

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

1'16

		Ute Stoltenberg
Themen	4	Bildungsqualität im Kontext des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“
		Claudia Bergmüller/Hans-Werner Schwarz
	9	Darstellung und Diskussion des WGBU-Ansatzes
		Mandy Singer-Brodowski
	13	Transformative Bildung durch transformatives Lernen
		Heidi Grobbauer
	18	Global Citizenship Education als transformative Bildung
		Michael Narberhaus
	23	Gesellschaftlicher Wandel als Lernprozess
Kommentar	27	Dialog zur Neuauflage des Orientierungsrahmens/ Sustainable Development Goals
VENRO	33	Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung
VIE	34	Neues aus der Kommission/Dialogrunden Transferstelle politische Bildung/Internationale Tagung „Synergien für sozialen Wandel“ in Lissabon
	38	Rezensionen
	43	Informationen

Ute Stoltenberg

Bildungsqualität im Kontext des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“

Zusammenfassung

Der Diskurs um Qualität von Bildung sowie die dazu eingesetzten Strategien und die Bemühungen um die Implementierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung verlaufen derzeit weitgehend unverbunden. In diesem Beitrag wird diskutiert, inwiefern das Weltaktionsprogramm eine Plattform sein kann, um das Potenzial von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung für die Qualitätsentwicklung im Bildungssystem fruchtbar zu machen.

Schlüsselworte: *Weltaktionsprogramm, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Qualität von Bildung, Große Transformation*

Abstract

The discourse about quality education and strategies to achieve them and efforts to implement Education for Sustainable Development (ESD) are mainly discussed separately. This paper will discuss in what way the global action programme could be a platform to use the potential of ESD for shaping the quality of the educational system.

Keywords: *Global Action Programme on Education for Sustainable Development, Quality Education, Great Transformation*

Der Diskurs um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung wird weltweit als Antwort auf die Herausforderung gesehen, eine nachhaltige Entwicklung zu gestalten. Versteht man nachhaltige Entwicklung als grundlegenden und zeitlich dringenden Werte- und Strukturwandel, als „Große Transformation“ (WBGU 2011), so steht auch das bisherige Bildungs- und Wissenschaftssystem in der Kritik. Es sollten künftig Sichtweisen, Kompetenzen und Wissensinhalte gefördert werden, die es ermöglichen, neue Wege im Verhältnis von Mensch und Natur wahrzunehmen und zu gestalten. Diese sollten dazu beitragen, dass die natürlichen Lebensgrundlagen nicht geschädigt und übernutzt und solche Wissensbestände, neue Erkenntnisse und Technologien gefördert werden, die dem Gemeinwohl und einem guten Leben dienen. Diese Aufgaben können jedoch „nicht als bloße Erweiterung des Bildungsangebots“ verstanden werden. „Vielmehr gilt es, einen Paradigmenwechsel für eine Wissensgesellschaft herbeizuführen, in der sich jede/r Einzelne als Akteur/in der Transformation begreift und durch Be-

teiligung an der Wissensgenerierung zur Legitimation des Transformationsprozesses beiträgt“ (WBGU 2011, S. 375).

Die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ bot eine Plattform für konzeptionelle Konkretisierungen dieses Bildungsverständnisses für unterschiedliche Bildungsbereiche. Auf nationaler Ebene trugen die Aktivitäten der Deutschen UNESCO zu einer breiteren öffentlichen und fachlichen Diskussion bei. Der internationale Diskurs wurde insbesondere durch Netzwerke um einschlägige UNESCO Chairs (wie derjenigen für Teacher Education oder Higher Education for Sustainable Development) gefördert.

Mit dem 2014 verabschiedeten „Global Action Programme on ESD“ wird unterstrichen, dass eine Orientierung des Bildungssystems an den Zielen und Konzepten von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung jedoch immer noch ein Desiderat ist und Bildung integraler Bestandteil von Nachhaltigkeitspolitik sein sollte. Die Einrichtung von sechs Fachforen im Rahmen der deutschen Struktur zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms – Fachforum frühkindliche Bildung, Fachforum Schule, Fachforum Berufliche Bildung, Fachforum Hochschule, Fachforum Informelles und non-formales Lernen/Jugend sowie Fachforum Kommunen – bildet die Gestaltungsfelder ab, auf die sich die Weiterentwicklung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung richten soll.

Zugleich wird in Deutschland – wie auch auf internationaler Ebene – der Bedeutung von ‚qualitätsvoller Bildung‘ große Aufmerksamkeit geschenkt. Allerdings verläuft diese Diskussion auf nationaler Ebene weitgehend unverbunden parallel zu dem Diskurs um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Dabei kann inzwischen aufgezeigt werden, welches Potenzial das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ für Qualitätsentwicklung von Bildung bietet und welche Verständnisse von ‚Qualität‘ in der Auseinandersetzung um die Implementierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zu thematisieren sind.

Impulse für die aktuelle Rede über Qualität von Bildung stammen aus unterschiedlichen Kontexten. Sie sind getragen von einem Unbehagen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit der Bildungsinstitutionen für Lebensbewältigung und Zukunftsgestaltung.

Hier soll nicht der Versuch einer systematischen Analyse der aktuellen Qualitätsdiskussion unternommen werden. Diese müsste vor allem unter globaler Perspektive auf den Zu-

sammenhang von „Education for All“ und auf qualitative Anforderungen im Rahmen der Umsetzung dieses UN-Programms eingehen. Dabei wären – auch auf nationaler Ebene – nicht nur die unterschiedlichen Verläufe der Diskussion in den Bildungsbereichen zu berücksichtigen, sondern auch bildungspolitische Prioritäten vor dem Hintergrund unterschiedlicher Weltansichten und Interessen sowie gesellschaftliche Akteure mit ihrem Einfluss auf Agenda-Setting in der Bildungsdiskussion sowie konkreten Einflussnahmen auf Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik. Vielmehr soll hier problematisiert werden, dass sich derzeit unter dem Anspruch von Zukunftsvorsorge zwei Diskurse und entsprechende Strategien gegenüberstehen, wenn man konkrete Veränderungen im Bildungssystem, in einzelnen Bildungsbereichen und in Bildungsinstitutionen fordert und durchsetzen möchte. Der eine geht auf die Initiativen der OECD zur Beeinflussung der Bildungsdiskussion weltweit und der andere auf die Initiative der Vereinten Nationen zur Etablierung von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zurück.

Bildungsvergleichsstudien als Impuls für Qualitätsentwicklung

Am wirkmächtigsten hat sich die Kritik am Bildungssystem auf der Grundlage der internationalen Bildungsvergleichsstudien der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) erwiesen. Das soll am Beispiel des Elementar- und Schulbereichs kurz skizziert werden:

2001 hatte die OECD die erste Studie „Starting Strong, Early Childhood Education and Care“ (Paris 2001) vorgelegt. Deutschland beteiligte sich an der nächsten Untersuchung; 2004 wurde in deren Rahmen auch der Länderbericht Deutschland publiziert, der Ausgangspunkt für eine breite, längst überfällige öffentliche Diskussion über nicht nur den quantitativen Ausbau sondern über die qualitative Weiterentwicklung des Systems der Kindertageseinrichtungen wurde. Die Jugendministerkonferenz hat unter ausdrücklichem Bezug auf die Ergebnisse der PISA-Studie 2002 ihren Beschluss „Bildung fängt im frühen Kindesalter an“ verabschiedet, in dem die Bildungsaufgaben von „Einrichtungen der Kinderbetreuung im Vorschulalter“ umrissen werden. Sie dienen als Orientierung für die Erarbeitung von Bildungsplänen für den Elementarbereich, die jeweils von allen Bundesländern zwischen 2003 und 2007 – überwiegend zum ersten Mal – verabschiedet wurden. Eine darauf gerichtete Studie konnte aufzeigen, dass sich die Bildungspläne stark an schulischen Fächern orientieren, ein expliziter Bezug zum Diskurs „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ jedoch nur in zwei Bildungsplänen vorkam (Stoltenberg 2008).

Strukturell ist die OECD-Initiative zur frühkindlichen Bildung fest in der nationalen Bildungspolitik verankert: 2012 wurde am Deutschen Jugendinstitut (DJI) das Internationale Zentrum Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung – International Center Early Childhood Education and Care (ICEC) – eingerichtet. „Das ICEC fördert den internationalen Austausch in Wissenschaft und Politik und unterstützt das Engagement der Bundesregierung in internationalen Gremien und Netzwerken zum Thema frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung“¹ heißt es in der Selbstbeschreibung. Es arbeitet im OECD-Network on Early Childhood Education

and Care mit, das 2007 gegründet wurde. Dies soll die Mitgliedsstaaten dabei unterstützen, „to develop effective and efficient policies for education and learning to meet individual, social, cultural and economic objectives“². Eine besondere Erwähnung der Diskussion um Bildung für eine nachhaltige Entwicklung findet sich weder in der Programmatik noch in den Tagungsthemen des OECD-Netzwerks. Mit Bezug zu Qualität von Bildung wird 2012 vielmehr als Ziel formuliert: „Focus attention on the economic and social importance of investing in high-quality early childhood education and care“³. Auch auf der deutschen Internetseite zum Elementarbereich „frühe Chancen“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wird Bildung für eine nachhaltige Entwicklung nicht erwähnt.⁴

Für den Schulbereich wurde 2002 die erste Bildungsvergleichsstudie „PISA“ der OECD vorgelegt. „PISA ist Teil des Indikatorenprogramms der OECD, dessen Ziel es ist, den OECD-Mitgliedsstaaten vergleichende Daten über die Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme zur Verfügung zu stellen (OECD 1999)“ (Baumert et al. 2002). Sie sind begründet in der Absicht, Bildungssysteme im Hinblick auf Zukunftsfähigkeit, Effizienz, Beschäftigungssystem auszurichten – eine Perspektive, die durch die Steuerungs- und Kontrollfunktionen motiviert ist, die dem Bildungssystem von der Bildungspolitik zugeschrieben werden. Ökonomische Vorstellungen wie Bildung als „Beitrag zur Humankapitalbildung“ (Bildungsausgaben 2015) oder „Sicherstellung und Weiterentwicklung des quantitativen und qualitativen Arbeitskräftevolumens“ (BMBF 2014, S. 1) spielen eine hervorgehobene Rolle, neben dem Ziel, „gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit“ für Individuen zu erreichen (ebd.).

Dabei interessieren sich die Bildungsvergleichsstudien durchaus für grundlegende Fragen, wenn Kompetenzen für „Herausforderungen der Zukunft“ oder für die Rolle als „verantwortlicher Bürger“ erhoben werden sollen.⁵ Was darunter verstanden wird, bleibt offen, ein Bezug zu den gesellschaftlichen Aufgaben der Transformation zu einer nachhaltigen Entwicklung wird den konkreten Testfragen nicht unterlegt. „Die Testaufgaben der internationalen Vergleichsstudie PISA (Programme for International Student Assessment) orientieren sich (...) an Kompetenzen, die wichtig sind, für den Lernprozess und den Wissenserwerb“⁶.

Diese Formulierung ist offen für eine Interpretation, die die Kriterien für die Prozesse und Ergebnisse des Wissenserwerbs aus dem bestehenden System der Wissensgenerierung und -vermittlung selbst bezieht. Und so wird auch im sogenannten Klieme-Gutachten, das Grundlage wurde für die bildungspolitischen Konsequenzen, die in Deutschland aus den PISA-Studien gezogen werden, eine Orientierung an einem Bildungsverständnis zurückgewiesen und statt dessen eine fachlich begründete Vorgehensweise gewählt: „Kompetenztheoretisch begründete ‚Bildungsstandards‘ werden deshalb auch mit guten Gründen nicht als allgemeine Bildungsziele formuliert, sondern als bereichsspezifische Leistungserwartungen“ (Klieme et al. 2007, S. 68). Die ‚guten Gründe‘ bestehen offensichtlich in dem Anspruch, Qualität von Bildung durch Bildungsexpert/inn/en und immanent aus den Erfordernissen des Bildungssystems heraus bestimmen zu lassen und nicht

etwa ausgehend von einem gesellschaftlichen Diskurs zur Verständigung über Zukunftsaufgaben: „Erschwerend kommt hinzu, dass nicht allein Experten über mögliche Zukünfte und den Wandel von Aufgaben forschen und streiten, sondern Politik, Gesellschaft, Individuen und Gruppen selbst unterschiedliche Vorstellungen und Wünsche über die denkbaren Zukunftsoptionen haben. (...) Man kann Welt- und Menschenbilder identifizieren, die hier wirken und fortwirken, politische Ideologien ebenso wie Herrschaftsgelüste, private Wünsche an unterschiedliche Lebensentwürfe ebenso wie konkurrierende Lebensstile und ihre Normen und Werte. Die Bestimmung von Bildungsstandards kann deshalb auch als Versuch interpretiert werden, unbeschadet aller Konflikte einen Bereich von Konsens und Übereinstimmung zu bezeichnen“ (Klieme et al. 2007, S. 61).

Die PISA-Studien wurden ergänzt um die internationalen Bildungsvergleichsstudien TIMSS und IGLU, an denen sich auch Deutschland jeweils beteiligt. Inzwischen sind vielfältige Maßnahmen der Qualitätsentwicklung bzw. Qualitätskontrolle auf nationaler Ebene sowie auf der Ebene der Bundesländer etabliert worden. Die KMK hat für ausgewählte Fächer „nationale Bildungsstandards“ verabschiedet, die seit 2004/5 bzw. 2005/6 für alle Bundesländer verbindlich sind und deren Umsetzung und Überprüfung vom dafür 2004 eingerichteten Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) übernommen wird. Länderinstitute für LehrerInnenbildung wurden neu ausgerichtet und führen nun Schulentwicklung oder Qualitätsentwicklung direkt im Namen.

Impulse für Qualitätsentwicklung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Das Konzept „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ hält sowohl auf der Ebene der Zielsetzungen hinsichtlich anzustrebender Kompetenzen und Wissensinhalte als auch hinsichtlich der Organisation von Bildungsprozessen zur Wissensgenerierung und Wissensvermittlung wichtige Impulse für Qualitätsentwicklung von Bildung bereit. Sie werden aus einer gesellschaftlichen Problemlage und von einer normativen Position aus begründet, die Bildung als Grundlage individueller Entwicklungschancen und als Voraussetzung verantwortlichen gesellschaftlichen Handelns versteht.

Dabei weist das Konzept seine zugrunde liegenden *Werteorientierungen* nicht nur explizit aus, sondern macht sie zum Gegenstand von Bildungsprozessen, auch unter Berücksichtigung unterschiedlicher kultureller Ausprägungen. Transformatorische Praxis im Sinne nachhaltiger Entwicklung ist geleitet von einer Werteorientierung, die Menschenwürde, Gerechtigkeit und den Erhalt der natürlichen Lebensgrundlagen im Zusammenhang sieht. Wertere reflexion zielt deshalb auf eine kritische Reflexion bisheriger Bildungsziele, -inhalte und Arbeitsweisen und begründet solche, die zu einer sozial gerechten und im Einklang mit den natürlichen Lebensgrundlagen stehenden Lebensweise beizutragen vermögen, vor dem Hintergrund der in der Weltgesellschaft ausgehandelten und vereinbarten ethischen Prinzipien, wie sie in der Menschenrechtskonvention, in der Biodiversitätskonvention oder in der Konvention zum Erhalt der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen niedergelegt wurden.

Fachliches Wissen gewinnt seine Relevanz in bedeutsamen Kontexten und in kritischer Reflexion ihres Stellenwerts für eine nachhaltige Entwicklung. Da eine nachhaltige Entwicklung als „Such-, Lern- und Gestaltungsprozess“ verstanden wird, ist diese Diskussion offen für kreative, innovative Perspektiven, für die In-Wert-Setzung traditionellen Wissens ebenso wie für die Entscheidung, bisherige Wissensinhalte und Sicht- und Arbeitsweisen, die eine nicht nachhaltige Entwicklung unterstützt haben, nicht zu berücksichtigen.

Problemorientiertes und projektförmiges Arbeiten fördern eine differenzierte Wahrnehmung unterschiedlicher Perspektiven/Positionen, integrieren sie bei Problemlösungen und fragen nach Wechselwirkungen und gegenseitigen Beziehungen. In interdisziplinär und transdisziplinär angelegten Arbeitsprozessen kann das jeweilige fachliche Denken ebenso wie nicht wissenschaftliches Wissen einbezogen werden. Derartige Bildungsprozesse sind eine wichtige Voraussetzung, um vernetztes Denken in der Ausprägung als *relationales Denken* entwickeln zu können. Sie kann Menschen dazu befähigen, sich als Teil der Welt verstehen zu können und ökologische, soziale, kulturelle und ökonomische Aspekte einer Problemstellung als Wirkungszusammenhang.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung bezieht „real social issues“ als Ausgang für Lernprozesse ein. So können durch Beteiligung an dem gesamten Prozess einer Problembearbeitung und durch Kooperation mit lokalen und regionalen Akteur/inn/en und Institutionen Schlüsselkompetenzen für Transformationsprozesse, *Partizipations- und Kooperationsfähigkeit*, im Kontext von zentralen Themenstellungen einer nachhaltigen Entwicklung erworben werden. Dieses ist zugleich *politische Bildung*, die lokale und – stellt man lokale und regionale Fragen und Aufgaben in einen globalen Zusammenhang – globale Wirkungszusammenhänge, politische Akteure und Prozesse exemplarisch erschließt. Damit wird Wissensaneignung und Wissensgenerierung unter Nachhaltigkeitsperspektiven in persönlich motivierenden Kontexten möglich.

Auch in Kontrastierung zu dem oben knapp skizzierten dominanten Diskurs über Qualität, die messbar, auf klar ausgewiesene Bildungsstandards bezogen und im System von Fächern verankert ist, soll hier der zugrunde liegende Bildungsanspruch noch einmal unterstrichen werden: „Yet sustainable change and sustainable social learning derives from engagement, reflection and self-critique, rather than instruction. (...) These must instead emerge from individuals' and groups' own sense of meaning and from their own learning. In this sense, the relationalism intrinsic to the ecological metaphor and platform gives coherence to and supports plural interpretations and actions appropriate to local cultures and conditions – echoing the ecological principle of diversity in unity“ (Sterling 2007, S. 79). Bildungsinstitutionen und Bildungsprozesse sollen Individuen ermöglichen, ihr Verhältnis zur Welt auszubilden. Dies impliziert heute die Verantwortung, kognitive, ästhetische, emotionale, handlungsbezogene Zugänge zu zentralen Zukunftsfragen zu ermöglichen und zugleich Raum zu geben, um sich zu orientieren – gemeinsam mit anderen. Die Aufgabe nachhaltiger Entwicklung schließt die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit Unsicherheit, Nichtwissen und alternativen Entscheidungssituationen ein. Diese Denkweise, die Fä-

higkeit zu Risikoabschätzung, Abwägen, zu kreativem, spielerisch experimentierendem Denken, Ausprobieren und das Aushalten der Erfahrung von Quer- und Umdenken muss als Qualitätsmerkmal von Bildung verstanden werden. Will man solche Räume vorsehen, bedarf es grundlegender struktureller Veränderungen auch des Bildungssystems.

Bildungsinstitutionen werden im Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als Akteure der *gesellschaftlichen Transformation* gesehen. Das heißt, dass sie eine aktive, sich einlassende Funktion in dem gesellschaftlichen Such-, Lern- und Gestaltungsprozess für eine nachhaltige Entwicklung übernehmen. Sie sind Teil des Gemeinwesens und bringen spezifisches Wissen ein. Sie befähigen ihre Mitglieder, sich an diesem Prozess zu beteiligen. Und sie verändern ihre internen Strukturen, Arbeits- und Wirtschaftsweisen, um den Prinzipien von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden.

Da eine nachhaltige Entwicklung ein globales und gesellschaftliches Anliegen ist, ist *internationale Zusammenarbeit* und die Reflexion der eigenen Aufgaben im globalen Kontext sowie die *Beteiligung der Zivilgesellschaft an der Gestaltung von Bildungsinstitutionen und -prozessen* eine der Anforderungen an die Organisation von Bildung (vgl. dazu auch WBGU 2011). In Deutschland kann der Zusammenschluss von Nicht-Regierungsorganisationen zu einem Bündnis ZukunftsBildung 2014 als wichtiger Impuls dafür gewertet werden. Im Global Action Programme on ESD wird diese notwendige Neuausrichtung von Bildungsinstitutionen mit den zentralen Handlungsfeldern „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ sowie „Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene“ (UNESCO Roadmap 2014) angesprochen. Nicht von ungefähr sind die praktischen Erfahrungen, die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung als qualitätsvolle Bildung ausweisen, in Deutschland in Modellprojekten oder innovativen, die Regel durchbrechenden Praxisvorhaben gewonnen worden.

Wenn im Folgenden das Potenzial von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zusammengefasst wird, kann auf Studien für unterschiedliche Bildungsbereiche zurückgegriffen werden. Im Elementarbereich konnten Modellprojekte auf regionaler Ebene (wie KITA21; vgl. Stoltenberg & Thielebein-Pohl 2011) oder auf nationaler Ebene (wie Leuchtpol mit über 4000 beteiligten Kitas; vgl. Stoltenberg et al. 2012) einbezogen werden. Für den Schulbereich wurden sowohl die Auswertung der Modellprojekte BLK21 und Transfer 21 (vgl. u.a. Bildungsforschung Bd. 39; Rode 2004) als auch einzelne Fallbeispiele berücksichtigt. Einbezogen werden hier auch internationale Erfahrungen. Koordiniert vom UNESCO Chair in Reorienting Teacher Education to Address Sustainability at York University (Toronto, Canada), sowie in Zusammenarbeit mit dem Working Committee on ESD of the Chinese National Commission to UNESCO hat eine international zusammengesetzte Forschungsgruppe eine gemeinsame Studie zum Beitrag von ESD zu Quality Education erstellt. Auf der Grundlage von Interviews, Erfahrungsberichten, Dokumentationen wurden Qualitätselemente von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung identifiziert (vgl. Hopkins 2014). Für den Hochschulbereich liegt eine aktuelle Studie zur Arbeit mit dem Bildungskonzept vor, die 13 best practice-Beispiele hinsichtlich

der Entwicklung professioneller Kompetenz von Hochschullehrenden ausgewertet hat (vgl. UE4SD 2015).

Die Ergebnisse dieser Studien und Erfahrungsberichte können Plausibilität für die Annahme beanspruchen, dass das Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und die Erfahrungen in der Arbeit mit dem Konzept einen Beitrag zur Transformation von Bildungsprozessen und -institutionen leisten kann, der durch Qualität für eine verantwortliche Zukunftsgestaltung ausgezeichnet ist. Die Potenziale werden wirksam für das Individuum, für die Institution / das Bildungssystem und für die Gesellschaft.

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung befördert danach auf individueller Ebene kontextbasiertes Wissen und eine Denk- und Arbeitsweise, die Denken in Relationen, kritisches, alternatives, innovatives Denken ermöglicht. Personen fühlen sich befähigt und ermutigt, sich zu beteiligen; sie engagieren sich ehrenamtlich und übernehmen Verantwortung. Als Grundlage dafür kann eine hohe Lernmotivation ausgemacht werden, die sich in der Verbesserung der Teilnahme an Bildungsprozessen, höherer Akzeptanz der Bildungsinstitution und Interesse an Zukunftsthemen niederschlägt. Die Offenheit für Wertereflexion fördert Selbstreflexion, Offenheit für Diversity und die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung trägt damit maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung und zum Aufbau von Wissen, Haltungen und Fähigkeiten bei. Bei Lehrenden drückt sich dieses in einer reflexiven Haltung gegenüber ihrer Rolle, durch die Wahrnehmung des Potenzials anderer und durch die Integration unterschiedlicher Wissensformen, die Verknüpfung von Lerninhalten mit lebensweltlichen Herausforderungen und innovativen, kontextbezogenen Methoden aus. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung ist offensichtlich als ein Beitrag zur Professionalisierung zu werten.

Auf institutioneller Ebene befördert Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eine neue Lehr- und Lernkultur als Teil der Kultur des Zusammenlebens (insbesondere durch Partizipation, Kooperation, Teamarbeit, Transparenz). Durch die Berücksichtigung des Zusammenhangs von formellem und informellem Lernen und durch die Gestaltung des Alltags der Bildungsinstitution an Nachhaltigkeitskriterien gewinnt die pädagogische Arbeit an Glaubwürdigkeit. Das Bildungskonzept fördert eine Verständigung über Leitbild und Grundlagen der Arbeit, Weiterbildung und Zusammenarbeit in Netzwerken; es dient damit der Profilbildung und Qualitätsentwicklung. Darüberhinaus wird eine Kultur des Umgangs mit den Dingen gefördert: durch Initiativen, die bewusst machen, wie Eigenarbeit, Reparatur, Teilen oder Tauschen den Lebenszyklus von Dingen verlängern und damit zu einer ressourcenverantwortlichen Lebens- und Wirtschaftsweise beitragen kann. Aufmerksamkeit für den Wert von Biodiversität und kultureller Vielfalt wird in alle Bildungsbereiche und in den Alltag der Institution integriert.

Die Orientierung am Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung beinhaltet auch für gesellschaftliche Entwicklung Potenziale. Die Idee nachhaltiger Entwicklung und die damit verbundenen Aufgaben erreichen über die Bildungsinstitution Menschen im sozialen Umfeld. Bildungsarbeit in Kooperation mit lokalen und regionalen Akteur/inn/en kann zur Herstellung einer kritischen Öffentlichkeit für Entschei-

dungsfindungen über kommunale Nachhaltigkeitsthemen beitragen. Sie kann Impulse für ökologische, soziale, kulturelle, ökonomische Innovationen geben. Die Orientierung an diesem Bildungskonzept trägt dazu bei, lokale/regionale Wissensressourcen sichtbar zu machen und auszuschöpfen. Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der Kommune/Region zu Aufgaben einer nachhaltigen Entwicklung fördern soziale Kohäsion und stärken zivilgesellschaftliches Engagement (vgl. dazu Deutsche UNESCO-Kommission e.V. 2014)

Qualitätsentwicklung als Aufgabe des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung

Ohne Frage kann die Evaluation der Organisation von Bildungsprozessen unter lerntheoretisch informierten didaktischen Perspektiven und die Untersuchung struktureller Bedingungen von Bildungsprozessen eine hilfreiche Unterstützung pädagogischer Arbeit im Sinne professionellen Handelns sein. Insofern sind die Impulse der OECD-Bildungsvergleichsstudien als fruchtbare Anstöße zu werten.

Allerdings kann der Prozess der Verständigung über ein zukunftsfähiges Bildungssystem nicht ohne Wertediskussion und nicht ohne Bewertungen von Bildungsinhalten und Arbeitsweisen auskommen. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung gibt dafür begründete Impulse – nicht als thematische Erweiterung eines bestehenden Bildungskanons, sondern als Konzept für neue Denk- und Arbeitsweisen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen. Die Jugendlichen selbst wissen um diese Notwendigkeit, wie aktuelle Studien zeigen (vgl. u.a. Michelsen u.a. 2016). Allerdings ist dann sowohl für die Bildungsbereiche als auch für die Strukturen des Bildungssystems ein Umdenken und Umsteuern im Sinne nachhaltiger Entwicklung erforderlich – einschließlich der Transformation der auf ein vermeintlich fachlich und gesellschaftlich konsensuales Verständnis von Bildungsqualität gerichteten Politik der Qualitätssicherung und -kontrolle.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014* www.bildungsbericht.de. Zugegriffen: 11.04.2016.

Baumert, J., Artelt, C., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.) (2002). *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung)(Hrsg.) (2012). *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Beiträge der Bildungsforschung*. Band 39. Berlin.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (2014). *Vom Projekt zur Struktur. Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Bonn. <https://www.unesco.de/infothek/publikationen/publikationsverzeichnis/vom-projekt-zur-struktur.html>. Zugegriffen: 07.06.2016.

Hopkins, C. (Hrsg.) (2015). *The Contributions of Education for Sustainable Development (ESD) To Quality Education. A Synthesis of an International Research Project* (Mai 2015; Arbeitspapier).

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin. BMBF.

Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016). *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015. Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation*. Bad Homburg: VAS.

Rode, H. (2004). *BLK-Programm „21“ Abschlussbericht des Programmträgers. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*. Band 123. Bonn.

Statistischen Bundesamt (Hrsg.) (2015). *Bildungsausgaben. Budget für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2012/13*. Wiesbaden.

Sterling, S. (2009). Ecological Intelligence. In A. Stibbe (Hrsg.), *The Handbook of Sustainability Literacy: Skills for a Changing World* (S. 77-83). Totnes: Green.

Stoltenberg, U., Benoist, B. & Kosler, T. (2013). *Modellprojekte verändern die Bildungslandschaft – am Beispiel des Projekts „Leuchtpol. Energie & Umwelt neu erleben!“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Elementarbereich*. Bad Homburg: VAS.

Stoltenberg, U. & Thielebein-Pohl, R. (Hrsg.) (2011). *KITA21 – Die Zukunftsgestalter*. München: oekom.

UE4SD-European project University Educators for Sustainable Development (2015). *Leading Practice Publication: Professional development of university educators on Education for Sustainable Development in European countries*. Editors: Kapitulčinová, D. u.a., Charles University in Prague, Prague.

UNESCO (Hrsg.) (2014). *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. Paris.

