstörung" (Joseph Schumpeter; www.hup.harvard.edu/catalog/MCCPRI.html?show=reviews) anheim fallen zu lassen.

BNE in Zeiten globaler Herausforderungen. Lernort Wissenschaft und Erfahrungslernen

Was ist die Kernbotschaft, die Bildung für Nachhaltige Entwicklung transportieren soll? Naheliegend ist es, den globalen Handlungsdruck, die „Urgency" zu thematisieren, wie es der internationale NGO Dialogue on Transformation (http://dialogue-on-transformation.org dort der Konferenzbericht: http://dialogue-on-transformation.org/conference-insights) gefordert hat. Doch kann dies in der Bildungsarbeit zwar nötig, aber nur Teilaspekt und Hintergrund des Handels sein. Rund um die zunehmend geforderte Große Transformation (WBGU 2011) läuft die Suche nach dem neuen, positiven Narrativ. Die Zielformulierung bzgl. der Lernprozesse lautet: „Bewusstseins- und Bildungsarbeit im Rahmen der Großen Transformation und Teilkonzepten wie der Energie- und Agrarwende in einer freiheitlichen und solidarischen Gesellschaft ermöglichen." (Germanwatch 2013) Globales Lernen hat dabei den Blick für die Menschen in den Ländern des Südens geschärft, jetzt gilt es zu neuen Formen der Solidarität zu kommen.

Auf den positiven Erfahrungen des Globalen Lernens und der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ist dabei aufzubauen. Solche Konzepte orientieren sich einerseits am Menschenrecht auf Nahrung und Wasser und gleichwertiger Zugänge zu Energie für alle Menschen. Andererseits orientieren sie sich an den Grenzen des Planeten, die ein „Weiter so" als eine selbstzerstörerische Alternative erscheinen lassen.

Die Gestaltungskompetenz als ein daran anknüpfendes Bildungskonzept berücksichtigt in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit: die Ergebnisse der deutschen und internationalen Forschung zeitnah in pädagogische Konzepte zu übersetzen, Ergebnisse der internationalen Klimaforschung zeitnah didaktisch reduziert in den Unterricht zu bringen (Veröffentlichung des 5. IPCC-Sachstandes ab September 2013), einen Fokus auf die zu ändernden Rahmenbedingungen und die Pioniere des Wandels in reichen und armen Ländern bzw. Gegenden zu legen, gutes Leben zu thematisieren, also sich über Bedürfnisse bewusst zu werden und gegen Überkonsum anzugehen, so die Grundlage dafür zu schaffen, die notwendigen Veränderungen als etwas Positives anzusehen, die gesellschaftliche Debatte sowohl über die Bedrohungen durch das „Weiter so" als auch über die konstruktiven Gestaltungsmöglichkeiten des Wandels anzustoßen, den Zusammenhang und das Spannungsverhältnis ökologischer und sozialer Leitplanken sowie Lebensstilfragen in einem wertgebundenen, demokratischen Rechtsstaat zu befördern Zivilcourage zur Verantwortungsübernahme der Bürger/innen (kreativ-partizipatives Potenzial) gegenüber undemokratischen, menschenrechtsfeindlichen oder autoritären Tendenzen zu unterstützen, Freiräume zurückerobern, um die zunehmende Ökonomisierung aller Lebensbereiche junger Menschen zurückzudrängen Authentizität fordern und fördern, um neben Vermittlungsprozessen auch Haltungen zu Lebensstilen und Weltsichten der Lehrpersonen als MultiplikatorInnen globaler Zusammenhänge sichtbar zu machen.

Die Lernerfahrungen auf nationaler und internationaler Ebene können direkt für die Bildungsarbeit mit Schüler/inne/n genutzt werden; als Teilnehmende in Verhandlungsdelegationen, in Simulationsspielen oder durch ihre Berichte können wesentliche inhaltliche, persönliche Erfahrungen und wissenschaftliche Inputs direkt in die Lerneinheiten hinein wirken. So entsteht eine politische und wissenschaftliche Aktualitäts- und Qualitätsgarantie für die Klima-Arbeit an den Schulen, die sich mit persönlichen Eindrücken zu Erfahrungswissen verdichtet. Herausragende Lernoptionen bietet die Germanwatch Klimaexpedition, die seit 2004 mit über 1500 Projekttagen den Blick auf die Erde vom Weltall ins Klassenzimmer geholt hat. In ein bis zwei 90-minütigen Unterrichtseinheiten wird anhand des Vergleichs von live gezeigten Satellitenbildern mit früheren Aufnahmen das Thema Klimawandel bearbeitet. An Beispielen wie dem Gletscherschwund werden die Folgen des Klimawandels für Schüler/-innen der Klassen fünf bis 13 aller Schulformen sichtbar gemacht. Mit dem Satellitenbildvergleich werden Zusammenhänge sichtbar und Ursachen aus dem eigenen Lebensumfeld sowie globale Auswirkungen können von Schüler/inne/n eigenständig erarbeitet werden. Das Ziel ist, sich selbst als Akteur/-in in der Gestaltung des eigenen Lebensraums zu erleben und Handlungsoptionen auf verschiedenen Ebenen gemeinsam zu erarbeiten. Darüber hinaus gibt es weitere Angebote für Optionen einer globalen Bildungsarbeit, von Germanwatch: Teilnahme an UN-Klimaverhandlungen Praktika bei Germanwatch, Beratung und Kampagnenentwicklung mit Jugendverbänden, Kooperationen mit Universitäten und Fachhochschulen sowie den Klimawissenschaften.

Energiewende: Internationale Erfahrungen austauschen und Lernfelder schaffen

Die Lehren aus dem langsamen, ja viel zu langsamen UN-Klimaprozess liegen in dem strategischen Dreiklang: Handeln – Verhandeln – Allianzen. Jeder (Mensch, Unternehmen, Nation) soll das tun, was er bereits als sinnvoll und möglich erkannt hat und was auch ohne das Zusammenwirken mit anderen möglich ist (= Handeln). Jeder soll sich mit diesen Erkenntnissen weiterhin mit der Zielrichtung auf ein globales rechtlich verbindliches Abkommen in den internationalen UN-Verhandlungsprozess einbringen, da dieser insbesondere in Anbetracht der schwächsten Staaten und der Hauptbetroffenen ohne Alternative ist (= Verhandeln). Diejenigen, die nahe beieinander liegen oder ähnliche Interessen verfolgen, sollten Koalitionen der Willigen oder von Vorreitern oder Zusammenschlüsse von Industrieländern mit am stärksten betroffenen Ländern bilden und so gemeinsam nach vorne agieren (= Allianzen). Alle drei Klänge gehören zusammen und sind notwendigerweise parallel zu vollziehen.

Die für Deutschland als bedeutendem Industrieland nach Fukushima parteiübergreifend und im gesellschaftlichen Konsens beschlossene Energiewende und die damit verbun-

denen Klimaziele für 2020 und 2050 gehören eindeutig zum Bereich „Handeln". Kaum ein anderes Land hat sich so stark zu einer umfassenden Transformation verpflichtet. Gerade für Schwellen- und Entwicklungsländer ist eine gelingende Energiewende impulsgebend. In den Klimaverhandlungen sind sie heute auch deswegen z.T. Bremser, da es kein gelebtes Beispiel von emissionsarmer wirtschaftlicher Entwicklung und wirtschaftlichem Wohlstand gibt. Auch deshalb ist eine erfolgreiche deutsche Energiewende zentral, um Vertrauen mehr Dynamik in den Verhandlungen zu schaffen.

Hier muss nun also eine Erfolgsgeschichte geschrieben werden. Und diese hat dann wieder Rückkoppelungen für den internationalen Prozess. Und das kann viele positive Nachahmer schaffen. Auch die deutsche Zivilgesellschaft steht damit in einer großen Verantwortung und vor einer großen Herausforderung.

Anmerkungen

1 Unter Mitarbeit von Sven Harmeling.

2 Zu nennen sind die UN-Frauenkonferenz in Peking, die UN-Weltsozialkonferenz in Kopenhagen (beide 1995), die UN-Weltbevölkerungskonferenz in Kairo (1994) und natürlich besonders 1992 die UNCED, die UN-Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro mit ihrer Agenda 21, den wichtigen Konventionen zu Klima und Artenvielfalt und den offiziellen Erklärungen für eine nachhaltige Entwicklung.

3 Interessant ist, dass es mitunter eine große Durchlässigkeit zwischen Verhandler/inne/n und NGO-Vertretern gibt. Manche wechseln nach Regierungsneubildungen von dem einen Bereich in den anderen und später ggf. wieder zurück.

4 Insbesondere mit der Stiftung Mercator und mit der European Climate Foundation.

5 Germanwatch versucht dies beispielsweise durch konkrete Aktivitäten mit Akteuren in China zu unterlegen: http://www.bonn.de/wirtschaft_wissenschaft_internationales/topthemen/13996/

6 Im Rahmen größerer Beteiligung südamerikanischer Staaten wird Venezuela im Herbst 2014 eine wichtige Vorbereitungskonferenz durchführen.

Literatur

Germanwatch (2013): Germanwatch-Papier zur Bundestagswahl, April 2013; (Online im Internet unter: http://germanwatch.org/de/6335, [25.06.2013]).

Hansen, J. et al. (2008): Target Atmospheric CO2: Where Should Humanity Aim? Columbia University Press, West Sussex, England.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2001): "Climate Change 2001" Third Assessment Report (TAR). New York, 2001 ; (Online im Internet unter: www.ipcc.ch, [25.06.2013]).

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2007): "Climate Change 2007" Fourth Assessment Report (FAR), Solomon, S./Dahe, Q./Manning, M. et al. (Hg.), Cambridge Univ Press: New York, 2007; (Online im Internet unter: www.ipcc.ch., [25.06.2013]).

Meinshausen, M. et al. (2009): Greenhouse-Gas Emission Targets for Limiting Global Warming to 2 °C. In: Nature 458, S. 1158–1162.

Nuccitelli, D./Way, R./Painting, R./Church, J./Cook, J. (2012): Comment on „Ocean heat content and Earth's radiation imbalance. II. Relation to climate shifts" Physics Letters A, H. 376, J.45, 1 October 2012, S. 3466–3468.

Obama, B. (2013): We have history to make; (Online im Internet unter: http://www.spiegel.de/politik/deutschland/obamas-rede-in-berlin-am-19-juni-2013-im-wortlaut-englisch-a-906741.html, [24.06.2013]).

Shell Deutschland Holding (Hg.) (2010): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten. Berlin.

