

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'16

Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge

- Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge
- Globales Lernen und politische Bildung
- Europäische und globale Bürgerschaft als Orientierung für politische Bildung?
- Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern
- Leben und Lernen im Netzwerk globalisierter Märkte



WAXMANN

Globales Lernen ist von Herkunft und Inhalt her ein breites Forschungsfeld zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung und Bildungspolitik sowie Entwicklungspolitik, sozialer Bewegung und Engagement für globale Gerechtigkeit und nachhaltige Entwicklung. Die theoretische und empirische Fundierung von Globalem Lernen erfolgt vor allem in den Erziehungswissenschaften. Die Heterogenität und Komplexität der Bildungsinhalte erfordert von Beginn an auch interdisziplinäre Zugänge. Diese interdisziplinäre Orientierung von Globalem Lernen ist in Theorie und Praxis unumstritten, für eine inhaltlich so breite und komplexe Konzeption ist der Bezug zu unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen unabdingbar. Dennoch scheint die Frage, welchen Beitrag verschiedene Wissenschaftsdisziplinen für die theoretische Weiterentwicklung sowie für die Verknüpfung von Bildungstheorie und Praxisfeld des Globalen Lernens über die Erziehungswissenschaft hinaus leisten können, wenig beleuchtet.

Mit dem vorliegenden Schwerpunkt der ZEP ist daher die Intention verbunden, die inter- bzw. transdisziplinäre Ausrichtung des Globalen Lernens ins Blickfeld zu rücken und Kernfragen Globalen Lernens aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zu reflektieren. Dies kann nur exemplarisch geschehen; die Beiträge dieses Heftes bilden lediglich einen kleinen Ausschnitt der vielfältigen Wissenschaftsbezüge ab, die für Bildungstheorie und Praxisfeld Globales Lernen relevant und zukunftsweisend sein können.

Heidi Grobbauer gibt eine kurze Einführung in die Intentionen des Heftes. *Bernd Overwien* setzt sich in seinem Beitrag kritisch mit dem Verhältnis von Globalem Lernen und politischer Bildung auseinander, das von einer langen Zurückhaltung der politischen Bildung in Bezug auf globale Fragen geprägt ist. Er verweist dabei auf inhaltliche Überschneidungen und punktuelle Kooperationen der letzten 20 Jahre. Aus einer politikwissenschaftlichen Perspektive beleuchtet *Claire Moulin-Doos* die Rahmenbedingungen von europäischer oder globaler Bürgerschaft. Sie analysiert die bisherigen Möglichkeiten für politische Partizipation auf europäischer und globaler Ebene sehr kritisch und hinterfragt dabei auch die Rolle sowie die Grenzen politischer Bildung. Die ZEP hat bereits Beiträge zur Kritik an Globalem Lernen aus postkolonialer Perspektive publiziert. In diesem Heft greifen *Maria do Mar Castro Varela* und *Alisha M. B. Heinemann* diese Kritik auf, stellen sie jedoch in einen Kontext mit Kritik an einer als re-kolonialisierend verstandenen neoliberalen Globalisierung, die ihren Niederschlag auch in einem hegemonialen Narrativ in der Bildung findet. Die Autorinnen plädieren für eine kritische globale Bildung, die als Ziel die Dekolonialisierung des Denkens sowie die Infragestellung neokolonialer Strukturen beinhaltet.

Globales Lernen zielt auf die Herausbildung von Sachkenntnissen für das Verständnis globaler Schlüsselfragen sowie für die Erfordernisse einer nachhaltigen Entwicklung. Diese Themen benötigen ökonomisches Strukturwissen, womit Globales Lernen eng mit

ökonomischer Bildung zu verbinden ist. *Nadine Heiduk* und *Tim Engartner* beleuchten in ihrem Beitrag aktuelle Überlegungen zur Konsumentenverantwortung in der Welt(konsum)-gesellschaft und verorten das Thema an der Schnittstelle von sozioökonomischer Bildung, sozialwissenschaftlicher Konsumbildung und Globalem Lernen. Dabei verweisen sie auf die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Konsumthemen, die nicht nur unter ethischen Komponenten geführt werden kann, sondern auch die Frage einer bürgerschaftlichen Teilhabe (politischer Konsum) aufwirft.

Die Autor/inn/en haben die Herausforderung angenommen und aus der Perspektive unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen für Globales Lernen relevante Themen in den Blick genommen. Sie haben dabei sehr unterschiedliche Lesarten von Globalem Lernen eingenommen und spiegeln damit, was sie als Bildungstheorie oder Bildungspraxis des Globalen Lernens wahrnehmen. Ihre Beiträge zeigen aber vielfältige Perspektiven für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Globalem Lernen auf. Die Frage nach den Wissenschaftsbezügen konnte mit diesem Heft jedoch nur angerissen werden.

*Eine anregende Lektüre wünschen
Heidi Grobbauer und Bernd Overwien,*

Salzburg und Kassel, August 2016

Impressum

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung: Annette Scheunpflug/
Claudia Bergmüller

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

Redaktion:

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

Technische Redaktion:

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

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

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

Titelbild: Round bookshelf in public library, © connel_design, www.fotolia.com

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

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission
Vergleichende und Internationale
Erziehungswissenschaft

2'16

		Heidi Grobbauer
Themen	4	Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge
		Bernd Overwien
	7	Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung?
		Claire Moulin-Doos
	12	Bürger als Mit-Akteur und Rechtssubjekt: Europäische und globale Bürgerschaft als Orientierung für politische Bildung?
		Maria do Mar Castro Varela/Alisha M. B. Heinemann
	17	Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern
		Nadine Heiduk/Tim Engartner
	23	Blickpunkt Weltkonsum: Leben und Lernen im Netzwerk globalisierter Märkte
Porträt	28	30 Jahre EPIZ – Zentrum für Globales Lernen Berlin
VENRO	30	Positionspapier zum Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“
VIE	31	Neues aus der Kommission/Friedenskongress/Modellschulen für Globales Lernen
	36	Rezensionen
	39	Informationen

WAXMANN

Heidi Grobbauer

Globales Lernen – Interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge

Zusammenfassung

Globales Lernen ist ein inhaltlich breites Forschungs- und Praxisfeld, das sich auf interdisziplinäre Wissenschaftsbezüge und transdisziplinäre Kooperationen stützen muss. Die Einleitung gibt einen kurzen Überblick über die einzelnen Beiträge des Heftes.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, Interdisziplinarität, Wissenschaftsbezug*

Abstract

Global Learning/Global Education encompasses a variety of contemporary issues and presents an area of research, educational advocacy and practice. Therefore interdisciplinary and transdisciplinarity are required. This introduction gives a brief overview of the following articles.

Keywords: *Global Learning/Global Education, interdisciplinarity, reference sciences*

Globales Lernen lässt sich von seiner Genese her als inhaltlich breites Forschungs- und Praxisfeld zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Fachdidaktiken sowie Entwicklungspolitik und Bildungspolitik (Lang-Wojtasik & Klemm, 2012, S. 5) verorten oder – mit einem stärkeren Blick auf die Praxis – „als Schnittfeld von Pädagogik, Engagement, sozialer Bewegung und politischer Lobbyarbeit“ (Scheunpflug, 2012, S. 131). Mit seiner inhaltlichen Ausrichtung auf die Komplexität von Globalisierungsprozessen, globale Schlüsselprobleme, die Herausbildung einer Weltgesellschaft, globale Gerechtigkeit sowie das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung berührt Globales Lernen vielfältige Wissenschaftsdisziplinen und Forschungsfelder. Das Erfordernis interdisziplinärer Zugänge war daher von Beginn an in Theorie und Praxis des Globalen Lernens unbestritten. Dennoch scheint die Frage, welchen Beitrag können verschiedene Wissenschaftsdisziplinen für die theoretische Weiterentwicklung sowie für die Verknüpfung von Bildungstheorie und Praxisfeld des Globalen Lernens leisten – außer für die Erziehungswissenschaft – wenig beleuchtet. Als Beitrag der Erziehungswissenschaft benennt Scheunpflug vor allem vier Bereiche: Empirische Forschung leistet Erkenntnisse für Bedingungen des Lehrens und Lernens und für den Kom-

petenzdiskurs; von einem pragmatischen Zugang her werden Beiträge zur Didaktik, zu Evaluation aber auch konkrete Unterrichtsentwürfe und Angebote für verschiedene Zielgruppen der schulischen und außerschulischen Bildung entwickelt und theoretisch fundiert; die historische Perspektive untersucht und reflektiert die Geschichte des Globalen Lernens; theoretische Beiträge beschäftigen sich mit zentralen erziehungswissenschaftlichen Herausforderungen der Weltgesellschaft (ebd., S. 132).

Erziehungswissenschaften und einzelne Fachdidaktiken bilden demnach wichtige Bezugswissenschaften für Globales Lernen. Die Komplexität und inhaltliche Breite des Globalen Lernens legen nahe, weniger nach den Bezugswissenschaften zu fragen als vielmehr nach Wissenschaftsbezügen, die diese Komplexität und Heterogenität des Feldes umfassen und neben wissenschaftlicher Fundierung auch eine inhaltliche Orientierung bieten. Mit dem vorliegenden Schwerpunkt der ZEP ist daher die Intention verbunden, die inter- bzw. transdisziplinäre Ausrichtung des Globalen Lernens ins Blickfeld zu rücken und Kernfragen Globalen Lernens aus Sicht verschiedener Wissenschaftsdisziplinen zu reflektieren. Dies kann nur exemplarisch geschehen, die Beiträge dieses Heftes bilden lediglich einen kleinen Ausschnitt der vielfältigen Wissenschaftsbezüge ab, die für Bildungstheorie und Praxisfeld Globales Lernen relevant und zukunftsweisend sein können. So ist es für dieses Heft beispielsweise nicht gelungen, den wichtigen Brückenschlag hin zur Philosophie und Soziologie zu leisten oder Beiträge zu gewinnen, die auch neue Zugänge in einzelnen Fachdidaktiken aufgreifen.

Globales Lernen war von Beginn an ein pädagogisches Praxisfeld, das von außeruniversitären Einrichtungen, vorwiegend Nichtregierungsorganisationen in den Bereichen Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit mitentwickelt und mitgetragen wurde. Gerade deren Zugänge rückten Begriffe und Konzepte in den Fokus wie globale Gerechtigkeit, Solidarität und globale Verantwortung. Gesellschaftliche Schlüsselprobleme, mit denen sich Globales Lernen beschäftigt, erfordern aber zunehmend Forschungen und Lösungsorientierungen, die über disziplinäre Grenzen hinausgehen. Das Aufgreifen gesellschaftlicher, globaler Fragen, die disziplinen- und wissenschaftsübergreifend zu erforschen und bearbeiten sind, sowie die Verankerung in der Bildungspraxis außeruniversitärer Einrichtungen und das Bemühen um eine Verknüpfung von

Theorie und Praxis weisen auf die Transdisziplinarität des Globalen Lernens hin. „Transdisziplinäre Vorhaben orientieren sich dezidiert an gesellschaftlichen Fragestellungen, die sich weder mit den Theorien, Erkenntnisinteressen und Methoden einer einzelnen Disziplin noch ausschließlich von WissenschaftlerInnen bearbeiten lassen.“ (Dressel & Heimerl, 2016, S. 378).

Was aus der Sicht des wissenschaftlichen Diskurses möglicherweise bereits selbstverständlich scheint, ist jedoch in der konkreten Verortung von Globalem Lernen weder im Wissenschafts- und Forschungsbetrieb noch in der Bildungspraxis zufriedenstellend umgesetzt. In der ZEP 1/2015 hat Marco Rieckmann die Chancen transdisziplinärer Zusammenarbeit beschrieben, die vor allem im Aufgreifen gesellschaftlich relevanter Probleme, gemeinsamen Lernprozessen von Wissenschaftler/innen und außeruniversitären Akteur/innen sowie in der Generierung von gesellschaftlich anerkanntem und lösungsorientiertem Wissen und von wissenschaftlichen wie praxisrelevanten Erkenntnissen liegt (Rieckmann, 2015, S. 5). Während in den Nachhaltigkeitswissenschaften bereits praktische Erfahrungen mit transdisziplinären Zugängen in Lern- und Bildungsprozessen vorliegen, konstatiert Rieckmann noch Entwicklungsbedarf für die schulische und außerschulische Bildung. Transdisziplinäre Forschung wäre auch für Globales Lernen eine zukunftsweisende Aufgabe, derzeit scheint aber die geringe wissenschaftliche und universitäre Etablierung von Globalem Lernen im deutschsprachigen Raum dafür wenig Perspektive zu bieten. In der schulischen Bildung kann der Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ebenso transdisziplinäre Zugänge bieten wie die Bestrebungen, Unterrichtsfächer als gesellschaftswissenschaftliche Fächer zu bündeln oder auch die Ansätze einer Didaktik der Sozial- oder Gesellschaftswissenschaften weiter auszubauen.

Über die Erziehungswissenschaft hinaus wurde die Politikwissenschaft als wichtige Bezugsdisziplin für Globales Lernen angesehen, wo zunächst die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Entwicklungsbegriff sowie unterschiedliche Entwicklungstheorien rezipiert wurden. Mit dem Phänomen der Globalisierung rückte die Wahrnehmung zunehmender Interdependenzen von politischen, ökonomischen, sozialen und ökologischen Entwicklungen in den Vordergrund, womit die Politikwissenschaft als immanent interdisziplinäre Bezugswissenschaft für Globales Lernen bestand. Die Politische Bildung, die ihr Verhältnis zu Politikwissenschaft selbst sehr kontrovers diskutiert, steht ebenfalls in einem Naheverhältnis zum Globalen Lernen. Bernd Overwien bezeichnet in seinem Beitrag in dieser ZEP das Verhältnis von Globalem Lernen und politischer Bildung allerdings als eine schwierige Beziehung, die von einer langen Zurückhaltung der politischen Bildung in Bezug auf globale Fragen geprägt ist. Trotz gemeinsamer Publikationen kann bisher nur von einer Annäherung der beiden Bereiche gesprochen werden, wobei auch für das Globale Lernen eine intensivere Beschäftigung mit Konzepten und Kategorien politischer Bildung sinnvoll erscheint.

Aus politikwissenschaftlicher Perspektive beschäftigt sich Claire Moulin-Doos mit den Rahmenbedingungen von europäischer oder globaler Bürgerschaft. Sie analysiert die bisherigen Möglichkeiten für politische Partizipation auf europäischer und globaler Ebene sehr kritisch und wirft einen Blick auf das Risiko für eine eurozentrierte Artikulation von poli-

tischen Kämpfen und für Ansätze von liberalem Paternalismus und Neo-Kolonialismus. Ihre Analyse bietet einerseits eine wichtige Grundlage für die inhaltliche Fundierung einer global orientierten politischen Bildung bzw. sich gerade formierender Konzeptionen einer Global Citizenship Education. Sie hinterfragt dabei auch die Rolle politischer Bildung und deren Grenzen und fordert, sich mit den Zielsetzungen einer auf die Förderung von Weltbürger/innen ausgerichteten Bildung kritisch auseinander zu setzen.

Globales Lernen erfordert die Herausbildung von Sachkenntnissen über Globalisierungsprozesse sowie ein Verständnis sowohl für politische als auch ökonomische Zusammenhänge. Globales Lernen muss daher auch auf ökonomisches Strukturwissen zurückgreifen können, gleichzeitig geht es auch um grundsätzlichere Hinterfragungen: um das Verhältnis von Politik und Ökonomie, um die weitreichende Ökonomisierung von Lebensbereichen und um die damit einhergehenden Denk- und Handlungsmuster. In diesem Sinn wäre Globales Lernen eng mit einer kritischen ökonomischen Bildung zu verknüpfen, wozu Nadine Heiduk und Tim Engartner einen Beitrag leisten. Sie verorten die Auseinandersetzung mit Konsumthemen an der Schnittstelle von sozioökonomischer Bildung, sozialwissenschaftlicher Konsumbildung und Globalem Lernen. Dabei verweisen sie auf die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Auseinandersetzung mit Konsumthemen, die nicht nur unter ethischen Komponenten geführt werden kann, sondern auch die Frage einer bürgerschaftlichen Teilhabe (politischer Konsum) aufwirft. Ein reflektiertes Konsumverhalten erfordert die Berücksichtigung sozialer, ökologischer, ökonomischer und letztlich politischer wie ethischer Perspektiven.

Die Beiträge von Overwien, Moulin-Doos und Heiduk/Engartner in diesem Schwerpunktheft zeigen bisherige Bezüge zwischen Globalem Lernen und Politik- bzw. Sozialwissenschaften und werfen auch neue Fragen für Globales Lernen auf. Neue Herausforderungen aber auch Chancen bieten die Etablierung der Nachhaltigkeitswissenschaften, die auch für eine transdisziplinäre Forschung zu Globalem Lernen beispielgebend sind, aber auch die Transformationswissenschaft und -bildung, die mit der Transformationsagenda in den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Fokus rücken. Mandy Singer-Brodowski hat in einem Beitrag in der ZEP 1/2016 aufgezeigt, wie wichtig nun die erziehungswissenschaftliche Fundierung einer transformativen Bildung sein wird. Als neues Reflexionsfeld im Globalen Lernen ist wohl auch die postkoloniale Wissenschafts- und Bildungskritik zu sehen. Die postkoloniale Theorie ist für die Bildungstheorie Globales Lernen wohl kein neuer Zugang, die Rezeption und Überführung in die Bildungspraxis ist jedoch noch weiter zu entwickeln (Scheunpflug, 2014; Bechtum & Overwien, 2016). Maria do Mar Castro Varela und Alisha Heinemann greifen in ihrem Beitrag die Kritik an Globalem Lernen aus postkolonialer Perspektive auf und stellen sie in einen Kontext mit Kritik an einer als re-kolonialisierend verstandenen neoliberalen Globalisierung, die ihren Niederschlag auch in einem hegemonialen Narrativ in der Bildung findet. Die Autorinnen plädieren für eine kritische globale Bildung, die als Ziel auch die Dekolonialisierung des Denkens sowie die Infragestellung neokolonialer Strukturen beinhaltet.

Der Beitrag von Castro Varela & Heinemann verweist außerdem auf eine wichtige Funktion der Auseinandersetzung mit Wissenschaftsbezügen, nämlich die der Auswahl und kritischen Reflexion von Bildungsinhalten des Globalen Lernens. Diese kritische Reflexion und der Transfer von forschungsbasierten, wissenschaftlich begründeten Inhalten in die Bildungspraxis ist eine zentrale Aufgabe sowohl für die Lehre zu Globalem Lernen als auch schulische und außerschulische Bildungsangebote. Die Verbindung und Zusammenarbeit von Wissenschaft, Forschung und Bildungspraxis zu stärken und die Praxis weiter zu professionalisieren, bleibt eine zentrale Herausforderung für Globales Lernen.

Künftig sind die oben gelegten Fäden aufzunehmen und weitere Wissenschaftsbezüge herauszuarbeiten. Beginnen könnte man mit den wichtigen Impulsen und Perspektiven, die derzeit aus der (Angewandten) Philosophie kommen, z. B. Politische Philosophie, Umweltphilosophie, oder mit der Stärkung einer inter-/transdisziplinären Auseinandersetzung mit Fragen des sozialen Zusammenhalts, von Verantwortung und sozialer Gerechtigkeit bezogen auf die Weltgesellschaft, oder auch mit der Reflexion und Weiterentwicklung neuer methodisch-didaktischer Konzepte wie z. B. „Philosophieren mit Kindern“ und Lehr-/Lernmethoden für transformatives Lernen.

Literatur

- Bechtum, A. & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie heute – Entwicklungspolitik von morgen*. Baden-Baden: Nomos. Im Erscheinen.
- Dressel, G. & Heimerl, K. (2016). Transdisziplinäre Forschung. Oder: Doing Transdisciplinarity. In B. Bellak, G. Diendorfer, A. Pelinka & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch*. (S. 377–286). Köln/ Wien/Weimar: Böhlau.
- Korfkamp, J. (2016). Bezugswissenschaften. In K.-P. Hufer & D. Lange (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung*. Reihe Politik und Bildung Bd. 74, Schwalbach/ Ts: Wochenschau Verlag.
- Klemm, U./Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2012). *Handlexikon Globales Lernen*. Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Rieckmann, M. (2015). Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(3), 4–10.
- Scheunpflug, A. (2012). Globales Lernen im Kontext internationaler Erziehungswissenschaft. In U. Klemm & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. (S. 131–135). Münster & Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen und die Debatte um Postkolonialität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(4), 31–32.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.

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.

Bernd Overwien

Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung?

Zusammenfassung

Der Aufsatz beschäftigt sich mit dem Verhältnis zwischen dem Globalen Lernen und der politischen Bildung. Diese hat Ansätze Globalen Lernens lange ignoriert. Das lag zum Teil daran, dass Globalisierungsfragen eher von politisch linken Autoren thematisiert wurden, die der „Mainstream“ nicht in die Diskussionen aufnahm. Die linken Autoren hingegen ignorierten weitgehend Umweltaspekte des Globalen Lernens und können sich bis heute nicht mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung anfreunden. Gleichzeitig scheint der Beutelsbacher Konsens die Integration von Globalem Lernen und der BNE in die politische Bildung zu behindern. Diese Entwicklungen und neuere Öffnungen und Veränderungen werden thematisiert.

Schlüsselworte: *Globales Lernen, politische Bildung, Globalisierung, Ökologie, Nachhaltigkeit, Beutelsbacher Konsens*

Abstract

This article addresses the relationship between Global Education and civic education/citizenship education in Germany. Within social-scientific discourses the phenomenon of globalization has long been discussed. Civic education did not integrate these approaches in its discussions. One reason is the more left wing origin of authors who tried to bring it into the discourses. „Mainstream“ scientists ignored their positions. On the other side, left wing authors ignored ecological questions and the concept of sustainable development. At the same time a misinterpretation of the rules of the Beutelsbacher Konsens (1. prohibition against overwhelming the learners, 2. treating controversial subjects as controversial, 3. giving weight to the personal interests of learners) impede an integration of Global Education in the field of civic/citizenship education. The article addresses developments of the different discussions and newer openings.

Keywords: *Global Education, civic education/citizenship education, ecology, sustainability, consensus of Beutelsbach*

Globales Lernen hat sich bekanntlich aus der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedens- und Menschenrechtspädagogik und einigen anderen Wurzeln heraus entwickelt. Trotz dieser eindeutigen politischen Bezüge und auch Empfehlungen der Kultusministerkonferenz sind die Beziehungen zwischen dem

Globalen Lernen und der politischen Bildung nicht die besten. Politikwissenschaft und politische Bildung sind für das Globale Lernen wichtig, umgekehrt jedoch ist die Aufnahme der Ideen Globalen Lernens lange Zeit über Betrachtungen der Entwicklungstheorien nicht wesentlich hinaus gekommen. Dies gilt in erster Linie für die Politikdidaktik als die wissenschaftliche Instanz, die Hintergründe und Gestaltung der schulischen politischen Bildung bearbeitet. Trotz einer breiten Praxis Globalen Lernens auch in der Schule und erst recht im außerschulischen Feld politischer Bildung, herrschte in der zuständigen Fachdidaktik eher Ignoranz vor, was sich erst in letzter Zeit zu ändern scheint. Dies hat sicher auch mit den Wirkungen des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK/BMZ, 2007/2015) zu tun. Gerade in der Politikwissenschaft und auch in den anderen Sozialwissenschaften gibt es seit den neunziger Jahren eine breite Diskussion über Globalisierungsfragen, die im Orientierungsrahmen sichtbar sind, von der politischen Bildung aber kaum aufgenommen wurden. Umweltpolitik ist wissenschaftlich schwächer vertreten. Es wäre also zumindest zu erwarten gewesen, dass die Globalisierungsperspektive ein Bindeglied zwischen dem Globalen Lernen und der politischen Bildung geworden wäre. Die folgenden Betrachtungen beschäftigen sich auch mit einer erst in jüngster Zeit erfolgten Annäherung.

Dazu werden einige Stationen der Begegnung von Globalem Lernen und politischer Bildung nachgezeichnet und im zweiten Teil geht es dann um eine besondere Frage, die die politische Bildung betrifft, die aber auch darüber hinaus gestellt wird. Die Regeln des Beutelsbacher Konsenses spielen gerade in der politischen Bildung eine wichtige Rolle. Kann es also sein, dass ein falsches Verständnis seines normativen Hintergrunds und mannigfaltiger Fehlinterpretationen des Konsenses als Bremse wirken?

Globales Lernen und politische Bildung

Die Thematisierung globaler Fragen in der politischen Bildung ist eigentlich nicht neu. Wolfgang Hilligen stellte schon in den 1960er-Jahren zeitdiagnostisch fest, dass „die weltweite Abhängigkeit aller von allen; die technische Massenproduktion, die es ermöglicht, Güter für alle zu schaffen; und die technischen Macht- und Vernichtungsmittel, die es nicht mehr erlauben, Gegensätze bis zur letzten Konsequenz auszutragen“ (Hilligen, 1961, S. 62) wesentliche Kennzeichen der Gegenwart seien.

Dieser Gedanke geriet lange eher in Vergessenheit, was nicht heißt, dass es nicht einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gab, die sich den entsprechenden Fragen widmeten. So bezog Weinbrenner (1995), der den methodischen Ansatz der Zukunftswerkstatt in die politische Bildung einbrachte, Umweltfragen und globale Perspektiven als Zukunftsthemen in seine Überlegungen ein. Rathenow (2000) bearbeitete dann die Lücke zwischen der weiter fortgeschrittenen erziehungswissenschaftlichen und der politikdidaktischen Diskussion, nahm dabei deutsche Ansätze auf, bezog sich aber hauptsächlich auf Pike und Selby. Unter Bezug auf Klafkis Schlüsselprobleme sah er Globales Lernen als „klassischen“ Teil der politischen Bildung (Rathenow, 2000, S. 337). Davon kann bis heute leider nicht die Rede sein, wenn auch Stück für Stück Fortschritte erzielt werden konnten. Dazu hat sicher auch ein praxisbezogener Band von Selby und Rathenow (2003) beigetragen. Das Konzept wurde hier weiterentwickelt und handlungsorientiert auf die deutsche Praxis hin bezogen. Irritation dürfte der Hinweis ausgelöst haben, Globales Lernen sei „transformatorische Bildung“ im Sinne gesellschaftlicher Veränderungen. Diese Feststellung erfolgte lange vor dem Wort von der „Großen Transformation“ des WBGU (2011).

Die Aufnahme von globalen und Nachhaltigkeitsthemen erfolgte dann längere Zeit eher bruchstückhaft. So diskutierte Henkenborg (2001) ein zeitgemäßes Kategoriensystem für politische Bildung. Er sah Globalität im Zusammenhang mit Ungewissheit, Differenz, und Risiko. Drei Jahre später fanden globale Fragen, die in Soziologie und Politikwissenschaft inzwischen breit diskutiert wurden, in sehr sparsamer Form Eingang in das damals neue Kompetenzkonzept der politikdidaktischen Fachgesellschaft. Die parallele und in der Folge geführte Diskussion um Basis- und Fachkonzepte der politischen Bildung nahm Weltprobleme und Ansätze ihrer Lösung kaum auf. Dabei gab es fundierte politik- und gesellschaftswissenschaftliche Beiträge aus den Bezugswissenschaften der politischen Bildung mit wissenschaftlichen Erträgen, die sich in den entsprechenden Konzepten spiegeln müssten. Warum es dazu nicht kam ist eine inzwischen fast schon historische Frage, mit der aber Nachwirkungen verbunden sind: Lange Zeit gab es in der wissenschaftlichen Politikdidaktik eine eher überschaubare Anzahl von Autor/inn/en die sich weitgehend aufeinander bezogen und Beiträge aus als randständig empfundenen Quellen eher ignorierten. Moegling/Steffens (2004) entwarfen das Bild einer wissenschaftlichen Politikdidaktik, die unbeirrt in ihrer nationalstaatlichen Stube säße, „an der Wand ein Häkeldeckchen mit dem Beutelsbacher Konsens“. Sie beschäftigte sich in erster Linie mit sich selbst. Die folgenden Anmerkungen werden zeigen, dass es eine Weile dauerte, bis sich der nationalstaatliche Container ein Stück weit öffnete.