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

Anmerkungen

1 www.fruehe-chancen.de/themen/kinderbetreuung-international/internationales-zentrum-icec/ (13.01.2016)

2 <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm> (13.01.2016)

3 <http://www.oecd.org/edu/school/oecd-norwayhigh-levelroundtablestartingstrongimplementingpoliciesforhighqualityearlychildhoodeducatinandcareecce.htm> (13.01.2016)

4 vgl. www.fruehe-chancen.de/ (13.01.2016)

5 vgl. <http://www.pisa.tum.de/fruehere-pisa-erhebungen/> (13.01.2016)

6 www.bmbf.de/de/pisa-programme-for-international-student-assessment-81.html (13.01.2016)

Dr. Ute Stoltenberg

ist Seniorprofessorin an der Leuphana Universität Lüneburg für Nachhaltigkeitsforschung mit dem Schwerpunkt Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Sie ist Mitglied des Deutschen Nationalkomitees für das UNESCO-Programm „Der Mensch und die Biosphäre“; Gründerin und Koordinatorin des Deutschsprachigen Netzwerks LeNa-LehrerInnenbildung für eine nachhaltige Entwicklung; Mitglied des Fachforums Schule beim BMBF zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Claudia Bergmüller/Hans-Werner Schwarz

Zielsetzung: Große Transformation – Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der aktuellen Debatte um transformative Bildung wird im vorliegenden Beitrag das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) zur „Großen Transformation“ in den Blick genommen und diesem Gutachten inhärente Annahmen über Bildung als Instrument gesellschaftlicher Transformation kritisch reflektiert.

Schlüsselworte: *WBGU, Große Transformation, transformative Bildung, Transformationsbildung*

Abstract

Against the background of the debate about transformative education this paper will critically reflect the strategic assumptions of the German Advisory Council on Global Change (WBGU) concerning education as tool of a great societal transformation.

Keywords: *WBGU, Great Transformation, transformative education, education about transformation*

Einführung

Angesichts von Prognosen zu globalen Entwicklungstrends wie sie z.B. im letzten Bericht des Club of Rome „2052. Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre“ (Randers 2012) oder im neuen Report „An Economy for the 1%“ von Oxfam (2016) veröffentlicht wurden, weisen zahlreiche Akteure auf die Notwendigkeit einer nachhaltigen Entwicklung hin und fordern einen stärkeren Einsatz für den Erhalt der planetarischen Lebensgrundlagen, ein Eindämmen des Konsums- und Wachstumsdenkens sowie mehr soziale Gerechtigkeit.

Einhergehend mit diesen Forderungen wird die Bedeutung einer umfassenden Transformation wirtschaftlicher, politischer und gesellschaftlicher Strukturen herausgestellt (vgl. u.a. Jacob et al. 2015), wobei auch deutlich darauf verwiesen wird, dass diese Transformation nicht top-down verordnet werden kann, sondern bottom-up, von der Basis aus, initiiert und vorangetrieben werden müsse (vgl. ebd. sowie auch Narberhaus in diesem Heft). Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Bildung im Nachdenken darüber, wie eine derartige Transformation gelingen kann, ein zentraler Stellenwert beigemessen

wird (vgl. hierzu u.a. UNESCO 2015): Im Sinne eines „transformative learning for a global social change“ (Wegimont 2015, sowie weiterführend auch die Beiträge von Mandy Singer-Brodowski und Heidi Grobbauer in diesem Heft) wird Bildung als ein wichtiger Baustein gesehen, für Informiertheit zu sorgen, Bewusstsein für Problemlagen zu schaffen, transformationsförderliche Einstellungen und Haltungen zu erzeugen und dazu beizutragen, entsprechende Kompetenzen zu entwickeln. Lernen selbst wird also als ein transformativer Prozess gedacht, der in doppelter Hinsicht relevant werden soll: als Transformation des individuellen „Selbst- und Weltverhältnisses“ (vgl. Koller 2012, S. 16) und als Transformation kollektiver, gesellschaftlicher Relevanz- und Normsetzungen. Dabei wird davon ausgegangen, dass über das lernende Individuum und dessen aktive Beteiligung an (Welt-)Gesellschaft ein an Nachhaltigkeit ausgerichtetes kollektives Lernens erreicht werden kann und so eine gegenseitige Bedingtheit von Bildung, individueller Partizipation und kollektiver Gesellschaftsentwicklung konstruiert.

Im Rahmen dieses Beitrages wollen wir diese Konstruktion exemplarisch am Beispiel des Gutachtens „Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU 2011) als einem zentralen Dokument des hier in Rede stehenden Diskurses veranschaulichen und vor dem Hintergrund sozialpsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und transformationstheoretischer Überlegungen diskutieren.

Entstehungskontext und Kerngedanken des WBGU-Gutachtens

Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) wurde 1992 im Vorfeld des „Erdgipfels von Rio“ von der Bundesregierung als unabhängiges wissenschaftliches Beratergremium eingerichtet. Seine Hauptaufgaben sind u.a.

- globale Umwelt- und Entwicklungsprobleme zu analysieren und darüber in Gutachten zu berichten,
- im Sinne von Frühwarnung auf neue Problemfelder hinzuweisen sowie
- Handlungs- und Forschungsempfehlungen zu erarbeiten.

Alle zwei Jahre erstellt der WBGU ein Hauptgutachten: 2011 das o.g. Gutachten zur „Großen Transformation“.

Der Begriff „Große Transformation“ wurde erstmals 1944 von dem Sozialanthropologen Karl Polanyi geprägt. Polanyi charakterisierte damit die beiden grundlegenden gesellschaftlichen Umbrüche in der Menschheitsgeschichte: die Neolithische Revolution, in der sich vor ca. 10.000 Jahren ein Wandel von der Kultur der Jäger und Sammler zur Agrargesellschaft mit Ackerbau und Viehzucht vollzog, und die industrielle Revolution, die vor ca. 250 Jahren begann und in der die Agrargesellschaft nach und nach in die Industriegesellschaft überging. Beide Transformationen vollzogen sich ungesteuert, quasi naturwüchsig: Die Akzeptanz moderner Industriegesellschaften gelang erst „durch die Einbettung der ungesteuerten Marktdynamiken und Innovationsprozesse in Rechtsstaat, Demokratie und wohlfahrtsstaatliche Arrangements [...] also durch die Emergenz eines neuen Gesellschaftsvertrags“ (ebd., S. 2).

Im Unterschied zu diesen beiden Transformationen müsse es jetzt nach Auffassung des WBGU um einen bewusst gesteuerten Umbruch gehen: um einen „neuen Weltgesellschaftsvertrag für eine klimaverträgliche und nachhaltige Weltwirtschaftsordnung“ (WBGU 2011, S. 2). Die zu leistende „Große Transformation“ solle „tiefgreifende Änderungen von Infrastrukturen, Produktionsprozessen, Regulierungssystemen und Lebensstilen sowie ein neues Zusammenspiel von Politik, Gesellschaft, Wissenschaft und Wirtschaft [umfassen; Erg. d. Verf.]“ (ebd., S. 1). Dabei sei das zentrale Ziel, die globalen Energiesysteme bis Mitte des Jahrhunderts weitgehend zu dekarbonisieren.

Für die Realisierung dieser Zielsetzung setzt der WBGU auf den „gestaltenden Staat“, der durch entsprechende Rahmensezung den „Pionieren des Wandels“ Entfaltungsmöglichkeiten schaffe, so dass – wie die unten stehende Grafik zeigt – aus Sicht des WBGU aus „Nischenakteuren“ „Meinungsführer“ werden können. Durch Kooperation der Staatengemeinschaft könnten – so die Annahme – dann Strukturen für die intendierte globale Transformationsdynamik geschaffen werden (vgl. ebd., S. 7).

Der Beirat ist überzeugt davon, dass „in großen Teilen der Weltbevölkerung Werthaltungen vorliegen, die dem Schutz der natürlichen Umwelt einen zentralen Stellenwert einräumen. Es gibt einen relativ breiten, kulturübergreifenden Konsens, die vorherrschende Wirtschaftsweise zu transformieren und in den nachhaltigen Umgang mit der Umwelt einzubetten“ (ebd., S. 8). Diesen Konsens gelte es auszubauen und einen „umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (ebd., S. 5) zu erreichen, wobei Wissenschaft und Bildung – vor allem auch in einer engen Verbindung zueinander – für die Realisierung dieses Umbaus ein zentraler Stellenwert beigemessen wird (vgl. ebd., S. 22 ff.).

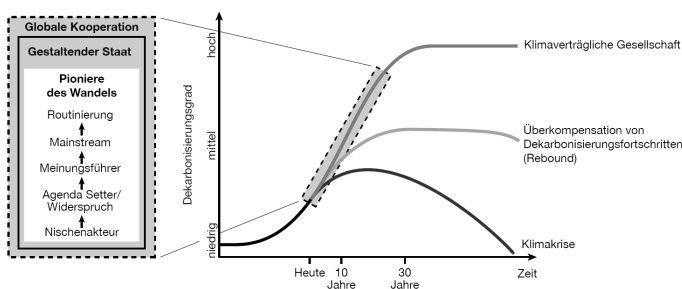


Abb. 1: Zeitliche Dynamik und Handlungsebenen der Transformation
(Quelle: WBGU 2011, S. 7)

Die Bedeutung des Bildungssektors wird vor allem darin gesehen, dass dieser Sektor als ein zentraler „Kanal der Wissenskommunikation“ die Grundlage für ein „wissensbasiertes Selbstverständnis eines jeden Einzelnen“ legen und so dazu beitragen könne, die gesellschaftliche Voraussetzung für eine Transformation zu schaffen: „Damit sich der Einzelne als Teil des Transformationsprozesses verstehen kann, bedarf es der weitreichenden Einsichten und auch einer gewissen Identifikation mit den Wissensinhalten“ (ebd., S. 375), so der WBGU. Die Chancen für eine erfolgreiche Transformation in eine klimaverträgliche, nachhaltige Gesellschaft würden sich beträchtlich erhöhen, „wenn [...] in der Bevölkerung transformationsrelevantes Wissen durch Bildung etabliert bzw. gestärkt werden kann“ (ebd.).

Kennzeichnend für den WBGU-Ansatz ist in diesem Zusammenhang eine Verschränkung von transformativer Bildung und Transformationsbildung: Das transformative Potenzial von Bildung wird darin gesehen, dass es gelingt, über die zu vermittelnden Inhalte „sowohl das Verständnis einzelner Innovationen als auch die übergreifende Einsicht in die Notwendigkeit und gleichzeitig die Interdependenz einzelner Faktoren des Wandels“ (ebd.) anzubahnen und damit die Motivation grundzulegen, sich aktiv an Gestaltungsprozessen in Richtung nachhaltige Entwicklung zu beteiligen. Als zentral wird in diesem Zusammenhang u.a. erachtet,

- geeignete Narrative des Wandels [zu entwickeln], um Zusammenhänge zwischen einzelnen Schlüsselfaktoren verständlich zu machen und somit ein systemisches Denken in der Bildung zu integrieren“,
- „durch einen beispielhaften Fokus auf die Rolle von Pionieren des Wandels das Verständnis der Voraussetzungen für Transformation“ Grund zu legen (ebd., S. 375ff.) sowie
- den Erwerb transformationsrelevanten Wissens durch partizipative Elemente zu erleichtern: „Der bislang ungenügenden Umsetzung von Wissen in vorausschauendes Handeln kann insbesondere durch Einbindung, Transparenz, Teilhabe und kontinuierliches partizipatives Erfolgs- bzw. Zustandsmonitoring in verschiedensten, die Umwelt oder die gesamte Transformation betreffenden Feldern begegnet werden. [...] Entsprechende Bildungs- und partizipative Forschungsangebote und Strukturen sind eine wesentliche Voraussetzung, um dem Einzelnen sowohl ein systemisches Verständnis des Handlungsbedarfs näher zu bringen als auch um einzelne Lösungs- und Handlungsoptionen erfahrbar zu machen und ihre Akzeptanz zu befördern“ (ebd., S. 377f.).

Zwischen Bildung, Partizipation und Gesellschaftsentwicklung wird somit eine enge Relationierung konstruiert, wobei Partizipation einmal als didaktisches Mittel und einmal als Zielsetzung ins Spiel gebracht wird. Wenngleich etwas holzschnittartig verkürzt, zeigen sich hier u.a. folgende Annahmen:

- Transformation bedarf einer gesellschaftlich möglichst breit verankerten Akzeptanz, um realisierbar zu sein.
- Die Herstellung dieser Akzeptanz kann über die Vermittlung transformationsrelevanten Wissens befördert werden.
- Dieser Vermittlungsprozess kann durch eine *aktive* Einbindung des/der einzelnen Lernenden in die Generierung

dieses transformationsrelevanten Wissens effektiviert werden, da eine unmittelbare Beteiligung an Erkenntnisprozessen das Verständnis für Handlungsnotwendigkeiten und -möglichkeiten erhöhen kann.

- Gleichzeitig kann durch diese aktive Einbindung erkannt werden, dass es nicht „das“ transformationsrelevante Wissen gibt, sondern Transformation als eine gesellschaftliche Suchbewegung zu verstehen ist, an der sich jede/r Einzelne beteiligen kann.
- Durch die explizite Thematisierung von Pionieren des Wandels kann die Sinnhaftigkeit des Engagements auch einzelner Personen erkannt werden.

Diese Annahmen wollen wir im Folgenden im Lichte sozialpsychologischer, erziehungswissenschaftlicher und transformationstheoretischer Überlegungen kritisch in den Blick nehmen. Dabei betrachten wir zunächst den individuellen Lernprozess, bevor wir in einem zweiten Schritt die In-Beziehung-Setzung dieses individuellen Lernens mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen fokussieren.

Diskussion

Mit Blick auf das *individuelle Lernen* enthält das WBGU-Gutachten einige interessante Anregungen:

Der Ansatz der Transformationsbildung, in dessen Fokus die Vermittlung von Erkenntnissen der Transformationsforschung steht und der darauf abzielt, ein fundiertes Verständnis des Handlungsdrucks sowie möglicher Handlungsoptionen aufzubauen, stellt aus unserer Sicht eine wertvolle Ergänzung zu den bisherigen inhaltlichen Überlegungen entwicklungsbezogener Bildungsansätze dar. Dass hierbei auch die Rolle von „Pionieren des Wandels“ thematisiert werden sollte, um das Verständnis für die Voraussetzungen von Transformation Grund zu legen, korrespondiert mit Forschungsarbeiten, die deutlich machen, dass vor allem Jugendliche die Reichweite ihres individuellen Handelns mit zunehmendem Alter immer kritischer einschätzen (vgl. hierzu u.a. Strohmeier-Wiesner & Haider 2014) und bietet einen möglichen Zugang, mit diesen Vorbehalten konstruktiv umzugehen. Gleiches gilt für die Verdeutlichung von Transformation als gesellschaftlicher Suchbewegung, wodurch nicht zuletzt auch die Brücke zu einem konstruktiven Umgang mit Nichtwissen geschaffen werden kann.

Die Idee, Lernende an der Generierung von Wissen zu beteiligen und aktiv in Erkenntnisprozesse einzubeziehen, wird ebenfalls durch Forschungsarbeiten untermauert, die aufzeigen, dass aus partizipativem, forschungsorientiertem Lernen eine stärkere Identifikation der Lernenden mit dem Lerngegenstand resultieren kann (vgl. u.a. Hänze & Mögling 2004; Gess et al. 2013).

Gleichwohl greift die Annahme, aus dieser partizipativen Vermittlung von Einsichten könne ein „Umlernen“ und eine stärkere Bereitschaft zur Partizipation an gesellschaftlichen Erneuerungsprozessen resultieren, aus unterschiedlichen Gründen zu weit:

- Aus sozialpsychologischer Perspektive betont Harald Welzer, dass wissensorientierte, argumentative Vermittlungsansätze, wie sie im WBGU-Gutachten vor allem vorgenommen werden, nur den „kognitiven Teil unseres Orientierungsapparates“ erreichen. Unser Verhalten wer-

de aber durch „mentale Infrastrukturen“ bestimmt, die sich in den vergangenen 250 Jahren langsam herausgebildet haben, und nach wie vor stark von Wachstumsideologie bestimmt seien. Der weitaus größere Teil unserer Orientierungen, der über Routinen, Deutungsmuster und unbewusste Referenzen – soziologisch gesprochen: über den Habitus – organisiert sei, bliebe von derartigen Vermittlungsansätzen unberührt (vgl. Welzer 2013, S. 64f.).

- Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive (vgl. hier u.a. Luhmann & Schorr 1979; Siebert 1998) kann zudem argumentiert werden, dass Lernen als komplexer Vorgang zu verstehen sei, bei dem sich Wissen und Einsicht nicht notwendiger Weise auf Verhalten auswirken müssen. Lernen wird als ein selbstreferentieller konstruktiver Vorgang verstanden, der zwar bedeuten kann, sich mit bestimmten Wissensbeständen und Haltungen auseinanderzusetzen und diese zu übernehmen. Es kann aber genauso möglich sein, dass Anregungen und Wissensbestände abgelehnt werden oder reflektierend eine dritte Position eingenommen wird (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller et al. 2013). Die Konstruktion eines Zusammenhangs zwischen der Einsicht in Handlungsnotwendigkeiten und -optionen einerseits und der entsprechenden Beteiligung an Gesellschaftsentwicklung andererseits ist somit schwer haltbar.
- Und schließlich wird hier aus anthropologischer Perspektive ein sehr rationalistisches Menschenbild entworfen und die Lernenden als rationale Wesen gedacht, die ihr Handeln vernunftgeleitet und zweckorientiert ausrichten. Eine derartige Annahme ist ebenfalls heikel, denn auch hier machen sowohl theoretische Ansätze als auch empirische Forschungsergebnisse deutlich, dass Entscheidungen nicht immer rational getroffen, sondern auch von Faktoren wie z.B. Routinen, Framing-Effekten oder sozialer Dynamik abhängen können (vgl. u.a. Esser 1991; Bayertz 2015).

Mit Blick auf das *kollektive Lernen* bzw. eine *gesellschaftliche Transformation* gilt es zunächst festzuhalten, dass Transformation im WBGU-Gutachten im Sinne eines ganzheitlichen Systemwandels verstanden wird, der verschiedene gesellschaftliche Bereiche (Teilsysteme) umfasst und über die Implementierung formaler Parameter hinaus darauf abzielt, dass die anvisierten Neuausrichtungen als allgemeinverbindliche Spielregeln akzeptiert und zu kollektiven, alltagsbestimmenden Routinen werden.

In den in Abschnitt 2 skizzierten Annahmen wird deutlich, dass das strategische Nachdenken darüber, wie eine derartige Transformation erreicht werden kann, aus einer stark akteursbezogenen Perspektive erfolgt: Transformationsprozesse werden als Folge eines interaktiven, strategischen Handelns von Akteuren gesehen, welche weniger in einer top-down-Logik agieren, als sich vielmehr aus gesellschaftlichen Nischen heraus entwickeln und über die Beeinflussung der subjektiven Interessen, Zielsetzungen, Entscheidungen und Verhaltensweisen anderer weiter erstarken, bis sich ihr Gedankengut zum gesellschaftlichen Mainstream entwickelt hat.

Es ist allerdings fraglich, inwiefern derartige Nischenakteure nicht nur subjektive Interessen und Verhaltensweisen

anderer beeinflussen können, sondern sich darüber hinaus – selbst bei staatlicher Unterstützung – auch ein gesellschaftlicher Mainstream entwickeln kann. Sowohl aus systemtheoretischer (vgl. u.a. Luhmann 1984) als auch strukturationstheoretischer (vgl. u.a. Giddens 1984) Perspektive muss bezweifelt werden, dass sich soziale Verhältnisse oder Bestimmungen durch das Verhalten vieler einzelner Individuen bestimmen lassen. Es ist eher davon auszugehen, dass soziales Handeln deutlich eigene Gesetzmäßigkeiten aufweist. Derartige Herausforderungen lassen sich ansatzweise zum Beispiel bei den bisherigen Bemühungen zivilgesellschaftlicher Akteure um eine Implementierung Globalen Lernens in Schule beobachten. Hier zeigen sich trotz des intensiven Engagements Einzelner deutliche Grenzen in der Beeinflussung der Gesamtorganisation (vgl. hierzu weiterführend Bergmüller 2016).

Fazit

Der WBGU liefert mit der Idee einer wissen(schaft)orientierten Transformationsbildung, dem Fokus auf Partizipation und den Geschichten von Pionieren des Wandels wertvolle didaktische Impulse. Gleichwohl ist die normative Indienstnahme dieser Aspekte für eine „transformative Bildung“ mit Vorsicht zu genießen. Streng genommen müsste bereits das Label „transformativ“ selbst hinterfragt werden, da es das ursprüngliche Verständnis von „Bildung“ im Sinne eines selbstreferenziellen, konstruktiven Prozesses (vgl. u.a. Luhmann & Schorr 1979, S. 345) eher konterkariert. Vor dem Hintergrund, dass in individueller Perspektive Bildungsergebnisse schwer vorhersagbar und in kollektiver Perspektive Bildung als transformative Kraft einer Gesellschaft umstritten ist, fehlt in den bildungsbezogenen Anteilen des aktuellen politischen Diskurses eine entsprechende bildungstheoretische Reflexion der Frage, was genau der Beitrag von Bildung zur angestrebten Transformation im Sinne eines Kultur- und Wertewandels nicht nur sein soll, sondern auch sein kann. Dies ist im Übrigen keine neue Frage (vgl. hier weiterführend Bergmüller et al. 2013), aber vielleicht eine Frage, die angesichts des empfundenen Handlungsdrucks gerne immer mal wieder in Vergessenheit gerät.

Literatur

- Bayertz, K. (2015). *Moralisches Handeln und Rationalität. Preprints and Working Papers of the Centre for Advanced Studies in Bioethics*, 72, Münster.
- Bergmüller, C. (2016). Global Education and the cooperation of NGOs and schools. A German case study. *International Journal of Development Education and Global Learning* 7(3), 47–62.
- Bergmüller, C., Scheunpflug, A., Franz, J. & Krogull, S. (2013): Zur Überprüfung entwicklungsbezogenen Lernens. *Zeitschrift für Evaluation* 12(1), 151–161.

Esser, H. (1991). Die Rationalität des Alltagshandelns. *Zeitschrift für Soziologie* 20(6), 430–445.

Gess, C., Rueß, J. & Deicke, W. (2013). *Wann ist Forschendes Lernen effektiv? Erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Q-Programms an der Humboldt-Universität zu Berlin*. Vortrag auf der Konferenz Forschendes Lernen: Forum für gute Lehre, 2. September, Potsdam.

Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung* (S. 51–90). Frankfurt am Main: Campus.

Hänze, M. & Moegling, K. (2004). Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform: Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 51, 113–125.

Jacob, K., Bär, H. & Graaf, L. (2015). *Nachhaltiges Deutschland 2030 bis 2050 – Wie wollen wir in Zukunft leben? Teilbericht 1 des Projektes „Nachhaltiges Deutschland 2030 bis 2050 – Wie wollen wir in Zukunft leben?“*. <http://www.polsoz.fu-berlin.de/polwiss/forschung/systeme/ffu/aktuelle-publikationen/index.html>. Zugegriffen: 15.04.2016.

Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.

Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Berlin: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K.E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Oxfam (2016). *Informationsbrief Weltwirtschaft & Entwicklung: W&E Hintergrund* Jan–Feb 2016.

Polanyi, K. (1944). *The Great Transformation. Politische und ökonomische Ursprünge von Gesellschaften und Wirtschaftssystemen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Randers, J. (2012). *Der neue Bericht an den Club of Rome. Eine globale Prognose für die nächsten 40 Jahre. 2052*. München.

Siebert, H. (1998). *Konstruktivismus. Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminggestaltung*. Bonn: DIE.

Strohmeier-Wiesner, A. & Haider, R. (2014). Die Welt gestalten. Ein forschungs- und praxisbezogener Einblick in das pädagogische Konzept „Globales Lernen“. *reli +plus* 9–10, 4–7.

United Nations (UN) (2015). *Sustainable Development Goals (SDGs)*. <http://www.undp.org/content/undp/en/home/sdgooverview/post-2015-development-agenda.html>. Zugegriffen: 25.03.2016.

Welzer, H. (2013). *Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand*. Frankfurt am Main: Fischer.

Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung (WBGU) (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel, Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin. http://www.wbgu.de/fileadmin/templates/dateien/veroeffentlichungen/hauptgutachten/jg2011/wbgu_jg2011.pdf. Zugegriffen: 25.03.2016.

Dr. Claudia Bergmüller

arbeitet als akademische Rätin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Arbeitsschwerpunkte u.a. qualitativ-rekonstruktive Bildungs- und Evaluationsforschung, Schulentwicklung und Lehrerverprofessionalisierung sowie Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Hans-Werner Schwarz

war Gymnasiallehrer (StD) und Fachberater für Schulentwicklung in Baden-Württemberg, war dort konzeptionell beteiligt an der Erstellung und Erprobung des Orientierungsrahmens zur Schulqualität; ist Psychodrama-Leiter und arbeitet im EPIZ Reutlingen als Projektkoordinator des Projekts „Globales Lernen in Schulprofilen“ (GLSP) und als Bildungsreferent für BNE/GL.

Mandy Singer-Brodowski

Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee

Zusammenfassung

Transformative Bildung wird in den vergangenen Jahren zunehmend als neues Konzept innerhalb der Debatten um Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung diskutiert. Die Idee einer transformativen Bildung, wie sie unter anderem vom Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung Global Umweltveränderungen (WBGU) geprägt wurde, baut dabei zwar auf einem starken Transformationsverständnis auf, ist jedoch erziehungswissenschaftlich kaum theoretisch fundiert. Vor diesem Hintergrund werden in diesem Beitrag zunächst Perspektiven des transformativen Lernens aus der Erwachsenenbildung eingeführt. Sie fokussieren einerseits auf den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und andererseits auf kollektive Emanzipationsprozesse. Anschließend wird reflektiert, inwiefern diese Ansätze des transformativen Lernens das Konzept der transformativen Bildung um erziehungswissenschaftliche Perspektiven bereichern können.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung, transformative Bildung, transformatives Lernen*

Abstract

In the past few years, transformative education was increasingly discussed as a new concept within the debates on global learning and education for sustainable development. Although the idea of transformative education is based on a deep understanding of transformation, it has little theoretical basis from a pedagogical point of view. Against this background, this article will firstly introduce perspectives of transformative learning which derive from adult education. On the one hand, these perspectives focus on the change of individual perspectives of meaning; on the other hand, they focus on collective processes of emancipation. Secondly, it will be reflected, how far these approaches of transformative learning can considerably enrich the idea of transformative education by adding pedagogical perspectives.

Keywords: *Education for Sustainable Development, Transformative Education, Transformative Learning*

Bildung für nachhaltige Entwicklung – erfolgreich, aber Business as usual?

Mit der Verabschiedung der Agenda 2030 im September 2015 in New York und des Klimaabkommens im Dezember 2015 in

Paris sind wichtige Meilensteine einer globalen Nachhaltigkeitsagenda erreicht worden, die auch für die Bildungslandschaft hohe Bedeutung haben. Die Agenda 2030 umfasst 17 Ziele für eine global nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs), die vielfach Bildungsfragen adressieren. So wurden im Ziel 4 zu „Quality Education“ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und ein Lernen für „global citizenship“ als zentrale Zielstellungen festgehalten: „By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development“¹. Diese engere Verschränkung von BNE und allgemeiner Nachhaltigkeitsagenda (vgl. UNESCO 2014, S. 9) belegt, dass die mittlerweile abgelaufene UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ (2005 bis 2014) international zu einem erheblichen Bedeutungszuwachs von BNE geführt hat. Allein die knapp 2000 ausgezeichneten UN-Dekade-Projekte in Deutschland und die vielfältigen Maßnahmen oder kommunalen BNE-Aktivitäten haben ermöglicht, dass BNE als Konzept heute in vielen Bildungseinrichtungen praktisch umgesetzt wird.

Doch parallel zu diesen Erfolgen wird auch kritisch gefragt, ob die BNE-Dekade zuletzt nur „business as usual in the end“ (vgl. Huckle und Wals 2015) darstellt, weil es nur unzureichend gelungen sei, neoliberale Diskurse zu hinterfragen, entwicklungskritische Perspektiven zu fördern oder den Schutz der Natur aufgrund ihres Eigenwertes zu vertreten (vgl. Kopnina und Meijers 2012). Viele der Bildungsangebote im Kontext BNE thematisieren zwar unterschiedliche Nachhaltigkeitsaspekte in ihrer ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Dimension wie auch deren Wechselwirkung, zielen aber in der Essenz zu wenig auf die Reflektion dominanter nicht nachhaltiger Alltagsideologien. So wurde von Selby und Kagawa (2010) festgestellt, dass mit der zunehmenden politischen Institutionalisierung von BNE gleichzeitig radikal-kritische Elemente innerhalb der BNE Debatte geschwunden sind und sich eine Tendenz zur Adaption neo-liberaler Bildungs- und Nachhaltigkeitsdiskurse beobachten lässt. Dazu zählen:

- eine unkritische und stillschweigende Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma,

- ein instrumenteller und utilitaristischer Blick auf Natur und Ökosysteme,
- eine Widerspiegelung der technologie-orientierten Ansätze des globalen Marktes sowie
- eine starke Fokussierung auf Standardisierung und Messbarkeit (vgl. ebd., S. 40).

Selby und Kagawa erklären diese Tendenz mit einem typischen Dilemma, mit dem sich Pädagoginnen und Pädagogen im Feld des Globalen Lernens und der BNE konfrontiert sehen: zwischen Mäßigung ihrer eigenen Kritik, um anschlussfähig (und nicht zuletzt von Regierungen förder- und unterstützungswürdig) zu bleiben auf der einen, und einer radikalen Kritik des aktuellen Status Quo, insbesondere in der Frage des Wachstumszwangs, auf der anderen Seite.