Klaus Milke

Diplom-Kaufmann mit Zusatzstudium in Soziologie und Politikwissenschaften, frühe Erfahrungen als kaufmännischer Leiter eines mittelständischen Unternehmens. Heute freiberuflich tätig in entwicklungs- und umweltpolitischer Beratungsarbeit. Mitbegründer und zur Zeit Vorstandsvorsitzender von Germanwatch, (www.germanwatch.org). Ebenfalls Initiator und Vorsitzender der Germanwatch-nahen Stiftung Zukunftsfähigkeit (www.stiftungzukunft.de). Mitinitiator und Beiratsvorsitzender von atmosfair (www.atmosfair.de).

Stefan Rostock

Teamleiter Bildung für Nachhaltige Entwicklung bei Germanwatch. Als ausgebildeter Geograph und Theologe hat er zuvor beim BUND/FoE Germany, als Honorarkraft bei der Heinrich-Böll-Stiftung Washington und als Entwicklungsfachkraft für erneuerbare Energie in Kamerun gearbeitet.

Kommentar

Von antirassistischen Denkverboten

Anmerkungen zur Rassismus-Debatte in der entwicklunspolitischen Bildung

Seit einigen Jahren melden sich verstärkt Antirassisten und Postkolonialisten zu Wort, die insbesondere die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in unserem Land einer Fundamentalkritik unterziehen. Sie werfen ihr die Fortschreibung einer eurozentrischen Geschichtsschreibung vor, welche die „hegemonialen Konzepte von Entwicklung, Kultur und Rassismus" reproduziere und dabei die Verwobenheit mit Macht- und Herrschaftsverhältnissen verschweige.[1] Diese Fundamentalkritik wird verbunden mit einer Reihe von Denkverboten, die nur als ideologische Nötigung verstanden werden können. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, wie hilflos und orientierungslos Teile der entwicklungspolitischen Szene und viele Akteure des Globalen Lernens auf diese Vorhaltungen reagieren.[2] Es ist daher an der Zeit, den ideologischen Hintergrund und die Prämissen zu beleuchten, mit denen diese „Überwältigungsversuche" der Antirassisten einhergehen.

Der Rassismus der Antirassisten

Der Antirassismus, wie er uns in mittlerweile zahlreichen neueren Publikationen zur entwicklungspolitischen Bildung propagiert wird, tritt mit einem bemerkenswerten fundamentalen Widerspruch auf: Zunächst wird die Welt eingeteilt in Gut und Böse, in den „Globalen Norden" und in den „Globalen Süden", in Privilegierte und Profiteure einerseits und in Ausgebeutete andererseits. Explizit rassistisch wird diese Weltsicht da, wo die Hautfarbe als Kriterium für die Zweiteilung der Welt herangezogen wird. Denn zum „Globalen Süden", so erfahren wir in verschiedenen Publikationen, gehören nicht nur die Kolonisierten und Ausgebeuteten auf der geografischen Südhälfte der Erde, sondern auch Ausgebeutete wie die Aborigines. Bemerkenswert ist, wer dieser Einteilung zufolge zum „Globalen Norden", zu den Ausbeutern und Profiteuren gehört, obwohl er oder sie im Süden lebt: Es sind die Weißen in Namibia und in Südafrika. Es sind nicht die Kriegsverbrecher in Syrien oder dem Sudan, nicht die Warlords im Kongo oder die Drogenbarone in Mexiko, nein es sind diejenigen, die an ihrer weißen Hautfarbe identifiziert werden können. Offensichtlicher kann Rassismus kaum noch sein.

Kaum zehn Zeilen später nach der Gut-Böse-Dichotomie wird dann mit scharfen Worten genau das „Othering", die Differenzierung zwischen „Eigenen" und „Anderen", als „Rassialisierung" gebrandmarkt. Diese Unterscheidung sei nichts anderes als ein „kolonialer Mechanismus, um Kolonialherrschaft, Ausbeutung und Ungleichheit zu rechtfertigen"[3]. Folgerichtig werden auch die Kategorien verboten, mit denen ein Anders-Sein konstatiert werden könnte: Die Feststellung unterschiedlicher Hautfarbe ist ohnehin rassistisch, aber auch von unterschiedlichen Kulturen darf nicht geredet werden, weil eine solche „Kulturalisierung" den Rassismus reproduziere und auch das Worte „Ethnie" nur ein Platzhalter für Rassismus sei.

Solche kategorialen Denkverbote haben weitgehende Folgen für die Wahrnehmung der Welt. Denn es ist nicht nur verpönt, die Anderen als anders wahrzunehmen, es ist auch ab sofort untersagt, über Missstände, Fehler, Versäumnisse, Entwicklungsprobleme im „Globalen Süden" überhaupt zu sprechen, weil solche Themen zu unerwünschten Schlussfolgerungen führen könnten. Wer beispielsweise behauptet, dass Afrikaner „für korrupte Regierungseliten, HIV/Aids, Warlords und Kriege etc. selbst verantwortlich seien, inszeniert Afrikaner/-innen als passiv und lethargisch und ‚Uns' als selbstlos Gebende." Aussagen über die Welt werden also nicht an der Wahrheitsfrage, sondern an ihrer (apodiktisch verkündeten) angeblichen Wirkung gemessen. Die unterstellte Wirkung heißt bei allen kritischen Bemerkungen über den „Globalen Süden" „koloniale Reproduktion" und genau das reicht aus, solche Themenfelder zu verbieten, das heißt sie als rassistisch oder kolonialistisch zu verteufeln. Da ist es dann auch folgerichtig, Lehrkräften, die darüber berichtet, dass muslimische Jugendliche sich in der Schule weigern, Lehrerinnen die Hand zu geben, und die ein solches Verhalten als frauenfeindlich bewertet, Rassismus vorzuwerfen.[4]

So viel Zensur war selten. Die Gesinnungskontrolleure sind unterwegs, um jeden Welt-Gedanken zu verhindern, der zu von ihnen unterstellten, unerwünschten Bewertungen oder Schlussfolgerungen führen könnte. Dieses Verhalten ist aus der Geschichte bestens bekannt: Fast immer ist Zensur damit begründet worden, dass nicht unbedingt die Aussagen falsch sind, dass aber die Informationen gefährliche Prozesse bei den so Informierten auslösen könnten.

Die Versuchungen des Antirassismus

Die Kämpfer gegen Stigmatisierung verfallen selbst derartigen Festschreibungen, indem sie die Welt in Opfer auf der einen Seite (Süd) und Täter auf der anderen Seite (Nord) aufteilen. Diejenigen, die Entwicklungshilfe (= „gewaltvolle Praxis") verteufeln und „white charity" als „Victimisierung Afrikas" brandmarken, machen selbst Afrikanerinnen und Afrikaner zu infantilen Trotteln, die von deutschen Antirassisten vor Abwertung und Kritik geschützt werden müssen. Kritik aus dem Ausland scheint für die Menschen in Afrika, Asien oder Lateinamerika nicht zumutbar zu sein. Zahlreiche afrikanische Wissenschaftler und Publizisten (z.B. Wole Soyinka, Axelle Kabou, Dambisa Moyo, James Shikwati) haben sich immer wieder explizit gegen einen solchen Opferstatus ausgesprochen. Menschen Eigenverantwortung für die Jahrzehnte ihrer politischen Autonomie abzusprechen und stattdessen den Kolonialismus zu bemühen, infantilisiert die Gesellschaften in Afrika, Asien oder Lateinamerika.

Es sind die Doppelstandards, die das Ganze so unerträglich machen. Die gleichen Leute, die im Globalen Norden beständig Herrschaftsverhältnisse entlarven, verwenden alle ihre Energie darauf, einen Blick auf Herrschaftsverhältnisse im Globalen Süden zu verhindern oder als rassistisch zu diskreditieren. Die gleichen Leute, die jede Diätenerhöhung im Bundestag für eine schamlose Selbstbereicherung der herrschenden Klasse halten, qualifizieren die Feststellungen von Freiwilligen über Korruption in ihrem Gastland als kolonialistisch. Die gleichen Leute, die hier bei uns das rückständige Familienbild der CSU geißeln, haben ein Problem mit einer Beschäftigung z.B. mit der Unterdrückung von Frauen in Afghanistan, weil „die Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit im Globalen Süden dazu dient, den Globalen Norden als emanzipiert, modern und entwickelt darzustellen" (Glokal: Bildung für nachhaltige Ungleichheit 2013, S. 40). So geht Verschwörungstheorie. Wo kämen wir hin, wenn wir einräumten, dass Frauenrechte bei uns mehr verwirklicht sind als in anderen Teilen der Welt?

Den Nutzen einer solchen selektiven Weltsicht haben zahlreiche Diktatoren gerade in Afrika längst als ihre Chance erkannt. Mit dem Verweis auf den Kolonialismus oder den Neokolonialismus verneinen sie jede eigene Verantwortung für zahllose Verbrechen in ihren Ländern. Robert Mugabe machte die Briten sogar für den Ausbruch der Cholera in Zimbabwe verantwortlich. Das war im Jahre 2008, 28 Jahre nach der Unabhängigkeit des Landes, das er seitdem mit fester Hand regiert. Aber wenn „bad governance" eine verbotene Bewertungskategorie ist, die lediglich rassistisches und kolonialistisches Denken offenbart, kann man ihm schwerlich widersprechen.

Die „antirassistischen" Denk- und Sprechverbote sind aber auch eine fatale Einladung für Diaspora und Migrantengruppen in unserem Land, eine Rolle als Opfer einzunehmen. Ein solcher Opferstatus hat gleich mehrere Vorteile: Er lädt dazu ein, die eigene Verantwortung für das eigene Verhalten abzuwehren und sich stattdessen lediglich als Opfer struktureller Benachteiligung zu sehen. Gleichzeitig schützt die Opferrolle vor Kritikiker/inne/n, soweit diese sensibel sind für den Vorwurf des Rassismus. Denn Opfer kritisiert man nicht. Viele Migrantengruppen – schon wieder eine unkorrekte Begrifflichkeit – lehnen eine solche Zuschreibung ab. In ihren Augen ist es legitim, nicht nur über Diskriminierung, strukturelle Bildungsbenachteiligung oder Islamophobie zu diskutieren, sondern auch über Ehrenmorde, Frauenunterdrückung oder fehlende Bildungsambitionen. Solche Themenfelder verbieten zu wollen, diskreditiert das durchaus notwendige Engagement gegen Rassismus insgesamt. Wer mit dem Hinweis auf mögliche Stigmatisierungen den Diskurs verbieten will, erntet im Übrigen bestenfalls eine vordergründige, angepasste political correctness.