In einem von Butterwegge und Hentges (2002) herausgegebenen Band „Politische Bildung und Globalisierung“ bezog sich gerade einmal eine Hand voll Beiträge direkt auf Globalisierungsfragen, einige davon sind aber bis heute sehr bedenkenswert. So konnte Seitz¹ sehr fundiert begründen, warum es angesichts globaler Probleme und Prozesse einer Neuorientierung bedürfe und warum ein nationales Gesellschaftsverständnis im Bildungsbereich überwunden werden müsse. In einer polyzentrischen und multikulturellen Weltgesellschaft entbehrten ethnozentrisches Dominanzdenken und hegemoniale Bestrebungen jeder Legitimation. Vor dem Hintergrund der „Nichtuniversalisierbarkeit“ westlichen Konsumniveaus und der Gefährdung der

Lebensgrundlagen komme es auf globale Entwicklungskonzepte an und Globales Lernen könne bei dem notwendigen Umbruch behilflich sein.

Butterwegge setzte sich mit dem Globalisierungsbegriff auseinander, dem eine Verschleierung der Beziehungen zwischen Macht und Herrschaft inhärent sei. Der Begriff habe sich gerade wegen seiner Ambivalenzen verbreitet. Er verbreite Hoffnung auf Freiheiten und Angst vor einer Verschlechterung der Lebens- und Arbeitsbedingungen gleichzeitig. Globalisierung als neoliberale Modernisierung universalisiere die Konkurrenz zwischen Wirtschaftssubjekten. Auch aufgrund des Agierens transnationaler Wirtschaftsakteure entstehe der Eindruck einer Eigengesetzlichkeit der Globalisierung. Diese lasse sich aber nach wie vor steuern und politisch beeinflussen. Soziale Alternativen seien nach wie vor denkbar. Liegt hier schon eine deutliche Aufforderung an politische Bildung, entsprechende Kompetenzen zu unterstützen, gilt dies erst recht für die Folgen von Globalisierung. Sie rufe Ängste und Sorgen hervor, da die internationale Billigkonkurrenz direkt spürbar werde. Politische Bildung müsse sich damit und mit den verschiedenen Seiten ökonomischer Globalisierung befassen, insbesondere Strukturen und Akteure durchschaubarer werden lassen und Handlungsalternativen herausarbeiten. Auch gehe es um einen Wohlfahrtsstaat, der unter der Wirkung neoliberaler Konzepte immer mehr einem Legitimationsdruck unterliege. Eine der Hauptaufgaben politischer Bildung sei es deshalb, Solidarität neu zu begründen und nationale Identität zu überwinden. Diese wirke als Einfallstor für Deutschnationalismus und Rechtsextremismus. Eine neoliberal geprägte Konkurrenzgesellschaft führe zu Entsolidarisierung und Entpolitisierung der Gesellschaft. Politische Bildung müsse repolitisierend wirken und auch die emotionale Ebene ansprechen.

Argumentativ schließt ein Beitrag von Albert Scherr direkt hier an. Ein ausgrenzender Nationalismus verspreche als politisches Angebot Schutz vor den negativen Folgen von Modernisierung und Globalisierung. Dieser werde von interessierten Kreisen aufgeladen mit Elementen tradierter fremdenfeindlicher, rassistischer und nationalistischer Ideologieanteile und sei besonders für solche Jugendlichen attraktiv, die sich als Verlierer der Entwicklungen sehen. Allerdings seien Begriffe wie „Rassismus“ und „Neofaschismus“ nicht immer geeignet, die spezifische Modernität neuerer rechter Strömungen aufzuzeigen. Deren (relative) Stärke liege in ihren Reaktionen auf krisenhafte Folgen des Modernisierungsschubs, den unsere Gesellschaften durchlaufen. Moderner Rechtsextremismus stelle die Angst vor einer chaotischen Zukunft und unkontrollierbarer Einwanderung in den Vordergrund und verbinde sie mit der Konkurrenz um Arbeitsplätze. Als Gegenbild zu einer „multikulturellen“ Weltgesellschaft gelte die heile Welt eines deutschen Nationalstaates. Wohlfandschauvinismus verbinde sich mit tradiertem Rassismus und Faschismus. Globalisierung werde von Rechtsextremen als Bedrohung inszeniert, sozial schwächere Personen sehen sich oft durchaus real als (potentielle) Opfer der Entwicklungen. (Die Aufsätze von Butterwegge, Scherr und Seitz lesen sich 14 Jahre nach ihrem Erscheinen, als seien sie heute verfasst worden.)

Im Jahre 2004 versammelte das von Gerd Steffens und Edgar Weiß herausgegebene Jahrbuch für Pädagogik über 20 Aufsätze zu Themen wie: Kinder in der globalisierten Welt, Weltdeutungen und Normativität, Weltmarkt und Bildung und zu einigen Handlungsfeldern der politischen Bildung. Insgesamt

leistet der Band eine kritische Bestandsaufnahme, auch hinsichtlich des Globalen Lernens, dem geraten wird, eine präzisere Beschreibung der Weltverhältnisse zu liefern. Der Band selbst liefert dazu einige Mosaiksteine, konzeptionelle Neuentwicklungen scheinen aber nur an einigen Stellen durch. So etwa, wenn Wintersteiner Friedenspädagogik als Antwort auf Globalisierungsfolgen in den Mittelpunkt rücken will oder Butterwege nach einer Neubegründung von Solidarität ruft. Brand schließt an Seitz (2002) an und fordert, dass dessen Perspektive auf weltgesellschaftliche Entwicklungen umgedreht auch Wirkungen von Globalisierung im innergesellschaftlichen Feld beachten müsse. Eine kritische Pädagogik globalisierungsbezogenen Lernens müsse die Verschiebung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen im Blick haben. Die Umsetzung des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung wird von Brand in dem Jahrbuch als eher gescheitert betrachtet. Die noch heute weit verbreitete Distanz von Autor/inn/en der politischen Linken zur Bildung für nachhaltige Entwicklung zeigt eine Traditionslinie, wenn Meueler ihre Ziele zu nicht einlösbaren Heilsversprechen erklärt.

Die wissenschaftliche politische Bildung wird massiv kritisiert. Sie sei nicht in der Lage, den nationalen „Container-Horizont“ zu überblicken und schaffe es in den (damals) neuen Bildungsstandards kaum, realistische Gesellschaftsbilder zu generieren (Steffens & Weiß, 2004, S. 28).

Offenbar wurde die Kritik am ‚Mainstream‘ politischer Bildung dortselbst in ihren Einzelheiten eher ignoriert. Linke Positionen wurden verbreitet eher als Anleitung zur politischen ‚Mission‘, denn als Bildung wahrgenommen und als unvereinbar mit dem Beutelsbacher Konsens gesehen. Damit wurden allerdings gegenüber kritisch-innovativen Überlegungen aus Teilen der Politikwissenschaft, Politikdidaktik und Pädagogik eher Dämme gebaut. Kontroversität wäre für die Qualität politischer Bildung nützlicher gewesen.

Bis dahin kamen Anregungen hinsichtlich globaler Fragen also eher aus einer kritischen Perspektive, die relativ abgegrenzt zum ‚Mainstream‘ agierte. Im Jahre 2005 tat sich dann tatsächlich etwas Neues. Wolfgang Sander nahm das Stichwort Globales Lernen in das zentrale „Handbuch politische Bildung“ auf (Asbrand & Scheunpflug, 2005). Zwar handelt es sich hier um eine Anleihe aus dem erziehungswissenschaftlichen Kontext, das Signal in Richtung politische Bildung war damit immerhin gesetzt.

Vertreter/-innen der kritischen Politikdidaktik und Politikwissenschaft setzten sich dann in einem an der Universität Kassel entstandenen Sammelband nochmals mit den Grundfragen einer sich globalisierenden Welt auseinander (Steffens, 2007). Der Band vereint sozialwissenschaftliche Analysen zum Globalisierungsprozess auf verschiedenen Ebenen. So werden die Folgen neoliberaler/neoklassischer Wirtschaftspolitik genauer beleuchtet und ansatzweise alternative Pfade angedacht. Fundamente liefert Scherrer, der historische Linien globaler Prozesse nachzeichnet und Strukturen der internationalen Arbeitsteilung analysiert. Der Sammelband geht an verschiedenen Stellen über eine kritische Bestandsaufnahme deutlich hinaus, wenn etwa Brand Bildungsansätze aus weltweiten sozialen Bewegungen einbringt. Auch sei Demokratie neu zu denken, Alternativen seien auch im Bildungsprozess mit zu thematisieren. Einige konkrete Unterrichtsansätze in dem Buch zeigen beispielhaft, wie Globales Lernen politischer gedacht werden kann. Erstaunlich, aber

leider nicht ganz untypisch für die kritischere Perspektive auf Globalisierung ist, dass die ökologische Krise in allen diesen Aufsätzen fast völlig ausgeblendet bleibt.

Erst 2009 gelang es, ein breiteres Spektrum von Politikdidaktikern mit Aussagen zu Globalisierungsfragen und ihrer Bearbeitung in der politischen Bildung zu versammeln. Dabei wird Globales Lernen in seinen Facetten dargestellt und Auswirkungen von Globalisierung auf Demokratie werden anhand verschiedener Blickrichtungen diskutiert. Ausführlich geht es auch um konkrete Bildungsansätze vor dem Hintergrund globalisierter Strukturen. Auch die Linien zur Bildung für nachhaltige Entwicklung werden nachgezeichnet (Overwien & Rathenow, 2009). Damit ist keineswegs ein widerspruchsfreies Werk entstanden, dies wäre aber angesichts der zu diskutierenden Probleme auch nicht möglich und mit Blick auf notwendige Kontroversen zum Entwickeln von Positionen auch nicht sinnvoll gewesen. Weitere politikdidaktische Publikationen setzten sich in der Folge eher mit Umsetzungsfragen Globalen Lernens auseinander (Moegling, Overwien & Sachs, 2010) und auch mit Überlegungen zum Mensch-Natur-Verhältnis (Peter et al., 2011).

Die eingangs erwähnten Positionen von Hilligen brauchten also vergleichsweise lang, um in der Politikdidaktik an Breite und Tiefe zu gewinnen. Erst in den letzten Jahren wurden sie wirklich breiter aufgegriffen und verbinden sich auch mit Nachhaltigkeitsfragen.

Ein neuerer Sammelband zeigt, welche Facetten weltgesellschaftlicher Anforderungen für die politische Bildung existieren. Die Diskussionen über Global Governance, die veränderte Rolle von Nationalstaaten und zivilgesellschaftlicher Organisationen oder die sich verändernden Sozialisationsmuster erfordern Reflexionen über adäquate Inhalte und Formen der politischen Bildung (Sander & Scheunpflug, 2011). Politische Bildung, so Ingo Juchler in einem der Aufsätze, müsse sich den Ambivalenzen eines Prozesses hin zu einer Weltgesellschaft stellen. Die Anerkennung „kultureller Andersheit“ sei dabei in einer globalisierten Welt wesentlich. Vor dem Hintergrund der Geltung universaler Menschenrechte betont der Autor, dass es dabei auch auf eine Auseinandersetzung mit dem Erbe des Kolonialismus ankomme. Entsprechende Fäden nimmt auch Wolfgang Sander auf. Er skizziert Konfliktlinien zwischen Kulturrelativismus und Universalismus und argumentiert, dass für die politische Bildung eine universalistische Grundorientierung wichtig sei, der die volle Gleichberechtigung aller Menschen zugrunde liege, und zwar als Menschen und nicht als Angehörige eines kulturellen Kontextes.

Hier sind deutliche Anknüpfungspunkte zwischen der politischen Bildung und dem Globalen Lernen erkennbar, deren konsequentere Aufnahme zu einer Internationalisierung der Sichtweisen in der formalen wie der non-formalen politischen Bildung führen könnte (vgl. Christoforatu, 2016). Lösck knüpft an entsprechende Argumente an und konstatiert einen radikalen Wandel des Politischen angesichts des Wandels globaler Beziehungen. Aus der Perspektive einer kritischen politischen Bildung fordert sie eine Neuausrichtung der politischen Bildung, die ein nationalstaatliches und eurozentrisches Denken hinter sich lässt. Als Herausforderungen sieht sie eine zunehmende Internationalisierung von Politik, verbunden mit einer Informalisierung, also einer Verlagerung von Entscheidungen in

intransparente Netzwerkstrukturen. Die Rolle von Nichtregierungsorganisationen in der internationalen Politik müsse neu bewertet und die der multinationalen Unternehmen in kritische Analysen einfließen. Globales Lernen müsse als Antwort auf die mit Globalisierung verbundenen Prozesse politischer werden (Lösch, 2011, S. 54ff.).

Der Beutelsbacher Konsens und Globales Lernen

Der Beutelsbacher Konsens mit seinem Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und seinem Gebot der Schülerorientierung, ist in der politischen Bildung ein wesentlicher Ankerpunkt des ethisch vertretbaren Vorgehens. Ein Problem ist allerdings die oftmals unvollständige und fehlerhafte Rezeption dieser Leitsätze. In einer aktuellen Publikation zeigt sich dies brennglasartig. Die Autorin einer Rezension der Publikation „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“ geht davon aus, dass Zielvorstellungen nachhaltiger Entwicklung, mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens Befremden auslösten (Röll-Berge, 2015). Ganz offenbar steht hier die Befürchtung im Hintergrund, es sei mit Überwältigung zu rechnen. Inhaltliche Felder, die mit Emotionen, Werten und Ethik verbunden sind, verstärkten diesen Eindruck (siehe dazu Besand, 2014). Dieser Hinweis sollte Anlass genug sein, sich mit dem Verhältnis von Globalem Lernen und dem Beutelsbacher Konsens zu beschäftigen.²

Soweit explizite Begründungen seitens der politischen Bildung zur Distanz gegenüber dem Globalen Lernen und der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorliegen, geht es um deren Normativität, die dem Überwältigungsverbot des Beutelsbacher Konsenses zuwiderlaufe. Möglicherweise haben manche Akteurinnen und Akteure zusätzlich noch Katastrophenszenarien aus den Anfängen der Umweltbildung vor Augen oder eine Bildungsarbeit, die sich, teils in den 1970er-Jahren und zum Zwecke der Spendensammlung auch noch heute, distanzlos allein an Hungerkatastrophen und ähnlichen skandalösen Phänomenen festmachte. Dies ist im Globalen Lernen und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung längst überwunden und gilt als unseriös.

Die Ansichten über den normativen Hintergrund und die Grenzen der Kontroversität im Rahmen des Beutelsbacher Konsenses variieren ein wenig. Übereinstimmung bei der Festlegung von Grenzen dürfte sich aber wohl eindeutig auf das Menschenrechtsprinzip beziehen, wie es sich auch im Grundgesetz zeigt (Derjen, 2007, S. 327). Die Frage, welchem Werthintergrund der Konsens eigentlich genau verpflichtet ist, ist dennoch nicht genügend geklärt, und so bietet der Bezug auf das Überwältigungsverbot immer wieder Einfallstore für das Ausbremsen wichtiger Zukunftsthemen, etwa auch, wenn es um ethische Dimensionen nachhaltiger Entwicklung geht (Overwien, 2016). Dabei gibt es enge Bezüge zum Menschenrechtsdiskurs und zum international anerkannten Leitbild nachhaltiger Entwicklung, das sich etwa auch im Anfang der 1990er-Jahre hinzugefügten Artikel 20a des Grundgesetzes widerspiegelt. Zudem gibt es von Deutschland mitgetragene grundsätzliche Beschlüsse und Abkommen auf der Ebene verschiedener Weltorganisationen, wie der UN oder der UNESCO.

Auf praktischer Ebene unterstellen Barbara Asbrand und Lydia Wettstädt den insbesondere in der außerschulischen Bildung verbreiteten handlungstheoretisch begründeten Ansätzen

Globalen Lernens, hier werde Bildung aufgrund normativer Leitbilder zu Instrumentalisierung (2012, S. 95). Würden sie dies auch so sehen, wenn politische Bildnerinnen und Bildner ihr Angebot mit menschenrechtlichen Normen oder denen unserer Verfassung begründeten?

Ein falsch verstandenes Bild des Beutelsbacher Konsenses dient zuweilen als bildungspolitische Guillotine, manchmal werden dabei dann auch wesentliche Teile des Konsenses nicht genannt. So wendet sich Annette Scheunpflug kritisch gegen ein aktionsorientiertes Globales Lernen. Diese Kritik ist grundsätzlich zu bedenken. Wenn aber dabei die Schülerorientierung, als dritte Säule des Beutelsbacher Konsenses, einfach nicht genannt wird, zeigt sich, dass eine solche Kritik nicht genügend fundiert ist (2007, S. 16). Gerade der dritte Teil des Konsenses ist für Christian Boeser (2012) ein entscheidendes Argument für Globales Lernen. Die heutige, global vernetzte Lebensrealität vieler junger Menschen biete vielfältige Anschlusspunkte. Globales Lernen sei deshalb heute „unverzichtbar“. Aus einschlägigen Studien kann deutlich abgelesen werden, dass sich junge Menschen heute mit globalen Fragen und auch mit Umweltfragen auseinandersetzen (wollen) (Albert, Hurrelmann & Quenzel, 2010; Michelsen, Grunenberg & Mader, 2016).

Der Beutelsbacher Konsens wird in Schulen und auch von Studierenden oft als Neutralitätsgebot missverstanden. Dieses Verständnis ist falsch, da Lehrkräfte ohne eigene begründete politische Urteile eher unglaublich sind. Sie dürfen diese nur eben nicht überwältigend übertragen (Nonnenmacher, 2011). Lehrerinnen und Lehrer sind (hoffentlich) politische Menschen!

Ausblick

Festgehalten werden kann, dass das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot keineswegs eine Einladung zu Beliebigkeit und zum toleranten Nebeneinander aller gesellschaftlich vorhandenen Anschauungen sind. Es geht gerade um Kontroversen, wobei Polarisierungen nicht von vornherein falsch sind, sondern Lernprozesse fördern können. Bildungsarbeit ist nicht nur die Moderation vorgefundener lebensweltlicher Deutungen, sondern es geht um die Reflexion gesellschaftlicher Prozesse, natürlich verbunden mit der Möglichkeit, Schlussfolgerungen für die eigene Position zu ziehen (vgl. Schillo, 2013). Es ist deshalb auch erfreulich, dass sich in den letzten Jahren unterschiedliche Positionen zu globalen Fragen in denselben Sammelbänden befinden und sich die Ignoranz gegenüber anders gearteten Positionen ein wenig auflösen scheint. Auch bewegt sich der Blickwinkel einer sich kritisch verstehenden politischen Bildung von der Kritik auch hin zu Vorschlägen für die konkrete Bildungsarbeit, was früher nicht immer so zu sehen war.

Zu hoffen ist auch, dass innerhalb der politischen Bildung die Scheuklappen gegenüber der Bildung für nachhaltige Entwicklung abgelegt werden. Neben Fehlinterpretationen des Beutelsbacher Konsenses wirkt sich auch hier wohl der verengte Blick auf den Nationalstaat als Referenzrahmen für Bildung aus (vgl. Lillie & Meya, 2016).

Wie notwendig eine global bezogene politische Bildung ist, zeigt eine aktuelle Untersuchung der Universität Hannover. Die Befragung von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten und Hauptschülerinnen und Hauptschülern ergab, dass beide Gruppen den Markt als einen kaum anzuzweifelnden Rahmen betrachten, wenn es um Dimensionen und Wirkungen der Globa-

lisierung geht. Gesetzmäßigkeiten des Marktes werden als quasi natürlich und nicht hinterfragbar und somit auch nicht als gestaltbar gesehen (Fischer, Firsch, Kleinschmidt & Lange 2015).

Zu einer Internationalisierung von Bildung in Deutschland insgesamt und zu einer stärkeren Beachtung globaler Dimensionen in der politischen Bildung dürften auch internationale Entwicklungen beitragen. Diskussionen um eine Global-Citizenship-Education könnten, bei allen Problemen aktueller politischer Diskussionen, entsprechende Impulse geben (Andreotti 2006). Eine berechtigte Kritik, wonach in den UNESCO-Papieren zur Global-Citizenship-Education Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen unterbelichtet sind, wird inzwischen auch innerhalb des UNESCO-Kontextes mit bedacht (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juarez, 2014). Gleichzeitig muss an einer Globalisierung bzw. Internationalisierung der politischen Bildung gearbeitet werden, die dann auch über strukturelle Veränderungen dauerhaft dazulernen kann (Oeftering, 2016, S. 160).

Anmerkungen

- 1 Soweit es sich nicht um engere inhaltliche Bezüge handelt, werden im Folgenden bei Sammelbänden nur die Autor/inn/en genannt, um das Literaturverzeichnis in Grenzen zu halten.
- 2 Eine Reihe der folgenden Argumente finden sich auch in Overwien 2016b.

Literatur

- Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2010). *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 40–51, zugegriffen am: 29.02.2016, <http://www.developmenteducationreview.com/issue3>.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 469–484). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 401–412). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Asbrand, B. & Wettstädt, L. (2012). Globales Lernen – Konzeptionen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 93–96). Münster/Ulm: klemm + oelschläger.
- Besand, A. (2014). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 9(3), 373–383.
- Boeser, C. (2012). Politikdidaktik. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 209–212). Münster/Ulm: klemm + oelschläger.
- Butterwegge, C. & Hentges, G. (2002). *Politische Bildung und Globalisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Christoforou, E. (Hrsg.) (2016). *Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood*. Immenhausen: prolog Verlag.
- Derjen, J. (2007). *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Fischer, S., Fischer, F., Kleinschmidt, M. & Lange, D. (2015). *Globalisierung und Politische Bildung. Eine didaktische Untersuchung zur Wahrnehmung und Bewertung der Globalisierung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Henkenborg, P. (2001). Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. *Sowi-Online*, zugegriffen am: 02.06.2016, http://www.sowi-online.de/journal/2001_1/henkenborg_zur_philosophie_politikunterrichts_zum_kern_politischer_bildung_schule.html.
- Hilligen, W. (1961). Worauf es ankommt. Überlegungen und Vorschläge zur Didaktik der politischen Bildung, Gesellschaft-Staat-Erziehung. *Zeitschrift für Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, Bildung*, Opladen, S. 339–359, hier nach Hilligen, W. (1976). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts II. Schriften 1950–1975*, Opladen: Leske + Budrich.
- KMK/BMZ (2007/2015). Gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn. Zugriffen am: 29.02.2016, <http://www.orientierungsrahmen.de>.
- Lillie, A.-L. & Meya, J. (2016). Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. *Polis*, 17(1), 10–13.
- Lösch, B. (2011). The Political Dimension of Global Education Global Governance and Democracy. *Journal of Social Science Education – JSSE*, 10(4), 50–58. Zugriffen am: 02.06.2016, <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/viewFile/1184/1087>.
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C. & Barth, M. (2016). *Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation: Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer*. Bad Homburg: VAS.
- Moegling, K., Overwien, B. & Sachs, W. (Hrsg.) (2010). *Globales Lernen im Politikunterricht*. Immenhausen: prolog Verlag.
- Moegling, K. & Steffens, G. (2004). Beschauliche Innenansichten – Im Mainstream der Politikdidaktik. *Polis*. Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung, 5(3), 19–21.
- Nonnenmacher, F. (2011). Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel* (S. 83–99). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Oeftering, T. (2016). Globalisierung. In Hufer, & Lange, D. (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (S. 152–162) Schwalbach.
- Overwien, B. (2016, im Erscheinen). Nachhaltige Entwicklung: Leitbild für eine ethische und politische Grundbildung? In A. Bittner, & Pyhel, T. (Hrsg.), *Umweltethik für Kinder*. München: ökom.
- Overwien, B. (2016b, im Erscheinen). Globales Lernen & Bildung für nachhaltige Entwicklung. Behindert der Beutelsbacher Konsens thematische und methodische Innovation? In B. Widmaier, & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?* Bonn: BPB.
- Overwien, B. & Rathenow, H.-F. (Hrsg.) (2009), *Globalisierung fordert politische Bildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Peter, H., Moegling, K. & Overwien, B. (2011). *Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Immenhausen: prolog-Verlag.
- Rathenow, H.-F. (2000). Globales Lernen – global education: ein systemischer Ansatz in der politischen Bildung. In B. Overwien (Hrsg.), *Lernen und Handeln im globalen Kontext* (S. 328–341). Frankfurt/Main: IKO-Verlag.
- Röll-Berge, K. (2016). Rezension zu Ohlmeier, B. Brunold, A.: Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden 2014. *Politikum*, 2(4), 93–94.
- Sander, W. & Scheunpflug, A. (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*. Bonn: BpB.
- Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Debatten der letzten zehn Jahre. Beitrag zur konzeptionellen Weiterentwicklung des Globalen Lernens. In VENRO (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen* (S. 11–21). Bonn.
- Schillo, J. (2013). Brauchen wir eine kritische politische Bildung und wenn ja, wie viele? In B. Widmaier & B. Overwien, (Hrsg.), *Was ist heute kritische politische Bildung?* (S. 249–255). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt/Main: Brandes & Apfel.
- Selby, D. & Rathenow, H.-F. (2003). *Globales Lernen: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- Steffens, G. (Hrsg.) (2007). *Politische und ökonomische Bildung in Zeiten der Globalisierung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Steffens, G. & Weiß, E. (Red.) (2004). *Jahrbuch für Pädagogik 2004. Globalisierung und Bildung*. Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011). *Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten, Berlin.
- Weinbrenner, P. (1995). Didaktische Konzepte zur Bearbeitung ökologischer und zukunftsorientierter Themen. In D. Schmidt-Sinns, H.D. Hertrich & J. Klaerens (Hrsg.), *Verantwortung in einer unübersichtlichen Welt. Aufgaben wertorientierter politischer Bildung* (S. 379–421). Bonn: BpB.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juarez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. Zugriffen am: 29.02.2016, <http://www.uni-klu.ac.at/frieden/downloads/Unesco-Broschüre%281%29.pdf>.

Dr. Bernd Overwien,

seit 2008 Professor an der Universität Kassel und leitet das Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung. Arbeitsschwerpunkte: Bildung für nachhaltige Entwicklung/ Globales Lernen, Verbindungen zwischen schulischem und außerschulischem (informellem) Lernen.

Claire Moulin-Doos

Bürger als Mit-Akteur und Rechtssubjekt: Europäische und globale Bürgerschaft als Orientierung für die politische Bildung?

Zusammenfassung

Basierend auf dem Verständnis eines Bürgers¹ als demokratischer Mit-Akteur und als liberales Rechtssubjekt diskutiert diese Arbeit die Bedeutung von Bürgerschaft auf europäischer und globaler Ebene. Ein EU-Bürger wurde historisch erst als Rechtssubjekt betrachtet, entwickelte sich jedoch zunehmend zu einem subsidiären, politischen Mit-Akteur. Ein „Europabürger“ im Rahmen des Europarats kann als Menschenrechtssubjekt und teilweise auch als Vorstufe eines elitären politischen Akteurs verstanden werden. Jedoch kann nur von einer sehr begrenzten globalen Bürgerschaft die Rede sein: Es handelt sich hauptsächlich um ein „deklaratives“ Rechtssubjekt und die Anzahl der meist professionellen politischen Akteure bleibt sehr beschränkt. Für die politische Bildung ergibt sich hier eine besondere Brisanz zwischen normativen (philosophischen und pädagogischen) Setzungen, wie z.B. „Globales Lernen“, und der politisch-rechtlichen Realität. Ob und wie (politische) Bildung einen Beitrag zur Schaffung des Europa- oder Weltbürgers leisten kann oder sollte, bleibt folglich unklar.

Schlüsselworte: *Nationale & supranationale Bürgerschaft, Demokratie, Liberalismus*

Abstract

With citizenship understood as democratic co-actor and liberal legal subject, we will discuss the existence and the relevance of a European and a global citizenship. Historically, an EU citizen was constituted as a legal subject and is now developing partially into a subsidiary political co-actor. A “European citizen” of the Council of Europe as a legal subject of Human Rights can be said to exist. Global citizenship hence turns out to be limited: it mainly refers to a “declarative” legal subject and to a small number of mostly professional political actors. A considerable challenge for civic education is the significant chasm between normative (philosophical and pedagogical) approaches as global learning on the one hand, and the political and legal reality on the other hand. It is still unclear whether and how civic education should and could contribute to the creation of a European or a global citizen. The different discussions and newer openings.