Vor diesem Hintergrund lässt sich die Suche nach neuen Konzepten in der BNE und dem Globalen Lernen verstehen, zu denen auch die Perspektive der transformativen Bildung gehört. So hat der Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) die transformativ Bildung in einer Veranstaltung im Vorfeld der nationalen Abschlusskonferenz zur UN-Dekade BNE im Jahr 2014 aufgegriffen (vgl. VENRO 2014) und ein Diskussionspapier „Globales Lernen als transformativ Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ herausgegeben. In diesem Positionspapier wird betont, dass Globales Lernen und BNE ihre eigentliche Transformationswirkung erst dann entfalten, wenn nicht nur neue Inhalte integriert werden, sondern auch die didaktischen Methoden partizipatorischer, inklusiver und multiperspektivischer gestaltet sind (vgl. VENRO 2014, S. 34). Zivilgesellschaftliche Organisationen fordern damit, dass im Rahmen einer transformativen Bildung herkömmliche Bildungsprozesse und -institutionen auch kritisch auf ihren Beitrag zu einer nicht nachhaltigen Werteentwicklung hinterfragt werden müssen (ebd., S. 10f.): „Transformative Bildung beginnt daher mit Bildungskritik. Die Lern- und Bildungsprozesse, die die mentalen Voraussetzungen für eine nicht-nachhaltige Entwicklung schaffen, gilt es zu überwinden“ (Seitz 2015, S. 13f.).

Transformative Bildung aus Sicht des WBGU

Die Konzeption einer transformativen Bildung wurde vor allem durch das Gutachten „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation“ des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011) bekannt. In diesem Gutachten plädiert der WBGU für eine komplette Dekarbonisierung der Wirtschaft und ein damit einhergehendes umfassendes Zivilisationsprojekt der Menschheit: „Die historisch einmalige Herausforderung bei der nun anstehenden Transformation zur klimaverträglichen Gesellschaft besteht darin, *einen umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht voranzutreiben*“ (ebd., S. 5, kursiv im Original). In diesem gesellschaftlichen Umbau kommt der Bildung eine zentrale Rolle zu. Eine transformative Bildung wird dabei als eine Form der Bildung beschrieben, „die ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze ermöglicht. Dazu gehört zum Beispiel Wissen zu klimaverträglichem Mobilitätsverhalten, Wissen zu nachhaltiger Ernährung

oder Wissen zu generationenübergreifender Verantwortung. Entsprechende Bildungsinhalte betreffen z. B. Innovationen, von denen eine transformative Wirkung zu erwarten oder bereits eingetreten ist“ (ebd., S. 374). Eng verknüpft mit der transformativen Bildung beschreibt der WBGU eine „Transformationsbildung“, die auf Basis der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der Transformationsforschung eine Bildung zur Teilhabe ermöglicht. Sie reflektiert „kritisch die notwendigen Grundlagen, wie ein fundiertes Verständnis des Handlungsdruckes und globales Verantwortungsbewusstsein (...). Gleichzeitig generiert sie Ziele, Werte und Visionen, um dem Handeln Einzelner die notwendige Richtung zu geben“ (ebd.).

Das Verständnis von transformativer Bildung, das im Gutachten des WBGU angelegt ist, wird zwar durch ein weitgehendes Transformationsverständnis insgesamt gestützt und knüpft an die inhaltlichen Themenfelder und Diskurse im Rahmen einer BNE oder des Globalen Lernens an, aber die Perspektive der Bildung bleibt verhältnismäßig wenig theoretisch rückgebunden. Dem Bildungsverständnis des WBGU fehlt eine theoretische Untersetzung der Konzeption der transformativen Bildung.

Dies bringt ein zentrales erziehungswissenschaftliches Problem mit sich. Der WBGU schlägt vor, dass transformative Bildung „eine transformative Wirkung“ entfalten soll und eine Transformationsbildung dem Handeln der Lernenden „die notwendige Richtung“ geben soll. Mit dieser klaren Ausrichtung geht die Gefahr einer Instrumentalisierung der Lernenden im Dienst der gesellschaftlichen Transformation einher (vgl. dazu Singer-Brodowski, 2016). Lernende für politische Zwecke zu instrumentalisieren und sie dementsprechend zu indoktrinieren, gilt in der politischen Bildung im Anschluss an den Beutelsbacher Konsens als unzulässig (vgl. Wehling 1977). Lernende haben das Recht auf eine neutrale und unabhängige politische Meinungsbildung. Darüber hinaus fördert eine so verstandene Bildung gerade nicht, dass von den Lernenden selbst kritisch über die Herkunft bestimmter Diskurse und der im Lehr-Lern-Setting dargebotenen Nachhaltigkeitsexpertise reflektiert wird (vgl. Parker 2008, S. 55f.). Die Gefahren, die mit einer solchen Instrumentalisierung von Lernenden einhergehen, sind in der bildungstheoretischen Debatte der BNE umfangreich beschrieben worden (vgl. bspw. Jickling 1992, Sterling 2010, Vare und Scott 2007). Eine transformative Bildung als Begründung und Zielbestimmung von Lernangeboten im Kontext Nachhaltigkeit läuft daher – auch wenn vom WBGU sicherlich nicht so angedacht – Gefahr, die Lernenden zu überwältigen und verschenkt ihr Potenzial, Lernende in der Entwicklung eines kritischen Denkens zu unterstützen. Nicht zuletzt bleibt im WBGU Gutachten offen, wie eine transformative Bildung stattfindet und wie sie didaktisch gefördert werden kann.

Die erziehungswissenschaftliche Diskussion der vergangenen Jahrzehnte hat jedoch einige Perspektiven hervorgebracht, die einen fruchtbaren Unterbau für ein Lernen im Zeichen der großen Transformation bilden könnten. Dazu zählt die Theorie des transformativen Lernens, die im Folgenden skizziert werden soll. Im Zentrum der Ansätze des transformativen Lernens „steht die Frage, auf welche Weise Lernprozesse (ohne diese zunächst mit bestimmten Inhalten zu verknüpfen) bei Erwachsenen zur Transformation ihrer bisherigen Einstel-

lungen, (Vor-)urteile und Meinungen und damit zu autonomen und kritischem Denken und Urteilsfähigkeit führen“ (Zeuner 2012, S. 93). Insgesamt können grob zwei Richtungen des transformativen Lernens unterschieden werden: die Ansätze des transformativen Lernens als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und die Konzepte des transformativen Lernens als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess. Beide Richtungen haben Ansätze der kritischen Theorie und der sozial-konstruktivistischen Lerntheorien integriert und auf beide soll nachfolgend eingegangen werden.²

Transformatives Lernen als Wandel individueller Bedeutungsperspektiven

Einer der bekanntesten Theoretiker des transformativen Lernens war der Erwachsenenbildungs-Theoretiker Mezirow. Ausgangspunkt seiner Untersuchung transformativer Lernprozesse waren Frauen, die nach langjähriger Pause einen Wiedereinstieg in Bildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf das Berufsleben fanden und damit zusammenhängend tiefgreifende Veränderungen in ihrer individuellen Wahrnehmung des eigenen Selbst und ihrer Umwelt erlebten (vgl. Mezirow 1978). Die entwicklungspsychologisch verankerte Theorie Mezirows baut dabei auf dem Konzept von Bedeutungsperspektiven (meaning perspectives) als wahrnehmungs- und interpretationsleitende Schablonen der Strukturierung individueller Wirklichkeit auf. „Eine Bedeutungsperspektive ist ein Bündel gewohnheitsmäßiger Erwartungen, das einen zur Orientierung dienenden Bezugsrahmen darstellt, den wir zur Projektion unserer Symbolmodelle verwenden und der als [gewöhnlich stillschweigendes] System von Überzeugungen zur Interpretation und Bewertung der Bedeutung von Erfahrung dient“ (Mezirow 1997, S. 35). Bedeutungsperspektiven haben also drei Funktionen: Sie wirken 1. wahrnehmungsleitend für die Interpretation von Wirklichkeit, damit 2. orientierungsgebend für das individuelle Handeln und letztlich 3. identitätsprägend für das Individuum.

Im Prozess des transformativen Lernens werden nun diese Bedeutungsperspektiven durch krisenhafte Erfahrungen verunsichert oder erschüttert und damit einer Veränderung zugänglich gemacht. Mezirow beschreibt diesen Prozess als Geschehen mit verschiedenen Phasen (vgl. Mezirow 2000, S. 22; auch Zeuner 2007, S. 8). Diese Phasen beginnen mit einem desorientierenden Dilemma und einer emotionsbehafteten Einschätzung der eigenen Bedeutungsperspektiven. Anschließend wird mit anderen diese kritische Reflexion geteilt und es werden gemeinsam Möglichkeiten des Aufbaus neuer Bedeutungsperspektiven erörtert und ausprobiert. Die neuen Bedeutungsperspektiven und die damit einhergehenden neuen Kompetenzen werden abschließend in das eigene Leben integriert.³

Für die Erkundung und Verinnerlichung neuer Bedeutungsperspektiven ist ein herrschaftsfreier Diskurs im Sinne von Habermas im Kreis von Mitlernenden maßgeblich (vgl. Mezirow 1997). Das Ziel und Ergebnis transformativer Lernprozesse besteht in der Stärkung von Reflexionsfähigkeit als Ausgangspunkt für rationales Handeln. Damit verweist Mezirow auf ein Ziel der Entwicklung Erwachsener: die kontinuierliche Fähigkeit, „das früher Gelernte durch reflexiven Diskurs zu validieren und nach den gewonnenen, tieferen Einsichten zu handeln“ (ebd., S. 6), was nicht zuletzt eine „rigorose Kritik aller entmenschlichenden sozialen, politischen

und wirtschaftlichen Strukturen zur Folge“ (ebd., S. 115) hat und die Lernenden bei der Herbeiführung eines sozialen Wandels unterstützt.

Die Theorie transformativen Lernens nach Mezirow wurde durch verschiedene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (vgl. z.B. Taylor und Cranton 2012) weiterentwickelt. Eine entscheidende Bereicherung erfuhr sie durch Brookfield (2000), der vor allem die individualistische Konzeption der Reflexion bei Mezirow erweiterte und aus einer Perspektive der kritischen Erwachsenenbildung die gesellschaftlichen und kulturellen Ausgangsbedingungen von Bedeutungsperspektiven fokussierte (vgl. ebd., S. 131ff.). Sie prägen als implizite und subtile Alltagsideologien die individuellen Wahrnehmungen und Aushandlungsprozesse in Gesellschaften, werden jedoch nur selten explizit gemacht (vgl. auch Zeuner 2012, S. 100). Alltagsideologien wirken nicht nur auf Glaubenssätze über soziale, politische und ökonomische Systeme, sondern rahmen unsere moralischen Überlegungen, unsere Beziehungen und unsere Art und Weise des Wissens, des Erfahrens und des Bewertens (vgl. Brookfield 2000, S. 130). Daher ist es im Rahmen transformativer Lernprozesse entscheidend, die impliziten Macht- und Deutungsstrukturen in Gesellschaften, aber auch in dem jeweiligen institutionellen Setting der aktuellen Lernumgebung zum Gegenstand der Reflexion zu machen. Letztlich zielt transformatives Lernen in der Tradition der kritischen Theorie darauf, subtil wirkende kapitalistische Wertorientierungen aufzudecken und Initiativen, Strukturen und Systeme zu erschaffen, die einen gleichberechtigten Zugang zu öffentlichen Gütern, Bildung und Interessen ermöglichen (vgl. Brookfield 2012, S. 134ff.).

Transformatives Lernen als kollektiver Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess

Die südamerikanischen und kanadischen Ansätze des transformativen Lernens untersetzen diese Ideologiekritik und sehen das Ziel transformativer Lernprozesse in einer kollektiven Emanzipation von gesellschaftlichen und politischen Strukturen, die auf Ausbeutung und Unterdrückung basieren. Paulo Freire, Hauptvertreter dieser Richtung, beschreibt in seinem Hauptwerk „Pädagogik der Unterdrückten“ (1971), wie Lernende in einem Wechselspiel von Reflexion auf gesellschaftliche Verhältnisse, dialogischem Austausch mit Gleichgesinnten und gemeinsamer Aktion zur Veränderung dieser gesellschaftlichen Verhältnisse kontinuierliche Bewusstwerdungsprozesse entwickeln. Diese Bewusstwerdungsprozesse beziehen sich sowohl auf die Wirkung der gesellschaftlichen Strukturen auf die lernenden Individuen als auch auf den Einfluss der Individuen hinsichtlich der Veränderung politischer und sozialer Gegebenheiten.

Das Wechselspiel von Aktion und Reflexion im Rahmen einer „problemformulierenden Bildungsarbeit“ (vgl. Freire 1971, S. 67ff.) bildet dabei den Kern des transformativen Lernens bei Freire, denn es fordert Lernende heraus, sich mit gesellschaftlichen Missständen auseinander zu setzen, die Konstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu reflektieren und die Veränderbarkeit der eigenen Rolle darin zu verstehen. Freires Bildungsarbeit in Brasilien zielte dabei vor allem auf die Alphabetisierung des „Volkes“ und die damit einhergehende

Möglichkeit zur Selbstorganisation und politischen Beteiligung. Durch ein kontinuierliches und dialogisch-fragendes Vorgehen zwischen Lehrenden und Lernenden sollte eine kollektive Emanzipation der Lernenden von subtilen Unterdrückungsmechanismen ermöglicht werden und der Prozess des transformativen Lernens sowohl auf einer individuellen als auch auf einer sozialen Ebene befreiend wirken (vgl. Dirx 1998, S. 3).

Eine Veränderung des kollektiven Bewusstseins durch Kritik steht auch bei O'Sullivan (2002) im Mittelpunkt. Er zielt mit seinem Ansatz des transformativen Lernens auf die Einsicht in die Notwendigkeit einer globalen (politischen) Bewusstwerdung über die ökologischen und sozialen Krisen dieser Zeit. Diese kollektive Einsicht setzt eine klare Kritik der dominanten Kultur in der Vergangenheit voraus, befördert die Entwicklung von Visionen über alternative Konzepte in Kultur und Gesellschaft und versucht nicht zuletzt konkrete Strategien zur Transformation in Richtung Nachhaltigkeit zu entwickeln. In diese Tradition reihen sich nicht zuletzt die internationalen Veröffentlichungen ein, die in den vergangenen Jahren zunehmend den Brückenschlag zwischen dem transformativen Lernen und BNE begründet haben (vgl. Sterling 2001; Bonnett 2004; 2006; Huckle 2006; Sipos et al. 2008; Sterling 2010; Pavlova 2013). In diesem Diskurs wird davon ausgegangen, dass ein Nachdenken über und Handeln für Nachhaltigkeit kulturell und biographisch in den Identitäten von Lernenden stark verankert ist und Lernende daher von Methoden profitieren, die sie dazu befähigen, einen selbstorganisierten Prozess der Auseinandersetzung mit Wissen, Werten und Emotionen im Kontext der Nachhaltigkeit aufzunehmen (vgl. Singer-Brodowski 2016). Die kulturellen Prämissen, die zu nicht nachhaltigen Handlungen von lernenden Individuen führen, werden im Prozess des transformativen Lernens für Nachhaltigkeit hinterfragt und durch einen kritischen Diskurs mit Mitlernenden verändert. Transformatives Lernen in diesem Sinne bedeutet eine Veränderung der subjektiven Bedeutungsperspektiven ohne eine vorgegebene Richtung durch Lehrende. Sie ermöglicht jedoch einen umfassenden (Ideologie-kritischen) Reflexionsprozess über die Beziehungen, die Lernende zu ihrer natürlichen und sozialen Umwelt haben, und ihre eigene Entwicklung in Richtung einer aktiven, konstruktiven und nachhaltigen Bürgerschaft (vgl. Sterling 2001, S. 65).

Transformative Bildung durch transformatives Lernen

Mit dem Zivilisationsprojekt durch einen „umfassenden Umbau aus Einsicht, Umsicht und Voraussicht“ (WBGU 2011, S. 5) hat der WBGU eine weitreichende Zielvorgabe für das Ergebnis von Bildungsprozessen formuliert. Der transformativen Bildung, die er zur Erreichung dieses Ziels vorschlägt, mangelt es jedoch an einer erziehungswissenschaftlichen Fundierung und sie läuft Gefahr, Lernende zu instrumentalisieren. Dagegen können die Perspektiven des transformativen Lernens zusammen genommen maßgeblich bereichernd wirken und ein Lernen im Zeitalter der großen Transformation befördern:

1. Sie lenken den Blick auf die tief verankerten individuellen Bedeutungsperspektiven im Kontext Nachhaltigkeit, die, weil sie so identitätsprägend sind, nur schwer verändert werden können,

2. sie thematisieren die Kritik an neoliberalen und kapitalistischen Alltagsideologien und schaffen damit Anschluss an kritische Debatten, bspw. im Kontext des aufkommenden Postwachstumsdiskurses,
3. sie fokussieren auf kollektive Bewusstwerdungsprozesse über die mentalen Infrastrukturen (vgl. Welzer 2011) und die Möglichkeit der Befreiung durch eine dialogisch und partizipativ orientierte Bildungsarbeit in konkreten Projekten und
4. sie sehen das Ziel von Lernprozessen in einer gemeinschaftlichen Emanzipation von Strukturen, die auf der Ausbeutung von Mensch und Natur begründet sind.

Nicht zuletzt werden damit die Fragen nach den geeigneten Methoden für die Initiierung transformativer Lernprozesse aufgeworfen (vgl. ausführlicher dazu Singer-Brodowski 2016). Denn direkt gesteuert werden können diese Lernprozesse nicht, folgen sie doch in einem hohem Maße einem Prinzip der Selbstorganisation (vgl. Gremmler-Fuhr 2006, S. 20). Allerdings können sie in didaktischen Arrangements befördert werden, die auf der selbstständigen Planung und Durchführung von Projekten im Kontext Nachhaltigkeit basieren. Sie begünstigen damit ein permanentes Wechselspiel zwischen konkreter Aktion und Reflexion der gemachten Erfahrungen (vgl. Taylor 2007, S. 182) und können Gruppen von Lernenden darin unterstützen, Alltagsideologien zu entlarven und herrschaftsfreie Diskurse zu führen.

Literatur

- Ball, G. D. S. (1999). Building a sustainable future through transformation. *Futures* 31(3-4), 251-270.
- Bonnett, M. (2004). *Retrieving Nature: education in a post-humanist age*. Oxford: Blackwell.
- Bonnett, M. (2006). Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Education Research* 12(3-4), 265-276.
- Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (S. 125-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. In E. W. Taylor, P. Cranton & Associates (Hrsg.), *The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice* (S. 131-146). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirx, J. M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 7, 1-14.
- Freire, P. (1971). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Gremmler-Fuhr, M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*. Kassel: Kassel university press.
- Huckle, J. (2006). *Education for sustainable development: A briefing paper for the Training and Development Agency for Schools*. <http://john.huckle.org.uk/download/2708/Education+for+Sustainable+Development>. Zugegriffen: 30.01.2016.
- Huckle, J. & Wals, A. E. J. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research* 21(3), 491-505.
- Jickling, B. (1992). Why I don't want my children to be educated for sustainable development. *Journal of Environmental Education* 23(4), 5-8.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kopnina, H. & Meijers, F. (2012). Education for sustainable development (ESD). Exploring theoretical and practical challenges. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 15(2), 188-207.
- Mezirow, J. (1978). *Education for Perspective Transformation. Women's Reentry Programs in Community Colleges*. Center for Adult Education, Teachers College. New York: Columbia University.

Mezirow, J. (1997). *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mezirow, J. (2000). Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow & Associates (Hrsg.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (S. 3–34). San Francisco: Jossey-Bass.

O'Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. In E. O'Sullivan, A. Morrell & A. O'Connor (Hrsg.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis* (S. 1–10). New York: Palgrave.

Parker, J. (2008). Situating education for sustainability: A framework approach. In J. Parker & R. Wade (Hrsg.), *Journeys around education for sustainability* (S. 33–63). London: London South Bank University.

Pavlova, M. (2013). Education for Sustainable Development and the Transformation of Self. How the World Can Become a Better Place to Live for All. In H. E. Middleton & L. K. J. Baartman (Hrsg.), *Transfer, Transitions and Transformations of Learning* (S. 123–132). Rotterdam: Sense Publishers.

Selby, D. & Kagawa, F. (2010). Runaway Climate Change as Challenge to the 'Closing Circle' of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 4(1), 37–50.

Seitz, K. (2015): Transformation als Bildungsaufgabe. *Forum Loccum* 34(3), 9–15.

Singer-Brodowski, M. (2016). Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In Umweltdachverband GmbH (Hrsg.), *Jahrbuch Bildung für nachhaltige Entwicklung – Im Wandel*. (S. 130–139). Wien: Forum Umweltbildung im Umweltdachverband.

Singer-Brodowski, M. (2016). *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung. Selbstorganisierte und problembasierte Nachhaltigkeitskurse und ihr Beitrag zur überfachlichen Kompetenzentwicklung Studierender*. Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.

Sipos, Y., Battisi, B. & Grimm, K. (2008). Achieving transformative sustainability learning: engaging head, hands and heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education* 9(1), 68–86.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education. Re-Visioning Learning and Change*. Schumacher Briefings 6. Foxhole, Dartington, Totnes: Green Books

Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research* 16(5–6), 511–528.

Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education* 26(2), 173–191.

Taylor, E. W., Cranton, P. & Associates (Hrsg.) (2012). *The Handbook of Transformative Learning: theory, research, practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNESCO (2014). *Shaping the future we want: UN Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014). Final report*. UNESCO: Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002301/230171e.pdf>. Zugegriffen: 30.01.2016.

Vare, P. & Scott, W. (2007). Learning for a Change: Exploring the Relationship Between Education and Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 1(2), 191–198.

Venro (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige*

Entwicklung (BNE)“. http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf. Zugegriffen: 30.01.2016.

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

Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Ernst-Klett Verlag.

Welzer, H. (2011). *Mentale Infrastrukturen: Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam*. Schriften zur Ökologie 14. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. www.boell.de/sites/default/files/Endf_Mentale_Infrastrukturen.pdf. Zugegriffen: 30.01.2016.

Zeuner, C. (2007). *Welche Potenziale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaftlicher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld?* Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ am 5. und 6. November 2007 im Rahmen des Projekts „LEWUS“. www.lewus.de/download/ZeunerPerspektiven_derWB.pdf. Zugegriffen: 11.03.2015.

Zeuner, C. (2012): „Transformative Learning“ – Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. In H. Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. September 2011* (S. 93–104). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Anmerkungen

- 1 United Nations (o.J.). Goal 4: Ensure inclusive and quality education for all and promote lifelong learning. <https://sustainabledevelopment.un.org/sdg4> Zugegriffen: 12.05.2016.
- 2 Für den deutschsprachigen Raum hat Koller (2012) eine umfassende Theorie transformatorischer Bildungsprozesse als eine Veränderung grundlegender Figuren der Welt- und Selbstverhältnisse von Individuen vorgelegt. Sie weist in ihren Grundzügen wesentliche Überschneidungspunkte vor allem mit der Perspektive Mezirows auf (vgl. Singer-Brodowski i. E.).
- 3 Diese Phasen müssen nach Mezirow nicht immer in der Form verlaufen, eine ähnliche Abfolge findet sich jedoch auch in vielen Untersuchungen wieder (bspw. in der Studie von Ball 1999).

Dr. Mandy Singer-Brodowski

ist wissenschaftliche Koordinatorin des Zentrums für Transformationsforschung und Nachhaltigkeit (TransZent) an der Bergischen Universität Wuppertal. Sie hat an der Leuphana Universität Lüneburg zum Thema „Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung“ promoviert und war von 2012 bis 2015 Referentin für nachhaltige Wissenschaft am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie. Neben ihrem Studium der Erziehungswissenschaften an der Universität Erfurt engagierte sie sich in verschiedenen studentischen Nachhaltigkeitsinitiativen und den Gremien der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ihre Forschungsschwerpunkte sind BNE, selbstorganisiertes Lernen, Kompetenzentwicklung von Studierenden und transformatives Lernen.

Heidi Grobbauer

Global Citizenship Education als transformative Bildung

Zusammenfassung

Global Citizenship Education gewinnt als pädagogisches Forschungs- und Praxisfeld international zunehmend an Bedeutung. Der Beitrag diskutiert *Global Citizenship Education* als transformative Bildung und thematisiert dabei die Begriffe Citizenship, Global Citizenship und demokratische Teilhabe. *Global Citizenship Education* wird verstanden als global orientierte politische Bildung, die ein historisch-selbstreflexives Element beinhaltet und die Perspektive des Post-Kolonialismus integriert. Abschließend wird die weitere kritische Auseinandersetzung von *Global Citizenship Education* mit ethischen Orientierungen als kulturelle Dimension von Transformationsprozessen angeregt.

Schlüsselworte: *Global Citizenship Education, Transformation, transformative Bildung, politische Bildung*

Abstract

Global Citizenship Education is an educational research and practice field with increasing international importance. This article discusses *Global Citizenship Education* as transformative learning, focusing on the terms citizenship, global citizenship and democratic participation. *Global Citizenship Education* is conceptualized as a globally oriented citizenship education which includes a historical, self-reflective element and integrates also the perspective of post-colonialism. To conclude, the further engagement of *Global Citizenship Education* in discussing ethical orientations as the cultural dimension of transformation processes is suggested.

Keywords: *Global Citizenship Education, transformation, transformative education, political education*

Global Citizenship Education ist in den letzten Jahren zu einem international anerkannten pädagogischen Forschungs- und Praxisfeld geworden. Internationale Aufmerksamkeit erreichte *Global Citizenship Education* vor allem durch die „Global Education First“-Initiative von UN-Generalsekretär Ban Ki-moon, die bereits 2012 die Stärkung von *Global Citizenship Education* forderte. Um diese Initiative zu unterstützen und die Umsetzung in der Bildungspraxis zu fördern, hat auch die UNESCO *Global Citizenship Education* im Jahr 2013 zu einer ihrer pädagogischen Leitlinien erhoben. Mittlerweile hat dieser Bildungsansatz in weiteren internationalen Dokumenten und Strategien von UNESCO und UNO Beachtung erlangt. Während *Global Citizenship Education*

etwa in den USA, Kanada, Großbritannien, Irland oder auch Finnland schon seit einigen Jahren ein wichtiges Forschungs- und Arbeitsfeld ist, lässt sich im deutschsprachigen Raum nun im Kontext der erwähnten internationalen Initiativen ein gestiegenes Interesse an diesem Bildungsansatz feststellen.

Global Citizenship Education ist kein neues Konzept, Anfänge lassen sich einerseits auf wichtige friedenspädagogische Arbeiten z. B. von Elise Boulding (1988) und Betty Reardon (1988) zurückführen, wesentliche Wurzeln des Konzepts liegen aber auch in Überlegungen für eine kosmopolitische oder weltbürgerliche Erziehung (vgl. Seitz 2002). Andere Ansätze wurden im Kontext von Citizenship Education oder Development Education entwickelt (vgl. Oxfam 2006). *Global Citizenship Education* ist ein Konzept in Entwicklung, häufig wird es als „Umbrella“-Begriff bezeichnet, der verschiedene pädagogische Konzepte umfasst. Dies spannt einen Bogen von entwicklungspolitischer Bildung und Globalem Lernen über Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung, politischer und interkultureller Bildung bis hin zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Als Leitlinie internationaler Organisationen braucht *Global Citizenship Education* außerdem eine inhaltliche Breite, um ausreichend Zustimmung zu finden. Allerdings erschwert dies gleichzeitig die Herausarbeitung von verbindlichen Kernelementen für diesen Bildungsansatz und führt zur Frage, was denn nun das Neue, Innovative an diesem Ansatz ist, welche Unterschiede oder Schnittstellen es in Bezug auf andere pädagogische Konzeptionen gibt und letztlich auch zur Frage, in wie weit *Global Citizenship Education* sich als transformative Bildung begreifen kann.

Transforming our world

Unter dem Titel „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ haben die Vereinten Nationen im September 2015 eine neue globale Entwicklungsagenda beschlossen. Übergeordnetes Ziel dieser Agenda ist es, ein menschenwürdiges Leben für alle mit der Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen in Einklang zu bringen. Das primäre Ziel, die Bekämpfung von Armut und Hunger weltweit, wird mit globalen Entwicklungs- und Umweltagenden verknüpft. Um die Umsetzung der Agenda zu gewährleisten hat die internationale Staatengemeinschaft 17 operationalisierbare Ziele, die Sustainable Development Goals (SDGs), formuliert.

In seinem Synthesebericht über die Post-2015-Entwicklungsagenda hat UN-Generalsekretär Ban Ki-moon im Dezember

2014 festgehalten, dass die Welt an einem Wendepunkt steht und die neue Entwicklungsagenda auch einen universellen Aufruf zum Handeln und zu einer „Transformation“ darstellt, bei der es um einen Wandel in den Gesellschaften, in der Steuerung der Volkswirtschaften sowie um einen Wandel im Verhältnis zum Planeten Erde gehe (vgl. UN 2014, S. 3). Auch die Präambel der Resolution der Generalversammlung zur Verabschiedung der Agenda-2030 für Nachhaltige Entwicklung verweist klar darauf, dass die Herausforderungen zukünftiger Entwicklung in einer grundlegenden Transformation hin zu nachhaltigen und resilienten Entwicklungswegen liegen (vgl. UN 2015, S. 3). Die Agenda ist dezidiert als eine universelle Agenda definiert, die Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer in die Pflicht nimmt. Sie spricht von gemeinsamer Verantwortung und gemeinsamen Entwicklungsmöglichkeiten, thematisiert aber auch klar soziale Ungleichheiten innerhalb von staatlichen Gemeinschaften sowie zwischen Staaten und Regionen und fordert eine Verteilung der Lasten, die mit der Transformation einhergehen werden. Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit der Entwicklungsagenda und den SDGs. Die Agenda bildet vielmehr eines der wichtigen internationalen Referenzdokumente, die für eine grundlegende Transformation plädieren, und sie wird auch einen wichtigen Bezugsrahmen für Programme einer transformativen Bildung in den nächsten Jahren darstellen. Der Beitrag setzt sich vor dem Hintergrund der Agenda mit dem transformativen Charakter von *Global Citizenship Education* auseinander, die auch als wichtiger Bildungsansatz in der Umsetzung der globalen Agenda gilt.

