



VENRO

VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK
UND HUMANITÄRE HILFE

DISKUSSIONSPAPIER 2018

Globales Lernen: Wie transformativ ist es?

Impulse, Reflexionen, Beispiele



Impressum

Herausgeber:

Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe
deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO)
Stresemannstr.72
10963 Berlin

Telefon: 030/ 26 39 299-10

Fax: 030/ 26 39 299-99

E-Mail: sekretariat@venro.org

Internet: www.venro.org

Redaktionsgruppe:

Chris Boppel (VENRO Vorstand), Jutta Eichhorn, Roman Fleißner (AWO International), Imke Häusler (Kindernothilfe), Timo Holthoff (VENRO), Johannes Küstner (Brot für die Welt), Georg Krämer (Welthaus Bielefeld), Sarah Louis Montgomery (VENRO), Daniela Peulen (Eine Welt Netzwerk NRW), Katarina Roncevic (Bezev e.V.), Sigrid Schell-Straub (EPIZ Reutlingen), Pia Ucar (Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V.), Kathrin Walz (Christoffel-Blindenmission)

Endredaktion:

Eva Wagner

Layout:

FLMH - Labor für Politik und Kommunikation

Fotonachweis: despositphotos

Titel: @ altanaka / @ Liuzishan; S. 6-10 @ red-feniks / @ NickG76;

S. 13-15 @ NickG76 / @ paulaphoto ; S. 16-19 @ peshkova / @ NickG76;

S. 21-25 @ NickG76 / jakni; S. 26-33 @ SergeyNivens / @ Ostapius;

S. 35-37 @ Ostapius / @ iordani; S. 38-43 @ S_Kohl / @ Liuzishan;

S. 45-49 @ NickG76 / pixabay; S. 50-53 @ sonyakamoz / @ timurock;

S. 55-57 @ timurock / bezev Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.

(Cashew - Lernen mit Kernen); S. 58-61 @ ilposeidone / @ Vladimir-Hapaev;

S. 63-65 @ dmbaker / @ Vladimir-Hapaev; S. 67-69 @ zurijeta / @ Vladimir-Hapaev

Gefördert von Engagement Global im Auftrag des



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers
Berlin, September 2018

Inhalt

Hans-Christoph Boppel Einleitung.....	5
GROSSE TRANSFORMATION UND TRANSFORMATIVE BILDUNG: WIE NOTWENDIG SIND SIE?	
Dr. Klaus Seitz Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung.....	7
Georg Krämer Transformative Bildung: Zwischen Katastrophen-Pädagogik und Subjektorientierung.....	12
WANDEL DER BILDUNGSKONZEPTE – NEUE BEGRIFFLICHKEIT ODER NEUE PROGRAMMATIK?	
Rilli Lappalainen Von »Development Education« zu »Global Citizenship Education« Eine neue Ausrichtung der internationalen Bildungsagenda?.....	17
Dr. Heidi Grobbauer Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, »Global Citizenship Education« Eine Begriffsklärung für den deutschsprachigen Raum.....	20
TRANSFORMATIVES LERNEN – ERKENNTNISSE AUS ALTEN UND NEUEN LERNTHEORIEN	
Dr. Mandy Singer-Brodowski Über die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hin zu einer Weltbeziehungsbildung.....	27
Katarina Roncevic/Prof. Rob O’Donoghue Theorien lernbasiertem Wandels in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung Paradigmenwechsel weg vom dominanten Bildungsverständnis.....	34
DEKOLONIALE PERSPEKTIVEN AUF TRANSFORMATIVES LERNEN	
Abdou Rahime Diallo Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive.....	39
Prof. Vanessa Andreotti/Dr. Rene Suša Das Unbekannte berühren Lernen jenseits allgemeingültiger Wissens- und Lernkonzepte am Beispiel des EarthCARE-Ansatzes.....	44
INKLUSION ALS KERNELEMENT TRANSFORMATIVER BILDUNG	
Lars Böhme Keine Transformation ohne Teilhabe! Globales Lernen im Kontext gesellschaftlicher Inklusion.....	51
Rajeswari Gorana/Dr. Thomas Hoffmann »Cashew – Lernen mit Kernen«. Inklusives Bildungsmaterial für Globales Lernen in vier Ländern.....	54
ERFAHRUNGEN AUS DER PRAXIS	
Susanne Brehm, Konzeptwerk Neue Ökonomie Ackern für die Zukunft – Erfahrungsbasiertes Lernen auf der Apfelwiese.....	59
Bobby McCormack Erfahrungsbasiertes Lernen im Zentrum transformativer Erwachsenenbildung: Der andragogische Ansatz der irischen Nichtregierungsorganisation »Development Perspectives«.....	62
Frauke Hahn Globales Lernen als Schulentwicklungsprozess Erfahrungen aus zwei Modellprojekten in Ostwestfalen-Lippe, Nordrhein-Westfalen.....	66