Keywords: *national & supranational citizenship, democracy, liberalism*

Politische Bildung soll in der Bundesrepublik Deutschland Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern befähigen. Im Hinblick auf die Mitgliedschaft Deutschlands in der supranationalen Europäischen Union und seine Rolle in einer globalisierten Welt stellt sich die Frage, was die Konzeption und Handlungsebene dieses mündigen Bürgers sein soll und kann? Soll er als staatlicher mündiger Bürger gebildet werden, oder soll man ihn lieber als europäischen und/oder globalen bzw. kosmopolitischen Bürger bilden? In welchen Kontexten macht es Sinn, von europäischen und globalen Bürgerschaften zu reden? Sollen europäische und globale Bürgerschaften als Ersetzung oder eher komplementär zu nationaler Bürgerschaft gedacht werden?

Dass Kinder und Jugendliche als zukünftige Bürger mit europäischen und globalen Themen konfrontiert werden sollen, ist unbestritten. Politische Themen sind in ihrem Umfang, in ihrer Bedeutsamkeit oft nicht auf die staatliche Ebene begrenzt (Umwelt, Ökonomie, Flucht und Migration ...). Aber von dem „globalen Bürger“ zu reden, bedeutet viel mehr als globale Fragen als politische Themen (und umgekehrt) zu problematisieren. Wenn wir das Bürgersein hauptsächlich als das Verfügen einer demokratischen Handlungskompetenz verstehen, geht es vornehmlich um die Frage nach politischen Handlungen und Entscheidungen. Wer initiiert und trifft diese politischen Entscheidungen? In welcher Weise werden sie (nicht) demokratisch initiiert und getroffen?

Ich werde zunächst den konzeptionellen Anspruch der Bürgerschaft, wie sie sich auf staatlicher Ebene in westlichen liberal-demokratischen Staaten entwickelt hat, in ihrer doppelten Dimension, der liberalen und der demokratischen, erläutern (1). Mit Hilfe dieses Anspruchs werde ich die Frage nach einer Existenz und Bedeutsamkeit einer Bürgerschaft auf europäischer (2 und 3) und globaler Ebene (4) diskutieren. Zum Schluss werden einige Konsequenzen für die politische Bildung aufgezeigt (5).

Bürger auf staatlicher Ebene: politischer Mit-Akteur und Rechtssubjekt

Theoretisch und in der Praxis hat sich in westlichen Staaten ein Verständnis des Bürgers entwickelt, der einerseits politisch mit- agiert und andererseits Inhaber von Rechten² ist. Dies ist die doppelte Dimension der liberal-demokratischen Bürgerschaft, wie wir sie heute auch in Deutschland kennen. Als Mit-Akteur kann er kollektive politische Aktionen mit Mitbürgern initiieren und entscheiden.³ Das ist die kollektiv-demokratische Dimensi-

on der Bürgerschaft. Als Rechtssubjekt kann der Bürger individuell vor einem Gerichtshof seine Rechte verteidigen. Das ist die liberal-individuelle Dimension der Bürgerschaft.

Gemäß der liberalen Tradition trägt ein Bürger erst einmal Rechte, und erst dann kann er auf dieser Grundlage auch politisch agieren (Rawls, 1971). Die politische Aktion ist als Konsequenz des Besitzes von Rechten zu verstehen. Andersherum, nach der demokratischen Grundidee, mit-agieren und mit-entscheiden die Bürger zunächst, was für Rechte sie überhaupt haben, weil diese nicht als per Natur oder per Vernunft vorgegebene verstanden werden, sondern als Ergebnisse von politischen Kämpfen (Moulin-Doos, 2015, S. 83ff.). Somit wäre der Bürger erst ein Mit-Akteur und dann ein Rechtssubjekt. In Habermas' Lesart wiederum gibt es eine Gleichursprünglichkeit der liberalen und der demokratischen Bürgerschaft. Der Bürger ist gleichzeitig Rechtssubjekt und Mit-Akteur und in Habermas Terminologie zugleich Adressat und Autor des Rechts (Habermas, 1992, S. 117, 154ff.), da die Partizipationsrechte die politische Aktion überhaupt ermöglichen. Aber warum sollten die Bürger das Recht (oder die Erlaubnis) zu partizipieren haben, bevor sie überhaupt agieren? Menschen erstreiten sich diese Partizipationsrechte (und viele andere) auch auf rechtsstaatlicher Ebene (in der Habermas seine Theorie gedacht hat). Sie können ohne vorgegebene Rechte agieren und gerade dadurch sich als politische Bürger schaffen (Moulin-Doos, 2015, S. 182ff.). Also taucht die demokratische Reihenfolge wieder auf: Zunächst muss man ein Mit-Akteur sein, bevor man überhaupt Rechtssubjekt wird. Gemäß der demokratischen Idee schaffen die Bürger ihre Rechte oder, im Anschluss an Rancière, ihre politische Bühne (Rancière, 2003), die nie vollkommen voretabliert ist.

Diese „national-staatliche“ Bürgerschaft basiert auf Solidarität und einem Sinn für das Zusammenleben. Die Bürger verstehen sich als Mitglieder einer gemeinsamen politischen Gesellschaft. Was die Dimension als Rechtssubjekt betrifft, wird diese nicht nur durch polizeiliche und gerichtliche Maßnahmen gesichert, sondern hauptsächlich durch die Internalisierung und Akzeptanz dieser Rechte, die man auch den anderen Mitgliedern zuerkennt und „schenkt“. Was wiederum den Mit-Akteur, den Mit-Träger der Entscheidungsverantwortung betrifft, akzeptiert eine politische Minderheit nicht nur formell die Entscheidung der politischen Mehrheit, sondern tiefgründiger dank der Anerkennung und Solidarität und dank der Möglichkeit, durch politische Kämpfe selbst in der Zukunft eine politische Mehrheit werden zu können (Toqueville, 1961, S. 212; und fehlend im europäischen Kontext: Weiler, 1998). Politische Aktionen mit umverteilenden Maßnahmen (redistributive policies) werden besser akzeptiert, wenn ein gewisser Grad an Identifikation und Vertrauen zwischen den Mitgliedern der politischen Gesellschaft erfüllt ist, ansonsten werden solche politischen Maßnahmen in der Regel von den einzelnen Steuerzahlern als reine Zwangsmittel (coercive measures) wahrgenommen (Miller, 1995, S. 92ff.).

Dieses Modell der Bürgerschaft in seiner doppelten Dimension des Bürgers als Mit-Akteur und als Rechtssubjekt, auf der Grundlage eines Sinnes für das Zusammenleben und Solidarität innerhalb einer politischen Gesellschaft, hat sich bisher auf staatlicher Ebene entwickelt. Wie sieht es auf europäischer und globaler Ebene aus? Inwiefern kann man bereits – nicht nur programmatisch, sondern auch faktisch – von der einen oder anderen Dimension dieser Bürgerschaft reden?

EU-Bürger: historisch erst als Rechtssubjekt und dann als subsidiärer, partieller politischer Mit-Akteur

Die Europäische Union hat eine Art Bürgerschaft entwickelt (Art. 9 bis 12, EUV). Der EU-Bürger besitzt Rechte und kann teilweise kollektiv agieren. Das Rechtssubjekt wurde in den europäischen Verträgen und in der Rechtspraxis deutlich als erstes entwickelt. Es wurde durch internationale Verträge, Richtlinien und Verordnungen und nicht zuletzt durch Rechtsprechungen des EUGH entwickelt (Eis, 2010, S. 166f.). Diese Dimension des Bürgers als Rechtssubjekt ist viel weiter entwickelt als die politische Mit-Akteur-Dimension. Die EG/EU war eine liberale Konstruktion, bevor versucht wurde, diese „Gemeinschaft“ bzw. „Union“ zu einer demokratischen zu entwickeln.

Es ist auf europäischer Ebene sehr umstritten, ob überhaupt von demokratischen Entscheidungen die Rede sein kann. Die Unionsbürger wählen Repräsentanten zu einem Europäischen Parlament (EP), das kein legislatives Initiativrecht, sondern nur Mitentscheidungsrechte hat.⁴ Die große demokratische Hoffnung, das EP durch direkte Wahl (1979) und zunehmende Ausweitung der Mit-Entscheidungsverfahren aufzuwerten, wurde jedoch vielfach nicht erfüllt. Zudem verweist u.v.a. etwa Susan Watkins darauf, dass es im EP keine funktionierende Opposition und Mehrheit gibt, sondern nur eine auf Dauer gestellte „Große Koalition“. Die zwei großen Fraktionen (Fraktion der Europäischen Volkspartei und Fraktion der Progressiven Allianz der Sozialdemokraten) entscheiden immer durch Konsens und nicht nach politischen Alternativen (Watkins, 2014). Das EP ist daher keine funktionierende politische, verstanden als politisierte demokratische, Institution. Das Parlament wurde von Oben geschaffen, bevor eine (konfliktgeladene) europäische politische Gesellschaft sich überhaupt konstituiert hatte.

Hier gilt es, die Dimension der Solidarität und den Sinn für das Zusammenleben zu thematisieren. Parlamentarische Repräsentation macht überhaupt nur Sinn, wenn es ein gewisses Vertrauen und eine Anerkennung zwischen Repräsentanten und Repräsentierten⁵ gibt, um die Entscheidungen als legitim akzeptieren zu können. Gemäß eines republikanischen Verständnisses von Repräsentation, vertreten die Repräsentanten die Interessen der ganzen Res Publica und nicht partikularistische Interessen, ein Anspruch, der für das EP nicht zutrifft. Ein liberales Verständnis der Repräsentation, nach dem die Repräsentanten nur Teile der politischen Gesellschaft repräsentieren, entspricht eher der Praxis des EP: politische Gesellschaften oder verschiedene Demoi (Nicolaidis; zitiert durch Mouffe, 2012, S. 635) werden repräsentiert.⁶ Brunkhorst (2008) wünscht sich – aus einer ähnlichen (deutschen)⁷ kosmopolitischen Perspektive wie Habermas oder Beck – die nationale Dimension der Solidarität zu überwinden und sieht hier Potential in einem post-nationalen und insbesondere europäischen Solidaritätsbegriff. Diese Autoren tendieren dazu, nationale Formen der politischen Identifikation ablehnend zu beurteilen. Habermas plädiert für einen Verfassungspatriotismus als eine rationale post-nationale Form der politischen Gesellschaft. Unberücksichtigt bleibt dabei, dass nationale politische Gesellschaften nicht notwendigerweise als ethnisch exklusiv verstanden werden, sondern auch als nichtes-sentialistisch kulturell-politisches Konstrukt, das durchaus oft als inhärent für demokratische Zugehörigkeit gedacht wird (Moore, 2001, S. 2; Kymlicka, 1997). Europa basiert hingegen (noch)

sehr stark auf staatlichen und sogar auf substaatlichen nationalen Formen der Identifizierung, die sowohl rationale als auch emotionale Dimensionen enthalten (Mouffe, 2012, S. 634). Also ist die europäische Bürgerschaft als subsidiär zu nationalstaatlichen bzw. emotionell-rationalen Bürgerschaften zu denken und nicht als Überwindung von vermutlich altmodischen, gefährlichen, national verankerten politischen Identitäten.

Zurück zur Frage nach den politischen Entscheidungsträgern: auf der europäischen Ebene werden die wesentlichen Entscheidungen, insbesondere seit den Finanz- und Wirtschaftskrisen 2008/09 und der folgenden Schuldenkrise, häufig zwischen exekutiven Repräsentanten von nationalen Regierungen und von Regierungschefs, also „diplomatisch“, getroffen. Habermas spricht von „*post-democratic executive federalism*“ (Habermas, 2012, S. 52; Herv. C. M-D.), Oberndorfer von einem „autoritären Konstitutionalismus“ (2013). Diese Entwicklung spiegelt auch die Analyse Kymlickas zu multinationalen Staaten wider (1997, S. 7). Demnach finden wirkliche politische Auseinandersetzungen nur in Einheiten statt, die eine gemeinsame Sprache teilen. „[A]s a general rule it is only elites who have fluency in more than one language and who have the continual opportunity to maintain and develop their language skills“ (ebd., S. 9). Das bedeutet praktisch, laut Kymlicka, dass Politik in multinationalen Staaten besser funktioniert, wenn sie in den Händen politischer Eliten bleibt.

Parallel zu diesem institutionellen Rahmen hat sich die europäische Öffentlichkeit besonders seit der multiplen Krise jedoch politisiert. Die politische Qualität liegt hier besonders in der Fähigkeit, Themen in die europäische Öffentlichkeit zu bringen und sie in der Form von Konflikten zu politisieren (Rancière, 2003). Entsprechend der demokratischen Idee wird eine effektive und nicht nur rechtlich-formelle EU-Bürgerschaft politisch erstritten, geschaffen. Partizipationsrechte, u.a. die Wahl eines EP, die „geschenkt“ wurden (siehe oben), waren lediglich als Potential zu sehen. Erst wenn die Bürger sich mobilisieren, um Themen auf der europäischen Ebene zu politisieren, erschafft sich diese demokratische Bürgerschaft, die bislang lediglich als (unpolitische) Rechtssubjekte und v.a. als Marktteilnehmer adressiert wurden. In supranationalen politischen Bewegungen können durch gemeinsame Aktionen (Straßenprotesten, Demonstrationen ...) politische Identität(en) und möglicherweise auch ein politisches Bewusstsein auf europäischer Ebene erst entstehen und sich artikulieren. Genauso wie konservative Parteien sich alliieren, um ein anderes Modell Europas durchzusetzen. Sie kämpfen z. B. für ein Europa als einen Bund von souveränen Nationalstaaten und politisieren die Frage der Identität oft durch christliche anstatt liberale Werte. Eine vielfältige europäische politische Öffentlichkeit bzw. Gesellschaft entwickelt sich sowohl im linken als auch im rechten politischen Spektrum. Durch diese politisierte Öffentlichkeit kann dann u.a. ein politisiertes EP gewählt werden.

Europabürger im Rahmen des Europarats: Menschenrechtssubjekt und Vorstufe eines elitären politischen Akteurs

Wenn man sich nun das Europa des Europarats anschaut, also nicht die 28 Länder der EU, sondern die 47 Länder inklusive Russland und die Türkei, die zum Europarat gehören, gibt es Rechtssubjekte, genauer gesagt Menschenrechtssubjekte, die ihre Rechte individuell vor dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte (EGMR) verteidigen können. Kann man deshalb

von Europabürgern reden? Gibt es nur eine Hälfte des Bürgerseins: der Europabürger ist Rechtssubjekt, aber kein formeller politischer Akteur?

Trotzdem wird hier argumentiert, dass einige Akteure politisch agieren, wenn sie durch ein Justizverfahren vor dem EGMR ein politisches Ziel durchzusetzen versuchen. Zunächst verfolgen die Anwälte, die die Klage vor den Gerichtshof bringen und oft spezialisiert für Menschenrechte sind, zum Teil ein politisches Ziel. Sie kämpfen für (ihre Interpretation von) Menschenrechte(n). Sie verteidigen dafür ein Individuum nicht nur für dessen Wohl, sondern auch um eine breitere politische Position (in Europa) durchzusetzen. Sollte eine angefochtene staatliche Maßnahme (ein Gesetz, ein Gerichtsurteil, eine exekutive Verordnung ...) für konventionswidrig beurteilt werden, wäre dies durchaus auch ein politischer Sieg. Zudem erlaubt die Prozedur vor dem EGMR auch kollektiven Akteuren, wie z.B. Nichtregierungsorganisationen, schriftlich in einen Fall zu intervenieren. Sie können dadurch ihre politische Position (ihre Interpretation von Menschenrechten) vor dem Gerichtshof verteidigen.⁸

Man kann also die These verteidigen, dass politische Aktionen vor dem Gerichtshof stattfinden. Diese Aktionen als politische Aktionen von Mit-Bürgern zu beschreiben, ist jedoch nicht vertretbar. Zwar sehen viele die Unterstützung für Rechtsstreitigkeiten von öffentlichen Interessengruppen, wie Verbraucher-, Umwelt- oder Antidiskriminierungsaktivisten als eine der wichtigsten alternativen Formen des bürgerschaftlichen Engagements (Kavanagh, 2003). Aber hier hat man es mit einem sehr begrenzten Spektrum von politischen Akteuren zu tun, die zudem über sehr elitäre Ressourcen (Bedarf an Geld, Rechtswissen) verfügen, soweit in diesem Sinne überhaupt von Bürgerschaft – mit einem demokratischen Anspruch – die Rede sein kann. Die Logik hier stellt sich vielmehr als aristokratisch im aristotelischen Sinne⁹ dar: diejenigen, die vermutlich über das beste Wissen – und über besondere moralische Qualitäten – verfügen, sollen politisch für das Gemeinwohl agieren und entscheiden.¹⁰ In diesem Fall sind es Anwälte und wenige professionelle Politikberater in Verbänden und NGOs, also eine sehr begrenzte Anzahl von Akteuren, die am Verfahren oder in anderen Worten am politischen Kampf teilnehmen und einige Richter, die eine Entscheidung treffen.

Diese begrenzte Zahl politischer Akteure hat längst verstanden, dass politische Konflikte in Europa immer mehr vor Verfassungsgerichtshöfen (sei es auf nationaler Ebene wie dem deutschen Bundesverfassungsgericht oder auf europäischer Ebene sowohl vor dem EU-Gerichtshof in Luxemburg, EUGH, oder dem Straßburger Gerichtshof des Europarates, EGMR) ausgefochten werden. Gleichwohl erfüllt diese Art der politischen Auseinandersetzung keine demokratischen, sondern aristokratischen Standards, im Sinne von elitären politischen Akteuren (mit Geld und Rechtswissen) und sehr limitierten „aufgeklärten“ Entscheidungsträgern (den „Verfassungs-“Richtern).

Sehr begrenzte globale Bürgerschaft: „deklaratives“ Rechtssubjekt und einige professionelle politische Akteure

Ein deklaratives Rechtssubjekt d.h. ohne juristische Durchsetzung existiert seit Ende des Ersten Weltkriegs und quantitativ und qualitativ erweitert besonders seit Ende des Zweiten Weltkriegs. Seit den euphorischen neunziger Jahren, in denen eine kosmopolitische Welt erreichbar schien¹¹ – die liberale Welt hatte „gewon-

nen“, es wurde das „Ende der Geschichte“ (Fukuyama) postuliert – hat sich ein begrenztes faktisches Rechtssubjekt entwickelt, besonders in Fällen von massiver Verletzung von Menschenrechten, u.a. dank der Verbreitung des Universalitätsprinzips¹² und sogenannter „humanitärer Interventionen“. Ad-hoc-Strafgerichte wegen Völkermord, Verbrechen gegen die Menschlichkeit und Kriegsverbrechen wurden unter der Führung der UNO eingerichtet.¹³ In Folge wurde zudem ein permanenter Internationaler Strafgerichtshof (IStGH) errichtet, um Verbrechen gegen das internationale humanitäre Recht verfolgen zu können.¹⁴ Alle diese Maßnahmen, die eine Art partielle globale Justiz schaffen, tragen gegenläufige Tendenzen mit sich: ein Motiv der Solidarität, aber auch die Tendenz eines liberalen Paternalismus und Neo-Kolonialismus (Andreotti, 2006). So zeigt die Praxis des IStGH: bis auf einen Fall im Januar 2016 liefen offizielle Ermittlungen nur gegen Afrikaner. Bei ihrem Gipfel im Januar 2016 hat die Afrikanische Union daher mit einem kollektiven Austritt gedroht und die Ausarbeitung eines Handlungsrahmens für einen Rückzug aus dem IStGH beschlossen (Ba, 2016).

Was die zweite Dimension der Bürgerschaft betrifft, die Mit-Akteur-Dimension, ist es fraglich, ob sich so etwas auf globaler Ebene identifizieren lässt. Selbstverständlich bilden viele Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) und globalen Aktivist*innen eine Art globale Zivilgesellschaft, die Solidarität schafft. Die NGOs sind auf der globalen Ebene aktiv und führen zahlreiche politische Kämpfe. Sie sorgen für Politisierung und öffentliche Sichtbarkeit von u.a. ökonomischen- und Umweltfragen. Mitarbeiter von globalen und lokalen NGOs und laienhafte Aktivist*innen vernetzen sich global und organisieren sich auf Weltsozialforen. Diese globalen politischen Akteure setzen sich für eine alternative Globalisierung (altermondialistes) ein. Im Unterschied zur professionalisierten NGO-Arbeit ist der politische Aktivist ein Laie, also mehr im Sinne eines Bürgers. Einige NGOs, die im Bereich der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung tätig sind, erhalten einen Konsultativstatus beim Wirtschafts- und Sozialrat der UNO und nehmen auch an manchen internationalen Konferenzen wie bei der Klimakonferenz teil. Sie spielen eine Rolle bei der Wahrnehmung und Thematisierung globaler Probleme und Interessen, sie informieren als Experten und sie führen Lobbyaktionen durch, aber diese sind weit entfernt von einem demokratischen Entscheidungsprozess. Inwiefern professionalisierte NGOs und eine niedrige Zahl an politischen Laien-Aktivist*innen tatsächlich einen Zuwachs an Demokratisierung einer „Weltgesellschaft“ (Brunkhorst, 2008) oder eine demokratische Legitimation von globalen Entscheidungen darstellen, ist umstritten. „[F]oot-loose NGOs have their safe home bases in the liberal nation-states from which they draw most of their resources“ (Canovan, 2001, S. 211). Auch hier zeigt sich das Risiko einer eurozentrierten, individualistischen Interpretation von Menschenrechten, einer eurozentrierten Artikulation von politischen Kämpfen und infolgedessen Ansätze von liberalem Paternalismus und Neo-Kolonialismus.

Konsequenzen für die politische Bildung

Die Entkopplung von Rechtssubjektsein und Mit-Aktion stellt die problematische Frage des Zusammenhangs zwischen Menschenrechten und Demokratie (Maus, 1999; Haller, 2012). Wenn Rechte (und besonders deren Interpretation) als ein politisches Konstrukt verstanden werden (Moulin-Doos, 2015), ist

diese Entkopplung anti-demokratisch. Wer kann den politischen Kampf um ihre Interpretation führen und wer soll die politischen Entscheidungen tragen? Allein die doppelte Besetzung von Rechtssubjekt-Sein und der politischen Mit-Aktion von Mit-Bürger*innen als Laien erlaubt die Möglichkeit einer demokratischen Verabschiedung und Interpretation des Rechtes. Es sind zwei mögliche Lösungen aus diesem Dilemma denkbar, falls wir an der Idee der Demokratie noch festhalten und deswegen die Dimensionen des Rechtssubjekts und des Mit-Akteurs wieder verkoppeln wollen. Entweder wäre nach einer globalen kosmopolitischen Welt-Demokratie zu streben, oder nach einer Rückkehr zu regionalen, national-staatlichen und/oder subnationalen Formen der politischen Gesellschaften als entscheidende (politische und ökonomische) Entscheidungsebene, wie dies etwa von katalanischen oder schottischen politischen Unabhängigkeitsbestrebungen beansprucht wird. Die erste Lösung tendiert in die Richtung eines „imperiale[n] Traum[s]“ (Brown, 2012, S. 64), birgt jedoch die Gefahr, eine anti-pluralistische Idee darzustellen, wo übrigens die liberalen, individualistischen Werte demographisch nicht gewinnen würden, wie es sich die Kosmopolitischen oft vorstellen. Die zweite Lösung spricht für eine Art „De-Globalisierung“ oder „Re-lokalisierung“, die Respekt für Pluralität besser schaffen würde als der Trend des Neo-Kapitalismus, Neo-Kolonialismus bzw. der Trend zu einer Homogenisierung, die die Globalisierung mit sich trägt. Diese zweite Lösung könnte zunächst aus liberaler emanzipatorischer Perspektive als retrograd, konservativ und sogar illegitim beurteilt werden, und es würde ihrerseits eine Art Denkrevolution benötigen. Eine horizontale Kooperation zwischen den politischen Gesellschaften und Mit-Akteuren dieser Gesellschaften könnten jedoch dem welthegemonialen Risiko einer globalen Demokratie und einer globalen Justiz gegenwirken. Diese politische Entglobalisierung (démondialisation) sollte zusammen mit ökonomischer und finanzieller Entglobalisierung (Todd, 2011; Sapir, 2010; Allais, 1999) stattfinden, die Ideen von nachhaltigen ökonomischen Produktionen und Handel oder sogar Ideen zu Post-Wachstum (Georgescu-Roegen, 1995) mit sich bringt. Bernard Cassen, der Gründer von ATTAC (zusammen mit Ignacio Ramonet) und Mit-Initiator des Weltsozialforums, schreibt, dass die démondialisation die logische Folge der Anti-globalisierung (altermondialisme) ist (Cassen, 2011).

Für die Politische Bildung ergibt sich hier eine besondere Brisanz zwischen normativen (philosophischen und pädagogischen) Setzungen, wie Globales Lernen, und der politisch-rechtlichen Realität. Konzepte eines Weltbürgerrechts und entsprechende Ansätze der Menschenrechtsbildung stehen häufig in der Tradition europäischer universalisierender Aufklärung und eurozentrischer Konzeptionen von Emanzipation (gegen Traditionen) und Mündigkeit. Mit dem Anspruch kosmopolitischer Bürgerschaftsbildung scheint sich – ähnlich einiger Programme zur EU-Citizenship Education – ein fragwürdiges politisches Programm zu verbinden: die mögliche Weiterentwicklung demokratischer Konzeptionen von postnationaler Bürgerschaft. Inwiefern (Politische) Bildung hier selbst eine Rolle in politischen (Deutungs-)Kämpfen ausfüllen kann und soll, ist sicherlich ebenso offen, wie die Frage ob Bildung ihre Wirkungsmöglichkeiten nicht maßlos überschätzt, wenn sie statt durch Analysen politische Probleme verstehbar zu machen, diese selbst verändern will, also durch Bildung überhaupt erst einen Europa- oder Weltbürger schaffen zu wollen.