Des Nachdenkens würdig ist in diesem Zusammenhang auch die Setzung, dass „People of Colour" nicht rassistisch sein können. Ist Rassismus tatsächlich ausschließlich ein „globales Gruppenprivileg, das weiße Menschen und ihre Interessen konsequent bevorzugt"? (Aufruf zum Festival gegen Rassismus, Juni 2012 in Göttingen, Noah Sow) Alltagserfahrungen mit bestimmten migrantischen Milieus, aber auch ein Blick in die Welt mit so vielen kriegerischen Konflikten, die u.a. auch eine ethnische Dimension haben, machen es fragwürdig, die Rassismus-Zuschreibung tatsächlich an der Hautfarbe festzumachen. Es mag zutreffend sein, dass die weiße Mehrheitsgesellschaft in unserem Land aufgrund struktureller Macht andere Potentiale für Rassismus hat, doch die Konflikte jenseits dieser Konstellation können nicht einfach wegdefiniert werden.

Kultureller Relativismus

Es soll an dieser Stelle einigen Aussagen der Rassismus-Kritiker/-innen explizit zugestimmt werden. Es ist unbestreitbar, dass die koloniale Unterdrückung begleitet war von eurozentrischen Überlegenheitsgefühlen, mit der Abwertung anderer Völker und Kulturen, mit einer Vorstellung von Fortschritt und Entwicklung, welche die Privilegien des Weiß-Seins fortschreibt. Ebenso unbestreitbar ist in meinen Augen, dass diese Denkmuster auch heute noch vorhanden sind, auch in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Die diskursive, nicht apodiktische Auseinandersetzung mit den Implikationen des „Weißseins" und den Mechanismen westlicher Prädominanz muss Teil des konzeptionellen Selbstverständnisses der entwicklungspolitischen Bildung werden. Doch Denk- und Sprechverbote sind hierbei weder hinnehmbar noch hilfreich.

Es wird auch nicht ohne normative Setzungen seitens derer gehen, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit betreiben. Solche Setzungen sind nicht deshalb schon obsolet, weil sie Bestandteil weißer Weltbeherrschung waren. So mag zum Beispiel „Wissen" in der Tat Teil der weißen Herrschaftssprache sein und zur Überlegenheit und zur Diskriminierung gegenüber Anderen beitragen; Wissenschaftsorientierung, veröffentlichte und freie Meinungen und entsprechende Diskurse sind dennoch unverzichtbare Bestandteile einer republikanischen Gesellschaft und einer dieser Tradition verpflichteten Bildung. Die (vor allem auf das Individuum abzielenden) Menschenrechte mögen auf kulturellen europäischen Prämissen beruhen; ihre universelle Gültigkeit einzufordern ist dennoch richtig. Menschenwürde, der Schutz des Lebens, die Gleichberechtigung der Frau, die Aufklärung etc. mögen Teil des ideengeschichtlichen Projekts (nicht der politischen Praxis) Europa sein; es gibt keinen Grund, sie deshalb weniger als politische Optionen zu verfolgen. Jedes dieser Bezugsfelder ist hinterfragbar, ist diskriminierend, hat auch eine Herrschaftsgeschichte. Dies aber kann kein hinreichender Grund dafür sein, auf derartige normative Bezüge zu verzichten. Es muss Grenzen des kulturellen Relativismus geben, der dem vermeintlich Authentischen jedes Recht zubilligt und alles vermeidet, was als Bedrohung der kulturellen Identität oder als Wertung verstanden werden könnte. Die von den Antirassisten verfügten Denkverbote führen im Ergebnis zu einer fatalen Gleichgültigkeit gegenüber den Leiden der Welt.

Erschreckend ist für mich in diesem Zusammenhang, wie widerspruchslos Akteure der entwicklungspolitischen Bildung bereit sind, Denkverbote zu akzeptieren, sich wichtige entwicklungspolitische Fragestellungen mit dem Hinweis auf rassistisches oder kolonialistisches Denken verbieten zu lassen. Forderungen nach der Beendigung von Gewalt und Krieg, nach Gerechtigkeit für Arme und Kleinbauern, nach Partizipation für Frauen und ethnische Minoritäten dürfen nur noch für das Inland erhoben werden; auf den „globalen Süden" bezogen sind sie eine illegitime Einmischung in die inneren Angelegenheiten anderer Völker. Die Angst, mit derartigen Posi-

tionen bereits rassistisch zu sein, verdrängt Werteentscheidungen, die früher selbstverständlich (auch gegen Widerstand) bezogen wurden. Aber auch hierfür gibt es eine Lösung: „Ich schlage vor", schreibt die Antirassistin Astrid Messerschmidt, „die Perspektive zu wechseln und uns der Illusion von globalem Lernen zu verweigern. Stattdessen könnte es einen Versuch wert sein, sich auf die eigene Zone zu besinnen, auf den begrenzten Kontext unserer gesellschaftlichen Existenz im privilegierten Teil der Welt" (A.M. in einem Vortrag über „Postkoloniale Bildungsprozesse" beim Kongress des EWN-Hessen „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen, Wiesbaden 2004).

Welch' eine elegante Problemlösung. Globales Lernen war einmal gerade als Grenzüberschreitung gedacht, als Perspektivwechsel, der in der ohnehin globalisierten Welt endlich auch andere Regionen und Menschen jenseits der ‚eigenen Zone' in den Blick nimmt und nach weltweiten Zusammenhängen und Verantwortlichkeiten fragt. Jetzt soll es zurück zur Froschperspektive gehen, weil der Blick über den Tellerrand angeblich nur ein kolonialer Blick sein kann. Verhältnisse in anderen Ländern gehen uns nichts mehr an. Nicht-Einmischung wird zur Tugend erklärt. Wer ohnehin der Überzeugung ist, dass die Nord-Süd-Verbindungen für jegliche Armut und Unterdrückung im Globalen Süden verantwortlich sind, wird solchen Isolationismus per se für Fortschritt halten. Wer dagegen internationale Beziehungen für eine unvermeidbare Realität in einer globalisierten Welt hält, wird an der Gestaltung dieser Beziehungen arbeiten wollen. „Wir mischen uns da ein bisschen ein" war bisher das Credo der Eine-Welt-Bewegung. Doch Solidarität war früher. Heute ist sie Kennzeichen anmaßenden (weißen) Überlegenheitsdenkens.

Perspektiven

Es ist zu vermuten, dass die Empfänglichkeit vieler Eine-Welt-Engagierter für die totale Ideologie, die da als Antirassismus daherkommt, eher psychische als intellektuelle Ursachen hat. Es gibt bei vielen – übrigens auch bei vielen jungen Leuten in den Freiwilligendiensten – ein tiefes Gefühl der Schuld und der Scham, das beim Erinnern an die Verbrechen des Kolonialismus und beim Blick auf die so unterschiedlichen Lebenschancen von Menschen in Nord und Süd aufkommt. Wohlstand und Wahlmöglichkeiten privilegieren uns gegenüber der Mehrheit der Menschheitsfamilie in einem kaum erträglichen Ausmaß. Der „Schuldkomplex" (Pascal Bruckner) sucht deshalb nach Entlastung. Selbstanklage und Selbsthass („Wir Rassisten") sind ein Weg, mit dieser Schuld umzugehen. Diese Selbstbezichtigung ist grenzenlos und gnadenlos. Es gibt da keine Brüche oder Widersprüchlichkeiten, sondern eine Kollektivschuld, die für alles Schlechte in der Welt verantwortlich ist. Unser Rassismus und unser Kolonialismus sind die Quellen allen Bösen und die wahren Herrscher über die Welt. So kehrt der Eurozentrismus über die Hintertür wieder zurück.

Am Ende ist zu fragen: Was können die Akteure des Globalen Lernens aus der in Teilen unsäglichen Antirassismus-Debatte lernen? Wie können die wichtigen ‚In-Frage-Stellungen' durch Ansätze von Antirassismus und „critical Whiteness" aufgegriffen werden, ohne sich gleichzeitig genötigt zu fühlen, den ideologischen Ballast mit aufzunehmen, der hier mittransportiert wird: Die Denkverbote und Schuldzuweisungen, das dichotome Weltbild von Guten und Bösen, den stumpfen Antikapitalismus als die Wurzel aller Übel der Welt und den Selbsthass, der allzu oft dort mitschwingt. Wie finden wir zu einer selbstkritischen, Rassismus-sensiblen entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die dennoch nicht auf Werteentscheidungen und Standpunkte verzichtet?

Der Weg dorthin könnte noch weit sein. Doch die Bereitschaft, sich im Sinne des Wortes selbst-kritisch mit den eigenen Positionen zu beschäftigen, braucht vor allem eines: Den Verzicht auf Überwältigung, auf Einschüchterung und auf die Drohung mit der Rassismus-Keule. Denn Fragen lassen sich nicht verbieten und Lernprozesse nicht ideologisch verordnen. Globales Lernen ist vor allem als Einladung zu verstehen, unterschiedliche, auch neue Perspektiven einzunehmen. Der Diskurs, die Widersprüchlichkeit der Welt, der Umgang mit Zielkonflikten und nicht zuletzt die Konfrontation mit den eigenen Setzungen und Stereotypen gehören notwendig dazu, nicht aber die Übernahme eines geschlossenen ideologischen Weltbildes, in dem Denkverbote errichtet werden und richtig und falsch, gut und böse, längst verteilt sind. In diesem Sinne ist das Globale Lernen als Lernansatz gegen seine antirassistischen ideologischen Überwältiger zu verteidigen.

Anmerkungen

1 Hier hat sich vor allem die Berliner Gruppe GLOKAL hervorgetan. Die „postkoloniale Analyse" mit dem Titel „Bildung für nachhaltige Ungleichheit?" (erhältlich als download) kann hier als eine Art Generalabrechnung angesehen werden.

2 Der hier besonders profilierte Berliner entwicklungspolitische Ratschlag BER hat drei seiner vier Publikationen den „anti-rassistischen Bildungsarbeit" gewidmet, ohne allerdings hier auch Gegenpositionen einzubeziehen. Die Publikationen sind unter http://ber-ev.de/bestellungen zu finden.

3 Alle zitierten Begrifflichkeiten entstammen der in 1 genannten Publikation.

4 Maureen Maisha Eggers in der Broschüre „Wer anderen einen Brunnen gräbt", Berlin 2012.

Literatur:

Danielzik, C.-M./Kiesel, T./Bendix, D. (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Berlin.

Messerschmitt, A. (2004): Vortrag über „Postkoloniale Bildungsprozesse" beim Kongress des EWN-Hessen „Eine Welt – Spur(t)en in Hessen, Wiesbaden.

Sow, N. (2012): Aufruf zum Festival gegen Rassismus. Göttingen.