Transformationsbildung und transformative Bildung

In Deutschland ist der Begriff einer notwendigen und tiefgreifenden sozialökologischen „Großen Transformation“ nicht zuletzt mit dem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) in den Mittelpunkt gerückt (vgl. WBGU 2011). Sowohl die Gutachten des WBGU als auch die globale Entwicklungsagenda der UNO weisen Bildung und Forschung wichtige Rollen in der Umsetzung einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Entwicklung zu. Der WBGU charakterisiert die Transformation als einen wissensbasierten gesamtgesellschaftlichen Suchprozess, der die Beteiligung von Wissenschaft sowie deren interdisziplinäre Kooperation erfordert. Der Übergang vom fossilen in ein solares, klimaverträgliches Zeitalter braucht dabei auch die Zustimmung und möglichst breite Beteiligung der Gesellschaft. „Transformationsbildung zur Teilhabe“ soll als partizipativer Ansatz die „aktive Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in den Suchprozess der Transformation“ fördern und das Akteursdenken stärken (WBGU 2012, S. 3). Das setzt die Herausbildung entsprechender Fähigkeiten voraus. Uwe Schneidewind (2014) spricht etwa von „transformative literacy“. Darunter versteht er die Fähigkeit, Transformationsprozesse in ihrer Vieldimensionalität zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen. „Transformative Literacy“ kann hier zu einem umfassenderen und vor allem transdisziplinären Verständnis des notwendigen gesellschaftlichen Wandels beitragen. „Die ‚Große Transformation‘ erfordert neue Formen des Wissens und der Integration von Wissen. Die sich ergebenden Herausforderungen lassen sich mit dem Begriff der transformative literacy rahmen. Sie beschreibt die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen“ (ebd., S. 82).

Neben dem sozialökologischen Umbau erfordert die Transformation auch ein Umdenken und den Übergang hin zu einer inklusiven, solidarischen Weltgesellschaft, die ein höheres Maß an sozialer und demokratischer Teilhabe gewährleistet. In diesem Kontext kommt *Global Citizenship Education* eine wichtige Rolle zu. Die UNESCO, die die Überleitung der Bildungsziele aus den Millennium Development Goals in die neue globale Entwicklungsagenda gesteuert hat, betont im „Muscat Agreement“ von 2014 sowie in der Abschlusserklärung zum World Education Forum im Juni 2015 in Incheon (Südkorea) die Stärkung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und *Global Citizenship Education*. „By 2030, all learners acquire knowledge, skills, values and attitudes to establish sustainable and peaceful societies, including through global citizenship education and education for sustainable development“ (UNESCO 2014, S. 3; UNESCO 2015, S. 2).

Global Citizenship Education ist in mehrfacher Hinsicht als Transformationsbildung bzw. transformative Bildung anzusehen: Wie andere Bildungsansätze thematisiert auch *Global Citizenship Education* die Frage der Transformation und einer ökologisch verträglichen, zukunftsfähigen Entwicklung. Darüber hinaus beschäftigt sich das Bildungskonzept mit der Transformation von Bürgerschaft und demokratischer Teilhabe, mit den unterschiedlichen Ansätzen von Global Citizenship sowie mit den strukturellen und institutionellen Voraussetzungen für eine globale Politik, die auch als Weltinnenpolitik bezeichnet werden kann. Weltinnenpolitik ist einerseits – wie Ulrich Beck bereits 2010 festhielt – real, weil sie täglich „wider Willen“ stattfindet. Andererseits ist sie im normativen Sinne ein anzustrebendes Ideal, „an dem bemessen die Wirklichkeit absehbar scheitern muss“ (Beck 2010, S. 9). Der Universitätslehrgang *Global Citizenship Education*, der in Österreich nun bereits das zweite Mal durchgeführt wird, rückt außerdem historisch-politisches Lernen und postkoloniale Perspektiven in den Mittelpunkt von *Global Citizenship Education*. Der Fokus auf Aspekte wie Global Citizenship, demokratische Teilhabe oder die Einbindung historischer und postkolonialer Perspektiven stellt meines Erachtens nach eine Erweiterung von Globalem Lernen und politischer Bildung dar. *Global Citizenship Education* ist daher nicht einfach als neuer Begriff für Globales Lernen anzusehen.

Transformationen von Zugehörigkeit und demokratischer Teilhabe

Citizenship (Staatsbürgerschaft) bezeichnet zunächst einmal die Mitgliedschaft in einer politischen Gemeinschaft (Nationalstaat), die den Staatsbürger/inne/n Rechte gibt und Pflichten abverlangt. Es handelt sich um einen rechtlichen Status, der das Verhältnis zwischen Individuum und Staat definiert, aber auch auf ein soziales Verhältnis zwischen den BürgerInnen verweist. Durch die Mitgliedschaft entsteht eine symbolische Gemeinschaft. Gleichzeitig ist damit die Exklusion all jener Menschen verbunden, die zwar auf dem Territorium eines Staates leben, aber keine Staatsbürgerschaft besitzen und daher meist auch von bestimmten Rechten ausgeschlossen sind (z. B. Wahlrecht). Sowohl das historische Konzept als auch neuere Interpretationen von Citizenship betonen besonders drei Aspekte: erstens den rechtlichen Status, mit dem zweitens auch das Recht zu politischer Partizipation verbunden ist (vgl. Benhabib 2007, S. 167), erst diese Praxis der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe verleiht dem rechtlichen Status Bedeutung. Mit den sozialen Beziehungen in der Gesellschaft entsteht

drittens ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (vgl. Osler und Starkey 2005, S. 9 ff.).

Globale Entwicklungen stellen nun das traditionelle Konzept von Citizenship vor neue Herausforderungen. Zum einen erfordern globale Interdependenzen einen transnationalen Rahmen zur Bewältigung von Problemen und damit auch neue Sichtweisen und politische Konzepte wie z. B. die Idee von einer Weltinnenpolitik, wie sie etwa Ulrich Beck propagierte, oder Konzepte einer globalen Steuerung wie Global Governance. Die Tatsache der Globalität verstärkt den Druck auf Individuen, sich als Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden, Gemeinschaft zu sehen und daraus resultierende Verantwortlichkeiten wahrzunehmen. Globale Menschenrechtsnormen sowie supranationale Institutionen bieten dafür transnationale rechtliche Rahmen. Andererseits stellen Zusammenschlüsse wie die Europäische Union, Netzwerke globaler politischer, ökonomischer oder sozialer Akteure (globale Zivilgesellschaft) sowie die Identifizierung mit anderen Gemeinschaften als dem Nationalstaat (regionale, dezentralisierte ethnische Gemeinschaften) oder die Beziehungen zwischen Regionen und globalen Städten (vgl. Barber 2013) das Wesen der Herrschaft durch Nationalstaaten zunehmend in Frage (vgl. Niederberger und Schink 2011, S. 317 f.).

Eine weitere Herausforderung für das historisch gewachsene Konzept von Citizenship, das eng an das Konzept des Nationalstaats sowie an ein demokratisches System gebunden ist, bildet die zunehmende Migration, die auch Teil und Folge von Globalisierungsprozessen ist. Eine wachsende Anzahl von Menschen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Wohnsitzlandes besitzen und damit auch von politischer Teilhabe ausgeschlossen bleiben, stellt ein zunehmendes demokratiepolitisches Problem dar. Ebenso wichtig wie die Anerkennung des Bedürfnisses nach politischer Teilhabe ist die Frage von Zugehörigkeit und sozialer Bindung. In Migrationsgesellschaften werden Mehrfach-Zugehörigkeiten zur Regel, Menschen können sich verschiedenen Regionen und Staaten zugehörig fühlen und sich mit verschiedenen Gemeinschaften identifizieren (vgl. Osler und Starkey 2005, S. 12). *Global Citizenship Education* sensibilisiert für Fragen von Zugehörigkeit und Partizipation und fördert gleichzeitig das Bewusstsein für Mehrfachzugehörigkeiten. Dazu gehört ebenso, sich als Teil einer Weltgesellschaft zu erfahren und sich als Welt-Bürger/in wahrzunehmen.

Alle diese Faktoren stellen das klassische Verständnis von Staatsbürgerschaft vor neue Fragen und tragen zur Entstehung alternativer Konzepte einer „global citizenship“, also über den Nationalstaat hinausgehender Entwürfe von Mitgliedschaft zu einer (politischen) Gemeinschaft bei. Der Terminus Global Citizenship umfasst dabei verschiedene konzeptionelle Zugänge, die häufigste Unterscheidung erfolgt zwischen kosmopolitischen, auf das Individuum konzentrierten Fassungen und jenen Entwürfen, die sich stärker mit den institutionellen oder strukturellen Voraussetzungen für Global Citizenship auseinandersetzen. Die kosmopolitische Ausprägung wird zurückgeführt auf die griechische Antike und die Vorstellung, dass alle Menschen Teil einer größeren Gemeinschaft (*cosmopolites*, Weltbürger/innen) sind und bestimmte Charakteristika wie Humanität oder Rationalität teilen. Diese Zugehörigkeit begründet vor allem aber auch eine (moralische) Verantwortung gegenüber der menschlichen Gemeinschaft (vgl. Nussbaum 1996; Dower 2002; Appiah 2008), basiert auf gemeinsamen Werten, und wird häufig mit einem „Ethos“ oder mit „global ethics“ verknüpft (vgl. Tawil 2013, S. 2; Dower 2002, S. 146 ff.). Die Erklärung der

Menschenrechte gilt als Ausprägung und als Basis einer „cosmopolitan citizenship“ (Osler und Starkey 2005, S. 17).

Neben der ethischen Komponente führen manche Autor/inn/en eine institutionelle oder strukturelle Komponente ein, die über moralische Werte hinausgeht (vgl. Dower 2009; Cabrera 2010; Peters 2010). Die Menschenrechte als internationale Rechte sind auch hier wichtiger Referenzrahmen. Ein zweiter Aspekt ist der aktive Teil von Citizenship – die Möglichkeit zu politischer Partizipation und Partizipation in öffentlichen Entscheidungsprozessen. Auf globaler Ebene ist dies durch Beteiligung an einer globalen Zivilgesellschaft oder durch Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen im eigenen Staat und mit einer globalen Orientierung möglich. Nigel Dower (2002) bezeichnet dieses Konzept auch als „cosmopolitan democracy“ (ebd., S. 39 ff.).

Global Citizenship stellt also eine neue Perspektive für das Zusammenleben in der Weltgesellschaft dar, Referenzrahmen ist nicht mehr der Nationalstaat oder ein überregionaler Zusammenschluss sondern die globalisierte Weltgesellschaft. Problemlösung, Ausgleich von unterschiedlichen Interessen und Austragung von Konflikten sind in diesem gemeinsamen Rahmen anzusiedeln, dafür braucht es neue Formen der Kooperation, der politischen Steuerung, vor allem aber auch eine Veränderung des Denkraumens und der Perspektiven, die mit den Stichworten von Weltinnenpolitik und Weltgesellschaft umrissen sein können.

Global Citizenship – utopisches Element einer transformativen Bildung

Die politischen Entwicklungen und Folgen der Fluchtbewegungen nach Europa seit dem Sommer 2015 haben in den europäischen Staaten Tendenzen zur Re-Nationalisierung geschürt und zeigen eine deutliche Rückkehr zu nationalstaatlichem Denken. Dies verdeutlicht einmal mehr ein Dilemma von *Global Citizenship Education*: Global Citizenship ist kein rechtlicher Status und kann nicht in der Weise realisiert werden wie die nationale Citizenship. Dennoch macht es Sinn, sich mit der Idee von global citizenship zu befassen, denn „diese Spannung zwischen Anspruch und Realisierungsmöglichkeit bringt ein utopisches Element in Global Citizenship hinein. Man könnte es vielleicht so formulieren: ‚Ihre Essenz ist eine Absenz‘. Das heißt, die Tatsache, dass global citizenship als Status nicht realisiert werden kann, macht auf einen Mangel aufmerksam. Sie stimuliert unseren Möglichkeitssinn und orientiert unsere Praxis daraufhin, diesem Ideal einer friedlich organisierten, gerechten und demokratischen Weltgesellschaft – keinem Weltstaat! – näher zu kommen.“ (Wintersteiner et al. 2015, S. 13)

Für den pädagogischen Kontext ist die Auseinandersetzung mit einer konkreten Utopie von Global Citizenship sinnvoll. Denn sie fragt nach Voraussetzungen und Möglichkeiten sowie strukturellen Rahmenbedingungen für Global Citizenship sowie die Bearbeitung bereits vorhandener Ansätze für Global Citizenship (z.B. die weltweite Kodifizierung der Menschenrechte, das System der Vereinten Nationen, Institutionen der international organisierten Zivilgesellschaft wie das World Social Forum).

Transformationsbildung – Bildung zur Teilhabe

Die drei Dimensionen von Citizenship – Status, Partizipation und Gefühl der Zugehörigkeit – rücken die Bedeutung von demokratischer Teilhabe in den Mittelpunkt und zwar in zweifacher

Hinsicht: Zum einen als Recht aller Menschen auf politische Beteiligung und zum anderen geht es um das Engagement für die Rechte jener Menschen, die von Teilhabe ausgeschlossen sind. „Man kann global citizenship als [...] einen ‚Status‘ betrachten, der allen Menschen zukommt, durch ihre Identität als Menschen. Dieser Standpunkt bietet einen kritischen Maßstab dafür, um zu sehen, wie unvollkommen das ‚Weltbürgertum‘ bislang realisiert wurde. Der Global Citizenship Ansatz ist somit auch ein Instrument, rechtliche Ungleichheiten anzuprangern, aber auch soziale Ungleichheiten als Skandal zu kritisieren, die in der Einen Welt der WeltbürgerInnen keinen Platz haben sollten. Der Global Citizenship Ansatz zeichnet sich aber nicht nur durch einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Ungleichheiten im Weltmaßstab aus. Zugleich macht er auch die Defizite unserer eigenen Migrationsgesellschaften als politische Defizite sichtbar. Weltbürgertum hat eine nationale und eine ‚globale‘ Seite: als der Anspruch aller Menschen eines Landes auf politische Mitbestimmung wie als die Pflicht aller BürgerInnen eines Staates, bei ihren Entscheidungen die globale Dimension mit zu berücksichtigen“ (Wintersteiner et al. 2014, S. 12–13).

Der Universitätslehrgang *Global Citizenship Education* an der Universität Klagenfurt betont in seinem Programm die Notwendigkeit von gesellschaftspolitischen Analysen, die sich vor allem mit jenen Strukturen und Machtverhältnissen auseinandersetzen, die Exklusion und soziale Ungleichheiten (re-)produzieren oder festigen. Ein wichtiges Anliegen des Lehrgangs ist es, nicht nur die Entwicklung einer individuellen, kosmopolitischen und verantwortlichen Haltung der Lernenden zu stärken, sondern im Sinne von politischer Bildung die Analyse- und Urteilskompetenz in Bezug auf Strukturen und Machtverhältnisse zu fördern.

Unter diesen Voraussetzungen kann *Global Citizenship Education* als Transformationsbildung im Sinne der WBGU-Studie verstanden werden, die die Bedeutung von Bildung als Förderung von gesellschaftspolitischer Teilhabe hervorhebt.

Global Citizenship Education als historisch-politisches Lernen

„Global Citizenship Education ist unvollständig und undenkbar ohne ihre historische Dimension. Jedes Anknüpfen an die kosmopolitische und weltbürgerliche Tradition im europäischen Denken muss sich auch mit der dunklen Seite der europäischen Geschichte, mit Kolonialismus und Imperialismus, auseinandersetzen. Der Globalisierungsprozess, wie er sich uns heute präsentiert, ist auch ein Produkt der geopolitischen Konstellation, wie sie durch die weltweite europäische Dominanz geschaffen wurde, eine Dominanz, die nicht nur Politik und Wirtschaft, sondern auch Wissenschaft und Kultur betrifft. Zu dieser kolonial-imperialen Tradition kommt noch die Auseinandersetzung mit den beiden ‚Zivilisationsbrüchen‘ des 20. Jahrhunderts, für die Auschwitz und Hiroshima als Chiffren stehen. All dies mit zu berücksichtigen ist eine Voraussetzung für einen globalen pädagogischen Austausch, den Global Citizenship Education intendiert“ (Wintersteiner et al. 2015, S. 24).

Im Universitätslehrgang *Global Citizenship Education* bildet die historische Kontextualisierung von Bildungsinhalten und die kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Geschichte ein wichtiges Anliegen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Imperialismus sowie mit der Re-Produktion kolonial geprägter Denk- und Handlungsmuster bis in die Ge-

genwart. Die Rahmung durch postkoloniale Perspektiven bedingt und ermöglicht für *Global Citizenship Education* selbst, konsequent die Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse sowie kolonial geprägter Denkmuster zu hinterfragen und den Einfluss dieser Denkmuster auf unsere Wahrnehmung und Wertung von Differenz zu prüfen. Im pädagogischen Kontext beeinflussen diese Denkmuster auch die Auswahl und den Inhalt jener Themen, die wir als global relevant einstufen. Die konzeptionellen Grundlagen und Ausformungen von *Global Citizenship Education* werden immer wieder von postkolonialen ForscherInnen einer kritischen Analyse unterzogen. Deren Kritik kann zur Weiterentwicklung des Konzepts beitragen (vgl. Pashby und Andreotti 2015) und auf das Potenzial von *Global Citizenship Education* für Prozesse der De-Kolonisierung von Wissen und Bildung hinweisen (vgl. Pashby 2012, S. 24).

Global Citizenship Education ist – wie andere Bildungsansätze auch – herausgefordert, permanent die Inhalte, Aussagen und Denkmuster zu überprüfen, die es selbst propagiert. Wie Dhawan (2011) ausführt, gilt es gerade auch, Begriffe und Konzepte, die vermeintlich universale Gültigkeit haben zu hinterfragen und zu dekolonisieren:

„Der euro-amerikanische Anspruch auf Führung in den Bereichen von Gerechtigkeit und Menschenrechten basiert auf der Behauptung moralischer und der Geltendmachung militärischer Überlegenheit. Dieser Anspruch auf Führung, der festlegt, was gerecht und richtig ist, findet sich im Kern der außenpolitischen Ausrichtung (foreign policy legitimacy) der meisten westlichen Länder. (...) An der Verbindungsstelle zwischen denen, die handeln, und jenen, über welche hinweg gehandelt wird, entsteht eine Vorstellung ethischer Verantwortung, durch welche Euro-Amerika die Handlungsmacht im Namen des Schutzes und der Übernahme von Verantwortung monopolisiert. Im Gegenzug stellt die Dankbarkeit, die (...) erwartet wird (...) eine grausame Erinnerung daran dar, dass aus der formellen Machtübergabe der kolonialen Herrschaft an die einheimischen Eliten weder die Dekolonisierung des globalen Südens noch des globalen Nordens resultierte.“ (ebd., S. 15).

Ausblick: Kulturelle Grundlagen der Transformation

In der Diskussion darum, wie die notwendigen Transformationsprozesse in Gesellschaften angestoßen und mit konkreten Handlungsoptionen verknüpft werden können, wird auch von der kulturellen Dimension der Transformation gesprochen. Nach Schneidewind (2014) umfasst das Transformationswissen eine technologische, ökonomische und institutionelle Dimension sowie eine kulturelle Dimension. Dabei handelt es sich um „Wissen über kulturelle Grundlagen von Veränderungsprozessen, über Narrative und damit transportierte Werte und Orientierungen“ (ebd., S. 82). Neben den ‚Erzählungen‘ von Pionieren des Wandels oder der Sammlung von Pionierprojekten, wie sie z. B. Harald Welzer in seinem Projekt „Futur Zwei“ vereint, haben Begriffe oder Konzepte wie etwa „das gute Leben“ (seltener „das gute Leben für alle“) hohe Mobilisierungskraft. Viel schwieriger scheint es, anderen – für eine zukunftsfähige Entwicklung ebenso wichtigen – Werten und Orientierungen ähnliches Charisma einzuhauchen.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt, soziale Bindungen und Verpflichtungen gegenüber dem Kollektiv stellen in modernen Gesellschaften mit erhöhter Mobilität und zunehmender Individualisierung eine Herausforderung für die Integration dar. Über-

tragen auf die Weltgesellschaft und die Zugehörigkeit zur Menschheit als Bezugsrahmen sind ethischen Verpflichtungen gegenüber sozialen Kollektiven ein weiterer Aspekt von Entgrenzungen. Wie sind ethische Orientierungen wie Solidarität, Gleichheit, Gerechtigkeit, Verantwortung in einem globalen Rahmen zu denken? Wenn globale Gerechtigkeit gefordert ist, welche Vorstellungen und Konzepte sind damit verbunden? Welche realpolitischen und normativen Fragen gehen mit dem Anspruch von globaler Gerechtigkeit einher? Handelt es sich dabei um universalisierbare Konzepte oder haben die Vorstellungen hegemonialen Charakter? All das sind wichtige Themen für *Global Citizenship Education*, denn sie stellen nicht nur für wissenschaftliche Diskurse oder ethische Debatten eine Herausforderung dar, sondern auch für die individuelle Orientierung. Politische und mediale Diskurse prägen das gesellschaftliche Klima, erzeugen Stimmungen und können den gesellschaftlichen Zusammenhalt wesentlich beeinflussen – Willkommenskultur oder Abschottung, ethische Verpflichtungen gegenüber Fremden oder nur gegenüber abgegrenzten sozialen Gruppen, nur für das Wir und niemals für die Anderen?

Die Thematisierung und kritische Auseinandersetzung mit Gerechtigkeits-Ansätzen muss ebenso ein zentrales Thema für *Global Citizenship Education* werden wie der Diskurs um den Terminus globale Verantwortung forciert und theoretisch fundiert werden muss. Im Sinne der Verbindung von Transformationsforschung und -bildung braucht es dazu interdisziplinäre Zugänge. Der Soziologe Hartmut Rosa (2016) hat jüngst die Frage aufgeworfen, ob das Konzept der „globalen Verantwortung“ nicht notwendig eine Überforderung ist? Ausgehend von der Überlegung, dass der Begriff der Verantwortung eine klare, individuelle Zurechnung von Handlungsfolgen impliziert und die Zumutung, Verantwortung für globale Probleme zu übernehmen, uns an der Welt verzweifeln ließe, plädiert er für Verweigerung. „Was die Überforderung bewirkt, ist eine Selbsterfahrung und ein Selbstgefühl der atomisierten Vereinzelung. Wir erfahren uns als abgetrennten, vereinzelt in einer riesigen, grausamen, kalten und vor allem unüberschaubaren Welt, in der wir mit allen und allem anderen nur kausal oder instrumentell wechselwirken“ (Rosa 2016, S. 46). Rosa plädiert stattdessen für Verbundenheit, in der nicht in erster Linie und nicht nur eine (abstrakte) Verpflichtung, sondern vor allem ein (unmittelbarer) Motivationsgrund liege, globale Zusammenhänge in unserem Handeln mit zu bedenken. „Mitverantwortlich aber sind wir dafür, ob wir uns als abgetrennt oder als verbunden be-greifen“ (Rosa 2016, S. 46).

Global Citizenship Education ist herausgefordert, sich theoriebasiert und in Wahrnehmung pluralistischer Positionen mit solchen Fragen auseinander zu setzen und auch entsprechende Bildungsangebote zu entwickeln, die Kontroversen und Diskurse aufgreifen, Dilemmata aufzeigen und Analyse-, Urteils- und Reflexionskompetenzen fördern. Es gilt Denk- und Diskursräume zu öffnen, Lehr- und Lernsettings zu entwickeln, die im Mikrokosmos von Lerngemeinschaften das Erforschen, Erproben und Einüben einer solidarischen Weltgesellschaft anregen.

Literatur

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review* 3, 40–51.
- Appiah, K. A. (2008). *Education for Global Citizenship. Yearbook of the National Society for the Study of Education* 107(1), 83–99.
- Barber, B. R. (2013). *If Mayors Ruled the World: Dysfunctional Nations, Rising Cities*. New Haven, London: Yale University Press.
- Beck, U. (2010). *Nachrichten aus der Weltinnenpolitik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benhabib, S. (2007). Zwielficht der Souveränität oder kosmopolitische Normen? In U. Beck (Hrsg.), *Generation Global. Ein Crashkurs* (S. 167–186). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press.
- Cabrera, L. (2010). *The Practice of Global Citizenship*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Dhawan, N. (2011). Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt. In M. Castro Varela & N. Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit: kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (Politikwissenschaften, Bd. 158, S. 12–35). Berlin: Lit-Verlag.
- Dower, N. & Williams, J. (Hrsg.) (2002). *Global Citizenship – A Critical Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Global Education First Initiative*. www.globaleducationfirst.org. Zugegriffen: 27.04.2016.
- Niederberger, A. & Schink, P. (Hrsg.) (2011). *Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Nussbaum, M. C. (1996). *For Love of Country?* Hrsg. von J. Cohen. Boston: Beacon Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- OXFAM (2006). *Education for global citizenship: A Guide for Schools*. http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx?la=en. Zugegriffen: 19.04.2016.
- Pashby, K. (2012). Questions for Global Citizenship Education in the Context of the „New Imperialism“: For Whom, By Whom? In V. Andreotti & L. De Souza (Hrsg.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (S. 9–26). New York: Routledge.
- Pashby, K. & Andreotti, V. (2015). What is the Active in 21st Century Calls to Develop „Active Global Citizens“? Justice-Oriented Desires, Active Learning, Neoliberal Times. In J. Harshman, T. Augustine & M. Merryfield (Hrsg.), *Research in Global Citizenship Education* (S. 35–58). Charlotte: Information Age Publishing.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Rosa, H. (2016). Ist das Konzept einer „globalen Verantwortung“ notwendig eine Überforderung? *Philosophie Magazin* 2, 46.
- Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. *GAiA* 22(2), 82–86.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO (Hrsg.) Education Research and Foresight, Working Papers Series 7, Paris.
- UNESCO (=United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (2014). *2014 GEM Final Statement. The Muscat Agreement* (Global Education for All Meeting, Muscat, Oman, 12–14 Mai 2014). www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014.pdf. Zugegriffen: 19.04.2016.
- UN (=United Nations) (Hrsg.) (2014). *The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. Synthesis report of the Secretary-General on the post-2015 sustainable development agenda*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&Lang=E. Zugegriffen: 19.04.2016.
- UN (Hrsg.) (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Zugegriffen: 19.04.2016.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Aufl.). Klagenfurt, Salzburg, Wien. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf222.pdf>. Zugegriffen: 19.04.2016.
- WBGU (=Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (Hrsg.) (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.
- WBGU (Hrsg.) (2012). *Forschung und Bildung für eine Transformation* (Factsheet, 5). Berlin: WBGU.

Dr. Heidi Grobbauer

ist seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg und Vorsitzende der Strategiegruppe Globales Lernen. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Projektleitung des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education; Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für LehrerInnen und MultiplikatorInnen in der Bildungsarbeit; Konzeption von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen.

Michael Narberhaus

Gesellschaftlicher Wandel als Lernprozess

Zusammenfassung

Während sich weltweit die ungleiche Verteilung des Reichtums zum wichtigsten Thema der sozialen Bewegungen entwickelt hat, spitzen sich die ökologischen Krisen weiter zu. Die Zivilgesellschaft hat es jedoch bisher versäumt, die multidimensionalen, miteinander zusammenhängenden und sich gegenseitig verstärkenden globalen Krisen umfassend anzugehen. Um einen systemischen Wandel zu unterstützen, der eine grundlegende Veränderung in Wirtschaft, Kultur, Lebensweise und gesellschaftlicher Organisation herbeiführen kann, braucht es eine Vielzahl von komplementären Ansätzen und Strategien. Vor diesem Hintergrund wird in diesem Artikel der Fokus auf zivilgesellschaftliche Organisationen gelegt und nach deren Beitrag zu gesellschaftlichen Lernprozessen gefragt.

Schlüsselworte: *Transformation, Zivilgesellschaft, Akteure des Wandels*

Abstract

Most indicators measuring the health of the planet show a negative trend and global inequality has been on the rise for decades. These systemic global crises require a deep rethinking of our economic, political, and social systems. However, most activism is not yet promoting such deeper systemic shifts, nor is it embracing the complexity of systemic change in its strategies. There is a range of knowledge from theory and practice that civil society can learn from in order to develop and put into practice strategies that tackle the underlying cultural and structural root causes of the crises. Against this background this article focuses on the role of civil society for societal learning.

Keywords: *Transformation/Transition, Civil Society, Agents of Change*

Globale systemische Krisen

Die weltweite ungleiche Verteilung des Reichtums hat sich in den letzten Jahren zum wichtigsten Thema der sozialen Bewegungen entwickelt. Die zivilgesellschaftliche Protestbewegung „Occupy Wallstreet“ hatte 2011 den Anstoß für den öffentlichen Bewusstseinswandel in Fragen der Verteilungsgerechtigkeit gegeben. Seitdem hat sich die Umverteilung nach oben weiter verschärft. Wie Oxfam (2016) kürzlich errechnete, be-

sitzen die weltweit 62 reichsten Individuen jetzt so viel wie die 50 Prozent der Ärmsten zusammen. 2010 waren es noch 388 Einzelpersonen.