Anmerkungen

- 1 Der Begriff „Bürger“ wird in diesem Beitrag als politische Kategorie verwendet und umfasst Männer und Frauen gleichermaßen.
- 2 Rechte versteht sich in dem Beitrag hauptsächlich als fundamental rights, also als grundlegend oder von entscheidender Bedeutung. „The expression ‚fundamental rights‘ is interesting because of the ambiguity of the term ‚fundamental‘. It can mean both the foundation and the tremendous importance. Therefore it can encompass radically different theoretical approaches to the origin of these rights“ (Moulin-Doos 2015, S. 64).
- 3 In der Praxis hauptsächlich durch Repräsentation aber auch manchmal auf direktem Weg dank Referenden.
- 4 Das EP trägt eine sehr begrenzte Macht im Vergleich zur Europäischen Kommission (u.a. mit ihrem exklusiven Initiativrecht) und vor allem dem Rat der EU (Ministerrat als Hauptentscheidungsorgan) und dem Europäischen Rat (der Regierungschefs).
- 5 Und nicht nur zwischen Repräsentierten, wie im vorherigen Abschnitt thematisiert.
- 6 EP Abgeordnete werden in jedem Mitgliedstaat dank eines staatlich-befestigten Wahlverfahrens gewählt. Die Parteien sind nationale Parteien, deren gewählte Abgeordnete sich dann im EP in Fraktionen organisieren. Die Abstimmungen werden entweder entlang Fraktionszugehörigkeit oder Staatsangehörigkeit getroffen, das Abstimmungsverhalten auf Grund politischer Zugehörigkeit nimmt zu (Chopin & Lépinay, 2010).
- 7 Über deutschen Kosmopolitismus, siehe Anmerkung 10.
- 8 Dabei ist es nicht unbedingt der Fall, dass der attackierte Staat Rechte ignoriert hat, sondern dass er sich für eine unterschiedliche Interpretation von diesen Rechten als die Interpretation der Kläger entschieden hat (Bellamy, 2013).
- 9 Die aristokratische Qualität ist nicht als durch Geburt geerbter Status zu verstehen, auch wenn das kulturelle und finanzielle Familienkapital für eine überwältigende soziale Reproduktion dieser Funktion sorgt.
- 10 Der nationale Beurteilungsspielraum, den die Straßburger Richter durch ihre Rechtsprechungen konzipiert haben und den sie regelmäßig einräumen, erlaubt, dieser anti-demokratischen Tendenz entgegenzuwirken. Wenn die Richter keinen europäischen Konsens über die betroffene rechtliche Frage etablieren können und wenn die attackierte nationale Maßnahme, zum Beispiel ein Gesetz, mit einer breiten nationalen Unterstützung verabschiedet wurde, entscheidet der Gerichtshof die nationale demokratische Entscheidung nicht anzufechten und lässt einen nationalen Beurteilungsspielraum.
- 11 Der amerikanische Kosmopolitismus, der sich sehr stark in den 90er Jahren entwickelt hat (u.a. Held, McGrew), basiert auf der Hoffnung, dass eine kosmopolitische Entwicklung unter liberalen westlichen Voraussetzungen stattfinden würde. Viele deutsche Autoren vertreten auch, in einer kantischen Tradition, kosmopolitische Sichtweisen (vgl. Steffens, 2011). Die deutsche Emphase für Kosmopolitismus findet ihren Ursprung seit dem Zweiten Weltkrieg in der Verdammung der nationalen Idee, in einer deutschen Tradition als essentialistisch verstanden.
- 12 Einige europäische Rechtssysteme haben die Extra-Territorialität in ihrem staatlichen Strafrecht eingeführt, z. B. Belgien von 1993 bis 2003 (Rückzug des Gesetzes auf Grund hohen diplomatischen Protests), in Spanien seit 2005. Nichtstaatsbürgerliche mutmaßliche Straftäter, deren Delikte nicht auf dem Territorium des Staates stattgefunden haben (also gegen das Territorialitätsprinzip) und gegen nichtstaatsbürgerliche Opfer (gegen das Personalitätsprinzip), können trotzdem in diesem Staat gerichtlich verfolgt werden. Die Straftat soll gegen international geschützte Rechte gerichtet sein.
- 13 Siehe z.B. das Internationale Strafgericht für das ehemalige Jugoslawien (ICTY) und das Internationale Strafgericht für Ruanda (ICTR).
- 14 Der IStGH agiert gemäß eines Komplementaritätsprinzips. Er wird erst tätig, wenn eine Strafverfolgung durch die nationalen Gerichte nicht möglich ist – sei es, weil die betreffende Regierung dazu nicht gewillt ist oder das Rechtssystem diese Möglichkeit nicht zulässt. Die USA, Russland, China u.a. haben den Vertrag nicht ratifiziert.

Literatur

- Allais, M. (1999). *La Mondialisation, La Destruction des Emplois et de la Croissance*. Paris: Éditions Clément Juglar.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice*, 3, 40–51.
- Ba, M. (2016). L'Union africaine et la CPI au bord du divorce. *Jeune Afrique* 15.02. Zugriffen am: 02.06.2016, <http://www.jeuneafrique.com/mag/300299/societe/union-africaine-cpi-bord-divorce/>.
- Bellamy, R. (2013). The Democratic Qualities of Courts: a Critical Analysis of Three Arguments. *Representation*, 49(3), 333–346.

- Brown, W. (2012). Wir sind jetzt alle Demokraten ... In G. Agamben, A. Badiou, S. Zizek, J. Rancière, J.-L. Nancy, W. Brown, D. Bensaid & K. Ross (Hrsg.), *Demokratie? Eine Debatte* (S. 55–71). Berlin: Suhrkamp.
- Brunkhorst, H. (2008). Demokratische Solidarität in der Weltgesellschaft. *APuZ*, 21, 3–8.
- Canovan, M. (2001). Sleeping Dogs, Prowling Cats and Soaring Doves: Three Paradoxes in the Political Theory of Nationhood. *Political Studies*, 49(2), 203–15.
- Cassen, B. (2011). La Démondialisation, Suite Logique De L'altermondialisme. *Marianne*. 23 August 2011. Zugriffen am: 12.07.2016, http://www.marianne.net/La-demondialisation-suite-logique-de-l-altermondialisme_a209566.html.
- Chopin, T. & Lépinay, C. (2010). Clivages et compromis politiques au Parlement européen: comment vote-t-on à Strasbourg? *Question d'Europe* 186. Zugriffen am: 12.07.2016, <http://www.robert-schuman.eu/fr/questions-d-europe/0189-clivages-et-compromis-politiques-au-parlement-europeen-comment-vote-t-on-a-strasbourg-1ere>.
- Eis, A. (2010). *Europäische Bürgerschaftsbildung. Die Neukonstruktion der Bürgerrolle im europäischen Mehrebenensystem*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Georgescu-Roegen, N. (1995). *La décroissance. Entropie – Écologie – Économie*. Nouvelle édition. Paris: Éditions Sang de la terre.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1994). Über den internen Zusammenhang zwischen Rechtsstaat und Demokratie. In U. K. Preuß (Hrsg.), *Zum Begriff der Verfassung. Die Ordnung des Politischen*. (S. 83–94). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Habermas, J. (2012). *The Crisis of the European Union*. Cambridge: Polity.
- Haller, G. (2012). *Menschenrechte ohne Demokratie?: Der Weg der Versöhnung von Freiheit und Gleichheit*. Bonn: Berlin-Aufbau.
- Kavanagh, A. (2003). Participation and Judicial Review: A Reply to Jeremy Waldron. *Law and Philosophy*, 22(5), 451–86.
- Kymlicka, W. (2001). *Politics in the Vernacular*. Oxford: Oxford University Press.
- Maus, I. (1999). Menschenrechte als Ermächtigungsnormen internationaler Politik oder: der zerstörte Zusammenhang von Menschenrechte und Demokratie. In H. Brunkhorst, W.R. Köhler & M. Lutz-Bachmann (Hrsg.), *Recht auf Menschenrechte. Menschenrechte, Demokratie und internationale Politik* (S. 276–292). Berlin: Suhrkamp Taschenbuch.
- Miller, D. (1995). *On Nationality*. Oxford: Clarendon Press.
- Moore, M. (2001). Normative Justifications for Liberal Nationalism. *Nations and Nationalism*, 7(1), 1–20.
- Mouffe, C. (2012). An Agonistic Approach to the Future of Europe. *New Literary History*, 43(4), 629–40.
- Moulin-Doos, C. (2015). *Civic Disobedience: Taking Politics Seriously. A Democratic Theory of Political Disobedience*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Oberndorfer, L. (2013). Vom neuen, über den autoritären zum progressiven Konstitutionalismus? Pakt(e) für Wettbewerbsfähigkeit und die europäische Demokratie. *Juridikum*, (1), 76–86.
- Rancière, J. (2003). Glücksfall Politik. *Der Freitag*, 4. Juli. zugriffen am: 13.07.2016, <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/gluecksfall-politik>.
- Rawls, J. (1971). *A theory of Justice*. Oxford: Harvard University Press.
- Sapir, J. (2010). *La Démondialisation*. Paris: ÉDITIONS DU SEUIL Bd Romand-Rolland, Paris XIV.
- Steffens, G. (2011). Politische Bildung in einer Welt der Brüche und Krisen. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft* (S. 385–98). Bonn: BpB.
- Tocqueville, A. (1961). *De la démocratie en Amérique*. Paris: Gallimard.
- Todd, E. (2011). Préface. In A. Montebourg (Hrsg.), *Votez Pour La Démondialisation!* (S. 1). Paris: Flammarion.
- Ulrich, B. (2005). Europäisierung – Soziologie für das 21. Jahrhundert. *APuZ* 34–35, 3–11.
- Watkins, S. (2014). The Political State of the Union. *New Left Review*, 90, 5–25.
- Weiler, J.H.H. (1998). *The Constitution of Europe – do the New Clothes have an Emperor?* Cambridge: Cambridge University Press.

Dr. Claire Moulin-Doos,

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Didaktik der politischen Bildung an der Universität Kassel. Forschungsschwerpunkte: Menschenrechte, Demokratietheorien, Werte und Politische Bildung.

Maria do Mar Castro Varela/Alisha M. B. Heinemann

Globale Bildungsbewegungen – Wissensproduktionen verändern

Zusammenfassung

Globales Lernen erfreut sich seit einigen Jahren großer Beliebtheit. Eine postkoloniale Perspektivierung deckt allerdings grundlegende Probleme auf. Der Beitrag skizziert grob die Ziele Globalen Lernens, um daran anschließend konkrete Bildungsangebote im Bereich des Globalen Lernens auf ihre Auseinandersetzung mit den Folgen historischer und gegenwärtiger Gewalt im Kontext von Kolonialisierungs- und Dekolonisierungsbewegungen hin zu befragen. Daran anschließend werden fragmentarisch postkoloniale pädagogische Ideen vorgestellt und eine kritische Supplementierung vorgeschlagen.

Schlüsselworte: *Postkoloniale Kritik, epistemische Gewalt, Verlernen, Re-Kolonialisierung, Desubalternisierung*

Abstract

Global learning has become quite popular. Scrutinized under a postcolonial perspective we will render some problems with the approach visible. After outlining roughly the aims of global learning we analyse some concrete examples focusing the legacies of historical global violence in the context of colonialism and decolonization. Subsequently, some postcolonial pedagogical ideas are presented. Finally, we propose a critical supplementation.

Keywords: *Postcolonial Critique, epistemic violence, unlearning, re-colonization, de-subalternization*

„It is the disenfranchised who teaches us most often by saying: I do not recognize myself in the object of your benevolence. I do not recognize my share in your naming“ (Spivak, 1993, S. 137).

„The pedagogic effort that may bring about lasting epistemic change in the oppressed is never accurate, and must be forever renewed“ (Spivak, 2007, S. 20).

Bildung kann als eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit greifbaren wie auch abstrakten Lerninhalten beschrieben werden, die die Schulung des Sinnes für Vergangenes, kritische Reflexion und eine erweiterte Imaginationsfähigkeit umfasst. Gemäß der Ideen der Aufklärung ist das Ziel: mündige Bürger/-innen, die verantwortungsbewusst zu handeln in der Lage

sind. Globale Bildung setzt ein Globales Lernen voraus, das dazu befähigt gesellschaftliche Probleme global zu denken, weswegen im Unterricht globale Fragen und Zusammenhänge vermittelt und diskutiert werden (Éducation 21, o.J.).

Bildung, so unsere Ansicht, ist nicht per se „gut“ oder „schlecht“. Sie ist aber auch nie harmlos, sondern eingebunden in Herrschaftspraxen. Kritische Betrachtungen auf Globales Lernen rufen insofern geradezu dazu auf, die machtvollen Seiten von Bildung postkolonial in den Blick zu nehmen.

Das Denken über Globale Bildung wird zumeist innerhalb einer Nachhaltigkeitsdebatte gerahmt, wobei einerseits eine Praxis beschrieben wird, die den globalen Süden und insbesondere verletzte Bevölkerungsgruppen als Zielgruppe imaginiert werden. Die Unterstellung ist dabei nicht selten, dass die Zuführung zu einer humanistischen Bildung den pauperisierten Kollektiven im globalen Süden helfen wird, sich von der Marginalisierung zu befreien. Andererseits geht es innerhalb von Nachhaltigkeitsdebatten aber auch darum, im globalen Norden ein Wissen zu globalen Zusammenhängen zu vermitteln, dass das eigene Verflochten-Sein in Globalisierungsdynamiken verstehbar macht. Beide Strategien bzw. Zielsetzungen werden nur selten miteinander verquickt. Die Folgen einer eingegengten Perspektivierung von Globalen Lernen ist, wie wir zu zeigen versuchen werden, mehrschichtig und verstärkt kontinuierlich imperiale Bildungsmuster.

Der Beitrag gliedert sich in drei Teile. Im ersten wird grob das Konzept des „Globalen Lernens“ skizziert, um daran anschließend konkrete Bildungsangebote im Bereich des Globalen Lernens auf ihre Auseinandersetzung mit den Folgen historischer und gegenwärtiger Gewalt im Kontext von Kolonialisierungs- und Dekolonisierungsbewegungen hin zu befragen. Daran anschließend werden fragmentarisch postkoloniale pädagogische Ideen vorgestellt und eine kritische Supplementierung vorgeschlagen.

Globales Lernen im Kontext von Rekolonialisierung

Globales Lernen ist Ergebnis einer Bildungsreflexion in einer zunehmend globalisierten Welt. Globalisierung kann dabei als ein Prozess zunehmender globaler Handlungsdynamiken beschrieben werden, in deren Folgen nicht nur Waren und Kapital zirkulieren, sondern auch die Mobilität von Menschen, Ideen und Konzepten zunimmt. Im Fokus postkolonialer Glo-

balisierungskritik stehen dabei die als neokolonial beschriebenen An- und Enteignungsprozesse jeglicher Art (natürliche Ressourcen, Arbeitskraft, Wissen) (etwa Brennan, 2005, S. 116). Postkoloniale Studien fokussieren hier insbesondere die sozialen, politischen und ökonomischen Transformationen in einer zunehmend interdependenten Welt (etwa Gikandi, 2005). Koloniale Ausbeutungs- und Herrschaftsstrukturen werden nicht in der historischen Vergangenheit verortet, vielmehr wird die Dekolonisierung ehemals kolonisierter Länder als ein anhaltender Rekolonisierungsprozess gelesen. Im Kontext Globaler Bildung müssen darum zwingend die Analyse der gewaltvollen neoliberalen Globalisierung, die auch Bildungsinstitutionen und -praxen betrifft, und eine durchaus emanzipatorische Internationalisierung unterschieden werden (Loomba, Kaul, Bunzl, Burton, & Esty, 2005, S. 4). Dafür muss immer wieder auf die Komplexität und Widersprüchlichkeiten von Bildungsprozessen hingewiesen werden und ein Lernen – und auch Verlernen angeregt werden, welches eine machtfunktionale asymmetrische Ignoranz angreift.

Trotz der Überlappungen von Globalisierungs- und Postkolonialismus-Forschung, können die Anliegen durchaus differenziert werden. Vilashini Cooppan unterscheidet etwa Globalisierung als Prozess einer andauernden Dekolonisierung, der die zunehmende Heterogenität der Welt nachzeichnet, von einer Globalisierung, die als ein sich immer mehr ausweitender globaler Kapitalismus in Erscheinung tritt, und deutliche koloniale Züge zeigt (Cooppan, 2005, S. 84f.). Klar ist, dass im Laufe von Globalisierungsprozessen immer komplexere Netzwerke aus nationalen und transnationalen Akteur/innen, Kapital, Arbeit, Anbieter/innen, Konsument/innen, und Märkten sowie NGOs und multilaterale Agenturen entstanden (Loomba et al., 2005, S. 2). Eine postkoloniale Genealogie der Globalisierung übernimmt hier die wichtige Aufgabe, zu verdeutlichen, wie die fortschreitenden Dekolonisierungsprozesse eine globale neoliberale Hegemonie etablierten (Behdad, 2005, S. 63). Die entstehende globale Ordnung ist zerstörerisch und doch können und müssen die entstandenen Strukturen gleichzeitig auch als ermächtigend verstanden werden, wurden im Zuge dessen doch ebenso Chancen für vormals marginalisierte Communities geschaffen (Brennan, 2008, S. 39). In diesem Zusammenhang geht es lediglich darum zu zeigen, dass die Globalisierung, gelesen als eine Fortsetzung des imperialen Projektes, globale Machtverhältnisse transformiert (genauer Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 78ff.). So werden globale (bildungs-)politische Praxen heute einerseits bestimmt durch eine unternehmerische Logik Stichwort wäre hier die Ökonomisierung der Bildung. Andererseits wird ein Blick auf globale Verflechtungen ermöglicht, der durchaus in die Lage versetzen kann, Hegemonien aufzudecken und mithin auch in Bewegung zu versetzen.

Die rasante Geschwindigkeit ökonomischer, kultureller und technologischer Transmissionen sowie die beschleunigte Kapitalbewegung und Mobilität von Waren, lässt ahnen, dass die weltpolitische Situation im ständigen Wandel ist. Manche gehen gar davon aus, dass der Niedergang des Nationalstaatsmodells und der Imperien bevorstehe (Cooppan, 2005, S. 81). Allerdings deuten die aktuellen Entwicklungen in Europa – etwa Brexit und der zunehmende Einfluss rechter Parteien – kaum in Richtung Niedergang von Nationalstaatenmodell und

Nationalismus. Die Globalisierungsforschung allerdings schafft teilweise ein neues Verständnis für kulturelle Prozesse, das homogene eurozentrische Narrative von Entwicklung und Fortschritt hinterfragt, indem der Fokus auf eine soziale und kulturelle Organisation jenseits nationalstaatlicher Grenzziehungen gelegt wird. Zudem wird skizziert, wie lokale und globale Perspektiven verflochten gedacht werden können. Bereits in den 1990er Jahren prägte der britische Soziologe Roland Robertson (1998) den Begriff der „Glokalisierung“ und beschrieb damit die Beziehung zwischen dem Lokalen und Globalen als wechselseitige Durchdringung. Demzufolge lässt sich das Globale im Lokalen identifizieren – wie auch ohne das Lokale, das Globale nicht mehr lesbar ist. Homi Bhabha zufolge ermöglichen Hybridität und kultureller Wandel die Artikulierung „globaler oder transnationaler Fiktionen“ (Bhabha, 1994, S. 205), die die anhaltenden Tendenzen zur Homogenisierung und Standardisierung herausfordern. Es wäre interessant hier zu sehen, was dies für Bildungsprozesse bedeuten könnte. Können etwa Bildungsprozesse eine solchermaßen alternative Artikulierung befördern?

Auch Arjun Appadurai beschreibt Globalisierungsprozesse nicht gänzlich negativ. Im Kontrast zum „kulturellen Imperialismus“ würden, so Appadurai (1996, S. 172) spezifische Globalisierungsformen „delokalisierte Transnationen“ ermöglichen, welche die Dominanz einer „Eurochronologie“ (ebd., S. 30) durch Hybridisierungen herausfordern würden.

Verlernen und Postkoloniales Lernen

Pädagogik ist nicht harmlos, weswegen Bildung eine zutiefst politische Angelegenheit darstellt. Wie postkoloniale Studien überzeugend aufzeigen konnten, wurden im Prozess der Kolonisierung lokale Wissensbestände nicht nur disqualifiziert, sondern auch gelöscht. So verschwanden nicht nur hunderte von Sprachen, sondern wurden zudem nicht eurozentrische Welterklärungen und Lebenspraxen vernichtet. Boaventura de Sousa Santos (2016) spricht in diesem Zusammenhang denn auch zu Recht von einem Epistemizid und plädiert für kognitive Gerechtigkeit. Ihm zufolge ist das nach wie vor eurozentrische Denken nichts weiter als ein „abyssal thinking“:

„Modern Western thinking is an abyssal thinking. It consists of a system of visible and invisible distinctions, the invisible ones being the foundation of the visible ones. [...] The division is such that ‘the other side of the line vanishes as reality becomes nonexistent, and is indeed produced as nonexistent. Nonexistent means not existing in any relevant or comprehensible way of being. Whatever is produced as nonexistent is radically excluded because it lies beyond the realm of what the accepted conception of inclusion considers to be its other. What most fundamentally characterizes abyssal thinking is thus the impossibility of the co-presence of the two sides of the line. To the extent that it prevails, this side of the line only prevails by exhausting the field of relevant reality. Beyond it, there is only nonexistence, invisibility, non-dialectical absence“ (Santos, 2007, S. 1).

Doch wäre es sicher zu kurz gefasst, die epistemische Auslöschung und die Schaffung eines „sichtbaren“ versus „unsichtbaren“ Denken zu bestimmen, hat die imperiale Beherrschung doch immer gleichzeitig den Weg geebnet, um lokales/indigenes Wissen zu vereinnahmen. Bereits in Orientalism

(1978) spricht Edward Said von der Vermessung und Archivierung „anderen Wissens“, welches in den europäischen Metropolen verarbeitet wurde. Die Vereinnahmung ermöglichte die Beherrschung der kolonisierten Subjekte und erschuf gleichzeitig den Orient, der als Antagonist zum Okzident bestimmt werden konnte. Wird die Aneignung von Wissen ernst genommen, so wird auch klar, warum postkoloniale Theorien zwangsläufig ein ambivalentes Verhältnis zur Aufklärung haben und nicht eine einfache Abweisung propagieren (siehe hierzu Dhanwan, 2014). Und es ist eben dieses durchweg ambivalente Verhältnis zur Aufklärung, welches beim Nachdenken über Globales Lernen wieder in den Mittelpunkt gerückt werden sollte. Bildungsprozesse nehmen schließlich eine zentrale Position innerhalb von Dekolonisierungsprozessen ein. So muss etwa die Möglichkeit geschaffen werden, dass die, die de facto von Bildung ferngehalten werden, zur politischen Partizipation ermächtigt werden. Spivak (etwa 2012) bestimmt eine hierzu fähige Pädagogik als die „zwangsfreie Neuordnung von Begehren“. Zweifelsohne wurde Bildung als Instrument der ideologischen Befriedung genutzt und wird dies nach wie vor. Die Missions- und Kolonialschulen haben dabei unter anderem das Ziel verfolgt, nicht nur die Sprachen der Kolonialmächte durchzusetzen, sondern gleichzeitig ein Wissen befördert, dass die europäische Vorherrschaft legitimierte. So wurde in Indien ein (modernes) Bildungssystem etabliert, das eine Klasse anglierter Kolonisierter hervorbringen sollte, die als kulturelle Vermittler zwischen den Briten und den Kolonisierten dienen sollten, während gleichzeitig intentional lokale Bildungsinstitutionen und Lehrpläne zerstört wurden (vgl. Masani, 2012, S. 105ff.). Eine Globale Bildung sollte diese schwerwiegende Rolle von Bildung reflektieren und die postulierte Harmlosigkeit und Universalität von Wissen infrage stellen. Das würde bedeuten, die gelernte Vergessenheit anzugreifen und ruft danach die evidente Komplizenschaft von Bildungsinstitutionen mit dem (neo-)kolonialen Projekt aufzuzeigen.

Wenn Spivak als zentrales Moment von Bildung das Re-arrangement von Begehrensstrukturen bestimmt, dann begreift sie Begehren nicht als eine natürliche Kategorie, sondern als sozial hergestellte. Diskurse bringen machtvoll Subjekte mit bestimmten Begehren hervor. Für Jacques Deleuze und Félix Guattari (1977) ist Begehren zudem produktiv zu denken. Es operiert innerhalb von Assemblagen, die sich durch Heterogenität gekennzeichnet zeigen. Begehren ist dabei immer überdeterminiert, d.h. es lässt sich nie auf eine einzige Ursache zurückführen. Es ist aber keineswegs schicksalhaft, wenn eben auch nicht frei bestimmbar. Es ist wichtig zu wissen, dass in Begehrensstrukturen auch gezielt interveniert werden kann – auch wenn der Ausgang der Intervention nie vollkommen vorausagbar ist (Spivak, 2012). Kurzum: Bildung bringt die Subjekte der Bildung hervor, die durch eine spezifische Begehrensstruktur beschreibbar sind. Wenn wir Bildung als Subjektivierung lesen, dann ist diese ermächtigend und unterwerfend zugleich. Sie produziert und unterwirft die Subjekte. Das Re-arrangieren von Begehren ist mithin der bewusste Umgang mit der Gewalt, die von Erziehungsprozessen ausgeht, dies ist selbstredend weder mittels eines Checklistenprogramms noch von heute auf morgen zu bewerkstelligen.

In Anbetracht einer asymmetrischen Ignoranz, die ein Unwissen der Bevölkerung im globalen Norden vis-à-vis dem

globalen Süden darstellt, das nicht nur verziehen wird, sondern geradezu funktional ist, um die Suprematie des Nordens zu erhalten, muss Globale Bildung dahin zielen, Privilegien zu dekonstruieren. Während klassische Bildungsansätze zum Ziel haben, Informationslücken zu schließen, fokussiert eine postkolonial informierte Pädagogik die durch die kanonische Bildung produzierte Ignoranz. Der Vermittlungsprozess kann in Anbetracht der gewaltvollen historisch gewachsenen sozialen Grenzziehungen nicht einfach so gelingen. Vielmehr müssen Hierarchisierungen, die über rassifizierende Wahrnehmungen hergestellt werden, verdeutlicht werden.

Wenn die Ränder das Zentrum der Lehrmaschinerien betreten und der akademische Kanon herausgefordert wird, dann kann Bewegung im Bildungskomplex wahrgenommen werden (Spivak, 1993). Es ist bei jeder Art von Bildung wichtig, sowohl die Strukturen zu verändern als auch die Inhalte der Wissensvermittlung zu überprüfen.

Spivak zufolge kann eine wirkliche Veränderung der historisch gewordenen globalen Macht- und Herrschaftsstrukturen nur stattfinden, wenn die Bildung auf beiden Seiten der kolonialen Grenzziehung alteriert wird. Dabei reicht es nicht aus, hier und da einen kleinen didaktischen Trick anzuwenden, wie auch eine einfache Artikulation eines Veränderungswunsches keinen Unterschied macht (Spivak, 2008). Notwendig ist eher ein „unsichtbares Ausbessern“:

„Das ist eine andere Möglichkeit eines epistemischen Zugangs, das ist die Schulung der Lehrerin im Weben und unsichtbaren Ausbessern, das ist das Geheimnis einer fortlaufenden pädagogischen Supplementierung“ (Spivak, 2008, S. 47).

Das dabei entstehende Muster ist nicht vorab bestimmbar und die Webenden sind gleichzeitig Arbeitende als auch zu bearbeitender Stoff. Es handelt sich um einen extrem langsamen Prozess. Die Gewalt muss quasi schrittweise mit einem neuen Muster überarbeitet werden. Ein epistemischer Wandel kann nur erreicht werden, wenn sowohl die subalternen Räume als auch die Metropolen ihr Denken dekolonisieren. Spivak (2008) spricht hier von einer transnationalen Bildung und mithin grenzauflösenden Bildung, für die eine ausgesprochen selbstkritische Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien fundamental ist. Ganz im Sinne Antonio Gramscis geht es bei ihr darum, in die Hegemonie zu intervenieren und den Konsens zu brechen. Für eine kritische Globale Bildung scheint uns wichtig, diese im Sinne Spivaks im Zusammenhang mit einer ethischen Haltung, die die grundlegende Infragestellung neokolonialer Strukturen zum Ziel hat, zu skizzieren. Das ist nicht so ganz einfach, denn oft sind die, die Globale Bildung vorantreiben, vermitteln oder an dieser partizipieren, zufrieden mit dem So-wie-es-ist. Sie sind kaum dazu zu motivieren, auch nur kleine Privilegien aufzugeben, wenn dies einher geht mit Veränderungen in der eigenen Lebensführung. Ein notwendiges Verlernen zu initiieren erfordert darum Experimentierfreudigkeit und Räume, die Denksperimente zulassen.

Die Geisteswissenschaften spielen bei Spivak in einer Tradition von Gramsci und W.E.B. Du Bois dabei eine entscheidende Rolle. Sie ermöglichen es, dass die unmöglichen aber notwendigen Utopien realita gelebt werden (und das nur, um sie wieder verwerfen zu können). Literatur etwa kann das Historische überraschen (Spivak, 2003, S. 55). Vordergründig analysiert Spivak, das, was unter „Globaler Bildung“ firmiert

und bei der wohlmeinende, internationale Nichtregierungsorganisationen eine tragende Rolle spielen. Sie deutet unter anderem auf den damit einhergehenden Avantgardismus der „Eliteakteur/inn/en“ einer internationalen Zivilgesellschaft, die sie als organische Intellektuelle des globalen Kapitalismus beschreibt, und die, Spivak folgend, letztendlich nur eine Feudalität ohne Feudalismus hervorbringen (Spivak, 2012, S. 27). Hier ist Spivak insbesondere kritisch gegenüber den verorteten Privilegien einer neuen Diaspora, die sich auf einer kulturellen Ebene gegen Eurozentrismus positioniert. Subalternität ist in ihren Worten die andere Seite von diasporischer Handlungsmacht. Weswegen sie eher von „Klassenapartheid“ spricht, die in der postkolonialen Welt dafür sorgt, dass nach wie vor ein feudales Bildungssystem regiert. Der größte Bereich der zukünftigen Wählerschaft der Welt, nämlich die Kinder der Armen im ländlichen Raum des globalen Südens werden, Spivak folgend, systematisch daran gehindert Zugang zu intellektueller Arbeit zu erhalten. Ihre Körper werden darauf vorbereitet den herrschenden Klassen zu dienen. Die einzige Waffe, die sie für den Kampf um Gerechtigkeit einsetzen können, wird ihnen kontinuierlich genommen, und so wissen sie nicht, dass es Strukturen gibt, die ihnen dienen müssen – und nicht umgekehrt. Als Teil eines Nationalstaates, der sie nicht als Zugehörige bestimmt, bleiben die Subalternen unvorbereitet für den öffentlichen Raum. Die wichtigste Aufgabe der Dekolonisierung bleibt es deswegen, Subalternität in die Krise zu versetzen. Doch nur Armutsbekämpfung und Informationsvermittlung garantiert eben keine Desubalternisierung. Die tiefen Machtasymmetrien können weder durch eine Reorganisation von Einkommen und Wohlstand gerichtet werden, noch können die Subalternen über Programme des Globalen Lernens hegemonial werden. Die Beziehung zwischen ökonomischer und politischer Ermächtigung bleibt diskontinuierlich: formalisierte demokratische Rechte ermöglichen den Marginalisierten nicht automatisch mehr Möglichkeiten, so wie ökonomisches Empowerment sich nicht in Desubalternisierung übersetzt.