Georg Krämer

ist Fachreferent für entwicklungpolitische Bildung des Welthaus Bielefeld und Fachpromotor für Globales Lernen des Landes NRW. Georg.Kraemer@welthaus.de

VIE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft /
Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Der 26. Kongress der Comparative Education Society in Europe (CESE) wird vom 10.–13. Juni 2014 an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg stattfinden. Das Executive Committee der CESE und das lokale Organisationsteam der Konferenz in Freiburg laden unter dem Konferenzthema ‚Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition' zu einer umfassenden Diskussion des Themas „educational governance" ein. Die Konferenzsprache wird Englisch sein. Konferenzbeiträge können jedoch auch in deutscher und französischer Sprache angemeldet werden. Detaillierte Informationen zu dem Kongress finden sich auf der folgenden Konferenzwebsite: http://www.cese-europe.org/2014

Christine Freitag

Zehn Jahre Schulwettbewerb „Alle für Eine Welt für Alle"

Wenn Joachim Gauck im Juli des kommenden Jahres die Preise an die Gewinnerinnen und Gewinner des Schulwettbewerbs „Alle für Eine Welt für Alle" vergibt, wird er bereits der vierte Bundespräsident sein, der zur Preisverleihung seines Wettbewerbs ins Schloss Bellevue einlädt. Johannes Rau hatte den Schulwettbewerb im Jahr 2003 als zweiten Wettbewerb des Bundespräsidenten ins Leben gerufen – neben dem bereits seit den 1970er Jahren etablierten Geschichtswettbewerb. Seitdem haben über 80.000 Schülerinnen und Schüler 2.900 Beiträge eingereicht.

Der Rückblick auf die letzten zehn Jahre zeigt, dass sich der Wettbewerb, der vom BMZ finanziert und seit 2012 von Engagement Global durchgeführt wird, als Instrument entwicklungspolitischer Bildung bewährt hat. Nicht nur die reinen Zahlen zeigen dies, sondern auch die Qualität der Einsendungen. Nach jeder Wettbewerbsrunde gibt es eine Evaluierung, die unter anderem auf Telefoninterviews basiert. Die Rückmeldungen machen deutlich, dass der Wettbewerb ein geeignetes Instrument ist, das Ziel der Verankerung des Globalen Lernens in der Schule voranzubringen. Dazu trägt auch bei, dass seit der dritten Runde solche Schulen, die sich als Ganzes auf den Weg gemacht haben, im Rahmen ihres Profils den Lernbereich globale Entwicklung zu schärfen, in einer eigenen Preiskategorie ausgezeichnet werden.

Begleitet wird der Wettbewerb durch Unterrichtsmaterialien, die auf das jeweilige Jahresthema abgestimmt sind und Pädagog/inn/en darin unterstützen, Themen der Globalen Entwicklung in ihrem Fachunterricht und in Projekten zu bearbeiten. In den vergangenen zehn Jahren haben sich Schülerinnen und Schüler in Texten, Filmen, Kunstwerken, Theater- oder Musikstücken, Plakaten oder digitalen Arbeiten kreativ und ideenreich mit den wechselnden Jahresthemen wie „Globalisierung", „Nachhaltigkeit" oder „Perspektivenwechsel" auseinander gesetzt. Besonders interessante Schülerarbeiten lassen sich als Wanderausstellung bei der Geschäftsstelle des Wettbewerbs anfordern.

Den Bewertungskriterien der Jury liegen die Kompetenzbeschreibungen des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung" (OR) zugrunde. Dementsprechend ist die Entwicklung von Konzept und Jahresthemen des Wettbewerbs eng verbunden mit der konzeptionellen Entwicklung des OR. Für die Arbeit an dessen erweiterter Neuauflage, die 2014 erscheinen wird, sind die Schülerarbeiten eine hilfreiche „Erdung". Sie stammen aus allen Schulfächern – von Mathematik bis Sport, auch wenn die Fächer Deutsch, Geographie, Politik und Kunst den Löwenanteil der Einsendungen ausmachen. Die Erweiterung des OR nimmt dementsprechend die meisten Unterrichtsfächer, die in der Ursprungsfassung von 2007 nicht enthalten waren, auf. Außerdem wird der OR ein neues Kapitel zur Entwicklung ganzer Schulen und deren Profilbildung enthalten.

Im Schuljahr 2013/2014 geht der Schulwettbewerb in die sechste Runde. Das Thema ist: „Global und lokal denken und handeln – ‚Die Welt beginnt vor deiner Tür!'". Machen Sie mit!

Hannes Siege
Bundeskoordinator des Schulwettbewerbs
www.eineweltfueralle.de

Modellschulen für Globales Lernen

Während es eine Reihe von Schulen gibt, die sich explizit einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung verpflichtet fühlen, gibt es bis heute keine „Schulen für Globales Lernen“, d.h. Schulen, die das Globale Lernen (und nicht nur eine internationale Partnerschaft) ganz vorne auf die Prioritätenliste setzen.

Mit dem Projekt Modellschulen für Globales Lernen des Welthaus Bielefeld wird ein Beitrag dazu geleistet, dass Schulen das Globale Lernen fest in ihren Schulalltag implementieren, um Schülerinnen und Schülern bei dem Erwerb derjenigen Kompetenzen zu unterstützen, die wir benötigen, um uns in der Weltgesellschaft – heute und in Zukunft – zu orientieren und verantwortlich darin zu leben.

Das Welthaus Bielefeld begleitet seit Juni 2011 bis Oktober (einzelne Maßnahmen bis Dezember) 2013 vier Schulen unterschiedlicher Schulformen (1 Grundschule, 1 Realschule, 1 Gesamtschule und 1 Gymnasium in OWL) auf dem Weg von der Einführung in das Globale Lernen bis zur Verankerung im Schulprofil und in den schuleigenen Lehrplänen.

Die Schulen erhalten im Laufe des Projektes Fortbildungen für Lehrkräfte und weitere pädagogischen Fachkräfte. Die Schülerinnen und Schüler nehmen die unterschiedlichen Bildungsangebote des Welthaus Bielefeld (Schoko-Expedition, Klima-Kids, Biodiversität u.a.) und kooperierender NGOs in der Region wahr. Gemeinsam mit Studierenden der Fakultäten Pädagogik und Soziologie der Universität Bielefeld sowie mit Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern des Zentrums für schulpraktische Lehrer/innen/ausbildung Bielefeld werden im Sinne des Globalen Lernens Zusatzmaterialien zu bestehenden Materialien sowie neue, auf die individuellen Bedürfnisse der Schule abgestimmte Unterrichtsmaterialien erstellt. Mit Vertreterinnen und Vertretern der vier Schulen finden je eine Werkstatt für Schüler/-innen und für Lehrkräfte zum Austausch zwischen den am Projekt beteiligten Schulen statt. Die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren der Schule im Vor- und Nachmittag nutzen das Angebot des Welthaus Bielefeld (Mediothek, Verleih von Fachliteratur, Unterrichtsmaterialien, Videos, Projektkisten und -taschen, individuelle Beratung und Vermittlung von Themen-Scouts) für die Durchführung eigener Projekte.

Modellschulen für Globales Lernen
Ein Projekt des Welthaus Bielefeld

Mit Hilfe einer wissenschaftlich fundierten Wirkungsanalyse durch die Universität Erlangen-Nürnberg wird im Anschluss des Projektes u.a. festgestellt werden, inwieweit sich der angenommene Interessens- und Kompetenzzuwachses bei beteiligten Schülerinnen und Schülern sowie der Interessenszuwachs und Motivationszuwachs bei den Lehrkräften/pädagogischen Fachkräften, das Globale Lernen in den Schulalltag einzubeziehen, bestätigt. Die Erfahrungen und Ergebnisse des Projekts werden filmisch und schriftlich dokumentiert und aufbereitet: für Schulen, die das Globale Lernen implementieren möchten sowie für die Fachöffentlichkeit, andere NGOs und Bildungsträger der entwicklungspolitischen Bildung, die eng mit Schulen zusammenarbeiten und diese in der Implementierung unterstützen möchten.

Das durch Engagement Global/BMZ und durch die Stiftung Umwelt und Entwicklung NRW (SUE) geförderte Projekt fügt sich in die Bildungsoffensive der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ ein und unterstützt die Umsetzung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der KMK und des BMZ (2007).

Frauke Hahn
frauke.hahn@welthaus.de
Bildungsreferentin für Globales Lernen, weitere Informationen:
(www.modellschulen-globales-lernen.de).

Rezensionen

Kreienbaum, Maria-Anna/Gramelt, Katja/Hofmann, Jan/Liebert, Christina (Hg.) (2012): Entwicklung, Bildung und Begegnung am Beispiel Sambias. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, 228 S., ISBN 978-3-86388-028-6, 19,90€.

Mit dem Buch soll eines der ökonomisch ärmsten Länder der Welt in den Blick genommen werden, dass – anders als etwa Ruanda, Somalia oder Sudan – nur bedingt in den Schlagzeilen des globalen Nordens präsent ist. Damit wird nach zehn Jahren ein zweiter Band um die Herausgeberin Maria-Anna Kreienbaum vorgelegt, der in sehr unterschiedlichen Zugängen die paradoxe Nähe und Distanz der „Einen Welt" zwischen Sambia und Deutschland in den Blick nimmt. Die deutschen und englischen Beiträge (mit einem Abstract in der jeweils anderen Sprache) umfassen wissenschaftliche Aufsätze, Essays und Erfahrungsberichte. Der Aufbau der Publikation folgt dem Titel; es geht um Entwicklung im Horizont der damit assoziierten Hilfe bzw. Zusammenarbeit, um Bildung als Wegbereiterin gesellschaftlicher Entwicklung sowie Begegnung in ihren Chancen und Grenzen angenommener und erhoffter Lernmöglichkeiten.

Zunächst wird die generelle Bedeutung von Entwicklungshilfe in der ‚Weltrisikogesellschaft' des 21. Jahrhunderts mit einem Plädoyer für eine Globale Zusammenarbeit als Überwindung nationaler Engführungen in den Blick genommen (Franz Nuscheler). Im Anschluss daran werden die medialen Repräsentationen Afrikas im globalen Norden vor dem Hintergrund spezifischer Verzerrungen und Projektionen betrachtet (Christina Liebert), wird das chinesische Engagement in Sambia kritisch betrachtet (Jan Hofmann), die Herausforderung von HIV/Aids bearbeitet (Martin Gottsacker) sowie die Rolle des Fußballs für Entwicklung – insbesondere bezogen auf Frauenfußball in Sambia – thematisiert (Michael Kohnen). Ein Erfahrungsbericht über Überlebenserfahrungen durch Hühnerzucht am Ende einer Erwerbsbiografie als Hebamme und Krankenschwester jenseits gesicherter Finanzen rundet diesen Teil ab (Hilda C. Simposya).

Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit dem ‚Warum?' von Bildung, wenn nach dem Schulabschluss nicht gewährleistet ist, dass eine Anstellung erwartet werden kann. Es geht um Werte und Normen im Sinne gesellschaftlicher Entwicklung (Simeoni Kunkhuli), um Herausforderungen und Grenzen der Grund- und Sekundarschulbildung zwischen Quantität und Qualität (Winner Simposya), die Bedeutung von Community Schools als alternativen Bildungszugängen (Peter Lindhoud), die generelle Umsetzbarkeit des Menschenrechts auf Bildung in Sambia im Horizont von Education for All und den MDGs (Julia Hülsen), die Möglichkeiten von Lehrendenbildung angesichts einer hohen Migration in andere Länder und einer hohen Zahl von HIV/Aids-infizierten und sterbenden Lehrkräften (Peter Lindhoud) sowie Möglichkeiten des (Puppen-)Theaters als Medium interkultureller und entwicklungsbezogener Bildungsarbeit (Donata Weinbach).

Abschließend werden Begegnungen in global-interkulturellen Kontexten als Anreiz für Entwicklung und mögliches Lernfeld in den Blick (Maria-Anna Kreienbaum) genommen, nach den generellen Möglichkeiten und Grenzen Interkultureller Kompetenz gefragt (Katja Gramelt) und wird der Zusammenhang interkultureller Begegnungen, entwicklungspolitischer Bildungsarbeit sowie Antidiskriminierungsarbeit bearbeitet (Prasad Reddy). Es folgen reflektierte Erfahrungsberichte von Nord-Süd-Begegnungen im Rahmen privater Initiativen (Hermann Rodtmann), des Weltwärts-Programms (Alexander Keßel) sowie einer deutsch-mosambikanischen Schulpartnerschaft (Heidrun Riedel).

Hervorzuheben ist die Vielfalt der Beitragenden und die damit verbundenen je spezifischen Perspektiven auf das Thema. Beeindruckend ist die engagierte Schreibweise aller Beteiligten in ihrem Ringen um eine nachhaltigere, gerechtere und reflektiertere Welt. Am Beispiel Sambias ist es so möglich, neue Lernchancen für Menschen zu eröffnen, die bisher wenig von diesem Land und seinen spezifischen Erfahrungen im globalen Kontext wissen.

Gregor Lang-Wojtasik

Haas, Benjamin (2012): Ambivalenz der Gegenseitigkeit. Reziprozitätsformen des weltwärts-Freiwilligendienstes im Spiegel der Postkolonialen Theorie, Kölner Wissenschaftsverlag, 112 S., ISBN 978-3-942720-17-5, 19,00€.

„Lernen durch tatkräftiges Helfen" – dies ist das Motto des 2007 aus der Taufe gehobenen entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes *weltwärts*, der jährlich bis zu 4.000 Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen praxisbezogenen Auslandsaufenthalt im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit ermöglicht.[1] Die 18- bis 28-jährigen Teilnehmenden sollen durch gemeinnütziges Engagement in einem Land des ‚Globalen Südens' lernen. Lernen im Kontext eines entwicklungspolitischen Freiwilligendienstes ist ein vielschichtiger Prozess, der auf mehreren Ebenen von Gegenseitigkeit geprägt ist: Einerseits auf individueller Ebene durch die Begegnung der Freiwilligen mit ihren Partnern vor Ort, andererseits in der Beziehung zwischen der Entsendeorganisation in Deutschland und der Partnerorganisation im Süden. Auf der Makroebene steht ein internationaler Freiwilligendienst sogar für eine politische Beziehung zwischen Deutschland und dem Partnerland – die jugendlichen Freiwilligen können sogar als Botschafter zwischen zwei Nationen gesehen werden. Kritiker stellen jedoch die Frage, ob diese gegenseitigen Beziehungen auf Augenhöhe – so das Ideal – stattfinden können, wenn das Beziehungsverhältnis den ‚historischen Rucksack' der Kolonialisierung mit sich trägt. Zu Recht kritisieren sie, dass „Lernen" nur auf Seiten der Freiwilligen proklamiert wird und die Haltung der „Helfenden" an längst überholte Ansätze der Entwicklungshilfe erinnert.

Benjamin Haas analysiert in seiner Studie genau diese Gegenseitigkeitsbeziehungen. Er vergleicht die Programmstruktur des Freiwilligendienstes *weltwärts* mit ausgewählten Ergebnissen aus programmbezogenen (Evaluierungs-)Studien und bewertet diese mit dem kritischen Auge der Postkolonialen Theorie. Die

Ergebnisse sind erschreckend und erleuchtend zugleich: Der gutgemeinte Hilfeansatz verstärkt asymmetrische Beziehungsformen zwischen Nord und Süd ebenso wie das einseitig gewollte Lernen. Gleichzeitig gibt er konkrete Hinweise, wie das Programm modifiziert werden kann, um diese von Ungleichheit und Ambivalenzen geprägten Gegenseitigkeitsformen zu überwinden.

Die Studie stellt nach drei leicht lesbaren Kapiteln zum Forschungskontext ‚Freiwilligendienst' und den in der Hermeneutik verankerten methodischen Ansatz ausführlich den theoretischen Rahmen der Programmanalyse dar. Zum einen legt er in der Literatur verankerte Ansätze von Reziprozität dar und interpretiert diese im Hinblick auf Gabe und Gegengabe auf den unterschiedlichen Beziehungsebenen im *weltwärts*-Programm. Zum anderen führt Haas in relevante Denklinien der Postkolonialen Theorie ein und begründet, warum das theoretische Konzept des Neokolonialismus ein Analyserahmen für *weltwärts* sein kann. Denk- und Handlungsmuster auf individueller (Freiwilligen-)Ebene, auf Organisationsebene und auf globaler Ebene können in Logik und Umsetzung des Programms wiedergefunden werden: Die Universalisierung der Entwicklungsnorm, koloniale Dichotomien („Wir" vs. „die Anderen"), das Machtgefälle zwischen Gebenden und Nehmenden sowie das Problem, eine bestimmte Gruppe („die Armen" oder „die Weißen") zu repräsentieren, sind dabei nur einige zu betrachtende Aspekte. Diese jedoch, so die Schlussfolgerung von Haas, können als Raster für die Analyse des Programms hinsichtlich der Frage nach der Gefahr der Reproduktion kolonialer Denk- und Handlungsstrukturen dienen. Die Ergebnisse der Analyse schließlich legen eine Verstärkung des Machtgefälles auf den unterschiedlichen Ebenen offen: Auf Ebene der Programmlogik erweitert das Konzept von Helfen und Lernen das Machtgefälle im Hilfsdiskurs, auf Ebene der Freiwilligen und ihrer Rolle als „wissende Experten" wird das Machtgefälle von Geben und Nehmen ebenfalls reproduziert und auf der Ebene der Länderkooperation, vertreten durch die heimatliche Entsendeorganisation und die Partnerorganisation im Einsatzland, reproduzieren sich Asymmetrien, da der Austausch nur auf einer Seite der Weltkugel stattfindet.

Diese Ergebnisse sind für ehemalige Freiwillige, Programmkoordinatoren und *weltwärts*-Fans erst mal ein Schlag ins Gesicht – wollen doch alle nur ‚Lernen' und etwas ‚Gutes' tun! Haas verortet sich jedoch nicht in einer der extremen Positionen, die *weltwärts* entweder als „Egotrip ins Elend"[2] verteufeln oder sich gar seine Abschaffung fordern.[3] Haas stellt Forderungen, die das Programm verbessern sollen: Der Postkoloniale Kontext muss in der pädagogischen Begleitung mit entsprechenden Ansätzen einer kritischen Pädagogik fest verankert werden. Des Weiteren sollen die Partnerorganisationen in den Ländern des Südens sowohl in die Programmentwicklung und -evaluation als auch in die Auswahl und Begleitung der Freiwilligen mit einbezogen werden. Die letztgenannte Forderung wird inzwischen bereits politisch unterstützt, denn nur ein Reverse-Programm, in welchem auch Freiwilligen aus Ländern des Globalen Südens die Möglichkeit gegeben wird, einen Dienst in Deutschland zu leisten, kann letztendlich die Asymmetrie der Beziehungen auflösen und eine Begegnung auf Augenhöhe ermöglichen.

Insbesondere an dieser Stelle spüren die Leser/-innen auch die Verbundenheit des Autors mit dem Thema: Benjamin Haas hat selbst einen Freiwilligendienst abgeleistet. Seit seiner Rückkehr engagiert er sich in der Begleitung von Freiwilligen und der Weiterentwicklung von Entsendeprogrammen. Mit der konstruktiven Analyse des *weltwärts*-Programms in der vorliegenden Studie führt er sein Engagement fort und setzt sich dafür ein, dass langfristig die positiven Aspekte des Programms nicht hinter der dunklen Wolke der Neokolonialisierung verschwinden.

Die Studie, die als wissenschaftliche Qualifikationsarbeit am Lehrstuhl für Sozialpolitik der Universität zu Köln eingereicht wurde, kann allen, die sich mit der kritischen Wissenschaft im Kontext von Postkolonialismus beschäftigen, nur ans Herz gelegt werden. Alle anderen und diejenigen, die vor den verdichteten theoretischen Ausführungen zur Postkolonialen Theorie zurückschrecken, erfahren in den einführenden Kapiteln, welcher Forschungskontext des historisch verankerten Phänomens „Freiwilligendienst" in Zukunft noch bedient werden muss.

Anmerkungen

1 Vgl. hierzu die Angaben auf der offiziellen Homepage von weltwärts: www.weltwaerts.de

2 Schlagzeile aus dem Jahr 2008 im Süddeutsche Zeitung Magazin (Heft 19)

3 Thema eines Pressegesprächs 2010 auf Einladung des „Bonner Aufrufes", einer Initiative, die sich für eine „andere Entwicklungspolitik einsetzt": http://www.bonner-aufruf.eu/

Sonja Richter

Over, Ulf (2012): Die interkulturell kompetente Schule. Eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion eines Entwicklungsziels. Münster u.a.: Waxmann, 182 S., ISBN 978-3-8309-2568-2, 32,90€.

Erben, Friedrun/Waldmann, Klaus (Hg.) (2008): Lernziel Verantwortung. Politische Jugendbildung und Schule. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 141 S., ISBN 978-3-8997-4295-4, 16,80€,

Over legt mit seiner Dissertation eine empirische Studie zur sozialen Konstruktion einer „interkulturell kompetenten Schule" seitens des pädagogischen Teams an einer als kulturell heterogenen eingeschätzten Gesamtschule vor. Den Ausgangspunkt bilden von den Lehrenden mit einem Durchschnittsalter von 50,6 Jahren benannte Problemlagen, bspw. Kommunikationsschwierigkeiten auf Grund sprachlicher Barrieren zwischen Lehrenden und Schüler/inne/n, „unterschiedliche Religionen mit ihren teilweise einschränkenden Vorschriften für die Schüler", die angenommene Verhinderung kooperativen Unterrichts durch berufliche Chancenlosigkeit, gewaltaffine Schüler „mit muslimischem Hintergrund" sowie ein „unterprivilegierter" Status vieler Elternhäuser (S. 101).