Die Unzufriedenheit mit dieser Situation wächst weltweit. Während Aufmerksamkeit und Sorgen in Bezug auf die zunehmende soziale Ungleichheit zunehmen, haben grundsätzliche Fragen nach den Ursachen bisher kaum ihren Weg in das politische Tagesgeschäft und in die Medien gefunden. Untermuert durch die Thesen von Wirtschaftswissenschaftlern wie Joseph Stiglitz, Paul Krugman oder Thomas Piketty scheint die Lösung für die politische Linke mehr oder weniger in der Ankurbelung des Wirtschaftswachstums durch höhere Staatsausgaben und in der Umverteilung durch Besteuerung der Reichen zu liegen. Doch die sich immer weiter zuspitzenden ökologischen Krisen, allem voran der Klimawandel, spielen bei dieser Diskussion selten eine Rolle. Dagegen macht zum Beispiel Naomi Klein (2014) sehr deutlich: Eine Bewältigung des Klimawandels ist nicht mit dem gegenwärtigen auf Wachstum basierenden Wirtschaftssystem vereinbar. Selbst wenn wir jetzt endlich ernsthaft und entschieden in technische Lösungen gegen den Klimawandel investieren würden, wäre dies unzureichend, wenn damit nicht auch fundamentalere Aspekte in unserem Wirtschaftssystem angegangen und insbesondere die Abhängigkeit vom Wachstum beendet wird.

Auch die wachsende Anzahl an Menschen, die aus Krisen- und Kriegsregionen nach Europa fliehen, ist trotz aller Komplexität der Fluchtursachen auch auf die Ungerechtigkeit des globalisierten Wirtschaftssystems zurückzuführen. Fremdenfeindlichkeit in Europa ist zwar vordergründig Resultat der Wirtschafts- und Finanzkrise der vergangenen Jahre, die von populistischen rechten Gruppierungen geschickt genutzt wird. Letztendlich handelt es sich bei diesen Bewegungen aber auch um Menschen, die sich als Verlierer der Globalisierung sehen.

Die Politik spricht gerne davon, dass die Wurzeln der Krisen angegangen werden müssen. Weil aber das Versprechen von Freiheit und Wohlstand durch Wachstum und die globalisierte Marktwirtschaft immer noch als unantastbar gelten, wird die Auseinandersetzung mit den wahren systemischen Wurzeln gemieden.

Die Rolle der Zivilgesellschaft

Eine Vielzahl von zivilgesellschaftlichen Organisationen in Deutschland und weltweit setzen sich für eine gerechtere und

ökologisch nachhaltigere Welt ein. Große nationale und internationale Nichtregierungsorganisationen (NGOs) haben Einfluss auf die Politik und nehmen am politischen Diskurs teil. Sie gestalten ihn mit. Trotz aller politischen Erfolge, die beispielsweise zu schärferen Umweltgesetzen und verstärkten Anstrengungen in der Armutsbekämpfung geführt haben, hat es jedoch auch die Zivilgesellschaft bisher versäumt, die multidimensionalen, miteinander zusammenhängenden und sich gegenseitig verstärkenden globalen Krisen umfassend anzugehen. Die Gründe dafür sind vielfältig:

Fokus auf Symptome statt Ursachen: In der Entwicklungszusammenarbeit setzen NGOs z.B. auf ein größeres Budget zur Armutsbekämpfung anstatt in erster Linie wirtschaftspolitische Machtverhältnisse zwischen Süd und Nord zu adressieren. Im Umweltschutz werden technologische Lösungen zum Energiesparen gefordert anstatt die systeminhärente Wachstumslogik in Frage zu stellen.

Spezialisierung auf Einzelthemen: Durch ihre Spezialisierung in einem bestimmten Fachgebiet verlieren NGOs das Verständnis für die systemischen Verbindungen zwischen einzelnen Themen.

Politische Anpassung durch Professionalisierung und Lobbying: Die Advocacy-Arbeit gegenüber Regierungen, internationalen Institutionen und Konzernen schafft zwar Einfluss und Machtpositionen innerhalb der gegenwärtigen Strukturen – diese Eingebundenheit verhindert jedoch, dass die Spielregeln des Systems grundlegend in Frage gestellt werden.

Die Macht des Framing wird verkannt: Wann immer zivilgesellschaftliche Akteure kommunizieren und einen Frame im Kopf des Publikums aktivieren, transportieren sie unbewusste Schlussfolgerungen zum benannten Sachverhalt mit. In der politischen Debatte wird dies meist nicht erkannt oder falsch eingeschätzt. Wer weiß, wie framing funktioniert, beeinflusst die Werte und das Denken der Gesellschaft (vgl. Lakoff 2009).

„Wir-gegen-Die“-Ansatz: Kampagnen konzentrieren sich häufig auf Feindbilder. Komplexe Themen und systemische Zusammenhänge gehen dabei oft verloren und sinnvolle Lösungen werden verhindert. In den sozialen Medien und Netzwerken wird dieses Phänomen verschärft. Wir lesen vermehrt gefilterte Nachrichten und Meinungen, die unsere bestehenden Ansichten bestätigen. Dort wo Austausch stattfindet, ist er polarisiert.

Die Zivilgesellschaft ist jedoch der entscheidende Akteur, der Impulse für eine sozial-ökologische Transformation geben kann. Ohne den Druck der Zivilgesellschaft und die Lernprozesse, die sie auslöst, werden weder Politik noch Wirtschaft den nötigen Veränderungswillen entwickeln. Es braucht Räume der Selbstreflexion und des Lernens, damit Change Agents aus der Zivilgesellschaft Ansätze und Strategien der Veränderung entwickeln und umsetzen können. Nachfolgend wird ein Lernansatz für die Rolle der Zivilgesellschaft im gesellschaftlichen Wandel skizziert. Der Wandel muss darüber hinaus auf weiteren Ebenen stattfinden, die hier nicht weiter ausgeführt werden können: der persönlichen sowie der organisatorischen Ebene (vgl. Krause et al. 2015).

Ein systemischer Ansatz

Eine systemische Herangehensweise erfordert zunächst vor allem eine konsequente Auseinandersetzung damit, wie ein grund-

gender Systemwandel unterstützt werden kann, der nicht auf der Ebene der Krisensymptome ansetzt, sondern das Gesamtsystem in den Blick nimmt, das die Krise hervorbringt (vgl. hierzu weiterführend die in der ZEP-Ausgabe 1/2 2006 geführte Diskussion um die Veränderbarkeit von Gesellschaft durch Erziehung). Dabei wird sichtbar, dass die hinter den Krisen liegenden strukturellen, systemischen Ursachen nicht weiter ignoriert werden können. Ein auf Wachstum, Konkurrenz und Eigennutz basierendes Wirtschaftssystem fördert die Ausbeutung von Menschen und die Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen. Notwendig ist die Wende hin zu einer lebensdienlichen Ökonomie.

Das nicht zukunftsfähige, westliche Zivilisationsmodell ist eingebettet in das kulturelle Paradigma der expansiven Moderne, die Fortschritt und zweckrationale Effizienz idealisiert. Demgegenüber ist eine Kultur der globalen Solidarität gefragt, eine Gesellschaft, die auf das Gemeinwohl und das gute Leben ausgerichtet ist. Ein solcher Wandel kann nur aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl von Akteuren und Kräften entstehen. Die Global Scenario Group (vgl. Raskin 2002) prägte den Begriff der Great Transition, der auf eine solche grundlegende Veränderung in Wirtschaft, Kultur, Lebensweise und gesellschaftlicher Organisation abzielt, ähnlich in seiner Tragweite der industriellen Revolution.

Gesellschaftlichen Wandel lernen

Ausgehend von der Notwendigkeit eines systemischen gesellschaftlichen Wandels stellt sich die Frage, was zivilgesellschaftliche Organisationen tun können, um hierzu einen Beitrag zu leisten. Mit dieser Fragestellung setzt sich das Smart CSOs Lab auseinander, ein Netzwerk von Aktivisten und Aktivistinnen sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die die Entwicklung von wirksamen zivilgesellschaftlichen Strategien für einen systemischen Wandel zum Ziel haben (vgl. www.smartcsos.org/who-we-are).

Das Smart CSOs Lab arbeitet mit einem Drei-Ebenen-Modell (siehe Grafik) für systemischen gesellschaftlichen Wandel. In diesem Modell befinden sich die drei Ebenen Kultur, Regime und Nischen in einem dynamischen Wirkungszusammenhang. Das Modell hilft als Werkzeug des systemischen Denkens dabei, zu prüfen, auf welcher Ebene eine zivilgesellschaftliche Aktivität, Strategie oder Kampagne wirkt, und ob sie dabei den Wandel auf einer anderen Ebene hemmt oder bestärkt. Die eben genannten drei Ebenen lassen sich folgendermaßen beschreiben (vgl. Abb.1, S. 25).

Kultur: Zur Entstehung einer zukunftsfähigen Gesellschaft können wir beitragen, indem wir neue sinnstiftende Narrative entwickeln, die nicht-eigennützige Werte zum Ausdruck bringen. Wenn wir den Wandel anstoßen wollen, ist es essentiell, dass wir als Personen und Organisationen selbst diese Werte leben. Es gilt zu beachten, dass Strategien und Kommunikation nicht systemstabilisierende Werte wie Wachstum, Konsumdenken und Eigennutz reproduzieren, sondern Werte wie Gemeinschaftlichkeit und Solidarität stärken.

Regime: Anstatt durch Lobbying kleine Veränderungen innerhalb der Institutionen des alten Systems anzustreben und sich diesen Institutionen möglicherweise anzupassen und sie weiter zu stabilisieren, ist kritische Distanz zum „alten Regime“ angesagt. Alternative Institutionen eines neuen Systems entstehen erst allmählich und entwickeln sich zunächst in den Ni-

schen. Politische Forderungen auf der institutionellen Ebene sollten in neue sinnstiftende Narrative (siehe Kultur) eingebettet sein, um eine Stärkung nicht zukunftsfähiger Institutionen und Denkmuster zu vermeiden.

Nischen: Die Modelle solidarischen und genügsamen Lebens, Arbeitens und Wirtschaftens werden in vielfältigen, dezentralen Initiativen experimentell erprobt. Schenk- und Gemeinschaftsökonomien wie Nachbarschaftsgärten, Repair Cafés, ökologische Lebensmittelkooperativen und solidarische Finanzinstrumente sind Keimzellen des neuen Systems. Damit aus diesen sozialen Innovationen ein neues System emergieren kann, gilt es, (1. name) die Pioniere des Wandels zu entdecken und zu benennen, (2. connect) sie miteinander zu vernetzen, (3. nourish) sie durch Erfahrungsaustausch und gemeinsame Lernräume zu stärken und (4. illuminate) sie in der breiten Öffentlichkeit als inspirierende, praktizierbare alternative Lebensweisen sichtbar zu machen (vgl. Wheatley & Frieze 2006).

Kernrollen für den systemischen Wandel

Um den systemischen Wandel effektiv zu unterstützen, bedarf es nicht der einen, idealen heilbringenden Strategie, sondern einer Vielzahl von komplementären Ansätzen und Strategien, die sich gegenseitig bestärken (vgl. Smart CSOs Lab 2015). Zwei wichtige Rollen für Organisationen und Netzwerke der Zivilgesellschaft im Prozess des gesellschaftlichen Wandels sind der Akupunkteur und die Fragestellerin (die Geschlechter der Rollen sind austauschbar).

Der Akupunkteur organisiert Kampagnen und setzt Themen, die das Potenzial haben, den politischen Diskurs zu verändern. Auch wenn Kampagnen oft kurzfristig die poli-

tischen Ziele nicht erreichen, sind sie effektiv und wichtig, weil sie durch Diskurs gesellschaftliche Veränderungen anstoßen. Der Akupunkteur scheut nicht den Konflikt mit den bestehenden Machtstrukturen und macht durch seine Kampagnen die Logik des Systems offenbar.

Entscheidend dabei ist, dass der Akupunkteur die Kunst des Framings beherrscht. Rechtspopulisten sind schon lange erfolgreich darin und bestimmen durch ihre Provokationen immer häufiger den politischen Diskurs. Dagegen versuchen gerade progressive Kräfte in der Politik und der Zivilgesellschaft in erster Linie durch Fakten zu überzeugen. Sie scheuen sich davor, moralisch zu sein. Dabei zeigt die Forschung, dass die Menschen in der Regel nicht faktenbezogen über Politik denken (vgl. Wehling 2016). Zivilgesellschaftliche Organisationen, die erfolgreich den politischen Diskurs bestimmen wollen, müssen vor allem zunächst einmal ihre ideologische Perspektive klären. Sie sollten zum Beispiel die Argumentation vermeiden, dass Wirtschaftswachstum ein wichtiger Grund ist, in erneuerbare Energien zu investieren oder Geflüchtete aufzunehmen. Das ist unehrliches Taktieren und festigt alte Denkstrukturen. Im Gegensatz dazu traut sich der Akupunkteur, seine Werte und moralische Anliegen klar zu kommunizieren. Gemessen an üblichen Erfolgskriterien erreicht der Akupunkteur seine Kampagnenziele oft nicht, aber er setzt Impulse für neue Narrative.

Die Fragestellerin schafft Räume für Dialog zu den fundamentalen Fragen unserer Zeit, die in der öffentlichen Debatte meist verdrängt werden.

Michael Sandel, Professor für politische Philosophie, argumentiert, dass eine Debatte über die Reichweite der Märkte

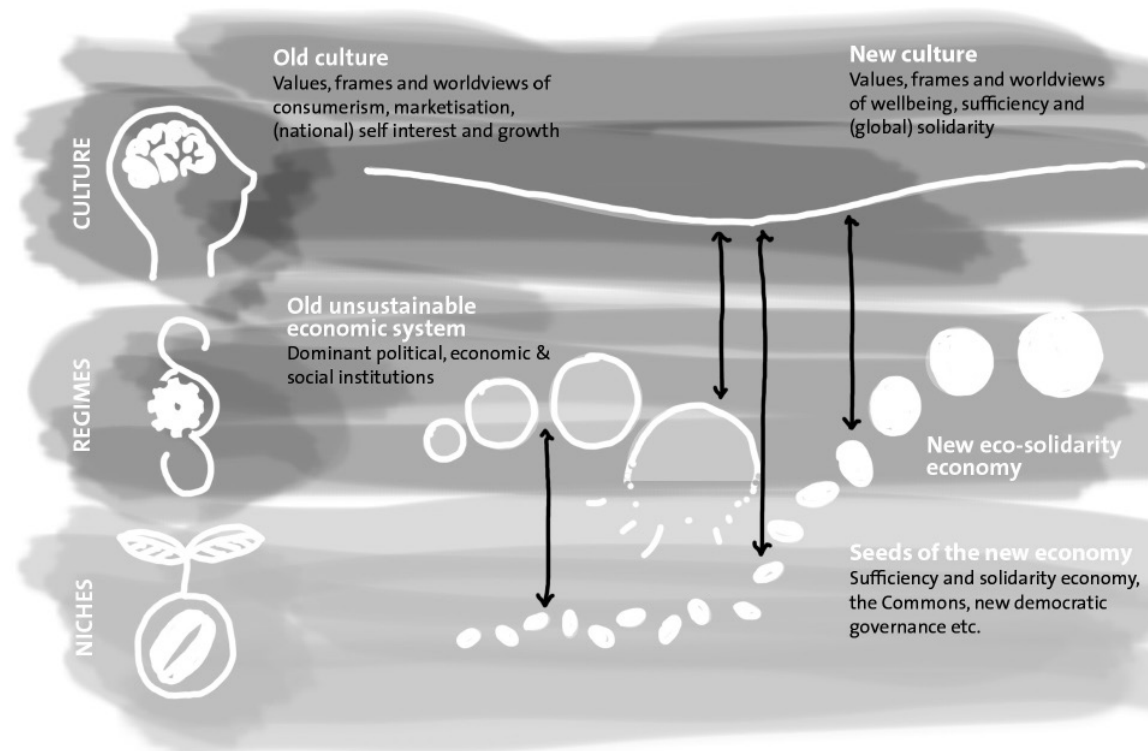


Abb 1.: Drei-Ebenen-Modell für systemischen gesellschaftlichen Wandel, Quelle: Smart CSOs Lab

in der Politik nicht geführt wird (vgl. Sandel 2012). Doch eine Entscheidung, welche Güter handelbar und welche durch Werte beherrscht werden und nicht dem Markt unterliegen sollten, ist dringend notwendig. Denn bleibt eine bewusste Grenzziehung aus, entscheidet allein der Markt.

Für die Initiierung einer sozial-ökologischen Transformation ist gerade diese Art von Fragestellungen essentiell. Die Fragestellerin ist sich bewusst, dass noch niemand die ultimative Weisheit darüber besitzt, wie ein wirklich nachhaltiges und gerechtes Wirtschaftssystem aussehen soll. In der Nische wird viel erprobt und diskutiert über eine Wirtschaft des Gemeinwohls, eine Wirtschaft ohne Wachstum oder die solidarische Ökonomie. Letztendlich braucht Demokratie aber den Dialog und Konsens in der Mitte der Gesellschaft. Die alte Mitte bröckelt jedoch. Die alte Mitte fußt auf den Fundamenten einer Marktgesellschaft, die so keine Zukunft hat. Es braucht daher eine neue Mitte. Ohne diese kann Demokratie nicht funktionieren.

Die Dialogräume, die die Fragestellerin öffnet, können helfen, diese neue Mitte zu schaffen. Sie versucht, Grabenkämpfe zu überwinden und breite Kräfte der Gesellschaft dadurch zu bündeln, dass Antworten nicht vorweggenommen werden, sondern dass durch eine solche demokratische Erneuerung ein neuer Gesellschaftsvertrag entsteht, der systemische Antworten auf systemische Krisen findet.

Fazit

Die Vision eines solchen transformativen Wandels mag utopisch erscheinen. In der Tat weiss niemand, ob es jemals zu einer solche grundlegenden kulturellen und wirtschaftlichen Veränderung kommen wird. Es ist jedoch unsere einzige Chance für eine wirklich nachhaltige und gerechte Zukunft.

Daher sollten sich zivilgesellschaftliche Organisationen, die ernsthaft zur Lösung der globalen Krisen beitragen wollen, aktiv am Suchprozess des systemischen Wandels beteiligen. Jeder auch noch so pragmatische Ansatz, der auf eine akute Lösung drängender Probleme zielt, sollte so konzipiert

sein, dass gleichzeitig die Möglichkeit eines tiefgreifenden Wandels in der Zukunft unterstützt wird.

Das hier angerissene Konzept kann der Zivilgesellschaft dabei dienen, den strategischen Lernprozess des transformativen Wandels zielführend zu gestalten.

Literatur

- Klein, N. (2014). *Die Entscheidung: Kapitalismus vs. Klima*. Berlin: S. Fischer.
- Krause, J., Kirch, L. & Narberhaus, M. (2015). *Eine Lernreise zur Großen Transformation – Reisebericht*. Berlin Smart CSOs Lab / Impuls.
- Lakoff, G. (2009). *The Political Mind – A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*. New York: Viking
- Oxfam International (2016). *An Economy for the 1%*. Oxfam Briefing Paper. https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-en_0.pdf. Zugegriffen: 10.05.2016.
- Raskin, P., Banurio, T., Gallopin, G., Gutmann, P., Hammond, A., Kates, R. & Swart, R. (2002). *Great Transition: The Promise and Lure of the Times Ahead*. Boston MA: Tellus Institute. http://www.gtinitiative.org/documents/Great_Transitions.pdf. Zugegriffen: 11.04.2016
- Smart CSOs Lab (2015). *Reimagining Activism – A Practical Guide for the Great Transition*. http://www.smart-csos.org/images/Documents/reimagining_activism_guide.pdf. Zugegriffen: 11.04.2016.
- Sandel, M. (2012). *What money can't buy – The moral limits of markets*. London: Penguin.
- Wehling, E. (2016). *Politisches Framing: Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Wheatley, M. & Frieze, D. (2006). *Using Emergence to Take Social Innovation to Scale*. The Berkana Institute.
- Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* (2006). 29(1-2).

Michael Narberhaus

ist Gründer und Koordinator des Smart CSOs Lab, ein internationales Netzwerk zivilgesellschaftlicher Akteure, das das Ziel verfolgt, die Zivilgesellschaft effektiv für systemischen Wandel in Richtung einer Großen Transformation zu einer ökologisch und sozial nachhaltigen Wirtschaft aufzustellen. Der Wirtschaftswissenschaftler war zunächst in der Privatwirtschaft in Spanien tätig und arbeitet seit 2004 an der Schnittstelle von Wissenschaft und zivilgesellschaftlicher Arbeit für ein Nachhaltiges Wirtschaften. Sein besonderes Interesse gilt Veränderungstheorien, dem systemischen Denken und interdisziplinären Ansätzen.

Kommentar

In der Rubrik „Kommentar“ sind in dieser Ausgabe drei Texte enthalten. Der erste Kommentar setzt die Diskussion um die Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung fort: Hier antwortet Robert Schreiber auf den im vorangegangenen ZEP-Heft (4-2015) erschienenen Kommentar von Gregor Lang-Wojtasik.

Die beiden folgenden Kommentare von Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik sowie Stefanie Heise und Julia Boger stehen dann in Bezug zum Themenfokus des aktuellen Heftes und setzen sich kritisch mit den Realisierungschancen der SDGs auseinander.

Dialog zur Neuauflage des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung – ein Austausch zwischen Gregor Lang-Wojtasik (ZEP 4/2015) und Robert Schreiber

Lieber Gregor, danke für den substantiellen Kommentar zur erweiterten Neuauflage des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung! Deine Kommentare greifen wichtige Aspekte auf, sind anregend und haben mich motiviert, in einen Dialog darüber einzusteigen. Ich werde das aus meiner Grenzgänger Perspektive zwischen Praxis und Theorie, Zivilgesellschaft und Staat versuchen und mir Mühe geben, nicht nur rechtfertigend zu antworten, sondern eher fragend, manchmal auch erklärend, aber v.a. an dem interessiert, was weiterentwickelt, ergänzt, aus anderen Perspektiven gesehen und sicher auch hier und da verändert werden muss. Wie die 1. Ausgabe, so hat auch die neue Auflage des Orientierungsrahmens ein Janusgesicht, wenn sie Orientierung verspricht und zugleich Orientierung sucht.

Ein gemeinsamer Vorstoß in alle schulischen Bereiche

Deine Anmerkungen zeigen, dass Du den „Papiertiger“ genau gelesen hast. Zugegeben, „ein fast 500 Seiten starkes Papier“ zu „einem hochkomplexen und unübersichtlich erscheinenden Feld“ und „in seiner offensichtlich inhaltlichen Dichte“ selbst für Viel- und Schnelleser eine Zumutung. Es sollte allerdings auch kein bildungspolitischer Roman werden, sondern ein Leitfaden, der ab und an und in der Regel selektiv gelesen wird. Das erklärt auch einige (beabsichtigte) Wiederholungen, die Dir aufgefallen sind. Die Alternative zwischen lesefreundlicheren Einzelveröffentlichungen (zu bestimmten Aspekten und Herausforderungen, wie konzeptionelle Zielsetzung, Kompetenzorientierung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung oder Zielgruppen, wie Unterrichtende, Schulleitungen, Lehrplangestalter, außerschulische Akteure, Wissenschaftler und Produzenten von Lernmaterialien) und einer Gesamtdarstellung (weil ja alles für alle irgendwie von Bedeutung ist) stand längere Zeit als Dilemma im Raum. Da es der staatlich und zivilgesellschaftlich besetzten Projektgruppe auch um die institutionelle Akzeptanz

und die nicht selbstverständliche Legitimation durch die Kultusministerkonferenz ging, d.h. die Kultusministerien der 16 Bundesländer, lag die Entscheidung für eine Gesamtdarstellung am Ende auf der Hand. In der Umsetzung wird das anders sein. Da es bei dem Orientierungsrahmen nicht um einen einzelnen Baustein zur Schulentwicklung geht, sondern um einen Vorstoß in alle Bereiche (alle Fächer und schulische Aktivitäten), richten sich Umsetzungsmodelle, Fortbildungsveranstaltungen, sowie die Erstellung von fachbezogenen und fachübergreifenden Lehr-/Lernmaterialien an überschaubare Zielgruppen. Die staatliche Unterstützung dafür (BMZ u.a.) ist weiterhin zugesagt. Von Erziehungswissenschaften, Fachdidaktik und Zivilgesellschaft wird erhofft, dass sie den Orientierungsrahmen als Gemeinschaftsprodukt verstehen und sich in seine Umsetzung und Weiterentwicklung einbringen.

Ausgangspunkt einer nachhaltigen Bildungstransformation

Dir ist aufgefallen, dass es in „allen Beiträgen [der Fächer] erkennbare Versuche gibt, die Anforderungen des Lernbereichs auf die eigenen Fachspezifitäten zu beziehen“. Diese 13 Kapitel (x.x.x.1 „Beitrag ... zum Lernbereich Globale Entwicklung“) sind, wie ich finde, (auch, aber nicht nur) hinsichtlich der Inklusion nahezu aller Fächer der Sekundarstufe ein eindrucksvolles Bekenntnis namhafter Fachdidaktiker zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Insbesondere wird hier gezeigt, dass die fachdidaktischen Kompetenzkonzepte – bis hin zu KMK-Standards – als auch die thematischen Ausrichtungsmöglichkeiten der Unterrichtsfächer mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in Einklang gebracht werden können. Insofern ist der Orientierungsrahmen ein interessanter Ausgangspunkt für fachdidaktische wie erziehungswissenschaftliche Untersuchungen und Theoriekonzepte einer (im weitesten Sinne) nachhaltigen Bildungstransformation.

Welche Bildungsqualität benötigen wir für eine gesellschaftliche Transformation?

Dass die Entwicklungs- und Bildungspolitik mit dem Orientierungsrahmen „*Handlungsaufträge für die angesprochenen Akteure und Akteurinnen auf den verschiedenen Ebenen der Bildungsarbeit generiert*“ wird angesichts unseres formal weitgehend selbstverantworteten Schulsystems nur in Grenzen zu erwarten sein. Ich bin davon überzeugt, dass wir mit einer reinen Top-Down-Strategie einen Transformationsprozess in der Bildung nicht in Gang setzen können und die Akteure und Akteurinnen bestehende Freiräume nutzen sollten und werden, um Gesellschaft zukunftsfähig zu gestalten, weil es ihnen selber ein Anliegen ist. Dabei geht es – so verwegen das klingen mag – um mehr als „*zu Veränderungen im Lebensstil beizutragen, um einen Ausgleich zwischen globalem Norden und Süden anzustreben*.“ Deine Diskursverortung „*Bildung als Fundament zukunftsfähiger Entwicklung*“ im Kontext der 2030 Agenda ist zutreffend und „*Gewährleistung und Verbesserung von Bildungsqualität*“ sind an sich schon hohe Ziele. Es stellt sich allerdings die Frage, welche Bildungsqualität wir benötigen und wie sich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung selbst verändern müssen, um sich der epochalen Herausforderung einer nachhaltigen gesellschaftlichen Transformation zu stellen. Wo liegt der Weg zwischen weiter so – oder gar Instrumentalisierung – und Selbstüberforderung?

BNE als ganzheitliches Bildungskonzept für ein Lernen in der Weltgesellschaft

Gewiss bedarf der Ansatz der Selbstverortung der Lernenden in globalen Kontexten der Armutsbekämpfung, der Friedensschaffung, des Einsatzes für Freiheit, Demokratie und Menschenrechte sowie der fair zu gestaltenden Globalisierung und des Schutzes von Ökosystemen (alles Zielsetzungen der Weltgemeinschaft im Rahmen der Agenda 2030) nicht des anspruchsvollen (und für die pädagogische Praxis kaum nachzuvollziehenden) „*Konstrukts der Luhmann'schen Weltgesellschaft als weltumspannendem Problem- und Kommunikationszusammenhang*“. Dem Orientierungsrahmen kommt es darauf an, auf das Phänomen der Weltgesellschaft und seine Bedeutung für Lernprozesse hinzuweisen. Es wird auch offen bleiben, ob das Modell der Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung im Unterricht für existierende, aber oft schwer zu erfassende Handlungsebenen erschlossen werden kann. Dennoch erscheint es wichtig, mit den angestrebten Kompetenzen ein Bewusstsein dafür zu stärken, auf welcher der weit gespannten Handlungsebenen vom Individuum bis zur globalen Ebene Prozesse und Vorhaben untersucht, bewertet und handelnd mitgestaltet werden. „*Eine noch stärkere Verankerung in schultheoretischen und allgemeindidaktischen Überlegungen liegt [dabei durchaus] im Interesse der [Autoren]*“. Das zeigt sich z.T. in den Beiträgen zu den Fächern, sollte aber, wie ich finde, in der Umsetzung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens in die Sekundarstufe II eine noch größere Rolle spielen.