Diesen Gedankengang ergänzend, wäre auch Judith Butler zuzustimmen, wenn sie schreibt, dass die Kritik das Mittel der Bildung ist, welches wir institutionalisiert wissen wollen (Butler, 2012, S. 18). Der Kampf um Bedeutung wird dabei bekanntlich in der Zivilgesellschaft ausgefochten und Bildungsinstitutionen bilden eben einen wichtigen Bereich derselben.

Strategien und Angebote Globalen Lernens unter der Lupe

Betrachten wir konkrete aktuelle Auseinandersetzungen mit Globalem Lernen in Deutschland und Österreich am Beispiel von Strategien und Bildungsangeboten, wird schnell deutlich, dass der Einbezug der historischen und gegenwärtigen Folgen (neo-)kolonialer Herrschaft in den Auseinandersetzungen nur eine untergeordnete Rolle einnehmen. 2009 wurde in Österreich eine Strategie zum Globalen Lernen im österreichischen Bildungssystem entwickelt, in der wir lesen, dass mit zunehmenden Flexibilisierungszwängen im Arbeitsleben, rasant wachsenden Mobilitätsanforderungen, Integrationsanforderungen in einer multikulturellen Gesellschaft etc. eine wesentliche Aufgabe von Bildung nun darin bestehe, Menschen zu

befähigen, die Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen (Strategiegruppe Globales Lernen, 2009, S. 7). Zwar bleibt die „strukturelle Gewalt gegen Menschen und ganze Bevölkerungen“ (ebd., S. 8) nicht unerwähnt, diese wichtige Dimension spiegelt sich dann aber letztlich weder in den didaktischen Überlegungen, noch in den Zielen wieder, in denen es vor allem darum geht, imperiale Subjekte des Westens von ihrer „Unsicherheit, Nicht-Wissen und [dem] Risiko von Orientierungslosigkeit“ zu befreien und bei ihnen eine solidarische Handlungskompetenz auszubilden (ebd., S. 9). Überlegungen dazu, wie es möglich sein könnte, die eigene hegemoniale Position in Frage zu stellen, Bildung und Handlungsmacht über den Westen hinaus, auch in den Teilen der Welt zu erkennen, die gegenwärtig im Kontext Globalen Lernens als „entwicklungsbedürftig“ markiert werden, nehmen in den vorhandenen Konzepten keinen und wenn, dann einen marginalen Raum ein.

Selbst bei den Versuchen, im Kontext Globalen Lernens im Westen zumindest migrantische Stimmen mit zu berücksichtigen – wenn schon die Positionen derjenigen, die direkt von globaler struktureller Gewalt betroffen sind, ignoriert werden – wird nicht versäumt sich zu fragen, welche „Gefahren darin stecken“, wenn Migrant/inn/en Bildungsangebote zum Globalen Lernen machen und die ängstliche Anforderung zu stellen, dass diese Angebote dann aber auch den „Ansprüchen Globalen Lernens“ zu genügen hätten und auf „keinen Fall Parallelstrukturen“ entstehen dürften (Eine Welt Netzwerk, 2016, S. 16). Sowohl die legitimen Ansprüche als auch die als legitim geltende Strukturen werden dabei von hegemonialen Positionen heraus festgelegt.

Angebote zum Globalen Lernen, welches mit developmentopolitischen Bestrebungen Hand in Hand geht, schließen im Duktus an die koloniale Zivilisierungsmission an. So ist eine immer wieder reproduzierte Legitimationslegende die „europäische Hand, die dem Rest der Welt hilft sich selber zu helfen“. Das damit einhergehende Narrativ wirkt bis heute und spiegelt sich auch in zahlreichen Modulen Globalen Lernens und beispielsweise in der Darstellung der ehemals kolonisierten Welt auf Spendenplakaten. An Weiße Adressat/inn/en gerichtet, wird mit Abbildungen von Kindern in ländlichen, verarmten Gegenden und Slogans wie: „Wir schließen Bildungslücken“ geworben, wobei Letzterer durch die Kindernothilfe zusätzlich mit einem Bild kombiniert wurde, welches den gesamten afrikanischen Kontinent als schwarze „Bildungslücke“ in einer ansonsten aus weißen Legosteinen bestehenden Umgebung visualisiert (Heinemann, 2014, S. 90ff.). Die Idee der armen, ungebildeten postkolonialen Subjekte wird dabei in immer neuen Bildern den vermögenden, gebildeten und modernen Menschen im Westen entgegengesetzt.

Globales Lernen könnte hier ansetzen und das hegemoniale Narrativ gegen den Strich lesen. So müssten, was häufig auch getan wird, die Notlagen historisiert und die neo-kolonialistischen Wirtschaftsstrukturen reflektiert werden. Es geht dabei vor allem darum, das „Unerzählte“ erzählbar zu machen. Es ist beispielsweise bekannt, dass jährlich viele Millionen Euros in eine Form der Entwicklungshilfe fließen, die nicht die neo-kolonialen Strukturen angreift, sondern stattdessen einer fortwährenden Re-Kolonialisierung in die Hände spielt. Ähn-

lich stabilisieren auch Angebote Globalen Lernens die postkolonialen Herrschaftsverhältnisse, wenn sie nicht konsequent daraufhin ausgelegt sind, die eigene privilegierte Position im globalen Kontext zu hinterfragen und zu dekonstruieren, auch denen Zugang zu einer qualitativ hochwertigen Bildung zu ermöglichen, über die etwas gelernt werden soll und gleichzeitig im Blick zu behalten, dass es notwendig ist auch von ihnen zu lernen, wenn globales Lernen wirklich und tatsächlich zum Ziel hat, eine gerechte und friedliche Weltgesellschaft durch eine Weltbürger/innen/bildung (Eine Welt Netzwerk, 2016, S. 6f.) zu erreichen. Freilich wäre hier noch zu diskutieren, wer von dieser Art von Kosmopolitismus profitiert, und ob es nicht wieder so ist und bleibt, dass die wohlmeinenden Bürger/-innen Europas davon profitieren, weil ihr Humanismus Möglichkeiten findet sich zu entfalten, während der globale Süden ein weiteres Mal in die Handlungsunfähigkeit hineingelesen wird.

Dies verbindet sich mit einer Menschenrechtspolitik – die sich in einer Menschenrechtspädagogik spiegelt, die ausschließlich den globalen Süden in den Blick nimmt. Die Welt wird gewissermaßen in zwei Felder unterteilt: einerseits das Feld derer, die Rechte zu formulieren und zu vergeben scheinen (globaler Norden); andererseits das Feld derjenigen, denen Rechte, Demokratie und Freiheit gebracht werden müssen (globaler Süden). Spivak zufolge geht es nun darum, die Idee der Zuteilung von Rechten herauszufordern, indem diese kritisch hinterfragt wird. Letztlich handelt es sich um eine Spielart des Sozialdarwinismus, nachdem die, die als Opfer markiert werden, wahrgenommen werden, als seien sie weder dazu in der Lage, sich selbst zu helfen, noch eigenständig zu regieren (Spivak, 2004, S. 524). Die Distanz zwischen jenen, so Spivak, die Rechte zuteilen, und jenen, die als Empfänger/-innen von Rechten gelesen werden, verharrt unter dem Vorzeichen historischer Gewalt (ebd., S. 549).

Im Menschenrechtskonzept findet sich mithin nicht nur ein spezifischer Rechtsanspruch, sondern auch die Forderung, das Unrecht zu richten. Dass der Westen sich zumeist unreflektiert berufen fühlt, das Unrecht im globalen Süden anzuklagen, stellt eine erstaunliche Umkehrung der Geschichte dar – schließlich war es der globale Norden, der Territorien annektierte, Rohstoffe ausbeutete und die Bevölkerungen der kolonisierten Länder über Jahrhunderte unterwarf (vgl. auch Kapur, 2006). Es ist insoweit politisch klug und pädagogisch notwendig, die historische Amnesie zu hinterfragen, so dass nicht immer wieder die Annahme der kolonialen Zivilisierungsmission verstärkt wird, dass eine Intervention in die postkolonialen Länder als ein ethischer Akt zu verstehen sei.

Fazit: Erfahrungen, Ahnungen und Transformationen

„Erfahrung ist immer eine Fiktion, etwas Selbstfabriziertes, das es vorher nicht gab und das es dann plötzlich gibt. Darin liegt das schwierige Verhältnis zur Wahrheit, die Weise, in der sie in eine Erfahrung eingeschlossen ist, die mit ihr nicht verbunden ist und sie bis zu einem gewissen Punkt zerstört“ (Foucault, 1996, S. 31).

Erfahrung ist etwas, aus dem wir verändert hervorgehen (ebd., S. 24). Erfahrungen prägen uns nicht nur, sie bringen uns hervor. Dies bedeutet, dass die Rekonstruktion der Erfah-

rungen immer irreführend ist, weil sie eigentlich von einem anderen Subjekt erzählt wird als demjenigen, welches die Erfahrung gemacht hat. Um der Monotonie bei der Beschreibung der Infamie zu entkommen, verweist Foucault auf den „Modus der Disparatheit“, der die Beziehung zwischen den „Infamen“ und den „Herrlichen“ bestimmt. Die Marginalisierten müssen flehen, während die, die hegemoniale Positionen innehaben, dieses Flehen hören oder auch nicht. Soziale Gerechtigkeit ist nie vollkommen erreichbar, und unterschiedliche soziale Gruppen haben durchaus differente Vorstellungen darüber, was als gerecht zu bezeichnen ist. Gerechtigkeit und die Positionierung vis-à-vis Gerechtigkeit steht dabei in einer spannenden Beziehung zu Erfahrung.

Im Kontext von Globalem Lernen spielen Erfahrungen eine wichtige Rolle. Die Menschen – insbesondere Kinder und Jugendliche – sollen erfahren, wie es den ‚armen Menschen im Süden‘ geht; wie diese für ihr Überleben arbeiten müssen; wie sie ausgebeutet werden und dass es ihnen an allem fehlt. Selten wird dagegen ein Blick auf alternative Wissensproduktionen gelenkt und die Kontinuität der Gewalt, die von Europa ausgeht, thematisiert. Supplementieren wir die Paradigmen des Globalen Lernens mit denen der postkolonialen Theorie, so ergibt sich eine pädagogische Zielsetzung, die den globalen Süden nicht zum Objekt degradiert, welches der Hilfe Europas bedarf, sondern dann geht es darum, ganz im Sinne Spivaks, das Skript einer imperialistischen Erziehung anzugreifen und „Epistemologien des Südens“ (Santos, 2016) Raum zu geben.

Literatur

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London/New York: Routledge.
- Brennan, T. (2005). The Economic Image-Function of the Periphery. In A. Loomba, S. Kaul, M. Bunzl, A. Burton, & J. Esty (Hrsg.), *Postcolonial Studies and Beyond*. (S. 101–124). Durham: Duke University Press.
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. (2. überarbeitete und ergänzte Auflage). Bielefeld: transcript.
- Cooppan, V. (2005). The Ruins of Empire: the National and Global Politics of America's Return to Rome. In A. Loomba, S. Kaul, M. Bunzl, A. Burton, & J. Esty (Hrsg.), *Postcolonial Studies and Beyond*. (S. 80–100). Durham: Duke University Press.
- Deleuze, J. & Guattari, F. (1977). *Anti-Ödipus. Kapitalismus und Schizophrenie I*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Dhawan, N. (Hrsg.) (2014). *Decolonizing Enlightenment: Transnational Justice, Human Rights and Democracy in a Postcolonial World*. Opladen: Barbara Budrich.
- Éducation 21 (Hrsg.). *Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung*. Zugriffen am: 05.07.2016, http://www.globaleducation.ch/globallearning_de/pages/GR/GR_Gg.php.
- Eine Welt Netzwerk e.V.: WeltweitWissen 2016, *Tagungsdokumentation*, Zugriffen am: 05.07.2016, <http://www.globaleslernen.de/de/node/12186>.
- Foucault, M. (1991). *Der Mensch ist ein Erfahrungstier*. Berlin: Merve.
- Gikandi, S. (2005). Globalization and the Claims of Postcoloniality. In G. Desai & S. Nair (Hrsg.), *Postcolonialisms: An Anthology of Cultural Theory and Criticism*. (S. 608–634). New Brunswick: Rutgers University Press.
- Heinemann, A. (2014). *Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Perspektiven deutscher Frauen mit ‚Migrationshintergrund‘*. Bielefeld: transcript.
- Kapur, R. (2006). Human Rights in the 21st Century: Taking a Walk on the Dark Side. *Sydney Law Review*, (28)4, 665–687.
- Loomba, A., Kaul, S., Bunzl, M., Burton, A. & Esty, J. (2005). Beyond What? An Introduction. In dies. (Hrsg.), *Postcolonial Studies and Beyond*. (S. 1–39). Durham: Duke University Press.
- Robertson, R. (1998). Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit, In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage.

Santos, B. de S. (2016). *Epistemologies of the South. Justice Against Epistemicide*. New York/London: Routledge.

Strategiegruppe Globales Lernen (2009). *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem*, zugegriffen am: 05.07.2016, http://www.baobab.at/images/doku/strategieglobaleslernen_dezember_2009.pdf.

Spivak, G. C. (2003). *Death of a Discipline*. Calcutta/New Delhi: Seagull.

Spivak, G. C. (2004). Righting Wrongs. *The South Atlantic Quarterly* 103(2/3), 523–581.

Spivak, G. C. (2008). *Other Asias*. Malden/Oxford: Blackwell Publishing.

Spivak, G. C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge/London: Harvard University Press.

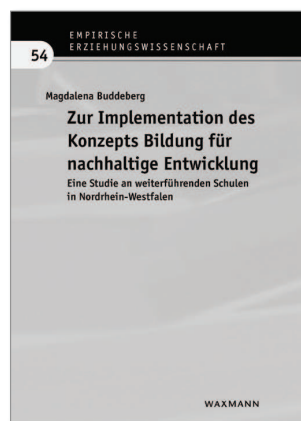
Dr. Maria do Mar Castro Varela,

Diplom-Psychologin, Diplom-Pädagogin und promovierte Politikwissenschaftlerin ist Professorin für Allgemeine Pädagogik und Soziale Arbeit an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Postkoloniale Theorie, Gender und Queer Studies, Kritische Migrations- und Fluchtforschung und Critical Education. Zurzeit ist sie Senior Fellow am Institut für die Wissenschaften von Menschen in Wien.

Dr. Alisha M.B. Heinemann,

Diplom-Pädagogin, hat in der Erwachsenenbildungswissenschaft promoviert und arbeitet aktuell als Post-doc Universitätsassistentin im Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache der Universität Wien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Deutsch als Zweitsprache, Literalitäts- und Adressatenforschung in der Erwachsenenbildung sowie kritische Migrationsforschung.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Magdalena Buddeberg

Zur Implementation des Konzepts Bildung für nachhaltige Entwicklung Eine Studie an weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen

Empirische Erziehungswissenschaft, Band 54,
2014, 254 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3173-7

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8173-2

Die Implementation und der Transfer von Bildung für nachhaltige Entwicklung sind das Ziel zahlreicher bildungsadministrativer Maßnahmen. Anhand eines triangulativen Vorgehens – bestehend aus quantitativen Befragungen und qualitativen Experteninterviews – wird in dieser Studie untersucht, inwieweit schulische Akteure für diese Innovation erreicht werden konnten und auf welche Weise der Bildungsauftrag an den Schulen umgesetzt wird. Dabei wird herausgearbeitet, welche Bedingungen und Möglichkeiten zur Implementation von Bildung für nachhaltige Entwicklung bestehen und welche weiterführenden bildungsadministrativen Maßnahmen den Transfer auf weitere Schulen unterstützen können. Die Ergebnisse zeigen Möglichkeiten, Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht zu integrieren, auf. Es bedarf jedoch weiterer Unterstützung von bildungsadministrativer Seite, um den Weg von der vereinzelt Einbindung nachhaltigkeitsrelevanter Themen in wenigen Unterrichtsfächern hin zu einer ganzheitlichen Umsetzung des Bildungsauftrags zu ebnen.



www.waxmann.com

Nadine Heiduk/Tim Engartner

Blickpunkt Weltkonsum: Leben und Lernen im Netzwerk globalisierter Märkte

Zusammenfassung

Weltweit ist Konsum ein ebenso omnipräsenter wie omnipotenter Bestandteil unseres Alltags. Die vielfältigen Auswirkungen unseres Konsumhandelns werden hingegen selten umfassend, d. h. insbesondere mit Perspektive auf die Wertschöpfung auf Seiten der Produzenten, reflektiert. Der vorliegende Beitrag zielt auf die Notwendigkeit einer multiperspektivisch angelegten Auseinandersetzung mit Konsumthemen in schulischen Kontexten – insbesondere im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Dabei werden aktuelle Überlegungen zur Konsumentenverantwortung in der Welt(konsum)gesellschaft zum Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Konsum in den vernetzten und mitunter nur unzureichend fassbaren Strukturen globalisierter Märkte gemacht.

Schlüsselworte: *Sozialwissenschaftliche Konsumbildung, Globales Lernen, Sozioökonomische Bildung*

Abstract

Consumerism is an omnipresent and omnipotent part of people's everyday life around the world. Nevertheless, the multiple effects of consumer behavior on the individual and the world society, i. e. especially the perspective on the producer's added value, are rarely reflected comprehensively. This article shows the need for a global and multiperspectival confrontation with consumer issues in school contexts – particularly in the context of social science teaching. For this purpose, recent thoughts regarding the consumer responsibility in the world (consumer) society will be taken up and represent the starting point for an exploration of the opportunities and risks of consumption in the networked and sometimes occasional elusive structures of global markets.

Keywords: *social science consumer education, global learning, socio-economic education*

Konsumentenverantwortung auf globalisierten Märkten

„Wie viele Sklaven halten Sie?“ – diese Frage ist keineswegs ein Relikt längst vergangener Tage, sondern der drastische Titel des jüngst im Campus Verlag erschienenen Bestsellers der auf Supply-Chain-Management spezialisierten Betriebswirtin Evi

Hartmann (2016). Darin beschreibt sie das Verhältnis von Globalisierung und Moral, das in Kontexten global vernetzter Märkte mit verlagerten Produktionsstandorten schnell aus dem Blick zu geraten scheint – den Deklarationen auf den Produkten des täglichen Bedarfs zum Trotz. Made in China, Bangladesch oder Burkina Faso – kaum etwas illustriert das Ausmaß globaler Warenströme so anschaulich wie die kleinen Hinweise auf Produkten, die weltweit zum Alltag von Konsument/inn/en gehören. Zumeist bleiben sie unbeachtet – zumindest bis zu dem Zeitpunkt, an dem Konsument/inn/en mit „Produktionskatastrophen“ auch in den hiesigen Nachrichten konfrontiert werden. Einen Kristallisationspunkt dieser Art bildet der Fabrikunfall von Rana Plaza, der am 24. April 2013 rund 25 km nordwestlich der Hauptstadt Dhaka in Bangladesch 1.127 Menschen in den Tod riss und 2.438 Arbeiter/-innen teils schwer verletzte. Skandale wie diese, die uns Konsument/inn/en zumindest indirekt betreffen, vermitteln uns das Gefühl einer abstrakten Mitverantwortung an der Gefährdung Dritter, d. h. an deren unwürdigen Arbeitsbedingungen. Schließlich sind es die niedrigen Umwelt- und Sozialstandards sowie die weit unterhalb des weltweiten Lohnniveaus liegenden Löhne, die uns niedrige Preise für unsere Produkte sichern.

Beispiele hierfür finden sich in mannigfaltiger Gestalt. So ist die „moderne Sklaverei“ ein branchenübergreifendes Phänomen des globalisierten Marktes, dem sich auch die modernen Konsument/inn/en schwer entziehen können. „Sofern Sie wie ich Kleidung tragen, Nahrung zu sich nehmen, ein Auto fahren oder ein Smartphone haben, arbeiten derzeit ungefähr 60 Sklaven für Sie und mich“ (Hartmann, 2016b, S. 102). Dieses Ausbeutungsverhältnis manifestiert sich darüber hinaus darin, dass circa „eineinhalb Milliarden privilegierter Menschen im Westen [...] rund 80 Prozent aller Güter dieser Welt [konsumieren]“ (Hartmann, 2016a, S. 47). So erweisen sich die globalen Märkte als ein System unter (Wachstums-)Druck, welches an ein Wohlstandsversprechen gekoppelt ist, das nur für wenige Geltung hat (ebd., S. 46).

Angesichts dieser Entwicklungen könnten Verbraucher/-innen schnell resignative Haltungen entwickeln: „Alleine werde ich die Welt auch nicht retten“, mag sich manch einer sagen. Doch so verheerend die Zustände auch erscheinen mögen, sie sollten nicht Anlass zur Resignation oder Gleichgültigkeit geben. Vielmehr – so schreibt die Betriebswirtin Evi Hartmann – seien es auch die kleinen Taten, die (Handlungs-)

Sicherheit herstellen. Darüber hinaus trüge die Empathiefähigkeit als Ankerplatz der Moral zu einer Geisteshaltung bei, die mehr als nur ökonomische Paradigmen bediene (2016b, S. 103f.). Unter Berücksichtigung unterschiedlichster Lebensmodelle und Ressourcen zähle schon der „Versuch eines moralischen Lebens“, welcher nicht zwangsläufig in jeder Facette erfüllt sein könne und müsse (ebd., S. 106).

Kritische Perspektiven auf den globalen Vernetzungsscharakter unseres Konsums lassen erkennen, dass Konsum mehr ist als ökonomisches Handeln und somit in seiner vielschichtigen Wirkung reflektiert werden muss. So ist Konsum ein Themenbereich, der über den alltäglichen und individuellen Erfahrungsraum hinaus auch komplexe und globale Zusammenhänge anschaulich werden lässt. Dabei bilden die „Betroffenheit und Bedeutsamkeit“ (Gagel, 1986) für Einzelne und das Kollektiv den Ausgangspunkt für Bildungskonzepte, die die sozialen, ökologischen, ökonomischen und politischen Wirkungsbereiche von Konsumhandeln im globalen Kontext illustrieren. Dies sind Betrachtungsperspektiven, die nicht automatisch eingenommen werden, sondern kritisches Denken und – daran anschließend – mündiges Handeln erfordern. So nach ist die schulische Auseinandersetzung mit kritischem und ethisch reflektiertem Verbraucherverhalten Teil des Lernens für die Weltgesellschaft.

Aufwachsen in der Welt(konsum)gesellschaft

Kinder und Jugendliche wachsen gegenwärtig in einer globalisierten Lebenswelt auf, die sich durch komplexe und vernetzte Strukturen sowie rasanten Wandel auszeichnet. Die Strukturbedingungen der postmodernen und globalen Gesellschaft führen zur Frage nach entsprechenden Lernkonzepten, die die sich wandelnden Chancen und Risiken thematisieren und zur kritischen Reflexion und aktiven Partizipation anregen. Dabei erweisen sich Konsumthemen als lebensweltnah, denn Schüler/-innen sind immer auch Konsument/inn/en, die sich in der vielzitierten Konsumgesellschaft zwischen Mode, Smartphones und Superfoods mit stetig neuen Konsumgelegenheiten und Trends konfrontiert sehen. Für viele junge Konsument/inn/en sind Konsumartikel wichtige Mittel zur Selbstdefinition und Abgrenzung innerhalb und außerhalb der Peergroup. Dies gilt im Besonderen für den Modekonsum, an dessen Beispiel sich u. a. die Diskrepanz zwischen den Schnäppchenangeboten hiesiger Textildiscounter sowie den prekären Löhnen und Arbeitsbedingungen in fernöstlichen Fabriken illustrieren lässt (Engartner & Tschirner, 2015).

Darüber hinaus prägt das Informationszeitalter mit seinen neuen Kommunikationsformen und Rechercheoptionen die Lebenswelt junger Menschen. Das Internet erscheint dabei auch als Konsumkontext, welcher eine Welt unbegrenzter Möglichkeiten suggeriert und kreiert, dabei zeit- und raumlos zu existieren scheint, niemals vergisst und eine stetige Verfügbarkeit garantiert. Über das World Wide Web eröffnen sich auch virtuelle Welten, die eine Vernetzung mit Menschen überall auf dem Globus ermöglichen. Verfolgen können User von Instagram, Twitter und Co beispielsweise, welche Produkte in Hollywood angesagt sind, und dann einen Online-Shop suchen, um sich selbst mit diesen oder ähnlichen Dingen zu versorgen. Auf YouTube können die (Konsum-)Erfahrungen dann in

einem selbst angefertigten „Haul“-Video geteilt und durch andere kommentiert werden. Dabei fungieren solche Arrangements zugleich als Informations-, Werbe-, Unterhaltungs-, Inszenierungs- und Vernetzungsmedien. Die Videos sind auch ein lukratives Betätigungsfeld für die sogenannten YouTube-Stars, deren Social Commerce-Auftritte unter den (jungen) Usern großen Zuspruch finden und neue Konsumoptionen präsentieren (z. B. Klicksafe.de o. J.).

Doch was ist Jugendlichen in ihrem Alltagsleben besonders wichtig und welches Konsumverhalten zeigen sie? Spielen globale Problemstellungen und Konsequenzen exzessiven Konsumverhaltens in ihren Überlegungen sowie Entscheidungen überhaupt eine Rolle oder stehen andere Konsummotive im Vordergrund? Die jüngst erschienene Sinus-Jugendstudie versucht aufzudecken, wie 14- bis 17-Jährige in Deutschland im Jahr 2016 „ticken“ (Calmbach, Borgstedt, Borchard, Thomas & Flaig, 2016). Dafür wurden sie auch zu den Themen Umwelt- und Klimaschutz sowie zu „kritischem Konsum“ befragt – mit dem Ergebnis, dass „nur wenige Jugendliche [...] mit dem Begriff ‚kritischer Konsum‘ eine konkrete Bedeutung oder zugehörige Handlungsweisen [verbinden]. Teilweise gehen ihre Assoziationen in Richtung gesunde Ernährung, Medienkonsum, Umweltschutz oder Sparsamkeit und treffen damit lediglich spezifische Aspekte des Themas“ (Calmbach et al., 2016, S. 286). Hinzu kommt, dass entsprechend der einzelnen Milieus das Wissen bzw. der Erfahrungsschatz bezüglich des kritisch-reflektierten Konsumverhaltens divergieren.

So gilt es – unter Berücksichtigung der heterogenen Ausgangslagen bei Lernenden aller Alters- und Klassenstufen – in Lernarrangements ein Bewusstsein für (globale) Interdependenzstrukturen und Wirkungsmechanismen zu entwickeln. Dabei sollte die Rolle von Verbraucher/inne/n in unterschiedlichen Kontexten und Konsumbereichen reflektiert werden, um die isolierte Betrachtung einzelner Aspekte, die ausschließlich auf den individuellen und regionalen Erfahrungsbereichen basieren, zu überwinden. Dies ist insbesondere für die globale Perspektivsetzung wegweisend. So ist es ein Anliegen des Globalen Lernens grenzübergreifende Betrachtungen vorzunehmen und dabei die globalen Vernetzungsstrukturen zu beachten: „Während Moegling/ Steffens (2004) noch die am Bild des nationalstaatlichen Containerdenkens orientierte politische Bildung kritisieren, ist in den letzten Jahren doch eine größere Anzahl politikdidaktischer Positionsbestimmungen publiziert worden, die sich mit ‚Globalem Lernen‘ als Auseinandersetzung mit international vernetzten und beeinflussten Systemen und Strukturen, Prozessen und Handlungen sowie Akteuren im Politikunterricht befassen“ (Moegling & Overwien, 2010, S. 11). Hier offenbaren sich Schnittmengen zwischen den Konzepten Globalen Lernens, der sozioökonomischen Bildung und der sozialwissenschaftlichen Konsumbildung, die allesamt in ihrem Multiperspektivitätsanspruch die unterschiedlichen Positionen und Determinanten (welt-)gesellschaftlicher Entwicklungen fokussieren.