Indem er unter Rückbezug auf die in der Tradition des konstruktiven Alternativismus stehende Psychologie der Persönlichen Konstrukte von George A. Kelly subjektive Konstruktionen zu „interkultureller Kompetenz" von Lehrenden erhebt, verfolgt Over das Ziel, „einen genuin psychologischen Beitrag zur (Neuen) Theorie der (interkulturellen) Schule [zu] leisten" (S. 17). Die Ergebnisse der Arbeit lassen sich jedoch vielmehr als ein höchst interessanter Beitrag zur Entwicklung einer Einzelschule denn als solcher der Theorie von Schule verstehen.

Mittels der Repertory-Grid-Technik und unter Verwendung des bislang vor allem in der Organisations- und Unterneh-

mensberatung eingesetzten Interview- und Auswertungstools „nextexpertizer" wurden 80 % des Kollegiums – 44 Lehrende und zwei Sozialpädagog/inn/en – dazu befragt, „wie die Schule im Ist-Zustand eingeschätzt wird, wo Probleme und Stärken liegen, wie sich die Schule nach Einschätzung des Kollegiums entwickeln wird und wie aus Lehrkräfteperspektive eigentlich die ideale interkulturell kompetente Schule aussieht" (S. 102). Im Sinne des Wunsches der Befragten nach größtmöglicher Anonymität wurden jedoch die Interviewergebnisse nicht, wie es der persönlichen Konstruktheorie Kellys eher entsprochen hätte, einzelfallorientiert ausgewertet, sondern entsprechend dreier, als zentral identifizierter Spannungsfelder (Haltung zur kulturellen Vielfalt, Umgang mit kultureller Vielfalt in der Schule und Zuschreibung der Verantwortung für „Integration") in vier Gruppen geclustert. Im Ergebnis werden in den vier Gruppen in etwa gleicher quantitativer Verteilung teilweise höchst unterschiedliche, konkurrierende Konstruktionen zu einer „interkulturell kompetenten Schule" sichtbar: Während ein Teil der Befragten eine klassische, assimilationsorientierte Perspektive auf Interkulturalität verfolgt und gesetzte Erziehungs- und Bildungsziele über autoritäre Disziplinerwartungen an die Schülerschaft und Lehrerzentriertheit in unterrichtlichen Interaktionen erreichbar scheinen, präferiert ein anderer mit dem Ziel der Veränderung der Schule über individualisierten Unterricht und die aktive Förderung kultureller Vielfalt ein dynamischeres und subjektorientiertes Verständnis einer „interkulturell kompetenten Schule". Ein interessantes Ergebnis ist weiterhin, dass die Selbst- und die Fremdeinschätzung der Befragten im Hinblick auf die eigene Haltung und schulische/unterrichtliche Tätigkeit weit auseinander liegen: Insgesamt bewerten sich die Befragten diesbezüglich deutlich positiver als die Gesamtheit der Kolleg/inn/en. Gleichzeitig schätzen sich die Befragten als offen gegenüber der kulturellen Heterogenität ein, wenngleich sich diese Haltung nicht in der als wenig zufriedenstellend eingeschätzten Alltagpraxis niederschlägt.

Die Frage nach der Möglichkeit einer Annäherung an das Ideal einer „interkulturell kompetenten Schule", welches auf der Basis von in Interviews generierten Resonanzfeldern differenziert modelliert wird, bewerten die Befragten unter Verweis auf „Ignoranz, zuviel Heterogenität, Gewalt und Verhaltensauffälligkeiten, kein Bewusstsein für Interkulturalität, insgesamt schlechte Rahmenbedingungen" pessimistisch – womit wir wieder beim Ausgangspunkt wären.

Hier, möchte man meinen, beißt sich die Katze in den Schwanz. Jedoch bietet die Studie eine empirisch differenzierte Basis für den Beginn eines spezifischen Schulentwicklungsprozesses, da individuelle Haltungen und Handlungsmodi zu Fragen des Umgangs mit Interkulturalität des überwiegenden Teils des Kollegiums abgebildet werden. Dass an dieser Stelle hierzu keine Anschlussmöglichkeiten skizziert werden, wird mit der im Verlauf der Erhebung bekanntgewordenen Schließung des Schulstandortes begründet, irritiert jedoch vor dem Hintergrund der mehrfach geäußerten Annahme, dass das Profil des Kollegiums die Realität von Schulen in Deutschland darstellt (S. 103, S. 115). Ebenso verwundert, dass die erhobene subjektive Theorie des Kollegiums abschließend nicht systematisch vor dem Hintergrund der wissenschaftlichen Theorien, die zu Beginn der Arbeit referiert werden, analysiert und diskutiert wird. Anstelle dessen wird die Wirkmacht einer „externen wissenschaftlichen Theorie" im Kontext der Schulentwicklung in Frage gestellt (S. 130), wobei sie jedoch als wichtige Kontrastierung in der Weiterarbeit mit dem Kollegium verstanden werden könnte.

Ein Teilergebnis der Studie zeigt, dass das untersuchte Kollegium kaum über eine Konzeption über die mögliche Rolle der Schule im Stadtteil verfügt (S. 128). Diesbezügliche Aspekte tangieren Fragen der Schulentwicklung über die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partner/inne/n. Von hier aus ist die Brücke zum folgenden Beitrag zu schlagen, der Projekte an der Schnittstelle zwischen Unterricht und sozialem Umfeld vorstellt.

Mit der Projektstudie „Lernziel Verantwortung" von Erben & Waldmann wird eine differenzierte Darstellung und Diskussion bereits gelungener Praxis vorgelegt. Das dem Projekt konzeptionell zu Grunde liegende US-amerikanische Konzept des Service Learning gilt als ein Ansatz der Schulentwicklung, der eine „gute Möglichkeit [darstellt], schulische Strukturen zu verändern und eine Öffnung der Schulen in ihr soziales Umfeld zu unterstützen" (S. 16). Das Service Learning adressiert und ermutigt Jugendliche, soziale Verantwortung an zivilgesellschaftlichen Institutionen/Vereinen/Initiativen ihres regionalen Umfelds zu übernehmen. Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Praxisplätzen, sondern um eine pädagogisch begleitete Erarbeitung möglicher Orte des Engagements durch die Jugendlichen selbst auf der Basis eines realen Bedarfs. Die als geeignet identifizierten Projekte werden als Teil des Unterrichts verstanden und mit Unterrichtsinhalten verknüpft. Eine regelmäßige Reflexion ermöglicht es den Jugendlichen, sich strukturiert und pädagogisch begleitet mit persönlichen Erfahrungen, Konflikten, Krisen und offenen Fragen auseinanderzusetzen. Mit dem Lernen für die Zivilgesellschaft wird das Ziel der „civic education" – einer Bildung für Demokratie und Zivilgesellschaft – verfolgt (S. 9). Damit erinnert dieser Ansatz an das Allgemeinbildungsverständnis Klafkis oder von Hentigs Überlegungen zur „Bewährung" und ist damit auch an den deutschsprachigen Bildungsdiskurs hervorragend anschlussfähig.

Wenngleich das Projekt, durchgeführt von der bundesweit tätigen Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung in Kooperation mit verschiedenen Trägern der außerschulischen Jugendarbeit und sechs Schulen in vier Bundesländern, bereits 2007 abgeschlossen wurde, kann dessen „Ertrag" nicht nur für die einzelnen Schüler/-innen und für die beteiligten Institutionen, sondern auch als anregende „good practice" angesichts stetiger Herausforderungen für den Lebensraum Schule, etwa im Hinblick auf der oben genannt Problemfelder, einer hohen Zahl an Schüler/inne/n, die durch schulische Bildungsangebote kaum oder gar nicht erreicht werden und einer vielfach konstatierten Veränderungsschwerfälligkeit von Schule nicht hoch genug geschätzt werden.

Neben einer differenzierten Darstellung der Verläufe der sechs Teilprojekte in Kooperation mit verschiedensten Initiativen und Vereinen, bspw. Eine-Welt-Läden, Kindergärten, Jugendzentren, Seniorenheimen aber auch an der eigenen Schule bündelt die Praxisstudie zahlreiche Reflexionen auf die Gestaltung einer tragfähigen Kooperation zwischen Trägern der außerschulischen Jugendarbeit und Schulen.

Auch bildungspolitischen Entscheidungsträgern wäre eine Lektüre zu empfehlen, um diese optimistisch stimmenden

Projektergebnisse zum Anlass zu nehmen, flächendeckende und kontinuierliche Bildungsanlässe, wie den von Erben & Waldmann et. al dargestellten, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen zu befördern und zu unterstützen.

(Interkulturelle) Schule, so ein knappes und abschließendes Fazit nach der Lektüre, ist dringend „von innen heraus" zu entwickeln, kann und sollte dabei aber, wie die Projektstudie beispielhaft aufzeigt, auf die Erkenntnisse langjährig gelebter, guter Praxis sowie die theoriegeleitete Reflexion zur kulturellen Kompetenz zurückgreifen, will sie nicht immer wieder alten Wein in neue Schläuche füllen.

Constanze Berndt

Wulf, Christoph; Weigand, Gabriele (2011): Der Mensch in der globalisierten Welt. Anthropologische Reflexionen zum Verständnis unserer Zeit. Christoph Wulf im Gespräch mit Gabriele Weigand. Münster u.a.: Waxmann. 160 S., 14,90€

Nichts geringeres als einen Einblick in „Erkenntnisse, Fragestellungen, Themen und methodische Herangehensweisen einer sich im weiten Horizont von Geschichte, Mensch und Welt bewegenden historisch-kulturellen Anthropologie" (S.8) zu gewähren, nimmt sich Gabriele Weigand mit diesem Buch vor. Es entstand in Folge eines mehrjährigen Forschungsprojektes, in welchem sie in biographischen Interviews der Frage nach interkulturellen Momenten in der Biographie im deutsch-französischen Kontext nachgeht. Aus ihrer Technik der narrativen Interviews leitet sich einerseits der erzählende Stil im Text ab, der andererseits, das sei vorweg bemerkt, in den teilweise seitenweisen Ausführungen Wulfs komprimierte Zusammenfassungen komplexer Forschungsagenden bietet. Mit der Wiedergabe eines Interviews bildet das Buch zugleich ein Grundverständnis von Wissenschaft bei Christoph Wulf ab, nämlich deren dialogischer Charakter.

In der Einleitung werden die vier Forschungsschwerpunkte skizziert, denen im Nachfolgenden jeweils ein Kapitel gewidmet ist: Es ist die historisch-kulturelle Anthropologie, die Berliner Ritual- und Gestenstudie, ein durch Mimesis, Imagination und Emotion angesteuerter Zusammenhang und schließlich der Zusammenhang zwischen Frieden, kultureller Diversität und Nachhaltigkeit. In allen genannten Feldern geht es letztlich aus unterschiedlichen Perspektiven um das Verständnis des Menschens in seiner historischen Gegenwart, lediglich die Ansatzpunkte sind unterschiedlich, ebenso die Forschungsgestalt und die sich anschließenden Konsequenzen.