Liebe Leserinnen und Leser,

mit ihren nachhaltigen Entwicklungszielen hat die Agenda 2030 die internationale Entwicklungsagenda erweitert. Wie sich zeigt, hat auch der Globale Norden dringenden Entwicklungsbedarf, um die globalen Herausforderungen zu bewältigen. Der hierfür notwendige tiefgreifende Gesellschaftswandel, der als Große Transformation bezeichnet wird, spielt im Globalen Lernen eine zentrale Rolle. Nur wenn möglichst viele Menschen sie aktiv mitgestalten, kann diese gesellschaftliche Transformation hin zu einer gerechten und zukunftsfähigen Welt gelingen. Eine Schlüsselrolle kommt in diesem Prozess der Bildung zu. Zivilgesellschaftliche Organisationen, darunter viele Mitgliedsorganisationen von VENRO, bieten in ihrem Programm vielseitige Bildungsangebote und Möglichkeiten des Engagements an. So werden Impulse gesetzt, um das Globale Lernen im formalen Bildungssektor zu verankern. Auf politischer Ebene engagiert sich VENRO, um das Weltaktionsprogramm der Vereinten Nationen »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« in allen Bildungsbereichen umzusetzen. Denn Nachhaltigkeit und globale Gerechtigkeit dürfen keine Nischenthemen bleiben!

Eins ist klar: Es kann nicht ausschließlich um ein Mehr an Bildung gehen, vielmehr müssen sich die Bildungsangebote weiterentwickeln. Nur so kann ihr Potenzial ausgeschöpft werden, das sie als Katalysatoren für einen systemischen Wandel bergen. Obwohl das Konzept der Transformativen Bildung derzeit in aller Munde ist, entbehrt es nach wie vor einer klaren theoretischen und methodischen Grundlage.

In dieser Diskussion stehen für die VENRO AG-Bildung folgende Fragen im Zentrum: Welche Zielvorstellungen umfasst der Transformationsbegriff? Wie hängen die äußere Transformation einer Gesellschaft und die innere Transformation von Menschen zusammen? Wodurch zeichnen sich transformative Lernprozesse aus? Wie kann organisierte Bildung Räume hierfür schaffen? Ist es legitim, dass Bildung darauf zielt, Mensch und Welt in eine bestimmte Richtung zu verändern? Auf diese komplexen Fragen gibt es keine eindeutigen Antworten. Globales Lernen ist und bleibt eine Bewegung, die auf der Suche ist.

VENRO will mit diesem Diskussionspapier einige dieser brennenden Fragen aus dem Bildungsdiskurs aufgreifen und Impulse liefern, um das Globale Lernen weiterzuentwickeln. Mit Beiträgen von Expert_innen aus verschiedenen Weltregionen, Wissenschaftsdisziplinen und Praxisfeldern laden wir ein, das eigene Bildungsverständnis zu reflektieren. Ergänzt werden sie durch Best-Practice-Beispiele nach dem Motto »Nichts ist überzeugender, als das, was funktioniert«.

Wir sind überzeugt, dass diese Publikation viel Raum für Reflexion und – ganz sicher – viel Stoff für anregende und kontroverse Diskussionen bietet! Viel Spaß beim Lesen und Entdecken wünscht

*Hans-Christoph Boppel,
VENRO-Vorstandsmitglied*



GROSSE TRANSFORMATION UND TRANSFORMATIVE
BILDUNG: WIE NOTWENDIG SIND SIE?

Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung

Viele Kinder, die in diesen Tagen in Mitteleuropa geboren werden, können mit einer Lebenszeit von fast 100 Jahren rechnen. Was wissen wir heute über den Zustand der Welt im 22. Jahrhundert, das dann begonnen haben wird? Wie kann heute die nachwachsende Generation auf eine Zukunft vorbereitet werden, die wir uns nicht annähernd ausmalen können? Wie es scheint, verändern sich die menschlichen Lebensverhältnisse mittlerweile in einem atemberaubenden Tempo. Führen wir uns allein nur vor Augen, wie sehr eine kleine Erfindung wie das Smartphone unseren Alltag umgekrempelt hat. Dabei liegt dessen Markteinführung gerade mal ein Jahrzehnt zurück. Angesichts des rasanten technologischen Wandels und der Umbrüche in den politischen Landschaften scheint es unmöglich vorherzusehen, wie wir übermorgen leben werden. Oder welche Kenntnisse und Fähigkeiten unsere Kinder benötigen, um unter dem Eindruck neuer Herausforderungen ein gelingendes Leben führen zu können. Eines zumindest lässt sich vorhersagen: Neben der Kompetenz, die Gegenwart nachhaltig zu gestalten, dürften vor allem jene Fähigkeiten nützlich sein, die mit einer breiten Palette denkbarer Zukünfte kompatibel sind. Denken wir heute darüber nach, wie eine enkeltaugliche Welt und zukunftsfähige Bildung gestaltet werden kann, müssen wir zuallererst bedenken, was getan werden muss, um diese Zukunft offen zu halten. Die Handlungsspielräume kommender Generationen, in denen diese ihre eigene Welt gestalten können, müssen erhalten bleiben. Wir dürfen diese Spielräume nicht zerstören, indem wir unseren Planeten in eine Ödnis oder in ein Schlachtfeld verwandeln.

Das Jahr 2030 markiert einen Horizont, den wir uns gerade noch vorstellen können. Unter dem Dach der Vereinten Nationen (UN) hat sich die Staatengemeinschaft zumindest vorgenommen, bis zu diesem historischen Datum siebzehn konkrete Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDG) zu erfüllen. Es geht dabei um nichts weniger als die vollständige Überwindung von Armut und Hunger. Es geht dabei um den Schutz der natürlichen Lebens-

grundlagen und den weltweiten Abbau sozialer Ungleichheit.. Niemals zuvor verpflichteten sich die Staaten dieser Welt gemeinsam auf einen so breitgefächerten Handlungsrahmen. Der Zielekatalog »Transformation unserer Welt – Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung«¹ wurde im September 2015 beim bisher größten weltweiten Regierungsgipfel verabschiedet. Der Katalog basiert auf der Vision einer Welt, die in diesem Jahrhundert Wirklichkeit werden soll, und die frei ist von Armut, Hunger, Krankheit, Not, Furcht und Gewalt. Ausdrücklich wird Bildung als eines der Mittel formuliert, um diese transformativen Ziele zu erreichen. Dies soll in allen Staaten der Welt dadurch gewährleistet werden, »...dass bis 2030 alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben« (SDG 4.7).

2030 werden die Kinder, die jetzt eingeschult werden, ihre Vollzeitschulpflicht erfüllt haben. Dass ihre Bildungskarriere sie bis dahin mit all den Kompetenzen hinreichend auszustatten vermochte, die sich die Vereinten Nationen für das Zieljahr 2030 erhoffen, darf bezweifelt werden. Schulen, wie wir sie heute kennen, sind größtenteils noch weit davon entfernt, Unterrichtspraxis und Schulorganisation an den Erfordernissen nachhaltiger Entwicklung auszurichten. Der Stand der Umsetzung hinkt auch in den anderen Bereichen der Agenda 2030 weit hinter dem hinterher, was notwendig ist. UN-Generalsekretär António Guterres präsentierte zwei Jahre nach der Verabschiedung der SDGs einen Sachstandsbericht, der deutlich gemacht hat, dass die Umsetzung derzeit noch zu schleppend verläuft². Das bisherige Tempo ist viel zu langsam, um die Ziele in 2030 tatsächlich erreichen zu können. In vielen Bereichen müssten die Anstrengungen mindestens verdoppelt

1 Vgl. <http://www.un.org/depts/german/gv-70/a70-l1.pdf>.

2 United Nations: The Sustainable Development Goals Report 2017. New York 2017; <https://unstats.un.org/sdgs/files/report/2017/TheSustainableDevelopmentGoalsReport2017.pdf>.

werden. Ermutigend ist immerhin, dass beim diesjährigen Treffen des zuständigen UN-Gremiums für nachhaltige Entwicklung (HLPF) im Juli in New York gleich 43 Staaten ihre freiwilligen Berichte zur nationalen Umsetzung der SDGs vorgelegt und ihre Verpflichtung, die gemeinsam vereinbarten Ziele mit Nachdruck zu verfolgen, bekräftigt haben.