Globale Konsumbürgerschaft? Perspektiven verantwortungsvollen Handelns auf dem Weltmarkt

Ob beim Kaffeetrinken, beim Schokoladenverzehr oder beim Kauf von Textilien – ethischer Konsum gemäß dem Motto

„Wandel durch Handel“ findet immer breitere Akzeptanz. Vorbei sind die Zeiten, in denen ethisch verantwortungsvoller Konsum als politisch motiviertes Distinktionsverhalten des links-alternativen Milieus oder als nach Aufmerksamkeit heischender Gestus utopiegläubiger „Weltverbesserer“ interpretiert werden konnte. Eine rein ökonomische Betrachtung von Konsum als Verbrauchshandlung vernachlässigt dessen soziale, emotionale, kulturelle und ästhetische Wirkmächtigkeit. Konsum beeinflusst den Menschen und Menschen beeinflussen Konsumangebote – das kann als partizipatorische Chance begriffen werden, wenn Konsument/inn/en ihre Rolle nutzen, um die Konsumgesellschaft aktiv zu verändern. Dies führt zu den zentralen Fragestellungen für die individuelle Gestaltung des Konsums: Welcher Konsument/welche Konsumentin will ich sein? Wie kann ich ethisch verantwortungsvoll konsumieren? In welcher Welt(konsum)gesellschaft will ich leben?

In „Consumer-Citizenship“-Konzepten werden Möglichkeiten der konsumbürgerschaftlichen Teilhabe in Formen „politischen Konsums“ identifiziert (Lamla, 2006; Kneip, 2010). In Anlehnung an die Exit-Voice-Loyalty-Theorie von Hirschman stehen Konsument/inn/en Interventionsmöglichkeiten des Boykotts (exit), der kommunikativen Verhandlung sowie des Protests (voice) zur Verfügung. Zudem besteht die Möglichkeit zur Aufrechterhaltung der Konsumbeziehung (loyalty) (Hirschman, 1970; Kneip, 2010, S. 63). Dabei bildet die Interessengebundenheit der Konsumententscheidung ein Unterscheidungskriterium. Insofern ist danach zu fragen, ob die Marktgestaltung im Sinne von Individualinteressen oder mit „advokatorischem“ Blick auf die Interessen Dritter vollzogen wird (Kneip, 2010, S. 63). Ulrich Beck prägte im Jahr 2002 das Schlagwort des „politischen Konsumenten“ und unterstrich die ökonomische Bedeutung ethischen Konsums. Zahlreiche Sozialwissenschaftler/-innen pflichten ihm bei und konstatieren eine „Moralisierung der Märkte“ (für viele: Stehr, 2007). Ausschlaggebend für ein reflektiertes Konsumverhalten sind demnach die der Konsumententscheidung zugrunde liegenden individuellen Kriterien, die sich entlang sozialer, ökologischer und ökonomischer Problemstellungen konkretisieren lassen (siehe Abb. 1):

Diese Kriterien bzw. Betrachtungsperspektiven entsprechen auch dem neuen KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, der den fächerübergreifenden Gegenstandsbereich Globalen Lernens hervorhebt und ebenfalls den Zieldimensionen nachhaltiger Entwicklung folgt (KMK/BMZ, 2015). Denn „nachhaltig oder zukunftsfähig ist

eine Entwicklung, die Umwelt, Wirtschaft und Soziales als gleichermaßen wichtige und v. a. durch politisches Handeln aufeinander abzustimmende Handlungsfelder begreift, in denen Betroffene und Akteure demokratische Möglichkeiten der Mitgestaltung erhalten“ (Schreiber, 2016, S. 9).

Auch bilden die multiperspektivische Auseinandersetzung und der Anspruch konsumbürgerschaftlicher Partizipation ein Gegenmodell zur standardökonomischen Utopie des rationalen Homo oeconomicus. Die mit der Abkehr von der neoklassischen Lehrbuchökonomie verbundene Einsicht, dass sich der Mensch erst als ein in der Gemeinschaft handelndes Wesen entfalten kann, zielt unter anderem auf Handlungsmotive wie Dankbarkeit, Eitelkeit, Mitleid, Solidarität und Umweltbewusstsein, was unweigerlich Auswirkungen auf das in der sozialwissenschaftlichen Bildung zu vermittelnde Menschenbild haben muss. Dieses bezieht auch die Grenzen kritisch-reflektierten Konsumverhaltens mit ein, denn Konsumieren erfordert erhebliche Reflexionsfähigkeit, die aus dem hohen Maß an (Gestaltungs-)Freiheit von Verbraucher/inn/en erwächst. Daraus ergeben sich zahlreiche Anforderungen an die (Selbst-)Verantwortung der Konsument/inn/en, die bestenfalls wissen, was sie warum wollen und welche Konsequenzen ihre Entscheidungen für sie und andere haben werden.

Insbesondere Kinder und Jugendliche verfügen nicht über die nötigen Erfahrungen sowie die gebotene kritische Reflexionsfähigkeit, um sich souverän – und möglichst unabhängig – auf dem Markt zu bewegen. Deshalb kann Konsumkompetenz nicht vorausgesetzt und Konsumierenden nicht die alleinige Verantwortung für die Gestaltung der Märkte auferlegt werden. Eine Studie von Markkula & Moisander (2012) zeigt darüber hinaus die Konfusion der Konsument/inn/en, die sich zwischen finanzieller und politischer Verantwortung sowie ästhetischen Normen positionieren müssen respektive wollen. Dies führe zu passivem Verhalten im Hinblick auf nachhaltigen Konsum und sei eine Ursache des „knowledge-to-action gap“, das in Ermangelung unstrittiger Wissensbestände und eindeutiger Handlungsoptionen entstünde (ebd., S. 107ff.).

Didaktische Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Konsumbildung

„Wären Sie bereit für Produkte, die höheren ethischen, ökologischen oder sozialen Standards genügen als die konventionellen Konkurrenzangebote, einen höheren Preis zu bezahlen?“ Diese Frage würden vermutlich viele Konsument/inn/en mit „Ja“ beantworten (z. B. Brauck et al., 2015, S. 68), sei es aus

Soziales	Ökologie	Ökonomie
keine gesundheitsschädigenden Arbeits- und Produktionsbedingungen	ressourcenschonender Anbau	stabile Mindestpreise (u. a. gegenüber Lieferanten)
keine Kinderarbeit	keine umweltschädlichen Substanzen	langfristige Handelsbeziehungen
Mitbestimmung der Arbeitnehmerschaft	Förderung kontrolliert biologischen Anbaus	Fairtrade-Prämie
keine Diskriminierung	Verbot genetisch veränderter Organismen	„gerechte“ Entlohnung der Beschäftigten
Meinungs- und Versammlungsfreiheit	Wiederinstandsetzung der Natur (z. B. Aufforstung)	Wahrung eines Corporate-Governance-Kodex (z. B. Korruptionsverbot)

Abb. 1: Kriterien ethischen Konsums aus sozialer, ökologischer und ökonomischer Perspektive; Quelle: Engartner, 2014, S. 24

sozialer Erwünschtheit oder weil sie sich selbst in der Rolle als ethische Verbraucher/-innen sehen und ihre Wahlentscheidung bewusst treffen wollen. Obschon der Handel mit Bio-Produkten boomt und die in der Marketingsprache als LOHAS (Lifestyles of Health and Sustainability) bezeichneten Konsument/inn/en inzwischen eine beachtliche Zielgruppe darstellen, offenbart sich eine Lücke zwischen Haltung und Handlung von Konsument/inn/en. Die Diskrepanz zwischen dem, was Verbraucher/-innen (in Umfragen) sagen und dem, was sie wirklich konsumieren, ist hinlänglich diskutiert worden (Heidbrink et al., 2011, S. 10). Ob sich dieser Bruch mit den eigenen Konsumkonventionen bewusst oder unbewusst vollzieht und ob es sich um eine finanziell begründete Entscheidung handelt oder nicht – die Konsumkonsequenzen manifestieren sich weltweit in Verschwendungs-, Übernutzungs- und Ausbeutungserscheinungen.

Damit das Wissen um Konsumieren keine abstrakte Sphäre jenseits des konkreten Handelns bleibt, bedarf es einer Konsumbildung, die die partizipatorischen Handlungspotenziale von Konsum betont und die Analogie zu Abstimmungsverhalten in demokratischen Gesellschaften herstellt. Eine Zielsetzung von Konsumbildung ist auch die (An-)Passung der Handlungsoptionen an die individuelle Situation. Reflektiertes Konsumieren erfordert somit Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten, die in handlungs- sowie problem- und konfliktorientierten pädagogischen Arrangements erprobt werden können. Dabei bietet gerade die Auseinandersetzung mit Konsumthemen die Chance für eine lebensweltnahe Beschäftigung mit Inhalten, die einen Brückenschlag zwischen Ökologie, Ökonomie und Politik erlauben. Die eigene Konsumerfahrung wird beispielsweise zum Ausgangspunkt für die Analyse allgemeiner Strukturmerkmale von Güter- und Dienstleistungsmärkten.

Ein problemorientierter Zugang, der die ambivalente Funktion von Konsumhandeln unterstreicht, erweist sich als besonders fruchtbar, um den komplexen Strukturen des Marktgeschehens und der Konsumentenrolle Rechnung zu tragen. Ist den Angaben auf Verpackungen und Etiketten wirklich zu trauen? Wurde die Jeans aus Bio-Baumwolle nicht nur unter umwelt-, sondern auch unter sozialverträglichen Bedingungen hergestellt? Jene Dilemmata – wie sie zum Beispiel aus Informationsasymmetrien entstehen – sind ein adäquater Zugang, um das Verhältnis zwischen Anbietern und Konsument/inn/en zu charakterisieren und Möglichkeiten für den Einfluss von Konsument/inn/en zu illustrieren. Im Hinblick auf solche konsumentenseitigen Gestaltungsmöglichkeiten liefert auch die Bildung für nachhaltige Entwicklung zahlreiche Konzepte, die im Gegensatz zur politischen Bildung jedoch eher handlungspraktisch und weniger konfliktorientiert sind.

Insofern skizzieren Lillie & Meya (2016, S. 14) eine „Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung“, die „auch strukturelle Gründe individuellen Handelns sowie politische Prozesse und Institutionen verschiedener Ebenen thematisieren [sollte], um das individuelle Handeln zu kontextualisieren“. Nur eine multiperspektivische und partizipationsorientierte Auseinandersetzung mit Interessen, Positionen, Dilemmata und Handlungsoptionen der Konsument/inn/en können zu einem reflektierten Konsumverständnis der Schüler/innen beitragen und schließlich dazu einladen, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren.

Fazit: Denken und Handeln mit weltgesellschaftlicher Perspektivsetzung

Konsum ist ein Phänomen mit globaler Wirkungsmacht und verbindet Menschen auf der ganzen Welt. Konsument/-in im Netz der globalisierten Märkte zu sein, bedeutet, sich in einem System komplexer Strukturen orientieren zu müssen, in dem die Konsequenzen individuellen Handelns nicht unmittelbar abzusehen sind und sich direkte Ursache-Wirkungs-Verhältnisse insbesondere in globaler Perspektivsetzung schwer nachvollziehen lassen. Nichtsdestotrotz sind das konsumentenseitige Verantwortungsbewusstsein und die Bereitschaft zur aktiven Mitgestaltung eine wichtige Grundlage, um eine „Moralisierung der Märkte“ (Stehr, 2007) zu forcieren.

Für ein reflektiertes Konsumverständnis ist es unabdingbar, einen differenzierten Blick auf die individuellen und institutionellen Verantwortungsbereiche zu werfen, um eigene Handlungsmöglichkeiten zu identifizieren und deren Wirkmächtigkeit realistisch einzuschätzen. Dabei ist es ebenso wichtig, die eigenen Grenzen zu erfassen sowie zu akzeptieren und im Rahmen seiner Möglichkeiten zu handeln. So geht es beispielsweise nicht darum, modernen Ablasshandel mit Bio-Produkten zu betreiben, um sich ein reines Gewissen oder ein nachhaltiges Image zu erkaufen (Ullrich, 2014). Vielmehr wäre es wünschenswert, eine Geisteshaltung zu kultivieren, die Solidarität und Empathiefähigkeit zu Leitmotiven eigenen Handelns erklärt.

So können die persönlichen Werte und Motive sowie deren Determinanten, nicht zuletzt aufgrund sich wandelnder Lebensbedingungen, Einstellungen und Präferenzen, immer wieder kritisch hinterfragt werden: Was ist mir wichtig? Wie will ich leben und warum? Worauf kann ich (nicht) verzichten? Welchen Beitrag kann ich für eine nachhaltigere Gestaltung der Welt(konsum)gesellschaft leisten? Um Orientierung in globalen Kontexten zu finden, ist die Analyse von globalen Strukturbedingungen ebenso wichtig wie die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenssituation und dem individuellen Wertesystem.

Aus der Zusammenschau der obengenannten Aspekte ergibt sich der Anspruch multiperspektivischer Zugänge, die eine wichtige Voraussetzung für reflektiertes Denken und Handeln innerhalb und außerhalb von schulischen Bildungskontexten darstellen. Dabei bedeutet Konsumbildung jedoch nicht, den Schüler/inne/n konkrete Handlungsanweisungen für „richtiges“ Verbraucherverhalten zu geben. Konsum ist mehr als ökonomisches Handeln und sollte daher in seinem sozioökonomischen Facettenreichtum betrachtet werden. Dies ist unabdingbar, um den komplexen und sich in stetigem Wandel befindlichen Lebens- und Erfahrungswelten von Menschen in Bildungsprozessen Rechnung zu tragen.

Literatur

- Beck, U. (2002). *Macht und Gegenmacht im globalen Zeitalter. Neue weltpolitische Ökonomie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brauck, M., Hawranek, D., Salden, S. & Zand, B. (2015). Guter Kunde, böser Kunde. *Der Spiegel*, (68)16, 62–71.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: VS Springer.

Engartner, T. (2014). Umwelt- und Sozialsiegel: Wie informativ und glaubwürdig sind sie? Zur Aufhebung von Informationsasymmetrien beim ethischen Konsum von Waren. In T. Retzmann & T. Grammes (Hrsg.), *Warenethik in der ökonomischen und politischen Bildung* (S. 21–39). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Engartner, T. & Tschirner, M. (2015). *Viel Mode für wenig Geld – ist das fair? Entscheidung im Unterricht 1/2015* (Unterrichtsmaterialien im Auftrag der Bundeszentrale für politische Bildung), Bonn: BpB.

Gagel, W. (1986). Von der Betroffenheit zur Bedeutsamkeit. Der Zusammenhang zwischen subjektiver und objektiver Betroffenheit als Erkenntnisprozeß. *Gegenwartskunde*, (35)1, 31–44.

Hartmann, E. (2016a). Wir Sklavenhalter. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (61)3, 41–49.

Hartmann, E. (2016b). Wir Sklavenhalter, Teil II. *Blätter für deutsche und internationale Politik*, (61)4, 101–110.

Heidbrink, L., Schmidt, I. & Ahaus, B. (2011). Einleitung – Der Konsument zwischen Markt und Moral. In L. Heidbrink, I. Schmidt & B. Ahaus (Hrsg.), *Die Verantwortung des Konsumenten. Über das Verhältnis von Markt, Moral und Konsum* (S. 9–24). Frankfurt am Main/New York: Campus.

Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, and Loyalty. Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Klicksafe.de: Die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz (o. J.): *Kommerzialisierung auf der Plattform YouTube*. Zugriffen am: 19.05.2016, <http://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/youtube/kommerzialisierung-auf-der-plattform-youtube/>.

Kneip, V. (2010). *Consumer Citizenship und Corporate Citizenship. Bürgerschaft als politische Dimension des Marktes*. Baden-Baden: Nomos.

Kultusminister Konferenz [KMK]/ Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [BMZ] (2015) (Hrsg.). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zum Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ bearbeitet von Hannes Siege und Jörg-Robert Schreiber, 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage*, Berlin. Zugriffen am: 21.05.2016, <http://www.kmk.org/fileadmin/>

Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf.

Lamla, J. (2006). Politisierter Konsum – konsumierte Politik. Kritikmuster und Engagementformen im kulturellen Kapitalismus. In J. Lamla & S. Neckel (Hrsg.), *Politisierter Konsum – konsumierte Politik* (S. 9–37). Wiesbaden: VS Springer.

Lillie, A.-L. & Meya, J. (2016). Der Beitrag der politischen Bildung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. *POLIS*, (20)1, 11–14.

Markkula, A. & Moisander J. (2012). Discursive Confusion over Sustainable Consumption: A Discursive Perspective on the Perplexity of Marketplace Knowledge. *Journal of Consumer Policy*, (35)1, 105–125.

Moegling, K. & Overwien, B. (2010). Globalisierung als Inhaltsfeld des Politikunterrichts. In K. Moegling, B. Overwien & W. Sachs (Hrsg.), *Globales Lernen im Politikunterricht*. Kassel: Prolog-Verlag.

Schreiber, J.-R. (2016). Globales Lernen für die ganze Schule. Der neue KMK-Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. *POLIS*, (20)1, 8–10.

Stehr, N. (2007). *Die Moralisierung der Märkte. Eine Gesellschaftstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ullrich, W. (2014). Boykottieren oder kaufen. Wie Moral und Konsum zusammenhängen. *Universitas*, (69)8, 5–15.

Nadine Heiduk

ist Doktorandin an der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt schulische Politische Bildung am Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Prof. Dr. Tim Engartner

ist Inhaber der Professur für Didaktik der Sozialwissenschaften mit dem Schwerpunkt schulische Politische Bildung an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Direktor der Akademie für Bildungsforschung und Lehrerbildung (ABL).

30 Jahre EPIZ – Zentrum für Globales Lernen in Berlin

„EPIZ heißt das Lösungswort, wenn junge Leute über Entwicklungshilfe rätseln“ – mit diesen Worten stellte die Presse im Mai 1986 der Öffentlichkeit die Gründung des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums vor.

Am 14. Mai 1986 wurde das EPIZ auf Initiative des Berliner Abgeordnetenhauses als Projekt der damaligen Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung gegründet. Finanziert wurde es aus Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Das EPIZ reflektiert damit auch ein Stück deutscher Politik und Stadtgeschichte: West-Berlin war mit seiner Vielzahl entwicklungspolitischer Einrichtungen das Nord-Süd-Zentrum der alten Bundesrepublik. Organisierte Klassenreisen nach Berlin sollten nicht nur einen unmittelbaren Eindruck der deutschen Teilung, sondern auch der entwicklungspolitischen Arbeit der Bundesrepublik vermitteln. Den Gründungsberichten ist zu entnehmen, dass Berlin stolz auf die Einrichtung eines innovativen Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums war – übrigens dem ersten seiner Art in der Bundesrepublik Deutschland!

Heute besteht Anlass, den Gründungsvätern und -müttern im BMZ und im Land Berlin für die damalige Weitsicht zu danken, dieses Zentrum für Globales Lernen zu schaffen und auch kontinuierlich zu unterstützen. Seit 1992 wird EPIZ, inzwischen ein eingetragener Verein, von der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit im Berliner Wirtschaftssenat institutionell gefördert und partnerschaftlich begleitet.

Das Hauptziel unserer Arbeit ist die Verankerung des Globalen Lernens im Bildungssystem. EPIZ führt jährlich ca. 50 Fortbildungen für Lehrer/-innen und Multiplikator/inn/en in Berlin, Brandenburg und bundesweit durch. Ausgehend von der Feststellung, dass Kinder und Jugendliche besonders dann für Themen der globalen Gerechtigkeit zu gewinnen sind, wenn sie mit ihrem Alltag verbunden sind, regen wir seit einigen Jahren ganzheitliche Schulentwicklungsprozesse an. Jährlich werden über 100 Veranstaltungen für Schüler/-innen durchgeführt. Auch unser Wunsch, stärker mit Hochschulen zusammenzuarbeiten, konnte mit einer Vortragsreihe zum Thema Corporate Social Responsibility an der Hochschule für Wirtschaft und Technik in Erfüllung gehen.

Der Anspruch, die Qualität des Globalen Lernens kontinuierlich zu verbessern, begleitet unsere Arbeit von Anfang an. Neben den Fortbildungen wird unser *Handbuch Globales Lernen*, das Referent/inn/en Grundlagen des Globalen Lernens, einen didaktischen Werkzeugkasten, Hilfe bei der Veranstaltungsplanung, eine Auswahl themengebundener Methoden und Literaturhinweise zur Verfügung stellt, ständig aktuali-

siert. EPIZ hat beim Entstehungsprozess der VENRO *Qualitätskriterien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit* mitgewirkt und arbeitet in der Steuerungsgruppe des Forschungsvorhabens *Wirkungen und Methoden der Wirkungsbeobachtung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit* mit.

Seit über 15 Jahren legt EPIZ einen Schwerpunkt auf die berufliche Bildung und unterstützt Lehrkräfte dabei, Auszubildende auf die globalisierte Arbeitswelt vorzubereiten. Wir erstellen dafür berufsspezifische Unterrichtsmaterialien mit dem Ziel, einen Einblick in die globale Dimension ihres Berufsfeldes zu geben und Handlungsspielräume aufzuzeigen. In Zusammenarbeit mit anderen Organisationen haben wir auch Unterrichtsmaterialien für allgemeinbildende Schulen erarbeitet worden, zuletzt zu den Themen Klimawandel und Wasser.

Dass wir mit dem EPIZ so weit gekommen sind, verdanken wir den zahllosen Referent/inn/en sowie den Mitgliedsorganisationen, die das EPIZ in den vergangenen Jahren aufgebaut, das Spektrum kontinuierlich erweitert und die Arbeit und inhaltliche Ausrichtung bereichert haben. Rund 100 Bildungsreferent/inn/en unterstützen die Arbeit des EPIZ. Sie kommen vorwiegend aus Ländern Afrikas, Asiens, Lateinamerikas und sind Expert/inn/en für komplexe Globalisierungszusammenhänge. Sehr große Fach- sowie pädagogisch-didaktische Kompe-

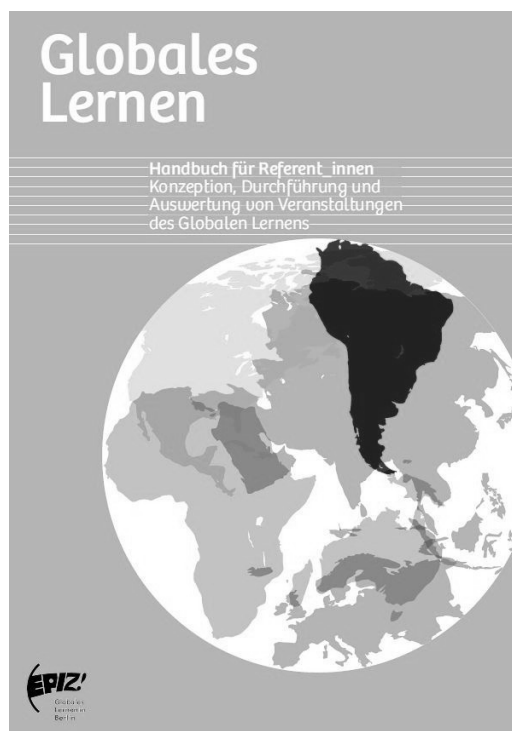


Abb. 1.: *Handbuch Globales Lernen*; Quelle: EPIZ Berlin

tenzen zeichnen sie aus und geben damit den Bildungsveranstaltungen des EPIZ ihr unverwechselbares Gesicht. Darüber hinaus trägt die Mitarbeit in zahlreichen EU-Projekten zu einer Internationalisierung unserer Arbeit und unserer Perspektiven bei.

Nach wie vor sind die Vernetzung und Unterstützung der Akteure des Globalen Lernens wichtige Schwerpunkte unserer Arbeit. EPIZ koordiniert das *Bildungsnetzwerk Eine Welt*, den Zusammenschluss Berliner Organisationen des Globalen Lernens. Wir bieten Referent/inn/en auch individuelle Beratungen zur Planung und Konzeption von Workshops und den Herausforderungen der pädagogischen Praxis an. Das Internetportal *Globales Lernen in Berlin* bietet Lehrkräften eine Übersicht zu den Angeboten der Organisationen in Berlin. Die EPIZ-Mediothek ist eine wichtige Ressource für Pädagog/inn/en, die im Bereich des Globalen Lernens aktiv sind. EPIZ ist ein aktives Mitglied im Berliner Entwicklungspolitischen Ratsschlag und im VENRO.

Themen, die uns heute besonders beschäftigen, sind Migration und Bewegungsfreiheit, postkoloniale Perspektiven in der pädagogischen Arbeit, soziale Gerechtigkeit und Arbeitsstandards weltweit sowie die Umsetzungen der Sustainable Development Goals – auch in Berlin. Wir bemühen uns darum, Globales Lernen in alle Bereiche unserer von Migration geprägten Gesellschaft zu bringen und das Lernen in globalen Zusammenhängen noch inklusiver zu gestalten.

Durch das Ankommen von einer hohen Anzahl von geflüchteten Personen in Berlin sind Fragen nach den komplexen globalen Ursachen von Flucht und Migration in der Zivilgesellschaft angekommen. Dies wird perspektivisch dazu führen, dass wir stärker mit Akteuren und Akteurinnen und Strukturen außerhalb der entwicklungspolitischen „Szene“

zusammenarbeiten, zum Beispiel Bezirksämtern, Schulsozialarbeitenden, Migrantenorganisationen und Gruppen, die sich für die Belange von geflüchteten Menschen engagieren.

Fragen, die wir uns zurzeit stellen, sind zum Beispiel: Wie gehen wir in Bildungsveranstaltungen und mit unterschiedlichen Zielgruppen angemessen und realistisch mit dem Thema „Handlungsmöglichkeiten“ um? Wie beziehen wir die zivilgesellschaftlichen Akteure und Akteurinnen in Ländern des Globalen Südens stärker ein? Wie erreichen wir besonders Grundschüler/-innen mit komplexen globalen Themen, ohne sie zu überfordern?

Martin Michaelis-Seidler, Vorsitzender des EPIZ, hat als Einstimmung auf unsere 30-Jahr-Feier im Juni folgende Fragen an unsere Arbeit gestellt: *Werden wir dazu beitragen können, dass eine Generation heranwächst, die aus Solidarität und Partnerschaft mit den Ländern des Südens konsequent uneigennütziger ist, als wir es bisher gewesen sind? Und: Wird es uns gelingen können, über das Globale Lernen zu einem Mehr an globaler Gerechtigkeit zu kommen, die uns zwar kleine „Opfer“ abverlangt, den Ländern des Südens aber mehr „Luft zum Atmen“ verschafft und die dazu beitragen könnte, weniger Anlässe für politische Repressionen, wirtschaftliche Not und kriegsartige Auseinandersetzungen, und damit letztlich für die Flucht aus der angestammten Heimat zu liefern?* Diese Fragen werden unsere zukünftige Arbeit in der außerschulischen, schulischen und beruflichen Bildung begleiten.

Mary Prinzler

Geschäftsführerin und pädagogische Leitung Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum e.V. – EPIZ
epiz@epiz-berlin.de
www.epiz-berlin.de



Abb. 2.: SchülerUni 2013; Quelle: EPIZ Berlin

VENRO verabschiedet Positionspapier zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) in Deutschland

Der VENRO Standpunkt weist auf die Herausforderungen bei der Umsetzung des Weltaktionsprogramms in Deutschland hin und fordert u.a. eine stärkere Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen (NRO).