Im ersten Kapitel steht die historische Anthropologie im Zentrum. Innerhalb dieser Neuformulierung anthropologischer Sichtweisen liegt Wulfs großer Verdienst darin, die ethnozentrische Sichtweise der Anthropologie zu überwinden und eine kulturelle wie historische Relationierung bis hin zur Relativierung je konkreter Varianten des Menschseins voranzutreiben. Einer seiner greifbaren Ansätze besteht darin, die körperliche Seite menschlicher Existenz wieder in das Bewusstsein zu rücken, indem er die Bedeutung des Körpers für „die Prozesse kultureller Selbstthematisierung und Selbstauslegungen" (S. 17) herausstreicht. Mit der historischen und kulturellen Relativierung der Anthropologie eröffnet er das Feld für vielfältige Forschungspunkte, wie beispielsweise den spezifischen Praxen der Performativität, der Sinnengeschichte oder den Geschlechterpraktiken. Wulf selber formuliert, dass die historisch-kulturelle Anthropologie weniger einen abgeschlossenen Gegenstandsbereich als gemeinsame Fragen und Betrachtungsweisen kennzeichne (vgl. S. 35). In der Anwendung auf die Pädagogik wird das Feld der Forschungen dann beispielsweise auf Phänomene wie den Umgang mit Zeit und als ikonische Wendung auf den Zusammenhang von Bildern und Bildung erweitert. Wie in späteren Passagen ist bereits im ersten Kapitel das Konzept des Imaginären zentral, das nicht nur implizite Grundvorstellungen vom Menschen enthält, die Erziehung und Bildung leiten, sondern auch als Praxis, beispielsweise im Spiel oder im Lernen, pädagogisch höchst relevant ist.

Im zweiten Kapitel kommen mit Überlegungen zur Berliner Ritual- und Gesten-Studie forschungspraktische Ausformulierungen der historisch-kulturellen Anthropologie zur Darstellung. Beschrieben wird, wie Rituale und Gesten zum Untersuchungsfeld ethnographische ansetzender, pädagogischer Forschung wurden. Ihr performativer Charakter, der sich als essentiell für die Hervorbringung des Sozialen herausstelle, erlaube es, heraus zu präparieren, wie Rituale beispielsweise Übergänge zwischen Institutionen schaffen, Ordnungen herstellen und Menschen ein praktisches, soziales Handeln ermöglichendes Wissen vermittele (vgl. S. 53). Anhand von Beobachtungen in einer Berliner Grundschule wurde deutlich, dass Rituale nicht nur unter funktionalen Gesichtspunkten betrachtet werden können, sondern sie körperlich, performativ, expressiv, symbolisch und zugleich regeleffizient sind (vgl. S. 59). Sie stellen geteiltes Wissen dar und vermitteln es gleichermaßen. Praxisrelevante Konsequenzen ergeben sich dann aus der Erkenntnis, dass in Ritualen Differenzen bearbeitet werden, was insbesondere – aber keinesfalls nur – für Gruppen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen bedeutsam ist. Gesten ihrerseits sind kontextabhängige Bewegungen des Körpers, die auszudrücken und darzustellen vermögen und die darüberhinausgehend als Formen der Sinngebung verstanden werden können. Hier erfolge eine „Materialisierung und Verdichtung von Normen und Bedeutungen" (S. 71), was sie zu einem ertragreichen Untersuchungsfeld werden lässt.

Im dritten Kapitel werden weitere, anthropologisch gegründete Aspekte unter der Überschrift „Mimesis, Imagination und Emotion" bearbeitet, deren Zusammenhang sich als weniger konsistent darstellt. Geburt und Tod grundieren nicht nur das Leben, sondern auch das Werden und damit die jegliche Prozesse, allen voran die Bildung und gleichermaßen das reflektierende Nachdenken über Bildung und ihre Bedingungen. Mimesis wird hier als Modus des Lernens vorgestellt, ein eigenständiges, kreative „Anähneln" (S. 83). Wulf verfolgt zunächst eine Rekonstruktion mimetischer Prozesse in unterschiedlichen historischen Kontexten. Weitere Überlegungen sind der Eigenart des Sicheinlassens auf Kunstwerke, in welchem er Mimesis als Brückenprozess zwischen Innen- und Außenwelt entwerfen kann, gewidmet (S. 84f.). Schließlich führt er kulturelles Lernen, dessen Verständnis bei Wulf nicht weit genug gefasst werden kann, auf seinen mimetischen Vollzug zurück. Mit Imagination und Emotion sind zwei weitere

Weisen menschlichen Seins benannt, die Wulf als conditio humana betrachtet. Ohne Imagination gäbe es keine abstrahierende Sprache, keine Erinnerung und keine Denken in Alternativen und keine von ihm sogenannten „mentalen Bilder" (S. 94) und schließlich keine Zukunft. Emotionen sind das jüngste und gegenwärtige Forschungsfeld Wulfs. Hier setzt sein Interesse an der Geschichtlichkeit von Emotionen und ihrem Wandel an, um schließlich zu einer „Erforschung der kulturellen Diversität von Emotionen" (S. 97) zu gelangen. Über Konzepte der Wertschätzung gelangt er erneut zu praktisch-pädagogischer Relevanz, indem er Rituale auf diesen Aspekt hin untersucht, mit dem Interesse, wie erfolgreiches Lernen in modernen Schulen einer globalisierten Welt gelingen kann, gerade eingedenk unterschiedlicher Zufriedenheits- und Glückskonzepte in differenten Kulturen.

Das vierte Kapitel versammelt unter der Überschrift „Frieden, Kulturelle Diversität und Nachhaltigkeit" einen kursorischen Abriss der gesellschafts-, bildungs- und fachpolitischen Aktivitäten Christoph Wulfs durch die Jahrzehnte: Kaum eine Organisation, eine Vereinigung, eine Kooperation oder ein Betätigungsfeld, das er nicht bewirtschaftet wenn nicht gar initiiert hätte. Beispielhaft seien das Deutsch-Französische Jugendwerk, die UNESCO, aber auch die Gründung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt" innerhalb der DGfE oder das 2005 von Wulf ins Leben gerufene ‚Netzwerk Philosophie und Anthropologie des Mittelmeerraumes' genannt. In Letzterem geht es um den Dialog zwischen europäischen und islamischen Ländern, dessen Voraussetzungen und Möglichkeiten, inhaltlich orientiert an den brisanten Fragen um Gewalt, Religion und interkultureller Verständigung. Obwohl in diesem Teil die nicht uneitel wirkende Aufzählung von Aktivitäten, Namen und Veröffentlichungen die Oberhand zu gewinnen scheint, wird hier ein beeindruckendes Zeugnis einer vita activa gegeben, die sich nicht scheut, ihre konstanten Themen an den aktuellen Fragen je neu zu formulieren: Friedenspädagogik der 1970er und 1980er Jahre wird beispielsweise in späteren Jahrzehnten zur Beschäftigungen mit den Phänomenen der Transkulturalität und der Menschheitsaufgabe der Nachhaltigkeit gewendet, eine wunden Punkt ansetzenden Reformulierung der Frage nach dem Überleben der Menschheit.

Dass diese Betätigungsvielfalt ihre Balance in der vita contemplativa erhält, erfährt der/die Leser/in im fünften Kapitel „Biographische Notizen". Hier werden Räume und Gelegenheiten des Wachsens, der Entfaltung und langer Gespräche entfaltet, die die Grundlage für neue Überlegungen und Forschungsaktivitäten bildeten und die im Gesamtzusammenhang sichtbar werdende Vielseitigkeit grundieren.

Gabriele Weigand und Christoph Wulf stellen dessen wissenschaftlichen Leidenschaften, Forschungspfade, Arbeitsformen und Vernetzungen seit den frühen 1970er Jahren bis in die Gegenwart dar. Der hier vorgelegte Dialog bildet eine Forscherlaufbahn ab, die ihre generalistische Ausdehnung durch interdisziplinäre Verbindungen und fallweise Tiefenbohrungen bis in die Gegenwart im Spannungsfeld disziplinärer Strengen ausbalancieren kann. Das Buch bietet immer wieder neu ansetzende Einblicke in Forschungsinteressen und -schwerpunkte wie deren Verzahnung. Bei einem Umfang von insgesamt 158 Seiten können längst nicht alle angeschnittenen Themen tragfähig entfaltet werden. Beispielsweise rüttelt Wulf mit seiner Aussage, dass mimetische Prozesse die Subjekt-Objekt-Spaltung ein Stück weit zu überwinden vermögen (vgl. S. 85) an erkenntnistheoretische Paradigmen der abendländischen Geistesgeschichte. Dies wird aber eher angedeutet als ausgeführt, und sollte schließlich zum Weiterlesen in einer der unzählig genannten Veröffentlichungen animieren. Das Buch kann sowohl als Einführung in die Genese der historisch-pädagogischen Anthropologie wie auch als freundliche Irritation der spezifizierten, methodisch wie theoretisch ausgefeilten gegenwärtigen Forschung am Detail gelesen werden. Ein Gewinn ist dieser Einblick in ein Forscherleben allemal.

Susanne Timm

Lang-Wojtasik, Gregor/Klemm, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Klemm + Oelschläger: Münster, Ulm. 2012. 248 S., 22,90€.

Das von Lang-Wojtasik/Klemm herausgegebene Handlexikon Globales Lernen schließt eine Lücke in der deutschsprachigen Literatur zum Themenkomplex Globales Lernen. Das Handbuch verschafft dem Lesenden einen bislang so nicht vorhandenen breiten Überblick über viele wissenschaftliche Bereiche, die das Konzept des Globalen Lernens beeinflussen.

Zur Zielgruppe dieses Handbuches zählen die Autoren neben Vertreter/inne/n der Theorie auch explizit Praktiker/-innen, wie etwa Lehrende und Mitglieder von NGOs. Die präsentierte Themenbreite deckt diesen Anspruch auch ab. Gleichzeitig bietet das Handbuch jedoch keinerlei Darstellungen für die didaktisch-methodische Umsetzung des Globalen Lernens. Für Praktiker/-innen ist dieses Buch demnach vor allem eine Gelegenheit, gewonnene Erkenntnisse aus der Praxis auf deren wissenschaftliche Gültigkeit hin zu überprüfen.

Natürlicherweise ist die Auswahl der beschriebenen Themenbereiche selektiv und kann auf Grund der Komplexität des Globalen Lernens nicht annähernd als vollständig beschrieben werden. Dies räumen die Autoren Lang-Wojtasik/Klemm im Vorwort auch ein, betonen aber gleichzeitig, dass mit der vorgenommenen Auswahl an Themengebieten eine Basis geschaffen werden sollte, die als Grundlage für weitere Debatten im Bereich des Globalen Lernens dienen kann. Dies ist den Autoren gelungen.