Aber auch dieses wichtige Bekenntnis kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Klimawandel weiterhin ungebrems voranschreitet, die Umweltzerstörung in vielen Teilen der Welt sich beschleunigt und für hunderte Millionen von Menschen, die in von Gewalt und Krieg geprägten Regionen leben, kaum Aussicht darauf besteht, eines Tages Armut und Hunger entkommen zu können, wenn es nicht gelingt, die gewaltsamen Auseinandersetzungen zu beenden. Dabei gilt das Versprechen, niemanden zurückzulassen, (»leave no one behind«) und allen Menschen die Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand zu ermöglichen, als ein zentrales Prinzip der Agenda 2030.

Die Welt ist noch nicht auf dem Pfad einer gerechten und nachhaltigen Entwicklung. Angesichts anhaltend hoher Treibhausgasemissionen, der hohen Nitratbelastung unseres Trinkwassers oder der sich vertiefenden sozialen Kluft – um nur wenige Beispiele zu nennen – ist der Kurswechsel auch in Deutschland nach wie vor überfällig. Mit dem Hinweis, dass die gesellschaftliche Entwicklung überall in der Welt einer Transformation bedarf, hin zu einer klimafreundlichen, ressourcenschonenden und inklusiven Wirtschafts- und Lebensweise, hat die Agenda 2030 die notwendigen Weichenstellungen benannt. Offen bleibt, wie groß die Bereitschaft in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ist, diese Weichenstellungen nun auch tatsächlich vorzunehmen.

Auch im deutschen Bildungswesen kann von »leave no one behind« noch keine Rede sein. Trotz der gewaltigen Bildungsexpansion der letzten Jahre ist der Anteil an Personen ohne beruflichen Bildungsabschluss nicht gesunken. Der Trend zu höherer Bildung geht seit Jahrzehnten an einem weitgehend konstanten Anteil von Geringqualifizierten vorbei, beklagt der jüngste Bildungsbericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung³. Ein Sechstel der Altersgruppe der 30-35-Jährigen bleibt demnach ohne beruflichen Bildungsabschluss.

Im Lichte der SDGs ist der Reformbedarf im deutschen Bildungssystem offensichtlich. Das betrifft nicht nur seine institutionelle Aufstellung und seine anhaltend hohen sozialen

Zugangsbarrieren, sondern ganz besonders auch Fragen des Curriculums, der Didaktik und des Schullebens. Nie zuvor haben in Deutschland Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene mehr Lebenszeit in Bildungsinstitutionen verbracht als heute. Dennoch ist angesichts der globalen Herausforderungen zu konstatieren, dass die gesellschaftlichen Lernprozesse dem Innovationsbedarf unserer Gesellschaft weit hinterherhinken. Eine rein quantitative Ausweitung von Bildung ist kein Garant dafür, dass mit den Erfordernissen einer nachhaltigen und solidarischen Entwicklung in einer globalisierten Welt konstruktiv umgegangen wird. Vor allem, wenn zu befürchten ist, dass traditionelle Bildung zu einem guten Teil mitverantwortlich dafür ist, dass genau jene mentalen Infrastrukturen reproduziert werden,⁴ die den Aufbruch in eine zukunftsfähige Welt behindern. Mit den Mechanismen der schulischen Leistungsbeurteilung, die über die Selektion von Bildungskarrieren entscheiden, internalisieren Schülerinnen und Schüler die Prinzipien einer vom Konkurrenzdenken geprägten Wachstums- und Wettbewerbsgesellschaft. Der heimliche Lehrplan der Institution Schule scheint vielfach noch immer einer »Erziehung zur Industriosität« und der entsprechenden Arbeitsmoral verhaftet. So geht beispielsweise mit der Verschulung der Kindheit eine wachsende Naturentfremdung einher.

Insofern ist Bildungskritik ein wichtiger Ansatz Transformativer Bildung. Ohne vorausgehende und begleitende transformative Bildungsprozesse kann eine gesellschaftliche Transformation in Richtung nachhaltiger Entwicklung nicht gelingen. Gleichzeitig setzt Transformative Bildung voraus, dass herkömmliche Bildungsstrukturen und -konzepte transformiert werden.