VENRO Standpunkt (April 2016):

Bildung ist der Schlüssel für gesellschaftlichen Wandel zu einer nachhaltigen Entwicklung. Dies haben die Vereinten Nationen bekräftigt, in dem in der im September 2015 verabschiedeten Agenda 2030 ein eigenständiges Bildungsziel verankert wurde. Bis zum Jahr 2030 soll eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Menschen gewährleistet werden. Denn klar ist: Globale Herausforderungen wie Klimawandel, Armutsbekämpfung und Chancengerechtigkeit können nur mithilfe eines Bewusstseinswandels in der heutigen Generation bewältigt werden. Aus Sicht von VENRO kommt dabei dem 2014 von der UNESCO verabschiedeten Weltaktionsprogramm (WAP) BNE eine entscheidende Rolle zu.

VENRO begrüßt die Ausrichtung des Weltaktionsprogramms „vom Projekt zur Struktur“ und fordert in diesem Sinne eine systematische Verankerung von BNE in der deutschen Bildungs- und Forschungspolitik. Dabei muss die Partizipation zivilgesellschaftlicher Akteure und Bildungsträger sichergestellt sein. Diese beiden Ziele müssen sich zudem im Nationalen Aktionsplan zur Umsetzung von BNE wiederfinden.

VENRO unterstützt nachdrücklich das Ziel 4 der nachhaltigen Entwicklungsziele (SDG), eine inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle zu gewährleisten und die Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle zu fördern. Laut Unterziel 4.7 soll bis 2030 sichergestellt sein, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.

VENRO fordert insbesondere:

1. Eine stärkere Beteiligung von Nichtregierungsorganisationen
VENRO fordert eine intensivere Beteiligung von NRO bei der Konzeption des Nationalen Aktionsplans sowie die Einhaltung von Subsidiarität und des Initiativrechts bei dessen Umsetzung. Wir fordern das BMBF daher auf, VENRO an der Erarbeitung des Nationalen Aktionsplans in jedem Fachforum zu beteiligen. Bei der Umsetzung sollte die Expertise von NRO in Fragen des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung verstärkt einbezogen werden. Dies sollte im Nationalen Aktionsplan deutlich abgebildet werden. Gleichzeitig liegt die Verantwortung für die formalen Strukturen beim Staat und muss hier im Sinne von SDG 4.7 eingehalten werden. Das Gelingen der Überführung von BNE „vom Projekt zur Struktur“ hängt auch von der finanziellen Ausstattung ab. Starke Kooperationen zwischen Bildungsträgern (z. B.

Kita, Schule, Hochschule) und zivilgesellschaftlichen Anbietern stellen dabei aber einen entscheidenden Mehrwert dar. Dafür fordert VENRO eine verbesserte finanzielle Ausstattung (dauerhafte Etablierung) durch die Einrichtung eines Zukunftsfonds, aus dem sektorübergreifend nachhaltige Bildungsk Kooperationen gefördert werden. Ein solcher Zukunftsfonds könnte über einen Staatsvertrag als „Länder-Zukunftsfonds“ ausgestaltet und etwa bei den Neuverhandlungen zum Länderfinanzausgleich aus Bundesmitteln im Rahmen der Initiative zur Ausgestaltung der „Bildungsrepublik Deutschland“ finanziert werden.

2. Verankerung von BNE als ein zentrales Instrument in der Nachhaltigkeitspolitik

BNE muss breiter in gesellschaftlichen und politischen Prozessen verankert werden. Dazu gehören die Umsetzung der Agenda 2030 mit den SDG in und durch Deutschland im Rahmen der Nachhaltigkeitsstrategien und in den Klimaschutzplänen (des Bundes und der 16 deutschen Länder). Die Fortschreibung der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie und die darauf bezogene Indikatorenbildung bietet jetzt die Möglichkeit, BNE an prominenter Stelle und mit einem aussagekräftigen Indikator zu verankern und damit zu stärken. Der Nationale Aktionsplan für BNE ist aus unserer Sicht ein guter Hebel für die Umsetzung des SDG 4.7. Wir fordern das Bundeskanzleramt auf, den Nationalen Aktionsplan bei der Fortschreibung der nationalen Nachhaltigkeitsstrategie zu berücksichtigen.

3. Stärkung der Globalen Perspektive innerhalb der BNE

Die globale Perspektive einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein zentraler Bestandteil des zivilgesellschaftlichen Bildungs- und Forschungsverständnisses, genauso wie die Auseinandersetzung mit Komplexität sowie die Wertschätzung von Vielfalt im Umgang mit Diversität und die Hervorhebung von Interdisziplinarität und Werteorientierung. Dies sollte unter anderem durch den Ausbau des internationalen Austauschs auf allen Bildungsebenen und in allen Bildungsbereichen, insbesondere auch in Forschung und Lehre, verstärkt werden. Wir fordern das BMBF, das BMFSFJ, das BMZ, das AA und die Kultusministerien der Länder auf, internationale Austauschprogramme in diesem Bereich auszubauen.

Die Umsetzung des unter Mitwirkung der NRO und des BMZ erstellten Orientierungsrahmens „für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der Kultusministerkonferenz (KMK) sollte als eine zentrale Aufgabe in den Nationalen Aktionsplan Eingang finden. Wir fordern die Kultusminister auf, ihn als Instrument zur Stärkung der Globalen Perspektive und zur Verankerung von BNE in allen Fächern und schulischen Aktivitäten in die Rahmenlehrpläne einzubinden. Globales Lernen und BNE können nur dann transformativ wirken, wenn das Lernen selbstbestimmt, inklusiv und multiperspektivisch gestaltet wird. In diesem Sinne sollten auch die Rahmenlehrpläne der Länder entsprechend angepasst werden.

Der Standpunkt steht hier zum Download: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/Venro_Standpunkt_Umsetzung_Weltaktionsprogramm.pdf

Sarah Lous Montgomery

Neues aus der Kommission Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft

Tagung „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“

Die nächste Tagung der Kommissionen Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Vergleichende und internationale Erziehungswissenschaft (VIE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) zum Thema „Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen“ findet an der Universität Bayreuth vom 23. bis zum 24. März 2017 statt.

Gegenwärtige Gesellschaften sind stark durch globale Veränderungen gekennzeichnet, welche die Erziehungswissenschaft vor Herausforderungen und Dilemmata stellen, aber auch Chancen bergen. Entwicklungen und Prozesse der Globalisierung, Internationalisierung, Transnationalisierung oder auch die weltweiten Herausforderungen von Migration und Flucht beschäftigen die Teildisziplinen Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft seit längerem.

Analog zu politischen, ökonomischen, ökologischen, sozialen und kulturellen Globalisierungsprozessen haben sich bereits bestehende Problematiken wie Ungleichheit, Exklusion, Vulnerabilität, Diskriminierung und Gewalt trotz Empowerment und erweiterten Zugängen zu Bildung verstärkt; parallel zu globalen Migrations- und Fluchtbewegungen nehmen kulturelle und religiöse Intoleranz, identitäre Abgrenzungsbewegungen und damit verbundene politische Mobilisierungen zu, wie die UNESCO (2015) in ihrem 2015 erschienen Bericht „*Rethinking Education*“ konstatiert. Globale Transformationen wie die genannten, haben in den vergangenen Jahrzehnten sowohl in westlichen als auch in nichtwestlichen Kontexten Menschen in urbanen wie in eher traditionellen Milieus erreicht. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Bildungssysteme mit diesen Herausforderungen umgehen. Die UNESCO formuliert in diesem Zusammenhang gar: „Rethinking the purpose of education and the organization of learning has never been more urgent“ (2015, S. 10).

Hieran anknüpfend soll die Tagung einen Raum eröffnen für die Reflexion ausgewählter Aspekte des globalen Wandels sowie für dessen erziehungswissenschaftlichen Bearbeitung. Zu Fragen wäre in diesem Kontext bspw.: Welche Bedeutung haben globale und alternierende Gesellschaftskonzeptionen für humanistische Bildungsideale? Welchen Stellenwert gewinnen lebenslange Lernprozesse bei der Verortung von migrations- und fluchtgeprägten Bildungsbiografien in unterschiedlichen Bildungssystemen? Welche Risiken, aber auch Chancen und Möglichkeiten bergen Prozesse der Internationalisierung, Globalisierung und Transnationalisierung für natio-

nale Bildungswesen? Und wie kann Bildung besser auf die Herausforderungen zur Erreichung einer nachhaltigen Entwicklung reagieren?

Wir laden herzlich dazu ein, Beitragsvorschläge aus den Teildisziplinen *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sowie *Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft* einzureichen. Es können sowohl Vorschläge für Einzelbeiträge (Vortrag oder Poster) als auch für thematisch gebündelte Panels (mit max. 4 Beiträgen) bis zum 15.11.2016 eingereicht werden. Dazu ist ein Abstract im Umfang von max. 500 Wörtern unter Angabe des angestrebten Präsentationsformats (Poster, Vortrag, Panel), des Bezugs zum Tagungsthema sowie des theoretischen und/oder empirischen Hintergrunds des Beitrags an tagung@siive.de zu senden. Bei Rückfragen stehen die Vorstände beider Kommissionen unter dieser E-Mail-Adresse ebenfalls zur Verfügung.

Nachwuchstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung – theoretische, konzeptuelle und empirische Perspektiven“

Die Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) lädt in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Bildung und Forschung an Außerschulischen Lernorten (ZentrAL) der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, zur Einreichung von Beiträgen für o.g. Tagung ein. Die Tagung wird am 9. und 10. Dezember 2016 an der Universität Koblenz-Landau stattfinden. Weitere Informationen und der Call for Papers: <http://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/kommission-bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/aktuelles.html>

Nachwuchstagung „Konzeptionelle und methodologische Aspekte erziehungswissenschaftlicher Migrationsforschung – aktuelle (Qualifikations-)Projekt und Perspektiven“

Mit dieser Tagung, die am 22. und 23. September an der Universität Bielefeld stattfindet, möchte die Kommission Interkulturelle Pädagogik (KIB) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) Wissenschaftler/-innen in der Qualifikationsphase ansprechen, die sich im Kontext des Gegenstandsbereichs ‚Erziehung und Bildung in der Migrationgesellschaft‘ mit Fragen von Macht, sozialer Ungleichheit und Differenz in Bildungskontexten befassen und Interesse haben, über ihre Forschung in Austausch

zu kommen. Damit verfolgt die KIB die folgenden Ziele: Zum einen soll sichtbar gemacht werden, aus welchen Perspektiven (z.B. diskriminierungs-, ungleichheits-, rassismus-, intersektionalitäts-, kultur- und praxistheoretisch), zu welchen Fragestellungen und zu welchen Gegenständen gegenwärtig Forschung innerhalb der KIB betrieben wird. Zum anderen möchte sie einen Raum eröffnen, um über Herausforderungen, die mit den unterschiedlichen Forschungsperspektiven verbunden sind – etwa methodologischer oder forschungsethischer Art – in Austausch zu kommen.

Neben einer Keynote von Prof. Astrid Messerschmidt umfasst das Programm Workshops und Vorträge von Wissenschaftler/innen zu ihren Qualifikationsprojekten.

Weitere Informationen und das Programm finden Sie unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek03_iivEW/KIB/2016.09_KIB_Qualifikationsprojekte.pdf

**Save the date: Tagung der Kommission
Interkulturelle Bildung (KIB) „Flucht und
Bildung: Anfragen an die
Erziehungswissenschaft“**

Die Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) findet zum Thema „Flucht und Bildung: Anfragen an die Erziehungswissenschaft“ am 21./22. Februar 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt.

„Flucht“ war und ist in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft bislang ein vergleichsweise randständiges Thema, was sich angesichts der jüngsten Fluchtbewegungen nach Europa zu ändern beginnt. Die Gründe dafür, dass das Thema Flucht in der erziehungswissenschaftlichen Fachdiskussion bislang eine relative ‚Leerstelle‘ geblieben ist, mögen vielfältig sein; sie lassen sich allerdings nicht unabhängig von den institutionellen Strukturen der jeweiligen nationalen Asyl- und

Einwanderungspolitik, d.h. den asylrechtlichen Festlegungen und der allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Thematisierung von Flucht erschließen.

Die enge Verschränkung von Migrationspolitik, Sozialpolitik, Bildungspolitik und Bildungspraxis sowie die verzögerte erziehungswissenschaftliche Reflexion auf die aus dieser Verschränkung resultierenden problematischen Folgen lassen sich am historischen Beispiel der sogenannten ‚Gastarbeitermigration‘ aufzeigen. Vor dem Hintergrund dieser Erfahrung stellt sich die Frage, wie sich die Erziehungswissenschaft dem Gegenstandsbereich ‚Flucht und Bildung‘ in einer Weise annähern kann, die die hochgradige rechtliche und politische Überformung des Themas Flucht in Rechnung stellt, sich aber von den politischen und bildungspolitischen Konjunkturen und Festlegungen nicht die Konturierung ihrer Frage- und Problemstellungen vorstrukturieren lässt. Welche Herausforderungen stellen sich für eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht und wie kann sie sich (oder soll sie sich überhaupt) angesichts globaler Ungleichheitsverhältnisse sowie dominanter Ausgrenzungspolitiken und -rhetoriken positionieren?

Die Jahrestagung der Kommission Interkulturelle Bildung (KIB) in der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) möchte zu einer kommissionsübergreifenden Auseinandersetzung und Verständigung darüber einladen, welchen Beitrag erziehungswissenschaftliche Forschung bisher – theoretisch und empirisch – zum Thema Flucht und Bildung leistet und welchen Beitrag sie zukünftig leisten sollte.

Der Call for Papers wird in Kürze veröffentlicht.

*Ulrike Hormel, Marco Rieckmann
und Marcelo Parreira do Amaral*

Zwischen Pädagogik und Zivilgesellschaft – Friedenskongress an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

„Wenn wir wahren Frieden in der Welt erlangen wollen, müssen wir bei den Kindern anfangen.“ An diesem Motto von Mahatma Gandhi orientierte sich am 22.04.2016 der erste Friedenskongress an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Hintergrund des Kongresses war die Aufnahme einer Friedensklausel in die Präambel der Grundordnung der PH Weingarten im Oktober 2014. Der Friedenskongress sei ein Schritt, diesen Friedensauftrag der Hochschule mit Leben zu füllen, so Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, hauptverantwortlich für die Organisation des Kongresses. Dies betonten auch die Redner/-innen Markus Ewald, Oberbürgermeister der Stadt Weingarten, Clea Roth, studentisches Mitglied des Arbeitskreises Frieden, und allen voran Prof. Dr. Werner Knapp in seiner Funktion als Rektor der Pädagogischen Hochschule Weingarten, in ihren Grußworten:

„Wir sind hier an einer Pädagogischen Hochschule und das Thema Frieden ist ein ganz wichtiges Thema für die Pädagogik, ein wichtiges Thema für die Bildung. Und all unser Bemühen, all unsere Pädagogik, all unsere Bildung ist darauf ausgerichtet, den Frieden zu schaffen. Dies ist auch eine herausragende Bildungsaufgabe in der Schule und wir als Pädagogische Hochschule haben Schulunterricht vorzudenken, zu erforschen. Frieden zu schaffen, ist eine zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschule.“ (Prof. Dr. Werner Knapp, Rektor der Pädagogischen Hochschule Weingarten)

Das Ziel des Kongresses war es, Chancen für eine zukunftsweisende Friedensarbeit zwischen pädagogischer Professionalität und zivilgesellschaftlichem Engagement auszuloten. Das Forschungszentrum für Erwachsenenbildung, der Arbeitskreis Frieden der PH Weingarten, die Evangelische und Katholische Hochschulgemeinde Weingarten (EKHG) und verschiedene zivilgesellschaftliche Initiativen der Region wollten damit nicht nur Studierende und Mitarbeitende dieser und anderer Hochschulen, sondern auch Lehrkräfte aller Schularten und am The-

ma Frieden interessierte Bürger/-innen ansprechen. Diesem Wunsch nach (über)regionaler Vernetzung entsprang auch die Idee des Markts der Möglichkeiten: Als über die gesamte Dauer des Friedenskongresses laufender Programmpunkt rahmte er die Vorträge sowie die das Programm abschließende Podiumsdiskussion und bot auf diese Weise vielen Menschen und zivilgesellschaftlichen Akteur/inn/en Raum und Zeit zu Austausch, Diskussion und Vernetzung.

In seinem einführenden Vortrag mit dem Titel *Mensch sein und trotzdem gewaltfrei handeln? – Frieden schaffen!* fragte Gregor Lang-Wojtasik danach, wie der Mensch trotz seiner Fähigkeit zur Aggression, Frieden schaffen statt gefährden kann und warnte davor, den Menschen auf eine triebgesteuerte Aggressionsfähigkeit zu reduzieren. Er betonte stattdessen die dem Menschen ebenso gegebene Fähigkeit zur Gewaltfreiheit. Auf der Suche nach Alternativen zur gewaltvollen Konfliktlösung rückte die Suche des Einzelnen „nach Sicherheit als Rahmen des Handelns angesichts von Unsicherheit durch Bedrohung“ ins Zentrum der Betrachtung. Welche Reflexions- und Handlungsoptionen sind denkbar, die auf eine dysfunktionale, weil auf Bewerten und Bestrafen des Anderen, ausgerichtete Logik verzichten, gleichzeitig aber dem Bedürfnis nach Sicherheit in einer komplexen Welt gerecht werden? Als einen wichtigen Baustein bezeichnet Lang-Wojtasik eine Alphabetisierung in Gewaltfreiheit. In diesem Zusammenhang verweist er auf das in Indien erprobte Konzept einer Shanti Sena („Friedensarmee“) (Bhave, 1963; Desai, 1985), welches im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff Soziale Verteidigung und Ziviler Friedensdienst bekannt geworden ist (Ebert, 1997). Damit verbunden sei ein bewusstes Bekenntnis für Frieden und Gewaltfreiheit:

„Wenn wir eine Kultur der Gewaltfreiheit als Referenzrahmen der Weltgesellschaft zum Lernen begreifen und uns darauf besinnen, dass Menschlichkeit eine Option des Menschen ist, können wir ein neues pädagogisches Hoffnungsprogramm zum Umgang mit Sicherheit und Unsicherheit als Rahmen der Teilhabe erproben. [...] Frieden ist täglich neu zu gestalten und zu justieren. Er braucht eine pädagogische Rahmung, in der er sich entfalten kann (Frieters-Reermann, 2009; Frieters-Reermann & Lang-Wojtasik, 2015). Frieden in diesem Sinne braucht Menschen, die ihn vorleben und stets neu dazu motivieren.“

Daran, dass es Menschen braucht, die zu Frieden motivieren, knüpft Prof. Dr. Norbert Frieters-Reermann mit seinem Vortrag *Frieden schaffen durch pädagogisches Handeln* an. In acht Thesen setzt er sich kritisch mit der Friedenspädagogik auseinander, in der er, ausgehend vom Gewaltverständnis von Johan Galtung (1995), „die Antwort auf personelle, strukturelle und kul-



Abb. 1: Das Organisationsteam; Quelle: Arne Geertz, PH Weingarten

turelle Gewalt“ sieht. Zugleich bescheinigt er der Friedenspädagogik jedoch einen schwierigen Stand, da sie erstens in einem „Dschungel der Bindestrich-Pädagogiken“ (z.B. Demokratie-Erziehung, Menschenrechts-Pädagogik oder Konflikt-Pädagogik) verortet sei und zweitens im Gegensatz zu anderen Disziplinen im Bereich der Friedens- und Konfliktforschung eine „unzureichende theoretische Fundierung“ aufweise. Darüber hinaus müsse Friedenspädagogik immer das „Spannungsfeld zwischen individuellen und kollektiven Konfliktodynamiken“ aushalten. Aus dieser Herausforderung schlussfolgert er die Notwendigkeit einer „diversitäts- und kultursensiblen Grundausrichtung“ von Friedenspädagogik. Es gelte zu klären, welche Folgen sich aus der Betonung von Andersartigkeit ergeben (können). So sei einerseits eine konfliktmindernde Wirkung aufgrund eines verbesserten Verständnisses des Anderen denkbar, andererseits bestehe jedoch die Gefahr der Konfliktverschärfung aufgrund einer Überbetonung der Andersartigkeit und der damit einhergehenden Manifestation kultureller Stereotype. Als Schlussfolgerungen formuliert Frieters-Reermann Anforderungen an eine Friedenspädagogik: Sie müsse als „Kompetenzerwerb auf verschiedenen Ebenen“ erfolgen und nicht allein auf der Ebene der kognitiv-analytischen Kompetenzen stehenbleiben. Auch kommunikative und soziale, ethische und haltungsbezogene, methodische und anwendungsbezogene sowie selbstreflexive und personale Kompetenzen seien entscheidend. Der letztgenannte Bereich spricht dezidiert die emotionale Seite menschlichen Wirkens an. Insbesondere der frühen Eltern-Kind-Bindung schreibt Frieters-Reermann eine wesentliche Bedeutung zu, die viel zu lange vernachlässigt worden sei: „Friedenspädagogik erfolgt von Geburt an und erfordert die Berücksichtigung von bindungstheoretischen Grundlagen“. In seiner abschließenden These betont er die Bedeutung einer „umfassenden Friedensorientierung in allen Bildungsbereichen“. Diese sei für die Friedenspädagogik unabdingbar.

Im abschließenden Programmpunkt führt Prof. Dr. Lothar Kuld mit einigen Thesen in die Podiumsdiskussion *Frieden schaffen durch Religion?* ein. Im Zentrum seiner Ausführungen steht die Ambivalenz von Religionen hinsichtlich ihrer Rolle für Gewalt und Frieden und der Einfluss von Bildung:

„Alle Religionen haben in ihrem Kern eine Friedensbotschaft und fordern unentwegt zum Frieden auf. Religionen haben ein großes Friedenspotential, aber sie können auch zu Ausbrüchen von Gewalt beitragen, wenn sie nicht durch Bildung domestiziert und humanisiert sind. Religion ohne Bildung ist gefährlich. Die Texte und Riten der Religionen müssen ausgelegt, kontextualisiert und kritisiert werden. Erst dann werden sie human und tragen zum Verstehen einer religiösen Aussage bei. Aus dem Zusammenhang gerissen sind Worte aus heiligen Texten meist verheerend und schon gar nicht überzeugend. Sie bedienen dann nur die eigene Lust auf Gewalt oder Frieden. So aber entsteht kein Ethos, das zum Frieden führt.“

Ausgehend von diesen Überlegungen diskutierten der Evangelische Schuldekan Frank Eberhard, die islamischen Religionspädagogin Aicha Berth und Melek Yildiz von der Alevitischen Gemeinde Deutschland religionspezifische Grundannahmen und deren Bedeutung für die Bewahrung oder die Gefährdung von Frieden. Zentrale Themen waren hierbei die Konzeption des Menschen innerhalb der jeweiligen Religionen sowie mögliche Konsequenzen von Allgemeingültigkeits- bzw. Wahrheitsansprüchen, Jenseitsorientierung und einer auf die Hölle ausgerichteten „Angstpädagogik“. Einig waren sich alle Diskussteilnehmenden – und schlossen damit an eine zentrale These des Vortrags von Frieters-Reermann an, dass Bildung nicht auf ein kognitiv-intellektuelles Verständnis reduziert werden dürfe. Für ein friedliches und Frieden stiftendes Wirken des Einzelnen in der Gemeinschaft sei vor allem die emotionale Seite von Bildung ausschlaggebend.

Dieser erste Friedenskongress an der PH Weingarten war – gemessen an der Resonanz und den Rückmeldungen zur Veranstaltung – ein voller Erfolg. Von mehreren Teilnehmenden wurde hervorgehoben, dass die Mischung aus wissenschaftlichen Kurzvorträgen, einer Podiumsdiskussion und einer stetigen Vertiefung auf dem Markt der Möglichkeiten vielfältige Austauschmöglichkeiten auf Augenhöhe ermöglicht habe. Nicht zuletzt durch das Engagement vieler Friedensaktiven und zivilgesellschaftlicher Gruppen wurde die Vision einer Friedensregion Bodensee für einen Tag greifbarer.

Literatur

- Bhave, V. (1963). *Shanti Sena*. Varanasi: Bhargava Bhushan Press.
- Desai, N. (1985). *Hand-Book for Satyagrahis*. Delhi: Gandhi Peace Foundation.
- Ebert, T. (1997). *Ziviler Friedensdienst. Alternative zum Militär: Grundausbildung im gewaltfreien Handeln*. Münster: agenda Verlag.
- Frieters-Reermann, N. (2009). *Frieden lernen. Friedens- und Konfliktpädagogik aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive*. Duisburg/Köln: WiKu.
- Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Galtung, J. (1995). Nonviolence and Deep Culture. *Peace Research*, (27)3, 21–38.

Christoph Stamann, M.A.

Akademischer Mitarbeiter im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Mitglied im Arbeitskreis Frieden an dieser Hochschule, stamann@ph-weingarten.de



Abb. 2: Podiumsdiskussion; Quelle: Arne Geertz, PH Weingarten

Modellregion Schulen für Globales Lernen OWL

In der ZEP 3/2013 wurde das Projekt „Modellschulen für Globales Lernen“ (2011–2013/2014) vorgestellt, in dessen Rahmen vier Schulen modellhaft bei der Implementierung Globalen Lernens begleitet und dabei Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung sowie eine gute Kooperation von NROs und Schule identifiziert worden waren (vgl. Bergmüller et al., 2014; Welthaus Bielefeld, 2014a; 2014b).

Im aktuellen Nachfolgeprojekt „Modellregion Schulen für Globales Lernen OWL“ (2014–2016) werden diese Erfahrungen und Ergebnisse nun in die Breite getragen.

Derzeit begleitet das Welthaus 32 Grund- und weiterführende Schulen auf ihrem Weg vom Kennenlernen der Inhalte und Methoden Globalen Lernens bis zur Implementierung in die schuleigenen Lehrpläne und das Schulprofil. Es werden mit Unterstützung von durch das Welthaus ausgebildeten Multiplikator/inn/en für Globales Lernen sowie kooperierenden Nicht-regierungsorganisationen (NROs) pro Jahr etwa 100 Bildungsprojekte zu verschiedenen Themen (FairTrade, Klimawandel, Buen Vivir, Postwachstum, Migration, Kolonialismus u.a.) in Schulklassen durchgeführt. Den teilnehmenden Schulen wird in diesem Zusammenhang eine große Anzahl didaktischer Materialien zu unterschiedlichen Fächern über die hauseigene Mediothek sowie über ein mobiles Mediotheksangebot (Reisende Mediothek) zur Verfügung gestellt. In Kooperation mit den Schulen werden zudem neue, an den Kernlehrplänen NRW orientierte Bildungsmaterialien erstellt (z.B. „Flucht und Asyl“, „Alternatives Wirtschaften“) und zum Download über die Projekthomepage angeboten. Die Schulen können an schulinternen und

schulübergreifenden Fortbildungen teilnehmen. In sogenannten Methodenwerkstätten werden Bildungsprojekte und -materialien in Fächergruppen (GL, Religion/PP, Sprachen, MINT und künstlerisch-musische Fächer) vorgestellt und erprobt. Zusätzlich werden Angebote zur Vernetzung von Schulen und NROs gemacht. Für NROs in NRW, die eng mit Schulen zusammenarbeiten, werden Qualifizierungen angeboten.

Perspektivisch sollen auch Förderschulen bei der Implementierung des Globalen Lernens begleitet werden. Das Welthaus hat in Kooperation mit Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) bereits begonnen, Materialien und Projekte für Förderschulklassen und inklusiv arbeitende Regel-schulklassen anzupassen.

Das durch Engagement Global/BMZ und die Stiftung Umwelt und Entwicklung NRW (SUE) geförderte Projekt wird, wie bereits sein Vorgängerprojekt, wissenschaftlich begleitet und dokumentiert: Während im Vorgängerprojekt die Perspektive auf der Organisation Schule lag und aufgezeigt wurde, inwiefern Schüler/innen von Globalem Lernen profitieren können und welche Motivation Lehrkräfte haben, Globales Lernen in ihren Unterricht einzubeziehen, steht jetzt im Fokus, herauszufinden, wie Globales Lernen nicht nur an einzelnen Schulen, sondern auch regional verankert werden kann (vgl. Bergmüller et al., in Vorb.).