Neben zentralen Elementen des Globalen Lernens wie beispielsweise die Wurzeln in der Entwicklungs- und Dritte-Weltpädagogik, verschiedenen Konzeptionen innerhalb des Globalen Lernens, Lernorte und am Globalen Lernen beteiligte Institutionen, werden auch die aktuellen wissenschaftlichen Diskurse um das Verhältnis zur Bildung für nachhaltige Entwicklung skizziert. Die Darstellung der Forschungsergebnisse beschränkt sich dabei jedoch auf Publikationen aus dem deutschsprachigen Raum. Die Einbindung der europäischen Sichtweise wäre für eine eventuelle Neuauflage wünschenswert.

Leider bleibt gerade die Darstellung des Verhältnisses von Globalem Lernen zur BNE relativ einseitig. Die vielfältigen wissenschaftlichen Diskurse und das Ringen um die Po-

sitionierung beider Konzepte im Bezug aufeinander werden hier zu wenig akzentuiert.

Neben zentralen Merkmalen des Globalen Lernens werden auch zahlreiche angrenzende erziehungswissenschaftliche Bezugsdisziplinen skizziert. Weiterhin werden zentrale im Bereich des Globalen Lernens häufig verwendete Schlagwörter aufgenommen und definiert. Beispielsweise wird versucht recht schwammige Begriffe wie Bildungsgerechtigkeit, Globalisierung oder Citizenship Education genauer zu beschreiben und in den Kontext des Globalen Lernens zu setzen.

Darüber hinaus werden auch wichtige politische Beschlüsse wie die Agenda 21 und der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung dargestellt. Der Verzicht auf die Darstellungen der Ergebnisse von Rio+20 dürfte auf die zeitliche Nähe der Tagung zur Veröffentlichung des Handbuches zurückzuführen sein und sollte in einer aktualisierten Neuauflage behoben werden.

Die so häufig eingeforderte und doch so selten umgesetzte Forderung nach der Einbeziehung der Perspektiven des Globalen Südens ist leider auch im Handbuch nicht umgesetzt worden. Alle Beiträge des Handbuches stammen von Autor/inn/en, die im europäischen Hochschulkontext tätig sind.

Insgesamt ist es den Autoren mit ihrem Buch gelungen einen lange überfälligen und notwendigen Überblick über das Globale Lernen im deutschsprachigen Raum zu entwerfen.

Lars Böhme

Adick, Christel (Hrsg.) (2013): Bildungsentwicklungen und Schulsysteme in Afrika, Asien Lateinamerika und der Karibik. Waxmann, Münster. 320 S., ISBN 978-3-8309-2785-3, 34,90€.

Dieser Sammelband verfolgt das Ziel, eine aktuelle Übersicht zu Bildungsentwicklungen und den Schulsystemen der Länder der Entwicklungszusammenarbeit zu leisten. Die Herausgeberin kommt dem Desiderat nach, dass bisher im deutschsprachigen Raum nur wenig Publikationen im Bereich ‚Bildung und Entwicklung im Kontext von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit' vorliegen.

Das Buch besteht aus zwei Teilen, in denen jeweils der Fokus auf regionalspezifischen sowie länderspezifischen Entwicklungen liegt. Der erste Teil widmet sich Überblicksdarstellungen zu den folgenden sieben geografisch eingeteilten Ländergruppen: Arabische Staaten, Karibik, Lateinamerika, Ostasiatische Staaten, Pazifikregion, Subsahara-Afrika, Süd- und Westasien. Der zweite Teil des Buches besteht aus sieben Länderstudien (Brasilien, China, Indien, Japan, Mexiko, Nigeria, Südafrika), in denen die in vielerlei Hinsicht international und/oder regional herausragende Bedeutung als Gemeinsamkeit hervorgehoben wird. Im Groben folgt jedes Kapitel einer ähnlichen Grundstruktur und thematisiert Hintergründe, historische Entwicklungen, die aktuelle Bildungssituation sowie länder- und regionale Spezifika.

Auch wenn der Vergleich, wie einleitend von Adick dargestellt, nicht das maßgebliche Ziel der Publikation ist, ermöglicht es der ähnliche Aufbau der dargestellten Länderstudien dem aufmerksamen Lesenden, Gemeinsamkeiten und Parallelen in den historischen sowie aktuellen Bildungsentwicklungen auszumachen. Dabei ist zu erkennen, dass in vielen Regionen nach wie vor hohe Dependenzen zu den jeweiligen ehemaligen Kolonialmächten vorhanden sind. Zudem sind die Probleme hoher Schulabbrecherquoten (z.B. Arabische Staaten; Lateinamerika; Länderstudien Brasilien, Indien) und Analphabetenraten (z.B. Länderstudien Nigeria, Indien) von vielen Ländern geteilte Probleme. Eine weitere Gemeinsamkeit ist, dass der Anteil und die Bedeutung des privaten Schulsektors in vielen Ländern der Entwicklungszusammenarbeit in den letzten Jahren deutlich zugenommen haben (vgl. Süd- & Westostasien; Lateinamerika; Länderstudien Brasilien, Indien, Mexiko, China). Des Weiteren ist die bestehende Bildungsbenachteiligung von marginalisierten Gruppen – insbesondere geschlechtsbezogene Nachteile (Sub-Sahara Afrika; Ostasiatische Staaten; Länderstudien Indien, Japan, Mexiko) ein in vielen Artikeln wiederkehrendes übergeordnetes Problem. Auch die Zusammenarbeit von formaler und non-formaler Bildungsarbeit sowie die Rolle von large-scale assessments für den Vergleich und (per Zielsetzung) für die Verbesserung von Unterrichtsqualität wird diskutiert.

Besonders fruchtbar wäre ein – neben der Einleitung – weiterer übergreifender Artikel gewesen, der sich an einer publikationsrahmenden Zusammenschau von gemeinsamen ‚Trends' in den aktuellen Bildungsentwicklungen der Regionen versucht hätte. In manchen Beiträgen hätte die Diskussion von ‚aktuellen Zukunftsanstrengungen', die gerade mit Blick auf die aktuellen post-2015-Diskussionen hoch relevant ist, detaillierter ausfallen können.

Neben dem regionalen Überblickswissen der Kapitel im ersten Teil des Buches, ermöglichen die spezifischen Länderstudien des zweiten Teils gezielte Einblicke in die Bildungswesen der entsprechenden Länder. Trotz der Vielfältigkeit und -schichtigkeit des Themas gelingt der bezweckte ‚Rundumschlag' durch die Mischung aus grundlegendem Überblickswissen und regional übergreifenden Aussagen. Damit stellt die Publikation eine ausgezeichnete Grundlagenlektüre dar, um sich in die relevanten historischen und aktuellen Entwicklungen der Schul- und Bildungswesen von Ländern der Entwicklungszusammenarbeit einzuarbeiten.

Sarah Lange

Medien

(red.): Förderbericht Inland 2012: Im Juli wurde von Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst der Förderbericht Inland 2012 veröffentlicht. Deutlich wird hier zum einen das breite Spektrum der von der Inlandsförderung unterstützten Themen. Zum anderen zeichnen sich innerhalb dieser Breite auch Jahr für Jahr neue inhaltliche Schwerpunktsetzungen der Antragsteller ab. Einen deutlichen Zuwachs haben 2012 die Themen „Migration" und „Hunger/Ernährung" erfahren. Inwiefern sich hier Trends ankündigen, die auch 2014 Bestand haben werden, wird abzuwarten sein. Exemplare des Förderberichtes können beim Referat Inlandsförderung in Berlin oder unter www.brot-fuer-die-welt.de/shop bestellt werden.

(red.) Lehrmaterial: Die UNESCO stellt im Rahmen der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung" 2005–2014 der Vereinten Nationen in ihrem BNE-Portal Lehrmaterial zum Jahresthema Mobilität mit über 20 Unterthemen zur Verfügung. Mehr unter: http://www.bne-portal.de/aktuelles/jahresthema/lehrmaterial-zum-jahresthema.

(red.) WWF-Material: Der WWF stellt auf seiner Internetseite neues Lehrmaterial unter dem Motto Nachhaltigkeit lernen und Zukunft gestalten zur Verfügung. Unter anderem wurde ein neuer Artenschutzkoffer zusammengestellt, der in bundesweiten Veranstaltungen präsentiert wird und kostenlos ausgeliehen werden kann .Infomaterial unter: www.wwf.de/aktiv-werden/bildungsarbeit-lehrerservice/lehrerservice/lehrmittel.

(red.) Dokumentation Tagung Globales Lernen: In der Heftreihe Aktion&Reflexion von KommEnt ist die Tagungsdokumentation der Bundes-Fachtagung „Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven" die am 3. Dezember 2012 stattfand, erschienen. Diese interessante Dokumentation enthält die Hauptvorträge von Gregor Lang-Wojtasik und Werner Wintersteiner sowie die Berichte der Arbeitsgruppen. Kostenfrei als Pdf-Datei erhältlich unter: www.unicef.de/projekte/themen/kinderrechte/unicef-report-2013.

Veranstaltungen

(red.) Videowettbewerb: Bis zum 4. November kann jede(r) Interessierte mit einem Video zum Thema Mobiler Alltag 2023 am gleichnamigen Wettbewerb der UNESCO teilnehmen. Mehr Infos unter: www.mobileralltag2023.de.

(red.) BNE-Kongress: Die Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke richtet vom 16.–18. Januar 2014 im Haus der Wirtschaft in Stuttgart einen Bundesweiten Kongress für Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung aus. Hierzu mehr unter: www.agl-einewelt.de/.

Sonstiges

(red.) Internetpräsenz Rio+20: Die Internetpräsenz des Rio+20 Projekts der Vereinten Nationen wurde mit der aktuellen Aktion The future we want – drop by drop (www.dropbydrop.eu) neu aufgesetzt. Mehr unter: www.uncsd2012.org/rio20.

(red.) BNE-Plattform: Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (www.bkj.de) hat eine neue Internetplattform für BNE erstellt. Hier finden sich u.a. Tipps, Neuigkeiten und Förderungsmöglichkeiten für eigene Projekte zur Thematik. Neue Internetseite: www.kuenste-bilden-umwelten.de.

(red.) Webmagazin zu Entwicklungsdebatten: das Webmagazin „Digital Development Debates" ist ein englischsprachiges Online Journal. Seit September 2010 erscheint viermal pro Jahr eine Ausgabe zu einem thematischen Schwerpunkt, diese reichen von Artenvielfalt, über Medien bis Vorurteile. Die aktuelle elfte Ausgabe ist dem Thema „Jugend" gewidmet. Zum Journal: http://www.digital-development-debates.org/