Bildungstheoretisch konsistente und integrative erziehungswissenschaftliche und didaktische Konzepte mit deutlichem Bezug zu wichtigen gesellschaftlichen Entwicklungen, die sich an dem Bedarf der Lernpraxis in diesem Feld orientieren, werden seit langem benötigt. Sollte sie der Orientierungsrahmen (wie die Erkenntnisse der Studie zur Entwicklung von

Ganztagsschulen, auf die Du hinweist) angesichts der wachsenden Zahl empirischer Einzeluntersuchungen übersehen haben? Oder ist es eine irriige Vorstellung, dass es ein solches Konstrukt geben sollte? Wissen wir überhaupt wofür? Diese Frage drängt sich geradezu auf, wenn man auf die teilweise konkurrierenden Ansätze von BNE, Globalem Lernen, Umweltbildung und Global Citizenship Education (um nur einige zu nennen) neben dem dominierenden Fachunterricht blickt und gleichzeitig wahrnimmt, dass mit der Agenda 2030 ein umfassendes Leitbild der nachhaltigen Entwicklung als Wertekern ins Zentrum aller – auch fachlich orientierter – schulischer Bildung und Tätigkeit rücken könnte.

Deine Feststellung, das im Orientierungsrahmen „*Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Lernbereich globale Entwicklung [...] quasi als Synonyme begriffen werden*“ ist zutreffend, wobei der Beitrag von Globalem Lernen u.a. durchaus wertschätzend wahrgenommen wird. Vielleicht würde man auch heute den Begriff „Lernbereich“ nicht mehr verwenden, da die ganze Schule, ihr Fachunterricht sowie ihr außerunterrichtliches Umfeld in den Blick einer (im weitesten Sinne) nachhaltigen Transformation gekommen sind. Die Frage, ob es sich dabei um einen „*domänenspezifischen oder domänenübergreifenden*“ Ansatz handelt, wird damit irrelevant. BNE ist kein neuer Bildungsbereich, der sich wie zu Zeiten der BLK- und Transfer-21-Programme um einen Eingang in Schulen weitgehend außerhalb des Kernbereichs von Unterricht – oder neben ihm – bemüht, sondern ein zeitgemäßes ganzheitliches Bildungskonzept.

Orientierungshilfe für die Balance auf dem Grat der Offenheit und Selbstverantwortung

Bei Deiner Kommentierung der Kompetenzorientierung wird der Unterschied zwischen dem Ansatz der BLK- und Transfer-21 Programme (Gestaltungskompetenz) und der „*dort beanspruchte[n] generalisierte[n] Bedeutung für die schulische Bildung im Sinne überfachlicher Kompetenzen*“ gegenüber dem Bemühen um „*Anschlussfähigkeit an kompetenzorientierten Fachunterricht*“ im Orientierungsrahmen – wie ich finde – treffend dargestellt. Die von Dir angesprochene „*Gefahr von Beliebigkeit*“ bei dem im Orientierungsrahmen vorgeschlagenen pragmatischen Kompromiss unter Berücksichtigung von 11 anspruchsvollen Kriterien, sehe ich allerdings nicht. Wichtig erscheint mir, dass die vor dem Hintergrund dieser Kriterien definierten elf Kernkompetenzen nicht als die ausschließlichen „*Inhaltsbereiche*“ verstanden werden. Diese ergeben sich im Zusammenspiel mit den aus Sicht der Fächer zugeordneten Teilkompetenzen und den 21 (erweiterbaren) Themenbereichen. Es darf auch nicht übersehen werden, dass die anspruchsvolle Aufgabe der Formulierung themenspezifischer Kompetenzen den Verantwortlichen für die Gestaltung konkreter Unterrichtsvorhaben übertragen werden muss. Der Orientierungsrahmen bemüht sich dafür Beispiele zu geben, die hoffentlich Anstoß sind für eine Vielzahl neuer Lernprojekte.

Mündigkeit mit dem Werteleitbild der nachhaltigen Entwicklung verbinden

Nachdenklich hat mich Dein Hinweis gemacht, „*dass gesellschaftspolitische Ziele nicht unmittelbar zu Bildungszielen werden können, sondern Inhalts- und Handlungsfelder darstellen, in denen*

sich Kompetenzen entwickeln können“. Hier tun sich möglicherweise grundsätzliche Unterschiede im Verständnis der Aufgabe von Bildung auf. Bildung muss nach dem Verständnis des Orientierungsrahmens durchaus grundlegende gesellschaftliche Ziele (und Probleme) im Auge haben – zumindest mittelbar – um sie in ihrem Verantwortungsbereich mitzugestalten und um sie nicht einem realitätsfernen (oder Interessen bestimmten) „Hoffnungsprogramm“ zu überlassen. Richtig ist, dass der vertretene Grundsatz der Lebensweltorientierung „alle gesellschaftlichen Herausforderungen zu potentiellen Lernanlässen“ macht. Wohl gemerkt: „potentiellen“, denn genau hier muss die Auswahlkompetenz von Lehrerinnen und Lehrern zur Geltung kommen. Für das Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es aus meiner Sicht auch nicht ausreichend, „Bezüge[n] zu Inklusion, digitalen Medien, Bildungsungleichheit und Chancengerechtigkeit“ in den Blick zu nehmen, „um systematische Anchlüsse an pädagogisch-didaktische Herausforderungen nachvollziehbar zu machen“. Das wäre möglicherweise eine sinnvolle Strukturierung für das Kap. 2 „Schulische Rahmenbedingungen und pädagogisch-didaktische Herausforderungen“ gewesen, würde aber dem Gesamtziel des Orientierungsrahmens nicht gerecht, Impulse für eine grundlegende nachhaltige Bildungstransformation zu geben.

Nicht teilen kann ich Deine Einschätzung, dass im Orientierungsrahmen „die Erkenntnisse zur Lernfähigkeit des Menschen [...] eher ausgeblendet“ werden. Mündigkeit ist auch für den Orientierungsrahmen ein (oder das) grundlegende Bildungsziel, dem sich gesellschaftliche Ziele unterzuordnen haben. Sie verändert und entwickelt sich allerdings (lebenslang) in der Auseinandersetzung mit Zielen und Problemen. Schule muss sich der Herausforderung stellen, dass sich Schülerinnen und Schüler „anders [...] entscheiden als das in den Lehr- und Lernzielen vorgesehen ist“. Der Orientierungsrahmen gibt sich deshalb Mühe, die im Globalem Lernen und in der BNE durchaus verbreiteten normativen Vorgaben einzuschränken und sieht dementsprechend die Bedeutung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung nicht in der Ausweisung eines durch Leitplanken gesicherten nachhaltigen Zielkorridors.

Neuorientierung im Anschluss an gesellschaftliche und fachliche Diskurse

Der Orientierungsrahmen kann und braucht nicht in seiner Umsetzung und Weiterentwicklung alle weitgehend anerkannten Bildungsgrundsätze oder im Fachdiskurs erörterte erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Fragen neu aufzulegen. Es geht um Neuorientierung im Anschluss an gesellschaftliche und fachliche Diskurse. Dabei gilt es, die Aspekte: *demokratisch vereinbarte gesellschaftliche Zielsetzungen/ Werte-Leitbild, Kompetenzen, Themen* und (weitgehend) *selbstbestimmtes Lernen* neben allgemein gültigen pädagogischen und didaktischen Aspekten konzeptionell zu berücksichtigen. Wesentliche Impulse kommen dafür von außerhalb der Bildung, aus einer zunehmend globalisierten Welt, in der das Leitbild

nachhaltiger Entwicklung in der Vereinbarung zur Agenda 2030 zwar erst ein politisches und gesellschaftliches Arbeitsprogramm werden soll, aber bereits ein Referenzrahmen für notwendige Transformationsprozesse in einer verletzlichen und extrem gefährdeten Umwelt und Menschheit ist. Die dafür derzeit in einem relativ offenen und partizipativen Prozess entwickelten Indikatoren können erst dann normative Kraft entfalten, wenn sie völkerrechtlich bzw. landesgesetzlich verankert werden, sind aber schon jetzt wichtige Orientierungspunkte in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Sie können – zumal auf globaler Ebene – nur sehr begrenzt die komplexen 17 SDGs und ihre 169 Unterziele abdecken und dem beschlossenen Prinzip des „integrated and coherent approach“ in der Umsetzung aller Ziele gerecht werden. Bildung muss sich dabei der Herausforderung stellen, wie sie in Kernkompetenz 10 des Orientierungsrahmens unter der Überschrift „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ formuliert wird, um Lernende dabei zu unterstützen mit Komplexität und Ungewissheit offener Situationen sowie konkurrierenden Zielvorstellungen umgehen zu können.

Dafür sind das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung (wie es in seiner „pädagogischen Variante“ in Kap. 1 und 3 des Orientierungsrahmens dargestellt wird) sowie die Werte Grundsätze der Agenda 2030 eine wichtige Orientierungshilfe. Letzte wurden in einem kürzlich Arbeitspapier für das Partnership Forum des UN Wirtschafts- und Sozialrats wie folgt zusammengefasst:¹

- Full respect for international law such as human rights and the principles of the Rio Declaration on Environment and Development
- A transformative vision that aims to bring about fundamental changes towards sustainable, peaceful, just, and inclusive societies
- A universal agenda that is to be implemented in all countries, in a spirit of global solidarity and shared responsibility, taking into account different national realities, capacities, and specific challenges, while respecting national policies and priorities
- An integrated and coherent approach that takes interlinkages into account and balances the dimensions of sustainable development
- The normative pledge of leaving no one behind with the aim to reduce inequalities and to be beneficiary focused
- An inclusive approach that strengthens the accountability relations between governments (or other governance actors) as duty bearers and citizens as rights holders.

Dein Robert

Anmerkung

¹ Dr. Marianne Beisheim and Dr. Nils Simon SWP Stiftung Wissenschaft und Politik, Analytical Paper for the 2016 ECOSOC Partnership Forum March 11, 2016, S. 9. <https://www.un.org/ecosoc/sites/www.un.org.ecosoc/files/files/en/2016doc/partnership-forum-beisheim-simon.pdf>. Zugegriffen: 13.04.2016.

Wer soll jetzt handeln? Sustainable Development Goals zwischen Hoffnung und Pragmatismus

Am 25.09.2015 wurden die Sustainable Development Goals unter dem Titel *Transforming Our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* in New York beraten und von den 193 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen angenommen (UN 2015b). Sie sollen am 01.01.2016 in Kraft treten. Am gleichen Tag kamen ca. 10.000 Geflüchtete nach Deutschland, wurde eine Fläche von ca. 35.616 ha Regenwald weltweit gerodet und starben in Syrien 230 Menschen. Gemessen am medialen Widerhall ließe sich vermuten, dass die SDGs eine gute Prognose haben, als Papiertiger in die Geschichte einzugehen. Das ist deshalb verwunderlich, weil sie in ihrer Bedeutung zumindest von UN-Seite auf eine Stufe mit der Charta der vereinten Nationen hochstilisiert werden (ebd., S. 12).

Eine wesentliche Verbesserung ist, dass sich die SDGs ausdrücklich auf Veränderungen in allen Teilen der Welt beziehen; die Ziele der MDGs konzentrierten sich auf Veränderungen nur in den sogenannten Entwicklungsländern. Nachhaltige Entwicklung wird somit als eine weltumspannende Perspektive begriffen.

Dabei hat die Entwicklung der SDGs eine lange Vorgeschichte. So meinte der UN-Generalsekretär U. Thant bereits 1969: „Ich will die Zustände nicht dramatisieren. Aber nach den Informationen, die mir als Generalsekretär der Vereinten Nationen zugehen, haben nach meiner Schätzung die Mitglieder dieses Gremiums noch etwa ein Jahrzehnt zur Verfügung, ihre alten Streitigkeiten zu vergessen und eine weltweite Zusammenarbeit zu beginnen, um das Wettrüsten zu stoppen, den menschlichen Lebensraum zu verbessern, die Bevölkerungsexplosion niedrig zu halten und den notwendigen Impuls zur Entwicklung zu geben. Wenn eine solch weltweite Partnerschaft innerhalb der nächsten zehn Jahre nicht zustande kommt, so werden, fürchte ich, die erwähnten Probleme derartige Ausmaße erreicht haben, dass ihre Bewältigung menschliche Fähigkeiten übersteigt“ (U. Thant 1969; zit. n. Meadows et al. 1972, S. 11).

Zur Erinnerung: Das Verständnis von Nachhaltigkeit, das die Brundtland-Kommission im Auftrag der UN zum ersten Mal 1987 formuliert hat, ist bis heute leitend: Heutige Bedürfnisse zu befriedigen, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können (World Commission 1987, S. 43). Ohne Anspruch auf Vollständigkeit kann man die Entwicklung der SDGs von Ende der 1960er Jahre bis heute so beschreiben: *Grenzen des Wachstums* (Meadows et al. 1972) → *Our Common Future* (World Commission 1987) und erste Definition der Nachhaltigkeit → UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio-1992 mit Agenda 21 → Beschluss verbindlicher Reduktionsziele im Kyoto Klima-Protokoll 1997 → Entwaldungsreduktionsprogramm zur Minderung von Klimaauswirkungen in Bali 2007 → gescheiterte Verabschiedung eines Kyoto-Nachfolgeabkommens in Kopenhagen 2009 → Bekenntnis der Industriestaaten zur Senkung der CO₂-Emissionen um 25 bis 40 % bis 2020 in Cancun 2010 → Beschluss zur Fortführung des Kyoto Protokolls bis 2020 in Doha 2012 → Beschlüsse der UNO-Weltklimakonferenz (Rio+20) *The Future*

We Want (eher Willenserklärung) (UN 2012) → 25. Sept. 2015: Verabschiedung der SDGs auf der UN-Vollversammlung durch 193 Staaten → Dez. 2015, Paris: Weltklimakonferenz: (COP 21): Festschreibung des Ziels einer Begrenzung der Klimaerwärmung auf maximal 1,5 bis 2 °C; allerdings ohne verbindliche Emissionsbeschränkungen oder verbindliche Finanzierungszusagen. Auch gibt es kein Außenmonitoring und die Unterzeichnerländer sind nicht verpflichtet, sich von einer neutralen Stelle kontrollieren zu lassen, ob die Ziele termingerecht verfolgt werden.

Betrachtet man diese Aufzählung, so mangelt es weder an Zusammenkünften noch an Vereinbarungen. Eigentlich ist alles bekannt und mehrfach festgelegt worden. Glaubt man dem neuesten Erfolgsbericht der Vereinten Nationen zu den MDGs, wurden fast alle Ziele mehr oder weniger erreicht. Z.B. hat sich demnach die absolute Armut im Zeitraum 1990 bis 2015 von 47 % auf 14 % der Weltbevölkerung reduziert. Im Jahre 2015 hungern demnach nur noch 836 Millionen Menschen gegenüber 1,9 Milliarden im Jahre 1990. Unerwähnt bleibt, dass zwei Milliarden Menschen unter- oder mangelernährt sind und jährlich 222 Mio. Tonnen zubereitete und gekochte Nahrungsmittel weggeworfen werden (Datta 2013, S. 43). Auch ist im gleichen Zeitraum die Kindersterblichkeit gesunken. Heute sterben nur noch 43 gegenüber 90 Kindern unter fünf Jahren von 1.000 Lebendgeburten (UN 2015a, S. 4f.). Ähnliche vermeintliche statistische Erfolge werden in dem UN-Papier graphisch anschaulich dargestellt. Gleichzeitig wird in dem Bericht festgehalten, dass sich die Ungleichheit der Geschlechter kaum verbessert hat. In Lateinamerika sei diese sogar gestiegen (ebd., S. 8). Auch hätte sich die Schere zwischen den ärmsten und reichsten Ländern im gleichen Zeitraum erhöht. Und trotz Verbesserung der Energieeffizienz stiegen die globalen Emissionen um 50 %. Allein im Jahre 2010 wurden ca. 5,2 Mio. ha Wälder gerodet, was einer Fläche des Landes Costa Rica entspricht (ebd.).

Wie jede Zeitunglesende Person weiß, gibt es stets eine Diskrepanz zwischen Statistiken und der Realität. Zur Veranschaulichung: Von Wasserknappheit sind heute noch 40 % der Menschheit betroffen. Die Zahl der Kriege und Bürgerkriege war 2014 höher als ein Jahr zuvor. Und infolge dessen haben auch die Fluchtbewegungen zugenommen. 60 Mio. Menschen haben im Jahre 2014 ihre Heimatländer verlassen.

Vor diesem Hintergrund sind die verabschiedeten 17 SDGs in 169 Zielvorgaben ambitioniert. Es geht um nicht weniger als die Abschaffung von Armut und Hunger (Ziel 1 und 2), die Umsetzung einer Qualitätsbildung für alle (Ziel 4), die Realisierung der Geschlechtergerechtigkeit (Ziel 5), Überwindung der Einkommensungleichheit (Ziel 10), Bekämpfung des Klimawandels (Ziel 13), Schutz der Ökosysteme (Ziel 15) und den Aufbau friedlicher und inklusiver Gesellschaften im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung (Ziel 16).

Ohne hier auf die Realisierungschancen jeden einzelnen Zieles einzugehen, lässt sich zentral fragen: 1) Was kommt zuerst und ist vordringlich (Hierarchisierungsproblem); 2) Wie hängen

die Ziele miteinander zusammen? (Wunschliste als Gemischtwarenladen); 3) Wie ist die Rollenverteilung und das Verhältnis zwischen nationalen und internationalen Organisationen (Völkerrecht, nationale Relevanz und internationale Sanktionsmöglichkeiten); 4) Welche Rolle spielt die Zivilgesellschaft, welche Bedeutung haben dabei die NGOs und wie ist das Verhältnis zu den staatlichen Institutionen? (Demokratieproblem); 5) Wer finanziert wieviel für welches Ziel? (Ressourcenproblem) 6) Wie werden die Fortschritte einzelner Ziele gemessen und wer ist dafür zuständig? (Legitimationsproblem).

Der Erfolg der SDGs steht und fällt mit der nachvollziehbaren Messbarkeit dessen, was beschlossen wurde. Abgesehen davon, dass einige Ziele so allgemein formuliert wurden, dass sie kaum messbar sind wie z.B. die „nachhaltigere[...] Bewirtschaftung“ der Meere? (Ziel 14), hängt Vieles von den Beratungen über die Indikatoren für das geplante Monitoring ab, die im März stattfinden sollen. Wir sind gespannt, wie das Ergebnis dieser Verhandlungen aussehen wird. Die Realisierungschancen der 17 Ziele schätzen wir – gemessen an der Genese der SDGs wie oben beschrieben und vor allem auch bei Betrachtung der Fragilitätsproblematik vieler Staaten – als eher wenig verheißungsvoll ein. Derzeit sind 53 von 193 von unterschiedlichen Formen der Fragilität betroffen (OECD 2014). In diesen Staaten leben 40 % der Weltbevölkerung bzw. über die Hälfte der Bevölkerung des globalen Südens. Die Bemessungskriterien der Fragilität sind Gewalt (Kriege und Bürgerkriege), Justiz (rechtsstaatlicher Zugang für alle), Institutionen (Überwindung der Korruption und Bekämpfung der organisierten Kriminalität und illegaler Finanzströme), Resilienz (Verringerung der Gefährdung durch Klimagefährdung und Extremereignisse), Wirtschaftsgrundlagen (Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit, soziale und politische Inklusion) (OECD 2014, S. 8).

Auch bei Betrachtung der vermeintlichen Erfolge im EFA-Prozess (1990 bis 2015) (UNESCO 2015) sind Zweifel

angebracht, ob die Hoffnung auf Bildung zur Rettung der Weltprobleme ausreicht, um ernsthafte Veränderungen voranzubringen. Es reicht nicht aus, Kinder lediglich einzuschulen. Bedeutsam ist auch, ob sie die Schule abschließen und ob es gelingt, Menschen auch zu späteren Zeitpunkten zu alphabetisieren und zukunftsorientierte Berufsperspektiven zu schaffen.

Trotz aller unserer Vorbehalte schätzen wir den Satz von Ban Ki Moon in gewissem Sinne als prophetisch ein: „We can be the first generation to succeed in ending poverty; just as we may be the last to have the chance of saving the planet“ (UN 2015b, S. 12). Der Satz ist deshalb so genial, weil er konjunktivisch formuliert ist. Doch wer soll jetzt handeln?

Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik

Literatur

- Datta, A. (2013). *Armutzeugnis*. München: dtv premium.
- Meadows, D., Meadows, D. & Randers, J. (2007). *Die Grenzen des Wachstums. Das 30-Jahre update*. Stuttgart: Hirzel Verlag.
- Meadows, D., Meadows, D., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- OECD (Hrsg.) (2015). *Aspekte der Fragilität 2015. Lassen sich die Ambitionen der Post-2015-Agenda erfüllen?* Paris: OECD Publishing.
- OECD (Hrsg.) (2014). *Focus on Inequality and Growth*. <http://www.oecd.org/social/Focus-Inequality-and-Growth-2014.pdf>. Zugegriffen: 17.12.2015.
- Oxfam (Hrsg.) (o.J.). *World's 85 richest people have as much as poorest 3,5 Billion*. <http://www.independent.co.uk/news/world/politics/oxfam-warns-davos-of-pernicious-im-pact-of-the-widening-wealth-gap-9070714.html>. Zugegriffen: 20.01.2014.
- UNESCO (2015). *Education For All 2000 – 2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO Publishing.
- UN (Hrsg.) (2012). *The Future We Want*. Dokument 66/288 der Vollversammlung vom 27. Juli 2012. www.Rio+20_The_Future_We_Want.pdf. Zugegriffen: 27.11.2015.
- UN (2015a). *The Millennium Development Goals Report 2015*. New York.
- UN (2015b). *Transforming our world: the 2013 Agenda for Sustainable Development*. New York.
- World Commission on Environment and Development (Brundtland Commission) (Hrsg.) (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

Die Finanzierung entwicklungspolitischer Bildung – es bedarf einer stabilen und ausreichenden Finanzierung für nachhaltige Transformationen

Das aktuelle Faltblatt 1 der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd 2 des World University Service (WUS) vergleicht die Ausgaben der OECD-Staaten für entwicklungsbezogene Bildungs- und Informationsarbeit. Dieser Vergleich zeigt deutlich: Deutschland gibt vergleichsweise wenig Geld für eine nachhaltige entwicklungspolitische Bildungsarbeit aus. Es ist fast schon ein Skandal: Deutschland, das Land der Dichter und Denker und noch dazu eines der reichsten Länder der Welt, liegt mit den Ausgaben für entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit im weltweiten Vergleich auf Platz 7. Zwar stellt dieser siebte Platz eine erfreuliche Verbesserung zum gerade mal 11. Platz in den Vorjahren dar. Doch der direkte Vergleich mit 25 weiteren Ländern zeigt, dass Deutschland mit seinen Ausgaben sogar noch hinter Ländern mit deutlich kleinerem finanziellen

Etat für die Ausgaben in der Entwicklungszusammenarbeit (ODA), wie Österreich und Luxemburg, liegt.

Betrachtet man die Empfehlungen des United Nations Development Programme (UNDP), ist der siebte Platz umso bedenklicher. Laut den Empfehlungen sollten die Ausgaben für den entwicklungspolitischen Bildungsbereich bis zu drei Prozent der Gesamtausgaben für Entwicklungszusammenarbeit (ODA) betragen. Die aktuellen Zahlen machen deutlich, dass in Deutschland – wie in vielen anderen Ländern auch – der Anteil in diesem Bereich wesentlich geringer ist. In Deutschland liegt er bei lediglich 0,65 Prozent. Für diese Berechnungen legt die OECD den Etat von 92 Mio. USD zugrunde, worin jedoch auch die Ausgaben der einzelnen Bundesländer für entwicklungspolitische Arbeit und Jugendaustauschprogramme wie weltweit,

ASA oder ENSA miteingerechnet werden. Der Haushalt für die Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit selbst ist wesentlich bescheidener und liegt derzeit im Etat des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) bei nur 25 Mio. EUR im Jahre 2015.

Zwar erfährt der Haushaltstitel für entwicklungspolitische Bildungsarbeit des BMZ 2016 einen Anstieg auf 35 Mio. Euro, die Erreichung der drei Prozent-Zielmarke liegt aber noch in weiter Ferne. Erschwerend kommt hinzu, dass auch die Leistungen der 16 Deutschen Länder in den letzten Jahren kontinuierlich gesunken sind, obwohl im föderalem System die Kulturhoheit und somit die Bildungsverantwortung bei den Ländern liegt. Auch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), federführend für die Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland, stellt hierfür keine nennenswerten Mittel zur Verfügung, sieht man von entsprechenden Mitteln im Forschungsbereich einmal ab.

Ohne ausreichende finanzielle Mittel im entwicklungspolitischen Bildungsbereich ist eine nachhaltige Transformation hin zu einer gerechteren Entwicklung in einer globalisierten Welt nicht umsetzbar. Bildung für nachhaltige Entwicklung hat schließlich den Auftrag, Visionen für eine gerechtere Gesellschaft in der Gesellschaft zu entwickeln und gerade jungen Menschen Optionen zu bieten, damit neue Entwicklungspfade beschritten und nachhaltige technische und soziale Innovationen entworfen werden können. Besonders Programme und Projekte, in denen junge Menschen kreativ und partizipativ in solch transformative Prozesse eingebunden werden sollen, bedürfen finanziellen Spielraums und langfristiger Fördersicherung. Viel zu sehr wird allein auf ehrenamtliches Engagement der Akteur/-innen, die diese Projekte tragen, gesetzt. Langfristig ist dies in der heutigen Zeit schwer machbar. In der Folge droht vielen – auch sehr erfolgreichen – Projekten das Aus nach Ablauf der ersten Förderung. Doch gerade diese Einzelprojekte ohne entsprechende Nachfolgeprojekte bewirken die so oft kritisierte „Projektitis“, die nur sehr kurzfristige Ergebnisse erzielt.

Eine stärkere finanzielle Förderung der Bildungsarbeit ist daher essenziell, um die vielfältigen Projekte der Nichtregierungsorganisationen von der Projektebene strukturell zu verankern und langfristig in die Gesellschaft zu tragen. Nur wenn langfristige Strukturen geschaffen werden, besteht die Chance,

dauerhafte Veränderungsprozesse in der eigenen Gesellschaft anzustoßen und voranzubringen.

Der World University Service e.V. (WUS), aber auch der Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO) e. V. 3 fordern bereits seit vielen Jahren einen stärkeren sichtbaren Aufwuchs der finanziellen Mittel für entwicklungspolitische Bildungsarbeit, damit wir im reicheren Globalen Norden unseren Verpflichtungen auch nachkommen können. Dieser kritische Blick nach innen steht ganz im Zeichen der neuen globalen Nachhaltigkeitsziele (SDGs), die ebenso die Länder des Globalen Südens wie die Länder des Globalen Nordens in die Pflicht nehmen. Denn nur wer die notwendigen Informationen über globale Zusammenhänge besitzt, kann diese Informationen den alltäglichen Entscheidungen und dem eigenen Handeln zugrunde legen. Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit verfolgt das Ziel, aktive Beteiligung an einer sozial gerechten Gesellschaft in der globalisierten Welt zu fördern, globale Zusammenhänge aufzuzeigen und zu verantwortungsvollem Handeln zu motivieren. Und für dieses Vorhaben bedarf es nicht allein des Wissenstransfers, sondern zunächst ganz banal einer langfristigen Finanzierung. Denn schon Goethe wusste: „Wo fehlt's nicht irgendwo auf dieser Welt? Dem dies, dem das, hier aber fehlt das Geld“ (Goethe 1749–1832).

Anmerkungen

- 1 Das aktuelle Faltblatt ist unter www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/publikationen/ausgaben-bildungsarbeit zu finden.
- 2 In Deutschland widmet sich die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd (www.informationsstelle-nord-sued.de) beim World University Service (WUS) mit Ihren Publikationen sowie mit ihrem Internetportal der entwicklungspolitischen Informations- und Bildungsarbeit. Als eine Schnittstelle zwischen Bund, Ländern, Europäischer Union, Bildungseinrichtungen und Nichtregierungsorganisationen stärkt und unterstützt die Informationsstelle die Vernetzung von Akteuren in der Informations- und Bildungsarbeit.
- 3 Vgl. VENRO (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung*. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“. Berlin, S.27.

Stefanie Heise und Dr. Julia Boger

Referentinnen Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd World University Service.

VENRO informiert:

Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit

Die Frage, was entwicklungspolitische Inlandsarbeit bewirken kann und wie sich diese Wirkungen feststellen lassen, wird schon seit längerem intensiv diskutiert. Erinnert sei in diesem Zusammenhang an die Konferenz zur Wirkungsorientierung 2011 in Berlin sowie die Nachfolgekonferenz „Wirkungsorientierung und Evaluation in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ im November 2012, über die in der ZEP bereits berichtet wurde. Nun wird dieser Frage im Rahmen des breit angelegten Forschungsvorhabens „Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ systematisch nachgegangen.

Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es,

1. Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Wirkungen realistisch erwartet werden dürfen und
2. zu überprüfen, welche Methoden und Instrumente für die Erfassung von Wirkungen in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit geeignet sind.

Damit soll geklärt werden, welches Wirkungsverständnis bei Inlandsprojekten angemessen ist und welche Rahmenbedingungen eine wirksame Inlandsarbeit befördern können.

Das Forschungsvorhaben läuft von Mai 2016 bis Juni 2018. Es wurde von einer Steuerungsgruppe bestehend aus dem zivilgesellschaftlichen Dachverband VENRO, dem Bun-

desministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) sowie der Engagement Global gGmbH geplant und wird durch diese nun kontinuierlich begleitet. Die Steuerungsgruppe setzt sich zusammen aus Vertreter/-innen von agl, BMZ, Brot für die Welt/Evangelischer Entwicklungsdienst, CARE, Christoffel Blindenmission, Engagement Global, EPIZ Berlin, Kindernothilfe, Misereor, Stiftung Nord-Süd-Brücken sowie der VENRO-Geschäftsstelle.