Mit seiner Zielsetzung, Globales Lernen nachhaltig als ganzheitliches Lernprinzip in Schulen in Ostwestfalen-Lippe (NRW) und darüber hinaus zu implementieren, möchte das Projekt einen Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015–2019) leisten, die Agenda 2030 unterstützen sowie eine Umsetzung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“ der KMK und des BMZ (2015) befördern.

Daher ist nach der Auswertung der Erfahrungen und Ergebnisse des zweiten Modellprojektes in Kooperation mit Vertreter/inne/n ähnlicher Implementierungsprojekte in anderen Bundesländern auch geplant, Vorschläge für eine bessere strukturelle Verankerung der Zusammenarbeit zwischen NROs und Schulen im Bereich Schulentwicklung und Globales Lernen zu entwickeln.

Frauke Hahn,

Bildungsreferentin für Globales Lernen

frauke.hahn@welthaus.de

weitere Informationen: www.schulen-globales-lernen.de

Literatur

Bergmüller, C. et al. (2014). *Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes Modellschulen Globales Lernen*. Nürnberg.

Bergmüller, C. et al. (in Vorb.). *Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes Modellregion Schulen für Globales Lernen OWL*. Nürnberg.

Welthaus Bielefeld (2014a). *Leitfaden „Globales Lernen in der Schule – Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt des Welthaus Bielefeld e.V. 2011–2014“*. Zugriffen: 13.07.2016. <http://www.schulen-globales-lernen.de/leitfaden-gl-in-der-schule/>

Welthaus Bielefeld (2014b). *Imagefilm „Schulen für Globales Lernen“* (18 Min.). Zugriffen: 13.07.2016. <http://www.schulen-globales-lernen.de/imagefilm/>.



Abb.: 1 Dokumentation Modellschulen für Globales Lernen;
Quelle: Welthaus Bielefeld

Rezensionen

Holzbrecher, Alfred & Over, Ulf (Hrsg.) (2015). **Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung**. Weinheim/Basel: Beltz. 383 S., 39,95€.

Der Titel der Publikation verspricht viel und die fast 40 Beiträge machen Lust auf mehr. Die sechs gliedernden Abschnitte sind jeweils mit einer Einführung versehen und teilen sich auf in „Grundfragen“, „Kommunikation“, „Unterstützung“, „Vernetzung“, „Global denken – Lernaufgaben modellieren – Interkulturelle Perspektiven in den Fächern (wieder-)entdecken“ sowie „Lehrerbildung über Grenzen: ‚Diversity‘ lehren lernen“. Eingangs wird unterstrichen, dass „Lehren lernen im globalisierten Klassenzimmer“ (S. 9) die größte Herausforderung zeitgemäßer Lehrendenbildung sei und Interkulturelle Schulentwicklung Handlungsoptionen anböte. Hier wird anmoderiert, was sich wie ein Roter Faden durch die Publikation zieht – die Herausgebenden und Autor/inn/en haben wenig Interesse an einer systematischen Trennung und Inbeziehungsetzung der gewachsenen Diskurse Interkultureller Pädagogik und Globalen Lernens.

Des Weiteren wird unterstrichen, dass zeitgemäße Professionalisierung von Lehrkräften die Erprobung von „Qualität ‚guter‘ Theorie durch Praxisforschung“ (S. 10) und eine kontinuierliche Übung von „Selbstreflexion“ (S. 12) umfasse. Dazu bietet das Handbuch verschiedene v.a. praxisorientierte Beiträge an. Es lebt von einem patchworkartigen Charakter, der einer systematischen und transparenten Struktur eher entgegensteht. Auch ist zu fragen, wie die sechs thematischen Abschnitte ausgewählt wurden, welche Bedeutung die Arbeitsvorschläge in Kästen für wen haben, wie die eigens für die Publikation gezeichneten und an verschiedenen Stellen platzierten Karikaturen als „irritierend, mehrdeutig, reizvoll“ (S. 12) in das Gesamtkonzept passen und wie die Autor/inn/en ausgewählt wurden. Immerhin stehen ausgewählte Koryphäen des wissenschaftlichen Diskurses einer Fülle von Kolleg/inn/en aus der Schule gegenüber.

Möglicherweise ist die Publikation doch eher ein „Studienbuch“, wie die Herausgebenden an anderer Stelle in den Raum stellen, dass „man abends bei einem inspirierenden Glas Wein lesen“ kann oder es wird für ein Kollegium zu einer „Anregung, um etwa eine schulinterne Lehrerfortbildung zu planen“ (S. 9). Ob nun Hand- oder Studienbuch; beide Formate brauchen eine systematische Herangehensweise um ihre Adressat/inn/en erreichen zu können!

Den meisten Beiträgen ist gemeinsam, dass sie hoch normativ angelegt sind und auf eine wissenschaftliche Bodenerdung verzichten. An vielen Stellen wird im Kontext Interkultureller Kompetenztrainings sowie Erfahrungen in Supervision und Aufstellungen argumentiert. Demgegenüber stehen die Beiträge von Alexander Thomas über „Nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation und Kompetenz“ (S. 106ff.), Aysun Doğmuş über kommunikationspsychologische Aspekte der Interkulturellen Bildung (S. 121ff.) sowie Werner Sacher über Interkulturelle Elternarbeit (S. 164ff.) durch ihre systematische Anlage heraus. Durch ihren grenzüberschreitenden Charakter haben auch die Beiträge von Alban Schraut über das LBI in

Santiago de Chile sowie von Alfred Holzbrecher u.a. über grenzüberschreitende Lehrerbildung einen bereichernden Charakter im Diskurs Interkultureller Pädagogik und Schulentwicklung.

Von einem Handbuch zur Interkulturellen Schulentwicklung hätte ich erwartet, dass die behandelten Aspekte systematisch in den assoziierten Diskursen verortet werden, um transparent zu machen, warum welche Entscheidung mit welchem Ziel für wen getroffen wurde. Das Buch lebt demgegenüber von vielen praktischen Anregungen, die Lehrkräfte ansprechen mögen, wenn sie auf der Suche nach Irritationen sind und eine Bereitschaft zur Selbstreflexion aufbringen. Dieser immer wieder formulierte Anspruch wird in der vorgelegten Publikation nur bedingt selbst eingelöst. Hoch sensible Formulierungen wie „türkischstämmig“ (S. 48) oder „mit nicht-deutschem kulturellen Hintergrund, von denen 20 Prozent aus türkischen Familien kommen“ (S. 113) bleiben einer selbstreflexiven Herangehensweise entzogen.

Wenn es die beschriebenen Irritationen und Fragen sind, die mit der Publikation erzeugt werden sollen, haben die Herausgebenden ihr Ziel erreicht.

Gregor Lang-Wojtasik

Kaletsch, Christa & Rech, Stefan (2015). **Heterogenität im Klassenzimmer. Methoden, Beispiele und Übungen zur Menschenrechtsbildung**. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik. 208 S., 22,80€.

Heterogenität gewinnt mit deutlichem Zunehmen von Globalisierung immer mehr an Bedeutung in der Gesellschaft. Auch in den nächsten Jahren wird dieses Thema in Deutschland an Relevanz gewinnen, insbesondere durch die Flüchtlingsentwicklung. Dabei werden auch Schulen und Lehrkräfte, aber auch andere Bildungs-, Erziehungs- und Sozialisationsrichtungen vor neue Aufgaben und Herausforderungen gestellt. Das sehr praxisnahe Methodenbuch von Kaletsch und Rech bietet für eben diese Aufgaben und Herausforderungen eine gute Orientierungshilfe. Die beiden, in der Arbeit der Menschenrechtsbildung sehr erfahrenen Autor/inn/en erarbeiten theoretische Grundlagen und gestalten auf dieser Basis detaillierte Beispiele und Übungen für den Unterricht. Orientiert an der Heterogenität der Schülerschaft, insbesondere in Hinblick auf kulturelle Vielfalt werden wichtige Themen der Menschenrechtsbildung in den Fokus gerückt, wie Demokratiebildung und Zivilcourage, aber auch Gewalt, Rassismus und Partizipation. Zu diesen Themen erschienen in der Reihe bei Debus Pädagogik auch zwei weitere Methodenbücher von Kaletsch (2013) und Edelstein et al. (2014).

Das Buch ist sehr übersichtlich gestaltet. Die entscheidenden Themen werden nach einer kurzen theoretischen Einführung in vier Hauptkapiteln erarbeitet. Daraufhin folgen die dazu gehörigen Methodenhinweise und Übungen. Diese sind sehr anschaulich beschrieben, sehr einfallsreich und gut umsetzbar ohne besonderen Aufwand von Räumlichkeiten und Mate-

rialien. Hier zeigt sich auch, dass der Schwerpunkt zwar auf dem schulischen Umfeld liegt, das Buch jedoch ebenso für andere pädagogische Institutionen geeignet ist, wie z.B. in der außerschulischen Jugendarbeit. Zu jeder Übung werden neben dem Hauptthema einzelne Themeninhalte der Übung formuliert, wie z.B. für eine Übung zum Thema „Identität und Menschenrechte“ die Inhalte „Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „Aktives Zuhören“ und „Empathie und Perspektivwechsel-Schulung“ (S. 171). Danach folgen der Material- und Zeitbedarf, der Übungsablauf, eine Methodenreflexion und die Ziele der Übung. Im Mittelpunkt der meisten Übungen stehen Fallbeispiele, die verschieden methodisch aufgearbeitet und diskutiert werden können. Die alltäglichen Situationen bieten Identifikationsanknüpfungspunkte und somit gute Diskussions- und Lernmöglichkeiten.

Alles in allem ein sehr gutes Methodenbuch für Pädagoginnen und Pädagogen zu einem wichtigen Thema, dass in Zukunft noch weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Markus Ziebarth

Literatur

Kaletsch, C. (2013). *Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft. Aktive Schülervertretung. Für Schüler, Lehrer und Eltern*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Edelstein, W.; Krappmann, L. & Student, S. (Hrsg.) (2014). *Kinderrechte in die Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation*. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Oelsner, Verónica & Richter, Claudia (Hrsg.) (2015). Bildung in Lateinamerika. Strukturen, Entwicklungen, Herausforderungen. Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung Band 15. Münster, New York: Waxmann Verlag. 323 S., 36,90 €.

Ihre einschlägigen Forschungen zu den Bildungssystemen in Argentinien bzw. Honduras hat die beiden Herausgeberinnen auf Anregung und unter Begleitung der Herausgeberin der Reihe, Christel Adick, motiviert, einen entsprechenden Sammelband zur Gesamtregion Lateinamerika zusammenzustellen. Er bietet Darstellungen zu 13 der insgesamt 19 Staaten des Kontinents, den per Namen ihre spanisch-portugiesisch koloniale Vergangenheit verbindet. Ihre Bildungssysteme sind jedoch sehr unterschiedlich, weshalb die Herausgeberinnen von einer vergleichenden Analyse (leider) Abstand nehmen. Sie haben allerdings den Autoren und Autorinnen der einzelnen Beiträge Schwerpunkte vorgegeben, um diese zu strukturieren: (1) der politische, soziale, wirtschaftliche und demographische Hintergrund, (2) die historische Entwicklung der Bildungssysteme, (3) die Reformen der 1990er Jahre, (4) der Aufbau des aktuellen Bildungswesens, (5) die aktuelle Bildungssituation, und (6) Besonderheiten des jeweiligen Bildungswesens. Diese Themen und graphische Darstellungen des vor allem formalen Bildungsbereichs erlauben letztlich doch einen länderübergreifenden Ein- und Überblick.

Im zweiten Teil aller Darstellungen befassen sich die Autoren und Autorinnen mit jeweils spezifischen Zugängen, die sie aus ihren eigenen Forschungen und Erfahrungen herleiten. Beispielsweise Verónica Oelsner mit der beruflichen Ausbildung in Argentinien, Claudia Richter mit der Situation von Kindern und Jugendlichen in Honduras, Carlos Fernández mit proindigenen Elementen im Bildungssystem Boliviens und Stefan Peters mit sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem Uruguays.

Der Band sollte in keiner erziehungswissenschaftlichen Bibliothek und in keiner entwicklungspolitischen Fachorganisation fehlen.

Helmuth Hartmeyer

Schieferdecker, Ralf (2016). Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität. Eine rekonstruktive Analyse. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. 213 S., 28,00€.

Der bildungspolitische Anspruch von Inklusion und der damit verbunden Wandel von Bildungseinrichtungen stellen sowohl im Schulsystem, als auch im wissenschaftlichen Diskurs die Heterogenität von Lerngruppen in den Fokus. Hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit „Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität“ von Ralf Schieferdecker an, indem sie Wahrnehmung von Heterogenität durch Lehrkräfte abseits sich wandelnder Heterogenitätsmerkmale betrachtet. Ihr liegt der Anspruch zugrunde Muster übergeordneter Strukturen zu finden, der sich über die Betrachtung von Heterogenität und Erziehungswissenschaft im Rahmen einer „Weltgesellschaft“ (S. 13) konstruiert. Ziel der Arbeit ist es die implizite, konjunktiv geteilte Muster von Lehrkräften im Hinblick auf die Wahrnehmung und den Umgang mit Heterogenität durch Gruppendiskussionen zu rekonstruieren (S. 15). Diesem Ziel folgend, werden einleitend Informationen über Thematik und Vorgehen gemäß des Forschungsinteresses gegeben. Anschließend legt der Autor seine theoretische Fundierung aufbauend auf der Theorie Sozialer Systeme (Luhmann) und einer damit einhergehender funktionalen Analyse des Begriffs „Heterogenität“ (S. 21ff.) dar. Die Begriffsbestimmung erfolgt abseits inhaltlicher Festschreibungen und in Beziehung zu dem Gegensatzpol „Homogenität“ (S. 25ff.). Ergebnis der theoretischen Fundierung ist eine funktionale Analysematrix (S. 34). Nach einer umfangreichen Darlegung des methodischen Vorgehens erfolgt anschließend die empirische Analyse. Hierzu werden Daten von acht Gruppendiskussionen verwendet. Diese bestehen jeweils aus mehreren Lehrkräften eines Schulkollegiums. Bei der Auswahl der Schulen wurden unterschiedliche Schulformen berücksichtigt. In einer ersten Interpretation werden auf einer expliziten Ebene sogenannte „Perspektiven auf Themen“ (S. 65ff.) herausgearbeitet. Diesen vier widerkehrenden Themen sind (1) die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler, (2) von Schule und (3) den Eltern sowie der (4) Selbstsicht der Lehrkräfte. Eine zweite Interpretation nimmt vier Gruppendiskussionen in den Fokus und interpretiert diese, um die impliziten, konjunktiv geteilten Orientierungsmuster zu beschreiben (S. 121ff.). Hierzu greift der Autor auf die dokumentarische Methode nach Bohnsack zurück. Die so durchgeführte Rekonstruktion führt zu drei sinngenetischen Typen (S. 186). Gemeinsam ist den Typen ein homogenisierender Umgang mit Heterogenität (S. 185). Ein abschließendes Resümee stellt die Ergebnisse im Überblick dar und rundet die Arbeit im Hinblick auf Chancen und Grenzen sowie einen weiterführenden Ausblick ab.

Die Forschungsarbeit, ihr Vorgehen sowie die vorgelegten Ergebnisse werden logisch, strukturiert und wissenschaftlich dargestellt. Hervorzuheben ist die theoretische Analysematrix, die als

Ausgangspunkt dienen kann, Heterogenität als Konstrukt ohne konkrete Inhalte zu beschreiben. Trotz der vom Autor beschriebenen Grenzen ließe sich hier auch ein Anhaltspunkt zur wertfreien Beforschung weiterer sozialer Phänomene vermuten.

Im empirischen Teil der Arbeit weisen die Ergebnisse auf eine Homogenisierungstendenz insgesamt hin. Hier wäre es sinnvoll in weiteren Erhebungen zu prüfen wie belastbar die Ergebnisse im größeren Rahmen sind und ob sich zum Beispiel Unterschiede zwischen Schulformen finden ließen. Ferner verzichtet der Autor gemäß seines methodischen Vorgehens darauf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen mit Beobachtung von Handlungspraxis zu ergänzen. Aus einer anderen Perspektive heraus wäre ein solcher Vergleich jedoch wünschenswert. Dies gilt besonders für das weiterführende Herleiten handlungspraktischer Konsequenzen, was durch die vorliegenden Ergebnisse nicht konkret möglich ist. In diesem Zusammenhang wäre auch das Herausarbeiten von Aspekten, die die Perspektive der Typen zugunsten von Heterogenität beeinflussen könnten, interessant. Darüber hinaus weist der Autor mehrfach daraufhin, dass die Ergebnisse der Arbeit als wertfreie Beobachtung zu verstehen sind. Trotzdem und vermutlich auch deshalb zeichnet er mit seinen Ergebnissen ein Bild nach, welches je nach Perspektive pessimistisch verstanden werden kann. Für eine konstruktive Nutzung der vorgestellten Typen erscheint es somit sinnvoll weiterführende Daten zu erheben, die Lösungsansätze für Lehrkräfte bieten.

Insgesamt lässt sich somit festhalten, dass die vorgelegte Arbeit ihrem Ziel, Anhaltspunkte für übergeordnete Strukturen zum Umgang mit Heterogenität von Lehrkräften zu finden, treu bleibt. Hier zeichnet sie sich dadurch aus die Wahrnehmung von Heterogenität durch Lehrkräfte theoretisch und empirisch weitgehend wertfrei zu beschreiben. Sowohl die Analysematrix als auch die vorstellten empirischen Typen sind mögliche Ausgangspunkt, um die oft beklagte „Unfassbarkeit“ des Begriffs Heterogenität (Budde, 2012) auszuhebeln. Deshalb bietet sie insbesondere qualitativen Bildungs- und Sozialforschern interessante Ergebnisse, die zum Weiterdenken anregen können.

Eva Charlotte Ritter

Literatur

Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 13/2, Art. 16. Zugriffen: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/1761/3356>. 25.07.2016

Altmiks, Peter; Klotchkov, Kathleen (Hrsg.) (2015). Bildung für Alle. Bildungsvielfalt im Ideenwettbewerb. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag. 140 S., 24,90€.

Im Anschluss an die Bildungskonferenz „Geistfragen und Geldfragen“, die 2013 von der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit veranstaltet worden ist, haben 2015 Altmiks und Klotchkov einen Sammelband zum Thema „Bildung für Alle. Bildungsvielfalt im Ideenwettbewerb“ herausgegeben. In diesem reunieren sich auf 140 Seiten Beiträge, die sich facettenreich unterschiedlichen Aspekten der Bildung annähern. Beer expliziert im Vorwort die konkreten Zielstellungen des Bandes: Innerhalb der einzelnen Aufsätze soll „den Problemen im Bildungswesen

grundlegend nachgegangen“ (S. 8) werden. Gleichzeitig sollen auch „einschneidende Reformvorschläge diskutiert“ (S. 8) werden, wodurch einer „Qualitätsoffensive in der Bildung“ (S. 7) Vor Schub geleistet werden soll. Letztendlich geht es auch darum, Bildungsangebote, die die individuellen Fähigkeiten von Bildungssubjekten fördern sollen, zu konturieren. Damit wird in diesem Buch auch die Reziprozität von Bildungsangeboten sowie deren Nutzung hervorgehoben: Denn einerseits wird der Anspruch expliziert, dass die Bildungschancen erhöht werden sollen; andererseits wird auch betont, dass die Bildungssubjekte an den ihnen offerierten Bildungsangeboten, die sich als „ein leistungsfreudiger Raum“ (S. 10) konstituieren sollen, partizipieren sollen. Nach BEER kann es dann gelingen, „dass jeder [...] mit der entsprechenden Anstrengung seinen persönlichen Erfolg erreichen kann“ (S. 10).

Im ersten Beitrag arbeitet Kämpfer dann das freiheitliche Bildungsideal heraus und legt dar, was „Liberale unter Bildung“ (S. 11) subsumieren. Anschließend beleuchtet Urbansky, wie mit Hilfe eines Ideenwettbewerbs, der als Entdeckungsverfahren charakterisiert wird, gesellschaftliche Konflikte gelöst werden können. Hierauf plädiert Heuling für die Implementation einer Bildungspflicht, die auch als „Kompromiss zwischen Schulpflicht und Bildungsfreiheit“ (S. 39) dienen kann. Alsdann erläutert König das Zusammenspiel zwischen individualisiertem Lehren und individuellem Lernen. Anschließend zeichnet Schneider Elemente eines individuell gerechten Bildungskonzepts nach, indem er Eingangs- statt Abschlussprüfungen postuliert. Sodann thematisiert Thoma die „Akademisierung von Fachkräften im Gesundheitswesen“ (S. 85). Hierauf stellen Hartjen und Kuske dar, inwiefern eine finanzielle Beteiligung an der eigenen Hochschulbildung u.a. in bildungspolitischer, bildungsnutzungsorientierter sowie ökonomischer Hinsicht gewinnbringend sein könnte. Im nachfolgenden Aufsatz skizziert Duran, in welchen Anwendungsfeldern Bildungsgutscheine eingesetzt werden können und wie letztere die Bildungspraxis anreichern können. Hierbei berücksichtigt er sowohl den nationalen als auch den internationalen Kontext. Im letzten Beitrag des Sammelbandes diskutiert Gerhardt das „Lernen als Ethos der Solidarität“ (S. 129) vor dem Hintergrund der Leitziele der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit.

Der liberale Grundtenor dieser Stiftung zieht sich durch die Inhalte des Sammelbands: Das verwundert nicht unbedingt, zumal die Autoren in den Aktionsradius bzw. Wirkungskreis der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit bzw. deren nahestehende Institutionen zu verorten sind. Letztendlich gewährt der Sammelband somit einen Einblick in die Bildungskonzepte und in die Bildungsvorstellungen der Friedrich-Naumann-Stiftung für die Freiheit. Der eigens auferlegte Anspruch, „den Problemen im Bildungswesen grundlegend“ (S. 8) zu begegnen, wird allerdings nicht allumfassend eingelöst: Denn zahlreiche Aspekte (z.B. Chancen(un)gleichheit im deutschen Bildungssystem usw.) werden nicht pointiert thematisiert. Abschließend sei noch angemerkt, dass der Titel des Sammelbandes Bildung für alle stark an das von der UNESCO proklamierte Postulat Education for all! erinnert. Diese internationale Bildungsbewegung wird im vorliegenden Sammelband allerdings nicht aufgegriffen.

Caroline Rau

Informationen

Medien

(red.) Sachcomic: Germanwatch und die Arbeitsgemeinschaft bäuerliche Landwirtschaft haben gemeinsam einen Comic zur problematischen Lage der globalen Landwirtschaft, mit dem Fokus auf Milchproduktion veröffentlicht. Der Comic „Mensch. Macht. Milch.“ zeigt anschaulich verschiedene Probleme und Perspektiven der Thematik und schlägt Brücken zu anderen Themen, wie z.B. Waldrohdung, Freihandelsabkommen oder Gentechnik. Weitere Infos und Bezug unter www.germanwatch.org/de/11822.

(red.) Materialien: Brot für die Welt hat neue Materialien anlässlich des Mottos „Satt ist nicht genug!“ der 58. Aktion 2016/2017 herausgegeben. Zu der Aktion und vielen Unterthemen lassen sich verschiedene Materialien von Plakaten und Broschüren bis zu Arbeitsmappen bestellen. Es lassen sich auch ganze Ausstellungen mit verschiedenen Modulen bestellen, die vielseitig von der Gemeinde bis zur Schule eingesetzt werden können. Weitere Infos unter www.brot-fuer-die-welt.de/shop bzw. www.brot-fuer-die-welt.de/downloadcenter.

Veranstaltungen

(red.) Wettbewerb: Unter dem Motto „The future we want“ sucht die Tropenwaldstiftung OroVerde die besten Ideen für Plakate, Aktionen und andere kreative Projekte von Schülerinnen und Schülern, die sich für Naturschutz in den Tropen einsetzen. Beim Plakatwettbewerb zählt die Idee für ein Werbeplakat, das die Arbeit von OroVerde in der Öffentlichkeit unterstützen kann. Der beste Entwurf wird professionell umgesetzt und gedruckt. Teilnehmen können sowohl Einzelpersonen als auch Kindergartengruppen, Schulklassen und andere Jugendgruppen. Zu gewinnen gibt es Buch- und Medienpakete. Weitere Infos unter www.regenwald-schuetzen.org/projekte-in-der-eu/schueler-wettbewerb.html.

(red.) Bayerischer Bildungskongress Globales Lernen 2016: Am 12. und 13.10.2016 findet in Nürnberg im Caritas Prokheimer-Haus unter dem Motto: „Gemeinsam die Eine Welt gestalten!“ eine (bayrische) Lehrendenfortbildung zum Globalen Lernen statt. Es werden praktische Beispiele und Methoden Globalen Lernens vorgestellt und diskutiert sowie Fragen und Erbenisse aus der Forschung vorgestellt. Weitere Informationen unter <http://www.kongress-globaleslernen.de/>

Sonstiges

(red.) Unterstützer-App: Die „Willkommen bei Freunden“-App möchte kommunale Behörden und Projekte in der Flüchtlingshilfe dabei unterstützen schnell und unkompliziert freiwillige Helfer zu finden. Herausgegeben wurde die App durch das Bundesprogramm „Willkommen bei Freunden – Bündnisse für junge Flüchtlinge“, einem gemeinsamen Programm der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Weitere Infos unter www.willkommen-bei-freunden.de.

(red.) Datenblatt: Welthaus Bielefeld hat ein Datenblatt zu verschiedenen globalen Themen herausgegeben. Ausgerichtet ist es dabei auf die neuen „nachhaltigen Entwicklungsziele“ (SDGs). Das Datenblatt thematisiert z.B. Zugang zu Internet, Weltbevölkerung oder Hunger. Es eignet sich sehr gut für den Einsatz im Unterricht. Das Datenblatt gibt es online unter www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik_Juni2016.pdf.

(red.) Berufsorientierung für Geflüchtete: Mit der „Berufsorientierung für Flüchtlinge – BOF“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) erhalten junge Geflüchtete vertiefte Einblicke in Ausbildungsberufe des Handwerks. Bis zu 10.000 Menschen sollen damit eine Chance auf eine Ausbildung im Handwerk bekommen. Der Weg in einem mehrstufigen Verfahren – Integrationskurs, allgemeiner und dann vertiefter Berufsorientierung – wird vom Ministerium unterstützt, unter anderem durch individuelle Projektleitungen. Weitere Infos unter www.berufsorientierung-fuer-fluechtlinge.de.

(red.) Datenbank: Die europaweit einmalige Anlaufstelle ENGLOB des World University Services (WUS) dient dem Erfahrungsaustausch und dem Aufbau von Partnerschaften auf lokaler, regionaler, nationaler und europäischer Ebene. Mit der kostenfreien Registrierung als Institution (z.B. als Schule) wird man Teil eines europäischen Netzwerks und verschafft sich neue Kontakte nicht nur in Deutschland, sondern in ganz Europa. Weitere Infos unter: www.globaleducation.de.

Unsere Buchempfehlung

www.waxmann.com | order@waxmann.com

Lisa Kathrin Nguyen

Interkulturelle Aspekte der Entwicklungszusammenarbeit

Eine ethnographische Studie
zu deutschen Organisationen
in Peru und Bolivien

Münchener Beiträge zur Interkulturellen
Kommunikation, Band 28,
2016, 260 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3482-0
E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8482-5



Entwicklungszusammenarbeit (EZ) ist geprägt von interkulturellen Begegnungen. Insbesondere innerhalb von Entwicklungsorganisationen kommt es in der Zusammenarbeit von lokalen und entsandten Mitarbeitern zu erlebten kulturellen Differenzen, welche bei den Mitarbeitern auf beiden Seiten Verunsicherung, Ärger und Frustration bewirken können.

In diesem Buch untersucht die Autorin die vielfältigen Wechselwirkungen und Spannungen in der innerorganisationalen Zusammenarbeit im Kontext der EZ am Beispiel deutscher Entwicklungsorganisationen in Peru und Bolivien. Der ethnographische Zugang ermöglicht ein fundiert-kritisches Hinterfragen und zeigt eindrucksvoll auf, dass nicht nur kulturelle Differenzen, sondern insbesondere auch Machtungleichheiten die Zusammenarbeit prägen und interkulturelle Themen verstärkt auf Organisations-ebene konzeptionell verankert werden müssen.

WAXMANN



WAXMANN