Das Forschungsvorhaben wird aus Mitteln des BMZ finanziert und wird durchgeführt von einem Konsortium bestehend aus Dr. Jean-Marie Krier (KommEnt GmbH), Dr. Claudia Bergmüller (Otto-Friedrich-Universität Bamberg), Susanne Höck (EOP Evaluation), Eva Quiring (EQ EvaluationsGmbH) sowie Bernward Causemann (Causemann Consulting).

Aktuell wird nach interessierten Nichtregierungsorganisationen, Initiativen oder Gruppen gesucht, die sich mit einer (Teil-)Maßnahme, einem Projekt oder einem Programm aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationsarbeit beteiligen möchten.

Nähere Auskünfte hierzu erteilen Sarah Louis Montgomery (s.louismontgomery@venro.org) oder Claudia Bergmüller (claudia.bergmueller@uni-bamberg.de).

*Sarah Louis Montgomery und Dr. Claudia Bergmüller
im Namen des Konsortiums*

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Call for Papers zur Winterschool 2016 „Zwischen Selbstreflexion und Kontextualisierung: Methodologische Grundfragen in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft“

Thema der Winterschool: Im Rahmen der Winterschool wird das Spektrum an methodologischen Grundfragen, die für international vergleichende Forschung besondere Bedeutung aufweisen, thematisiert. Vor diesem Hintergrund wird es den Teilnehmenden ermöglicht, ihren eigenen Forschungsprozess zu reflektieren und sich der Kontextualisierung ihres Forschungsgegenstandes sowie ihrer Selbst bewusst werden. Dabei wird es auch um die Reflexion forschungspraktischer Herausforderungen für die Phasen eines Forschungsprozesses gehen.

Zielgruppe: Der geplante Workshop richtet sich an den wissenschaftlichen Nachwuchs in der International Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Dissertationsvorhaben oder Habilitationsvorhaben).

Einreichungen: Die Teilnehmenden können sich für die aktive Teilnahme an der Winterschool bewerben. Die Vortragspräsentationen werden in parallelen Arbeitsgruppen gebündelt (Arbeitsgruppen für Dissertationen, Arbeitsgruppen für Habilitationen, englischsprachige Working Groups). Die Diskussionen werden von einer Expertin bzw. einem Experten geleitet und moderiert.

Internationalisierung: Die Konferenzsprachen sind Deutsch und Englisch. Einerseits wird durch Tagungsformate auf Englisch der internationale Austausch zu methodologischen Grundfragen ermöglicht. Andererseits wird die Möglichkeit für Einreichungen auf Englisch geboten. Zudem wird ein englischsprachiger Workshop angeboten, in dem der Herausgeber einer führenden britischen Zeitschrift in Comparative and International Education praktische Tipps für das Publizieren auf Englisch gibt und einen Überblick zu den Profilen der englischsprachigen Zeitschriften im Feld bietet.

Rahmenprogramm: Der offizielle Beginn der Winterschool ist am Donnerstag, den 1. Dezember 2016 um 14h. Vor dem offiziellen Beginn ist die Teilnahme an einer Stadtführung durch das Weltkulturerbe Bamberg möglich (kostenfrei).

Anmeldung zur Winterschool: Es werden keine Unkostenbeiträge der Teilnehmenden erhoben. Ein Zuschuss zu den Reisekosten kann (in begründeten Fällen) mit der Anmeldung zur Winterschool beantragt werden.

Für Ihre Anmeldung zur Winterschool senden Sie bitte per Mail die folgenden Informationen an: Sarah.Lange@uni-bamberg.de.

- Vor- und Nachname
- Institutionelle Zugehörigkeit (Name der Institution, Lehrstuhl/Lehreinheit)
- Art des Qualifikationsprojekts (Dissertation oder Habilitation)
- Aktueller Stand der Qualifikationsarbeit (Planung, Datenerhebung, Datenauswertung, Endphase)
- Teilnahme an der City Tour durch das Weltkulturerbe Bamberg am Donnerstag, 12-13.30h (kostenfrei).

Die Anmeldung zur Winterschool endet am 1. August 2016.

Einreichungen für die Winterschool: Es ist möglich mit und ohne Vortragspräsentation an der Winterschool teilzunehmen.

Für die Anmeldung einer Vortragspräsentation reichen Sie bitte einen Abstract zu dem geplanten Beitrag ein. Der Abstract sollte enthalten: Fragestellung, Design, Methode, offene Fragen (max. 150 Wörter; Einreichungsfrist: 1. August 2016).

Tagungsort: Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Markusstr. 8a (MG2), 96047 Bamberg.

Kontakt: Dr. Sarah Lange, Sarah.Lange@uni-bamberg.de, Tel.: +49-(0)951/863-3052, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik & Professur für Didaktik der Grundschule, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Institut für Erziehungswissenschaft

Sarah Lange

Otto-Friedrich Universität Bamberg

Hochwertige, inklusive und chancengerechte Bildung weltweit

UNESCO koordiniert die Agenda Bildung 2030

Staats- und Regierungschefs haben Ende September die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ in New York verabschiedet. Dieses beispiellose Programm der Vereinten Nationen soll Menschen auf der ganzen Welt ein Leben in Würde ermöglichen, Frieden und eine intakte Umwelt schaffen. Industrie- und Entwicklungsländer gleichermaßen sollen künftig ihr Handeln an 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs) ausrichten. Dazu zählen beispielsweise Armut beenden, Zugang zu Wasser gewährleisten, biologische Vielfalt sichern, den Frieden in der Gesellschaft fördern sowie hochwertige Bildung für alle sicherstellen.

Die UNESCO wird die Koordination und das Monitoring für das Nachhaltigkeitsziel 4 – das Bildungsziel – übernehmen. Dieses Ziel enthält die Selbstverpflichtung der Weltgemeinschaft, bis 2030 „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherzustellen“. Maßstäbe und Aktivitäten zur Umsetzung sind im Rahmen des Globalen Aktionsrahmens Bildung 2030 festgelegt, der am 4. November 2015 verabschiedet wurde: Unter anderem soll jedem Kind mindestens ein Jahr kostenlose, verpflichtende und hochwertige vorschulische Bildung garantiert werden. Die frühkindliche Bildung soll durch Maßnahmen zur Professionalisierung und Weiterbildung des Bildungspersonals verbessert werden. Auch soll allen Kindern eine kostenlose, öffentlich finanzierte Grund- und Sekundarschulbildung ermöglicht werden; empfohlen wird eine 12-jährige Schulausbildung, davon sollen 9 Jahre verpflichtend sein.

Im Bereich der tertiären Bildung sieht der Aktionsrahmen unter anderem vor: die Gewährleistung der Vergleichbarkeit und Anerkennung von Qualifikationen in der beruflichen Bildung, hochwertige Bildungsangebote zum Fernstudium sowie Lernmöglichkeiten über das Internet. In der beruflichen Bildung sowie in der Erwachsenen- und Weiterbildung soll stärker den Bedarfen des Arbeitsmarktes entsprochen werden. Der Aktionsrahmen legt fest, dass Daten zu allen Bildungsbereichen erhoben werden müssen, um Erfolge und Nachbesserungsbedarf in der Bildung weltweit feststellen zu können.

Umsetzung in Deutschland

Während die Millenniumsentwicklungsziele noch vorrangig eine Entwicklungsagenda für Entwicklungsländer waren, sind jetzt auch Industriestaaten gefordert. Denn ein globaler Wandel hin zu einer Nachhaltigen Entwicklung – wie von der Globalen Nachhaltigkeitsagenda proklamiert – ist nur durch das gemeinsame Wirken aller Länder möglich. Dies gilt auch für den Bildungsbereich. So sind die deutsche Bundesregierung, die Kultusministerkonferenz sowie die weiteren Fachministerkonferenzen der Länder gefordert, in Konsultation mit allen maßgeblichen Bildungsakteuren ambitionierte innerstaatliche Zielwerte zur Umsetzung der globalen Bildungsagenda zu set-

zen und das nationale Monitoring zu gewährleisten. Dabei ist es wichtig, ein umfassendes Verständnis von Bildung zugrunde zu legen und Querverbindungen des Bildungsbereichs zu anderen Bereichen zu berücksichtigen. Letzteres gilt insbesondere für die Verzahnung von Bildungs-, Familien- und Integrationspolitik sowie für die Verbindung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, wie sie vor allem in der beruflichen Bildung deutlich wird.

Ein besonderes Augenmerk muss bei der Umsetzung hierzulande aus Sicht der Deutschen UNESCO-Kommission auf drei Bereichen liegen:

1. Ungleichheiten abbauen, insbesondere aufgrund sozioökonomischer Herkunft, Migrationshintergrund, Geschlechtszugehörigkeit oder Behinderung. Um dies zu erreichen gilt es, inklusive Bildung in formaler und nonformaler Bildung zu verwirklichen. Barrieren für einen frühen Zugang zu guten frühkindlichen Bildungsangeboten müssen abgebaut werden mit einem besonderen Fokus auf Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Gleichzeitig muss die Quote der Schülerinnen und Schüler ohne Abschluss auf deutlich unter 5 % gesenkt werden. Zudem sollen Jugendliche mit geringen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt beim Übergang von der Schule in die Ausbildung unterstützt werden, um ihnen eine berufliche Qualifizierung wie auch wirtschaftliche und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Von den derzeit 7,5 Millionen funktionalen Analphabeten müssen mindestens 5 Millionen durch Lernmöglichkeiten mit niedrigschwelligem Zugang und integrierten Ansätzen sowie effektiven Beratungsangeboten auf eine Kompetenzstufe gebracht werden, die dem Grundbildungsniveau in Deutschland entspricht. Und nicht zuletzt gilt es, die Verfahren zur Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen auszubauen.
2. Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung für alle sicherstellen. Dazu zählt, gute und verlässliche strukturelle Rahmenbedingungen für das gesamte System der Kindertagesbetreuung und der schulischen Bildung sicherzustellen. Das System der dualen Berufsausbildung muss gemeinsam mit Betrieben und Sozialpartnern gestärkt und seine Rolle zur Deckung des Fachkräftebedarfs der Wirtschaft ausgebaut werden. Neue Zielgruppen sollen dabei gewonnen werden. Gleichzeitig gilt es, die Attraktivität der beruflichen Bildung zu steigern, die wechselseitige Durchlässigkeit zwischen hochschulischer und beruflicher Bildung zu fördern sowie berufliche Qualifizierungswege zu erschließen, die gleichwertig zur akademischen Bildung sind. Um hochwertige Bildung sicherstellen zu können, muss auch die Ausbildung, die berufs begleitende Weiterbildung und die Beratung von Bildungspersonal verbessert werden, insbesondere von Lehrkräften, von Ausbilderinnen und Ausbildern sowie von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Städte und Gemeinden als ent-

scheidende Gestalter einer förderlichen Umgebung für lebenslanges Lernen müssen viel stärker als in der Vergangenheit unterstützt und in Anspruch genommen werden. Und schließlich sollen die Chancen neuer Medien zur Verbesserung der Bildungsqualität genutzt werden, beispielsweise durch die Förderung von Open Educational Resources.

3. Bildung für nachhaltige Entwicklung durchgängig verankern. Das bedeutet, dass nachhaltige Entwicklung Leitbild für die formale und nonformale Bildung werden muss. In diesem Sinne müssen curriculare Inhalte, Lernumgebungen und Lernformen sowie die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften angepasst werden. Kooperationen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern sollten gefördert werden. Bei alledem sind ganzheitliche und partizipative Methoden zu verwenden.

Die Expertise von Bildungsakteuren aus der Politik, der Wissenschaft, der Zivilgesellschaft und der Privatwirtschaft in Deutschland ist jetzt gefragt, um die Agenda Bildung 2030 in Deutschland schlagkräftig umzusetzen. Um in Deutschland zu einer hochwertigen, inklusiven und chancengerechten Bildung für alle bis zum Jahr 2030 beizutragen, bringt die Deutsche UNESCO-Kommission maßgebliche Akteure zusammen und setzt innerhalb der Agenda 2030 eigene Schwerpunkte. Zurzeit sind dies die Umsetzung des Weltaktionsprogramms zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, die Förderung von Open Educational Resources sowie die Umsetzung inklusiver Bildung in Deutschland.

Dr. Barbara Malina,

Leiterin des Fachbereichs Bildung bei der Deutschen UNESCO-Kommission.

Ein „gelungener und notwendiger Ansatz zur stärkeren Durchwirkung von Wissenschaft und Praxis“: Dialogrunden auf der Jahrestagung der Transferstelle politische Bildung bringen Wissenschaft und Praxis zusammen

target="_blank"? Politische Bildung in der digitalisierten Welt. Forschungsergebnisse und Perspektiven für die Praxis – unter diesem Titel der Jahrestagung der Transferstelle politische Bildung diskutierten am 2. und 3. Dezember 2015 circa 100 Wissenschaftler/-innen, Praktiker/-innen und Unterstützer/-innen. In Vorträgen und zahlreichen Dialogrunden erörterten die Teilnehmenden auf der Grundlage aktueller wissenschaftlicher Befunde Herausforderungen und Chancen, die sich für die politische Bildung angesichts der fortschreitenden Digitalisierung stellen.

Vorträge: „Tour d’Internet“, Netzpolitik und aktueller Forschungsstand

Eine Einführung in das Thema gab Guido Brombach vom DGB Bildungswerk mit einer „Tour d’Internet“, in der er die technologischen und gesellschaftlichen Entwicklungen nachzeichnete, die sich mit dem Einzug des Internets in den Alltag und die Lebenswelt vor allem jüngerer Zielgruppen vollzogen haben. Pointiert legte er dar, inwieweit die politische Bildung es bislang vielfach versäumt, diese Entwicklungen adäquat aufzugreifen und ermutigte experimentierfreudiger zu sein.

Besondere Aufmerksamkeit erhielt der Blogger und Netzpolitik-Aktivist Markus Beckedahl, der in seinem Vortrag grundlegende netzpolitische Positionen und Forderungen vorstellte und eindringlich an die Anwesenden appellierte, die Relevanz netzpolitischer Themen für die politische Bildung nicht zu unterschätzen.

Einen Überblick zum Forschungsstand gaben anschließend Dr. Helle Becker und Barbara Christ von der Transferstelle politische Bildung. Sie erläuterten außerdem welchen Nutzen die Praxis politischer Bildung aus den Forschungser-

gebnissen ziehen kann und zeigten Forschungslücken auf. Auffällig ist, dass sowohl die Thematisierung digitaler Medien als auch deren Einsatz in der politischen Bildung so gut wie unerforscht sind.

Transfer-Dialoge zeigten Forschungsbedarfe und Herausforderungen für die politische Bildung

Eine Besonderheit der Veranstaltung waren die sogenannten Transfer-Dialoge. Vertreter/-innen von Wissenschaft und Praxis politischer Bildung kamen in insgesamt 16 Dialogrunden zusammen, um zu Themen wie E-Partizipation, Medienkompetenz, mediale Formate in der politischen Bildung oder dem Wandel der politischen Kommunikation Forschungsstand und Praxiserfahrungen abzugleichen. Die neuen Kommunikationsformen, so wurde in den Gesprächen deutlich, bergen erhebliche Herausforderungen für die Praxis politischer Bildung. Diese beginnen mit der Notwendigkeit, mehr spezielle Kenntnisse und Kompetenzen im Umgang mit neuen Medien zu erlangen. Gerade im Bereich schulischer politischer Bildung wurden noch viele Handlungsaufgaben herausgestellt. Die Diskutant/inn/en waren sich einig, dass es mehr Angebote zur Entwicklung einer kritischen Medienkompetenz, nicht nur für Teilnehmende, sondern auch für Politiklehrkräfte geben sollte. Kritisch wurde erörtert, ob neue Medien den Zugang zu speziellen Zielgruppen erleichtern können oder nicht. Vor allem im Zusammenhang mit neuen Partizipationsmöglichkeiten im Netz wurde lebhaft über die Risiken einer Aktivierung der Teilnehmenden, über einen „Kontrollverlust der politischen Bildner/-innen“ und die Grenzen des Beutelsbacher Konsenses diskutiert.

Von der Forschung wurden neben kleineren Begleitstudien zu einzelnen digitalen Formaten auch längere Studien, die

sich mit der nachhaltigen Wirkung politischer Bildung mit neuen Medien beschäftigen, gefordert. Untersuchungen zum Einsatz neuer Medien in der politischen Erwachsenenbildung sind ebenfalls rar. Die Praktiker/-innen wünschten sich auch Arbeiten zu neuen Formen des Lernens und zum Rechtsextremismus im Internet.

Generell wünschten sich viele Teilnehmende mehr Austausch und Kooperationen zwischen Forschung und Praxis und begrüßten, dass diese auf der Jahrestagung zustande kamen.

Podiumsdiskussion „Relaunch? Konsequenzen für die politische Bildung“

Den Abschluss der Tagung bildete eine Podiumsrunde mit Ina Bielenberg (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten), Prof. Dr. Thomas Goll (Technische Universität Dortmund) und Thomas Krüger (Bundeszentrale für politische Bildung/

bbp). Sie diskutierten, welche Schlüsse sich für Wissenschaft, Praxis und Unterstützung politischer Bildung aus den Debatten der Tagung ziehen lassen. Neben inhaltlichen Fragestellungen gab es auch viel Lob für die Transferstelle und deren konzeptionellen Ansatz. Präsident Thomas Krüger zog das Fazit, die Jahrestagung sei ein „gelungener und notwendiger Ansatz zur stärkeren Durchwirkung von Wissenschaft und Praxis“ gewesen. Mit dieser Einschätzung stand er nicht alleine da. Es wird nicht die letzte Dialogveranstaltung der Transferstelle bleiben.

Eine ausführliche Tagungsdokumentation finden Sie unter: www.transfer-politische-bildung.de

Dr. Helle Becker,

Transferstelle politische Bildung

info@transfer-politische-bildung.de

Internationale Tagung zum Thema „Synergien für Sozialen Wandel – Dialoge über Entwicklung“

Die portugiesische Nichtregierungsorganisation „Fundação Gonçalo da Silveira“ und das Zentrum für Afrikastudien der Universität Porto/Portugal (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto) luden vom 12.01.–14.01.2016 nach Lissabon/Portugal zu einer internationalen Tagung zum Thema „Synergien für Sozialen Wandel – Dialoge über Entwicklung“ ein. Zielgruppe der Tagung waren sowohl wissenschaftliche als auch zivilgesellschaftliche Stakeholder aus dem entwicklungspolitischen Kontext.

Das Tagungsthema wurde von den Initiatoren in dreierlei Zugangsweisen aufgefächert:

Zum einen wurde die Thematik in drei wissenschaftlich-theoretischen Vorträgen erörtert. Nach der Eröffnung durch die Initiator/inn/en stellte Boaventura de Sousa Santos von der Universität von Coimbra/Portugal und der Universität Wisconsin-Madison/USA Überlegungen zu „alternativen Entwicklungen bzw. Alternativen zu Entwicklung“ vor und reflektierte mögliche Bedeutungen eines alternativen Entwicklungsbegriffes für die Pädagogik. Vanessa Andreotti setzte sich im Anschluss mit dem Thema „Transformative Bildung“ auseinander und erörterte Fragen nach gesellschaftlich verankerten Vorstellungen über sozialen Wandel und nach Möglichkeiten einer „Vorstellungserweiterung“. Lisa Jääskeläinen nahm das Tagungsthema aus bildungspolitischer Perspektive in den Blick und berichtete von Erfahrungen der Einführung Globalen Lernens in das finnische Curriculum.

Zum zweiten ermöglichten moderierte Diskussionsrunden einen Einblick in NRO- und Bildungspraxis. Vor dem Hintergrund des Vernetzungsgedankens der Tagung wurde unter anderem das Projekt „Partnerschaft zwischen Hochschu-

le und NRO“ vorgestellt; Teilnehmende des Projekts berichteten von Erfolgen, Niederlagen und weiteren Kooperationsideen einer institutionenübergreifenden, projektbezogenen Zusammenarbeit von NROs und Universitäten (vgl. <http://www.sinergiased.org/index.php/ies-osc>).

Drittens bot die Tagung eine Präsentations- und Vernetzungsplattform für Publikationsorgane (Zeitschriften) im Themenspektrum der „Development Education“. Vertretende der Zeitschriften konnten ihre jeweiligen Zeitschriften dem interessierten Publikum in parallelen Sessions präsentieren.

Folgende sieben Zeitschriften (aus Europa und Lateinamerika) waren anwesend:

- Educación Global Research (Spanien)
- International Journal of Development Education and Global Learning (England)
- La Piragua (Costa Rica)
- Policy & Practice (Irland)
- Rizoma Freireano (Spanien)
- Sinergias: diálogos educativos para a transformação social (Portugal)
- Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (Deutschland)

In einer abschließenden, gemeinsamen Diskussionsrunde der Vertretenden der sieben Zeitschriften wurden weitere Kooperationsmöglichkeiten für die Zukunft erörtert. Sobald hier konkrete weitere Schritte geplant sind, werden wir in der ZEP darüber berichten.

Sabine Lang und Dr. Claudia Bergmüller

Otto-Friedrich Universität Bamberg

Rezensionen

Der Neue Fischer Weltalmanach (Hrsg.) (2015). *Zahlen, Daten, Fakten 2016: Schwerpunkt Flüchtlinge*, 735 S., Frankfurt am Main: S. Fischer, 29,99€.

Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW) (Hrsg.) (2015). *Bericht 2015: Schutz für Frauen und Mädchen in Not*, Hannover, 72 S. zum Download unter: <http://www.weltbevölkerung.de/fileadmin/content/PDF/Weltbevölkerungsbericht.pdf> / Englisch: UNFPA (2015) (Hg): Shelter from the Storm 136 S., New York, zum Download unter: https://www.unfpa.org/sites/default/files/sowp/downloads/State_of_World_Population_2015_EN.pdf

Edition Le Monde diplomatique (Hrsg.) (2015). *Atlas der Globalisierung: Weniger ist mehr*, 171 S., taz, Berlin, 16,00€.

Edition Le Monde diplomatique (Hrsg.) (2015). *Auf den Ruinen der Imperien. Geschichte und Gegenwart des Kolonialismus*, 111 S., taz, Berlin, 8,50€.

Grundrechte-Report 2015 (2015) (Hg. v. Müller-Heidelberg, T. u.a.). Frankfurt am Main: Fischer, 249 S., 10,99€.

SEF/GCR/INEF (2015) (Hg. v. Michèle Roth/Cornelia Ulbert/Tobias Debiel). *Globale Trends 2015*, 341 S., Fischer (fi), Frankfurt am Main (Ffm), 16,99€.

17. SHELL *Jugendstudie (2015)* (Hg. von Mathias Albert u.a.). Jugend 2015, 447 S., Fischer (fi), Frankfurt am Main (Ffm) 19,99€.

OECD (Hrsg.) (2015). *Aspekte der Fragilität 2015*, 135 S., Paris, 30,00€.

OECD (Hrsg.) (2015). *Government at a Glance 2015*, 209 S., Paris, 50 €.

UNDP (Hrsg.) (2015). *Bericht über die menschliche Entwicklung 2015: Arbeit und menschliche Entwicklung*, 313 S., DGVN Berlin zum Download unter: http://www.dgvn.de/fileadmin/user_upload/menschl_entwicklung/BILDER/HDR/HDR_2015_WEB.pdf

UNICEF (Hrsg.) (2015). *Report 2015. Kinder zwischen den Fronten*, 269 S., Fischer (fi), Frankfurt am Main (Ffm), 11,99€.

UNU/EHS (Hrsg.) (2015). *Weltrisikobericht 2015*, 68 S., Berlin/Bonn zum Download unter: http://i.unu.edu/media/ehs.unu.edu/news/11125/WRB_2015_dt_online.pdf

Welthungerhilfe (DWHH)/IFPRI/Concern (Hrsg.) (2015). *Welthunger-Index 2015*, 45 S. + 22 S. Praxisbericht aus Mali und Südsudan. Bonn, Washington D.C., Dublin zum Download unter: www.welthungerhilfe.de

DWHH/tdh (Hrsg.) (2015). *Die Wirklichkeit der Entwicklungspolitik* 23, 44 S., Bonn. zum Download unter: www.welthungerhilfe.de

Worldwatch Institute (Hrsg.) (2015). *State of the World 2015: Confronting Hidden Threats to Sustainability*, 294 S., Island, Washington D.C. 16,00€.

Worldwatch Institute (Hrsg.) (2015). *Vital Signs 22*, 136 S., Island, Washington D.C. 20,00€.

WWF (Hrsg.) (2015). *Living Blue Planet Report 2015: Species habitats and human well-being*, 72 S., Gland/CH zum Download unter: http://assets.worldwildlife.org/publications/817/files/original/Living_Blue_Planet_Report_2015_Final_LR.pdf?1442242821&_ga=1.217111638.1951712755.1458210685

Wie immer geben wir hier einen Überblick über die neu erschienenen Jahrbücher und Jahresberichte mit einigen Vorbemerkungen:

- Wir gehen nicht nach der Reihenfolge der hier aufgelisteten Bücher, sondern thematisch vor.
- Unter anderem werden aus Platzgründen nicht alle Bücher jedes Mal besprochen. Dies schmälert nicht deren Relevanz.
- Nicht alle Staaten haben ein unabhängiges eigenes statistisches Amt. Deshalb werden ausgehend von der letzten Volkszählung (Zensusbericht), die Zahlen jährlich extrapoliert. Die Volkszählung findet nach Anordnung der UNO alle zehn Jahre weltweit statt. Wenn sich die Zuwachsrate ändert, stimmen die Zahlen nicht mehr. Dies kann man nur beim nächsten Zensusbericht feststellen. Die letzte Volkszählung fand 2011 statt.
- Zahlen sind insofern nicht sakrosant, aber unerlässlich für die Planung der Regierungen, für das ökonomische, politische und gesellschaftliche Handeln.

- Dafür werden Zahlen interpretiert. Diese Interpretation ist von Interessen geleitet. Deshalb noch einmal das Zitat von Mario Ferraris: Es gibt nicht Zahlen, sondern nur Interpretationen.
- Zahlen ergeben dann einen Sinn, wenn sie in Relation gesetzt werden. Um Zusammenhänge zu erkennen ist es häufig notwendig zwei Zahlen in Verbindung zu bringen. 60 Mio. Menschen waren z.B. 2014 auf der Flucht, 34 Mio. davon waren Binnenflüchtlinge. Diese Zahlen dürften 2015 erheblich gestiegen sein. Einen wesentlichen Teil der Erklärung erfährt man, wenn man die Zahl der Kriege und Bürgerkriege, 21 auf der Welt, in Verbindung bringt.
- Viele Zahlen ändern sich in einem Jahr nicht wesentlich. Aber die aktuellen Themen verschieben sich und damit auch das öffentliche Interesse. Daran orientieren sich die Jahrbücher bei ihrem Schwerpunkt. Der UNICEF-Jahresbericht 2015 hat z.B. den Schwerpunkt Kinder zwischen den Fronten gewählt.

Die großen Themen sind diesmal Flucht, Vertreibung, Kriege, Bürgerkriege und der Wechsel von den Millenniumszielen (Millennium Development Goals, MDGs) zu den Zielen der Nachhaltigkeit (Sustainable Development Goals, SDGs). 2015 war das Jahr, an dem die Ziele der MDGs erreicht werden sollten. Wir haben in der Ausgabe 1/2014 der ZEP darüber berichtet. Im Juli 2015 hat die UNO selbst eine Bewertung veröffentlicht: *The Millennium Development Goals 2015* (s. http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20rev%20%28July%201%29.pdf) und stellt fest, dass zwar nicht alle Ziele erreicht worden seien, aber das Ergebnis sich sehen lassen könne. Beispielsweise ist der Prozentsatz von Menschen, die unter äußerster Armut (extreme Poverty) leben, von 47 % 1990 auf 14 % 2015 zurückgegangen. Die Einschulungsquote der Kinder in dem gleichen Zeitraum ist von 48 % auf 80 % gestiegen. Obgleich die Erfolge regional sehr unterschiedlich ausfallen, seien sie ermutigend, meint der Bericht. Zugleich wird festgehalten, dass die Geschlechterunterschiede, die Kluft zwischen Arm und Reich weiterhin existieren und Millionen Menschen immer noch hungern. Kriege und Bürgerkriege und der Klimawandel und Umweltschäden bleiben eine Bedrohung für die Entwicklung. Darunter leidet die arme Bevölkerung am meisten. Dies ist zugleich die Begründung für die neuen Ziele der Nachhaltigkeit (SDGs), die im September 2015 von der UN-Vollversammlung verabschiedet wurden. Wir nehmen auf Seite 30/31 Stellung zu den SDGs.

Fangen wir an mit dem allseits anerkannten Standard Jahrbuch im deutschsprachigen Raum: Der Neue *Fischer Weltalmanach 2016* mit Zahlen, Daten, Fakten aller Länder und internationaler Organisationen. Wer kurz und bündig über irgendein Land der Welt oder über eine internationale Organisation etwas wissen möchte, für den gibt es kein besseres Jahrbuch als den Weltalmanach. Der *Schwerpunkt* diesmal ist das Thema *Flüchtlinge*. Da das Thema in Deutschland z.Z. so kontrovers diskutiert wird, könnte man kein besseres Thema wählen.

Deutschland hat 2015 über eine Mio. Flüchtlinge aufgenommen, in absoluten Zahlen am meisten in Europa. Gemessen an der Einwohnerzahl hat Schweden etwas mehr, Österreich etwa gleich vielen Menschen Zuflucht gewährt. Alle anderen EU-Staaten mauern. Ein Blick auf S. 13 hilft den Lesenden vielleicht ein wenig die Last zu ertragen. Unter den ersten zehn Aufnahmeländern ist kein einziges europäisches Land zu finden. Zwei Drittel aller Flüchtlinge nehmen ohnehin Nachbarländer auf, und diese liegen alle in Afrika oder Asien. Libanon mit vier Mio. Einwohnern (Ew.) hat 1,2 Mio. und die Türkei mit 75 Mio. Ew. hat 2,2 Mio. Flüchtlinge aufgenommen.

Das andere Jahrbuch mit Daten, das thematische Zusammenhänge erklärt, das OECD Factbook, erscheint erst nächstes Jahr. 2015 war nicht nur das Zieljahr für die MDGs, sondern auch für *Education for All* (EFA, Bildung für alle). Es gibt nun neue UN Bildungsprogramme Post 2015. Auch der *EFA Monitoring Report* wird mit einem veränderten Namen – Global Education Monitoring Report – in diesem Jahr später erscheinen. Zu dem Ergebnis vom EFA-Programm 2000–2015 haben wir in ZEP-Heft 2/2015 ausführlich berichtet.

Kriege sind eine der Hauptursachen für Flucht von Menschen. Kinder leiden besonders darunter. Der UNICEF Bericht beschäftigt sich mit diesem Thema. Kinder werden getötet, verstümmelt, sexuell missbraucht und gezwungen als Soldaten zu kämpfen. Schulen und Krankenhäuser werden bombardiert und den Opfern, auch Kindern, wird der Zugang zu humanitärer Hilfe verweigert. Und dies nicht nur in Syrien, sondern auch im Irak, Afghanistan, Nigeria, DR Kongo, Somalia, Mali, Myanmar, Palästina, Nicaragua, Honduras und El Salvador. Es wird nicht nur über den Zustand berichtet, sondern auch über Präventionsmaßnahmen und über Beispiele von Projekten, die Erfolg versprechen.

2015 war nicht nur ein Zieljahr von den MDGs und EFA, sondern auch Jahr des Neubeginns: Des der UN-Bildungsagenda Post 2015, der SDGs. Das für unsere Arbeit wichtige Jahrbuch des *United Nations Development Programme* (UNDP) beschäftigt sich diesmal mit dem Thema *Arbeit*. Welche Rolle sie spielt für die menschliche Entwicklung im Allgemeinen und für die nachhaltige Entwicklung im Besonderen. Nicht jede Arbeit, wie sie heute existiert, ist per se gut. Es gibt Kinderarbeit, Zwangsarbeit und Menschenhandel. Es gibt Verletzung der Menschenrechte, ausbeuterische Löhne, Geschlechterunterschiede und nicht bezahlte Arbeit. Darüber berichtet das UNDP und zeigt, wie all diese Formen der Arbeit gesetzlich verboten werden können. Andererseits wäre ohne Arbeit keine nachhaltige Entwicklung möglich. Die Arbeitswelt verändert sich rasant. Der Bericht listet 20 Berufe auf, die in Zukunft mit größter Wahrscheinlichkeit ersetzt werden. Umgekehrt gibt es eine Liste von 20 Berufen mit geringer Wahrscheinlichkeit ersetzt zu werden. Zu der ersten Kategorie gehören Berufe wie Telefonverkäufer, Versicherungsvertreter, Bibliothekspersonal, Kanalarbeiter u.ä. Zu der zweiten gehören z.B. Ärzte, Zahnärzte, Pädagogen, Psychologen und Freizeitberater. In Zukunft wird es darauf ankommen, sich entsprechend vorzubereiten. Die Autoren des Berichts zeigen mit aktuellen Beispielen aus so unterschiedlichen Ländern wie Dänemark, Indien, Bangladesch, Chile, Montenegro und Norwegen, wie durch Stärken der Arbeit eine nachhaltige Entwicklung realisiert werden kann.

Der Bericht *Global Trends 2015*, der alle zwei Jahre erscheint, beschreibt langfristige Perspektiven für die Weltgesellschaft. Die Autor/inn/en analysieren drei Bereiche: *Frieden und Sicherheit, die Entwicklung der multipolaren Gesellschaft und Weltwirtschaft und Nachhaltigkeit*. Im ersten Teil geht es um die aktuellen Gewaltkonflikte, über den Aufstieg des *Islamischen Staates*, über territoriale Neuordnung und über den globalen Trends bei Friedensverhandlungen.

Der zweite Teil behandelt u.a. Nachrichtendienste und die Bedrohung der Privatsphäre, Ungleichheit und ihre Folgen und Migration als Entwicklung.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit Welthandel, globalem Energiemarkt, transnationaler Produktion und der Zukunft menschenwürdiger Arbeit (s.o. das Thema des UNDP Berichts).

Das letzte Thema hängt mit der gegenwärtigen Krise des Kapitalismus, mit der Frage, „wohin mit dem Wachstum, Wachstum ohne Ende?“ zusammen. Das ist das Thema des neuesten *Atlas der Globalisierung*. Darin kehren alle Themen, die wir gerade erwähnt haben, zurück: Der *grüne Kapitalismus*, Energie- wende, Krisen und Konflikte, wobei es hier nicht so sehr um Kriege geht, sondern um strukturelle Gewalt wie menschenunwürdige Arbeit in der Textilindustrie, Lebensmittelverschwendung, Landgrabbing für Bioenergie u.a. Schließlich sind Themen der Zukunft: Postwachstum, der schwierige Übergang, Alternativen zum Bruttoinlandsprodukt und Ökonomie des Teilens u.a.

Jedes Jahr meldet der Welthungerindex (WHI) Erfolge im Kampf gegen den Hunger auf der Welt. Der Prozentsatz der Hungernden ist von 1990 bis 2015 von 35,4 % auf 21,7 % zurückgegangen. Dies ist ein großer Erfolg. Gleichwohl wird nach den Prognosen der FAO in dem Zeitraum von 2014–2016 jeder neunte Mensch, insgesamt 795 Mio. Menschen, unter Hunger leiden. Andererseits leiden mehr als doppelt so viele Menschen unter Übergewicht. Laut UNO wird ein Drittel der Nahrungsmittel – nicht nur in den Industriestaaten – in den Müll geworfen. Bei Nahrungsmittelmangel leiden Kinder und Frauen am meisten. Die Folgen für die Kinder sind Auszehrung, Wachstumsverzögerung bis hin zum Tod. Bei der Erstellung des WHI werden alle diese Faktoren gewichtet. Große Erfolge im Kampf gegen Hunger verzeichnen Länder wie Brasilien, Peru, Venezuela und die Mongolei. Gravierender Hunger herrscht dagegen weiterhin in Ländern wie Afghanistan, Niger, Sudan, Südsudan und der Zentralafrikanischen Republik. Offensichtlich hängen Kriege, Bürgerkriege, Klimawandel und Hunger zusammen. Darauf weist der WHI ausdrücklich hin.

Wie erwähnt war 2015 das Jahr des Umbruchs und des Neubeginns. Die Zeit der MDGs und EFA ging zu Ende, die Zeit der SDGs und der Bildungsagenda Post 2015 begann. Der jährliche Bericht über Entwicklungszusammenarbeit, den *terre des hommes (tdh)* mit der *Deutschen Welthungerhilfe (DWHH)* herausgeben hat, analysiert diesmal die Hilfeleistung Deutschlands in Bezug auf die SDGs und ob und wie weit die Hilfeleistung Deutschlands dazu dient, die Ziele der SDGs zu realisieren. Dass man seit Jahren das 1961 festgelegte Ziel, 0,7 % des BSPs als Hilfe zu leisten nicht erreicht, ist nur eine Marginalie. Dieses Ziel erfüllen nur fünf Länder: Schweden, Luxemburg, Norwegen, Dänemark und Großbritannien. Deutschland liegt mit 0,41 % im Mittelfeld. Der Durchschnitt aller Geberländer (DAC) liegt 2015 bei 0,29 %. Bekanntlich kommt es aber nicht

darauf an, wie viel, sondern wofür man das Geld ausgibt. Die Hilfe ist nie uneigennützig. Die Empfehlungen der tdh/DWHH, dass die deutsche Regierung mehr auf Bekämpfung von Flucht, Vermeidung von humanitären Katastrophen und für Entwicklung eines tragfähigen Migrationskonzepts ausgeben soll, gehen auch in dieselbe Richtung. Gleichwohl stellt der Bericht auch fest, dass die Leistung Deutschlands für Finanzierung zur Linderung der Schäden durch den Klimawandel unzureichend ist. Um bis zum Jahr 2020 einen Anteil von den Industriestaaten zugesagten 100 Mrd. US-Dollar zu erreichen, müsste Deutschland allein für diesen Zweck 8 Mrd. € übernehmen. Die gesamte Entwicklungsleistung Deutschlands beträgt 2015 aber nur 6,543 Mrd. €.

Nicht nur wegen der Verabschiedung der SDGs und des Klimagipfels in Paris 2015 ist *Nachhaltige Entwicklung* bzw. Umwelt oder Klimawandel das beherrschende Thema vieler Jahrbücher. Wenn es um diese Themen geht, gibt es kaum ein geeigneteres unabhängiges Forschungsinstitut als das *Worldwatch Institute* (WWI). Das WWI wurde 1974 von dem Ökonomen Lester R. Brown in Washington gegründet und lange Jahre geleitet. Seit 1984 gibt das WWI jährlich den Bericht *Zur Lage der Welt* heraus. Das Thema des neuen Jahrbuchs ist *Die verborgenen Gefahren für Nachhaltigkeit*. Die Themenbereiche, die in diesem Jahrbuch behandelt werden sind: Energie und das Ende des Wachstums, gewaltiger Verlust von Agrarressourcen, Gefahren von durch Tiere verursachten Krankheiten, Migration als Strategie der Anpassung an Klimawandel und Bedrohung der Meere.

Seit 1992 gibt das WWI jährlich auch *Vital Signs* heraus mit dem Untertitel: *The Trends That Are Shaping Our Future*. Das Jahrbuch ist für den Unterricht deshalb gut geeignet, weil es Zusammenhänge mit Text und Grafik erläutert. Die Themenbereiche sind: Energie, Umwelt und Klima, Transport, Nahrung und Agrarwirtschaft, globale Ökonomie und Ressourcen, Bevölkerung und Gesellschaft.

Die andere weltbekannte Umwelt-NGO ist *World Wide Fund for Nature* (WWF). Das zentrale Thema ist diesmal: *die Bedrohung der Meere*, die zugleich eine Bedrohung für Menschen und damit auch eine Fluchtursache ist. 60 % der Weltbevölkerung leben in einem Umkreis von 100 km von der Küste. Fisch ist der Hauptlieferant von Protein für fast die Hälfte der Menschheit. Seit 1970 ist die Hälfte des Fischbestands zurückgegangen. In den letzten 30 Jahren wurden 20 % der Korallen dezimiert. Wenn es so weiter geht, wird es bis 2050 keine Korallen mehr geben. Die Mangroven verschwinden 3–5 mal schneller als der Regenwald. Die Weltmeere sind Quelle des Lebensunterhaltes für viele Küstenbewohner. 80 % aller touristischen Orte liegen dicht am Wasser, 10–12 % aller Beschäftigten dieser Welt leben vom Fischfang. Ein Drittel von all dem Öl und Gas, was wir verbrauchen, beziehen wir aus dem Meer.

Weltmeere sind ein gewaltiger ökonomischer Faktor. Wenn sie nicht geschützt werden, so die Botschaft des Berichts, wird die Fluchtgefahr enorm steigen. Die internationale Organisation für Migration (IOM) in Genf schätzte schon 2008, dass die Zahl der Klimaflüchtlinge bis 2050 weltweit 200 Mio. sein werde.

Die zwei OECD-Berichte, *Weltrisikobericht 2015* von *United Nations University/Institute for Environment and Human Security* (UNU-EHS) und der Weltbevölkerungsbericht des *United Nations Popular Fund* (UNFPA) und der Deutschen Stif-

tung für Weltbevölkerung (DSW) behandeln das Thema *Fragilität der Staaten* bzw. good governance. Mangel an good governance lassen Staaten fragil werden, Kriege auslösen und Flucht verursachen. Der Weltbevölkerungsbericht bezieht sich auf von der OECD definierte Dimensionen der Fragilität der Staaten, auf die Ziele der SDGs und macht besonders auf die prekäre Lage der Frauen aufmerksam. Ein Viertel der 100 Mio. Menschen, die humanitäre Hilfe brauchen, sind Mädchen und Frauen zwischen 15 und 49 Jahren. Um sie zu schützen sind Maßnahmen erforderlich die, die Mütter- und Säuglingssterblich senken, HIV-Übertragungen reduzieren und sexuelle Gewalt und ihre Folgen vermeiden.

Die Messkriterien hinsichtlich der Fragilität von Staaten von OECD und UNU-EHS weichen zwar voneinander ab, beide kommen jedoch zu demselben Endergebnis der fragilsten bzw. risikoreichsten Staaten. Die Fragilität eines Staates wird von der OECD an fünf Dimensionen gemessen: Gewalt (Krieg, Bürgerkrieg), Justiz (Rechtsstaatlichkeit), Institutionen (Rechenschaftspflicht, Transparenz), Resilienz (Widerstand- und Anpassungsfähigkeit etwa bei Klimakatastrophen) und wirtschaftliche Grundlagen (Verringerung der Jugendarbeitslosigkeit, Förderung der wirtschaftlichen, politischen und sozialen Inklusion). Die UNU-EHS misst das Risiko eines Landes an Ernährungssicherheit, Gefährdung und Anfälligkeit (etwa bei Klimakatastrophen) und Bewältigungs- und Anpassungskapazitäten (bei der o.e. Gefährdung). Zu den fragilsten Staaten gehören nach OECD z.B. die DR Kongo, die Zentralafrikanische Republik, Afghanistan, Mali, und der Südsudan, Unter den ersten 15 risikoreichsten Staaten tauchen – wie oben erwähnt – dieselben Länder wie auch auf der Liste der UNU-EHS. Die Botschaft der beiden Studien kann man so zusammen fassen: Wenn man die Fluchtursachen bekämpfen möchte, genügt es nicht nur die Kriege zu beenden, man muss zugleich die gefährdeten Staaten stabilisieren, also zu good governance verhelfen.

Paul Collier, Oxford-Professor und Afrika-Forscher hat schon 2007 in seinem Buch *The Bottom Billion* darauf hingewiesen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem niedrigen Einkommensniveau eines Staates und eines Krieges gibt. Ferner meint Collier, dass wenn das Pro-Kopf Einkommen eines Landes um die Hälfte zurückgeht, steigt das Bürgerkriegsrisiko auf das Doppelte (*Die unterste Milliarde*, München 2008, S. 36). In seinem späteren Buch betont Collier noch einmal, dass eine große Einkommensklüft in einem Entwicklungsland die Hauptursache für Migration ist (*Exodus*, München, S. 33ff.).

Warum sollen Menschen in einem Land bleiben, wo Krieg herrscht und in dem es keine Hoffnung und keine Perspektiven gibt. Von *Chanakya*, dem indischen Philosophen gibt es in seinem Buch *Chanakyaniti* (Prinzipien des politischen und gesellschaftlichen Handelns) die Empfehlung: Man solle das Land, das die Gesetze und Individuen nicht achtet, in dem man keine Freunde, keine Perspektiven für Bildung und Erwerbstätigkeit hat, verlassen.

In der Zeit von Chanakya (350–275 v. Chr.) war dies, wenn man die technischen Möglichkeiten hatte, kein Problem. Damals lebten nur 160 Mio. Menschen auf der ganzen Welt. Chanakya kannte die Begriffe wie *Genfer Flüchtlingskonvention* oder ein *sicheres Herkunftsland* nicht.

Asit Datta

Drossel, Kerstin; Strietholt, Rolf; Bos, Wilfried (Hg.): *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen*. Waxmann Verlag, 366 S., 34,90€.

Die Publikation entstand im Nachgang der Sektionstagung „Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen“, die im September 2013 von der DGfE-Sektion Empirische Bildungsforschung an der TU Dortmund stattfand. Die 18 ausgewählten Beiträge dieser Tagung verfolgen das Ziel, anhand empirischer Forschung zur Evidenzbasierung als Grundlage für Bildungsreformen und Bildungssteuerung beizutragen. Die Publikation ist in fünf Bereiche geteilt, die zugleich mögliche Facetten des Publikationsthemas evidenzbasierter Reformen im Bildungswesen kennzeichnen: Umgang mit Heterogenität und Chancengerechtigkeit; Schulleitungshandeln; Bildungsmonitoring als Beitrag zur Bildungssteuerung; Erfassung, Modellierung und Erklärung von Kompetenzen; Schulqualität beschreiben und entwickeln. Um den Lesenden Einblicke zu den Beiträgen des Sammelbandes zu ermöglichen wird folgend zu jeder Themenfacette ein zentrales Studienergebnis und dessen Bedeutung für evidenzbasierten Bildungsreformen herausgestellt.

Zum Themenfeld Umgang mit *Heterogenität und Chancengerechtigkeit* widmet sich Böttcher mit seinem Beitrag zur ‚Bildungsfinanzierung und Bildungsgerechtigkeit‘ der Frage, an welchen Kriterien sich bedarfsorientierte Ressourcenzuweisungen orientieren, die zum Abbau von sozialer Benachteiligung beitragen können. Die Überlegungen zu einer gerechtigkeitsfördernden Ressourcenallokation münden in den Vorschlag der Strategie regionale Unterschiede bei der Verteilung von Ressourcen zu berücksichtigen, um so bspw. auf dezentraler Ebene „die Mittel auf die einzelnen Institutionen entsprechend den Startbedingungen ihrer Bildungsteilnehmer zu verteilen.“ (S. 30). Das zunehmende erziehungswissenschaftliche Bewusstsein für die Bedeutung des *Schulleitungshandelns* liegt dem Beitrag von Drossel zugrunde. Drossel analysiert mit ihrer Untersuchung den Zusammenhang von Schulleitungshandeln und den Kooperationsformen von Lehrkräften im Kontext der Ganztagschullandschaft. Im Einklang mit dem bisherigen Forschungsstand zeigt sich auch in dieser Untersuchung, dass die anspruchsvolle Form der Ko-Konstruktion die am seltensten praktizierteste Kooperation unter Lehrkräften ist. Für weitere Studien interessant sind die empirischen Ergebnisse, dass das Kooperationsklima an der Schule und das wahrgenommene Unterstützungsverhalten durch die Schulleitung zwei Faktoren sind, die die Formen der Kooperation unter Lehrkräften beeinflussen. Die Beiträge zum Thema *Bildungsmonitoring als Beitrag zur Bildungssteuerung* zeigen, dass die Bedeutung von Bildungsmonitoring aktuell nicht nur auf Länder- und auf Landesebene diskutiert wird. Siepeke, Tegge und Egger stellen die BMBF-geförderte Maßnahme „Lernen vor Ort“ vor, die deutschlandweit durchgeführt zur Stärkung von kommunalen Bildungsberichten einen Beitrag zur Erreichung des übergeordneten Ziels eines Gesamtüberblicks zum Bildungssystem leisten will – bereichsübergreifend sowie im Sinne von lebenslangem Lernen. Der aktuelle Stand der Umsetzung ist, dass 16 % aller (Land-)Kreise und kreisfreien Städte in Deutschland Erfahrungen haben mit der kommunalen Bildungsberichtserstattung, aber nur wenige davon in kontinuier-

licher Weise. Schneider unterstreicht die Bedeutung des kommunalen Bildungsmonitorings damit, dass viele bildungspolitische Entscheidungen von kommunalen Akteuren getroffen werden. Die Autoren betonen die Notwendigkeit für ein kommunales Bildungsmonitoring das die Waage hält zwischen nationaler Anschlussfähigkeit und kommunalspezifischer Ausrichtung. Dem Themenfeld *Erfassung, Modellierung und Erklärung von Kompetenzen* zugeordnet ist der Beitrag von Hellmich und Hoya, welche die Wahrnehmung von Rückmeldungen durch Grundschulkindern im Lesekompetenzerwerb untersuchten. Die Ergebnisse beschreiben die Wahrnehmung negativer Rückmeldungen sowie lesebezogene Selbstkonzepte als Faktoren, die Unterschiede in der Leseleistung erklären können. Die Autoren diskutieren die Relevanz von Feedback und den Zusammenhang von Selbstkonzept und Leistung im Kontext der metaanalytischen Ergebnisse von Hattie. Zu dem Thema *Schulqualität beschreiben und entwickeln* finden interessierte Lesende die von Willems und Holtappels präsentierten Ergebnisse zum Bildungsmonitoring des Ganztagschulbaus im Rahmen von StEG (Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen). Ein Ergebnis ist, dass anschließend an bisherige StEG-Ergebnisse auch die Befragungen der Schulleitenden in der zweiten Erhebungsphase zeigen, dass insbesondere die Zieldimensionen soziales Lernen, Betreuung und Schulöffnung für Ganztagschulkonzepte im Fokus stehen. Dies zeigt den dringenden Bedarf der systematischen Weiterentwicklung von Ganztagschulen gerade auch betreffend der Ziele ‚Kompetenz- ausbau‘ und ‚erweiterte Lernkultur‘.

Die gezielte Auswahl der publizierten Tagungsbeiträge ermöglicht es durch die Lektüre des vorliegenden Sammelbandes Einblicke in gegenwärtige Reformmaßnahmen in der deutschen Bildungslandschaft zu erhalten. Dies wird dadurch gestützt, dass die Beiträge eine interessante thematische Bandbreite aufweisen und zeigt sich auch hinsichtlich der bearbeiteten Fragestellungen der Beiträge, die auf dem gesamten Spektrum von Makro-, Meso- und Mikro-Ebene der Bildungslandschaft angesiedelt sind. Inwieweit die forschungsmethodische Auswahl der Beiträge als ausgewogen gelten kann bzw. dem aktuellen Forschungsstand entspricht bleibt zu diskutieren. Unter den 18 publizierten Tagungsbeiträgen kommt hier nur ein Beitrag aus dem Bereich der qualitativen Forschung (vgl. Nickel, Haker und Franz). Deutlich wird bei der vorliegenden Publikation, dass das Ziel verfolgt wurde eine Tagung zu dokumentieren. Der Tagungsband liefert dabei keinen systematischen Überblick zu dem Thema und verzichtet auf einen dramaturgischen Spannungsbogen. Bereichernd wäre es gewesen, wenn bspw. anhand der querliegenden Themen der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht oder der Steigerung von Effizienz und Effektivität im Bildungswesen die einzelnen Beiträge zu einer rahmenden Genese zusammengeführt worden wären. Abschließend lässt sich festhalten, dass mit dieser Publikation eine fruchtbare Zusammenstellung empirischer Beiträge zu zentralen aktuellen Bildungsreformen (bspw. kommunale Bildungsberichtserstattung, Schulprofilmaßnahmen, Ganztagschulbaus) gelungen ist.

Sarah Lange

Andreas Fächter (2014): Lernlandschaft Globalisierung. Grundlagen einer geöffneten Unterrichtsform für den politisch-sozialwissenschaftlichen Unterricht der Sekundarstufe II. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verlag, 361 S., 34,80€.

„Bildungslandschaften statt Bildungsinstitutionen“ lautet eine gelegentliche radikale Forderung im Bildungsdiskurs. Von „Lernlandschaften innerhalb der Lerninstitution Schule“ handelt die bemerkenswerte und vom umfangreichen Werk Klaus Moeglings geprägte Dissertation von Andreas Fächter. Das Ergebnis sind 18 Lerninseln zum Themenbereich Globalisierung, die systematisch ausgearbeitet und in Veranstaltungen mit Praktikern vorgestellt, diskutiert und bewertet wurden. Der Schwerpunkt liegt auf den inhaltlichen Säulen Ökonomie und Ökologie, die ebenso globalisierungsgeprägten Themenbereiche Kultur, Kommunikation oder Migration bleiben – wohl dem traditionellen Fächerkanon in Gymnasien geschuldet – ausgespart.

Den Ausführungen zur didaktischen Konzeption der Unterrichtsform „Lernlandschaft“ und zu unterrichtsgestalterischen Aspekten des Lehrens und Lernens in ihr folgen Schlussfolgerungen, die den besonderen pädagogischen Wert der Arbeit charakterisieren. Eine Ermöglichungsdidaktik ist das Prinzip, aufgebaut auf Neugier, Selbsttätigkeit (d.h. der Beteiligung an Planung und Gestaltung der Lernprozesse) und Reflexion der Lernenden, auf Flexibilität und innerer Differenzierung. Es wird eindrücklich das Potenzial herausgearbeitet, über welches die Lerninseln verfügen, um fachdidaktische zentrale Prinzipien wie Problemorientierung, Handlungsorientierung, exemplarisches Lernen, Kontroversität und Wissenschaftsorientierung gut zu integrieren.

Andreas Fächter zieht ein positives Fazit: Grundsätzlich ist die Unterrichtsform Lernlandschaft geeignet, Ziele, Prinzipien und Strategien kompetenzorientierten, politisch-sozialwissenschaftlichen Unterrichts in der Sekundarstufe II zu realisieren. Die Ansprüche an Lehrende wie Lernende sind beträchtlich, das Buch legt die Latte hoch, aber wenn alleine der Weg in eine Landschaft auch schon zählt, ist es ermutigend und hilfreich.

Eine beigelegte CD-ROM bietet umfangreiches Daten-, Lehr- und Lernmaterial.

Helmuth Hartmeyer

Nestvogel, Renate (2014): Afrikanerinnen in Deutschland. Lebenslagen, Erfahrungen und Erwartungen, Waxmann Verlag, 364 S., 39,90€.

Der Fokus der Publikation liegt auf in Deutschland lebenden Afrikanerinnen aus Subsahara Afrika. Das Forschungsinteresse Nestvogels begründet sich in ihrer Ansicht, dass Erhebungen und Erkenntnisse hinsichtlich Afrikanerinnen aus Ländern in Subsahara-Afrika allgemein in der Forschung unterrepräsentiert seien und diese meist nicht als eigenständige Gruppe wahrgenommen würden. Renate Nestvogel und ihr Team haben versucht in ihrer Studie genannte Bevölkerungsgruppe zu Wort kommen zu lassen (vgl. S. 9).

Die Studie erhebt den Anspruch, in der Gender-, Migrations-, Rassismus- und Sozialisationsforschung verortet zu werden. Das Design der Studie ist explorativ konzipiert und gründet auf einer Vorstudie aus dem Jahr 1999/2000. Die Erhebung erfolgte ab 2001 in einer quantitativen Phase, in der mittels einer Fragebogenerhebung ein N=262 erreicht wurde, welches 2,4 % der Afrikanerinnen in NRW entspricht. Anschließend wurden ab Oktober 2002 in einer qualitativen Phase rund 50 vertiefende, teilstrukturierte Interviews geführt. Die Studie ist mit 207 Fragen, welche in 15 Themenbereiche gegliedert wurden, und mit der Möglichkeit anhand von offenen Fragen eigene Meinung zu äußern, umfangreich.

Die Datenauswertung erfolgte deskriptiv. Die offenen Fragen und Interviews wurden größtenteils getrennt ausgewertet. Die Darstellung und Interpretation der Ergebnisse erfolgt themenbezogen wie beispielsweise Sozialisation unter Migrationsbedingungen, Diskriminierungserfahrungen oder auch Integration. Interessant ist es durch die Antworten, Stellungnahmen und Erfahrungsberichte der Frauen aus den offenen Fragen und Interviews mehr über die Sicht der Frauen zu erfahren und beispielsweise das deutsche Bildungssystem aus ihrer Perspektive betrachten zu können. So berichteten Frauen wie ihre Kinder nicht nur von Spielkameraden im Kindergarten mit Spitznamen wie „Schokolade“ bezeichneten wurden, sondern dass auch das pädagogische Personal weggesehen hat (S. 49). Von Seiten der Afrikanerinnen werden Forderungen nach Schulungen der interkulturellen Kompetenz des Personals laut.

Die Studie bietet einen breiten Überblick und spricht viele Bereiche an. Es werden beispielsweise die Themen Identität, Schule/Ausbildung/Beruf, Lebensfinanzierung, Erfahrungen mit Beratungsstellen, Zufriedenheit in finanzieller Hinsicht, Integrationserwartungen, aber auch Diskriminierungserfahrungen beleuchtet.

Der Schreibstil ist angenehm zu lesen und klar verständlich. Aufgrund der Schwerpunktsetzungen und Gliederung ist das Buch übersichtlich und kann auch im Hinblick auf ein bestimmtes Interessensgebiet (z.B. Erfahrungen mit Beratungsstellen (S. 90ff.)) selektiv gelesen werden. Menschen, die mit einer Personengruppe aus Subsahara arbeiten, können aus der Befragung und den Interviews mehr über die Erfahrungen von Frauen aus diesem Kontext in Deutschland erfahren und einen Einblick in ihr Alltagserleben erlangen. Jedoch sollte berücksichtigt werden, dass die Studie mit der Zuordnung ‚Subsahara‘ versucht eine Gruppe von Frauen aus 49 Staaten zusammenzufassen. Im Hinblick auf die Stichprobe ist anzumerken, dass die Probandinnen ausschließlich in NRW leben. Die Publikation ist nicht nur für diejenigen, die mit Frauen aus Subsahara-Afrika arbeiten lesenswert, sondern auch für Wissenschaftler/-innen und interessierte Leser/-innen, da Afrikanerinnen, die in Deutschland leben, zu Wort kommen, von ihren Erlebnissen in Deutschland, ihren Erwartungen und Wünschen berichten und damit ihre Perspektive ‚ein Sprachrohr erhält‘.

Rahel Eisenmann