Transformation impliziert, dass sich das Entwicklungsmodell der Industriegesellschaft europäischen Ursprungs in einer systemischen Krise befindet, die nur überwunden werden kann, wenn die gesellschaftlichen Naturverhältnisse wie auch sozialen Verhältnisse neu gestaltet werden. Hierzu reicht es nicht, eine verschwenderische Wirtschaftsweise mit einem grün angehauchten Mäntelchen zu bedecken. Vielmehr geht es um den epochalen Umbau eines Zivilisationsmodells, das sich darauf gründet, Menschen und fossile Ressourcen in anderen Teilen der Welt auszubeuten.

Bislang existiert keine Blaupause für ein Gesellschaftsmodell, das es entsprechend der Ziele der Agenda 2030 in sich vereint, die natürlichen Lebensgrundlagen zu schützen und ein

3 Vgl. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016>.

4 Vgl. Harald Welzer: Mentale Infrastrukturen. Wie das Wachstum in die Welt und in die Seelen kam. Herausgegeben von der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin 2011.

gutes Leben für alle zu verwirklichen. Da es für den richtigen Weg hin zu einer ressourcenschonenden, dekarbonisierten, armutsorientierten und lebensdienlichen Ökonomie keinen Masterplan gibt, kann die anstehende Transformation als gesellschaftlicher Suchprozess beschrieben werden. Dieser Suchprozess ist ergebnisoffen. Er setzt auf eine breite Partizipation der Menschen und ihre kreativen Potenziale. Er setzt also in erster Linie auf individuelles und gesellschaftliches Lernen und auf einen kulturellen Wandel.

Im deutschsprachigen Raum verbreitete vor allem das 2011 vorgelegte Gutachten »Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation« des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen (WBGU) dieses Verständnis einer »Großen Transformation« inklusive der auf sie bezogenen transformativen Lern- und Bildungsprozesse. Auf internationaler Ebene kursieren in der Sozialwissenschaft schon seit geraumer Zeit analoge Debatten über »Great Transition« oder »Great Transformation« (nach einem 1944 von Karl Polanyi geprägten Begriff). Zu erwähnen sind hier Autoren wie Paul Raskin, Tim Jackson oder John Grin. Am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie bemühten sich zuletzt das WBGU-Mitglied Uwe Schneidewind und Mandy Singer-Brodowski besonders darum, die Konturen und Vermittlung einer »transformative literacy«⁵ (Transformativen Wissenschaft) weiter auszuarbeiten.

VENRO brachte bereits zu Beginn der Dekade »Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005–2014« den Begriff einer »Bildung zur Transformation« ins Spiel. In einem zum Dekade-Start 2005 veröffentlichten VENRO-Diskussionsbeitrag hieß es: »Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann sich nicht in der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über Nachhaltigkeit erschöpfen, sie ist vielmehr Bildung, die auf gesellschaftlichen Wandel zielt, sie ist Bildung zur Transformation, die individuelle Einstellungs- und Verhaltensänderungen ebenso im Blick hat wie strukturelle und institutionelle Reformen.«⁶ 2014 wurde anlässlich einer Bilanz der UN-Dekade Transformative Bildung ausdrücklich in die Tradition des Globalen Lernens gestellt: »Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung« lautete der programmatische Titel dieser VENRO-Publikation.⁷

Neben den genannten Spuren historischer und sozialwissenschaftlicher Transformationsforschung sind es vor allem die

5 Vgl. Uwe Schneidewind/Mandy Singer-Brodowski: Transformative Wissenschaft. Marburg 2013.

6 VENRO: »Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt«, Arbeitspapier Nr. 15, Bonn 2005, S. 10.

7 http://www.venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf.



pädagogischen Arbeitsfelder des Globalen Lernens, der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und der »Global Citizenship Education« (GCED), aus denen sich die aktuellen Überlegungen zu Transformativer Bildung speisen. Die Überlegungen zu Transformativer Bildung wurden aus dem Feld des Globalen Lernens einerseits vor allem durch die fundamentale Horizonterweiterung auf den weltgesellschaftlichen Kontext und andererseits durch die Handlungsorientierung hin zu einer gesellschaftsverändernden Praxis beeinflusst. Globales Lernen zielt darauf ab, in allen Feldern und Ebenen von Bildung und Erziehung eine globale Anschauungsweise zu verankern. Es mahnt einen Paradigmenwechsel an, der sich von einem nationalstaatlich zentrierten Bildungsverständnis entfernt, das nicht mehr in der Lage ist, den Bedingungen einer vernetzten und interdependenten Weltgesellschaft gerecht zu werden. Insofern sind Globales Lernen ebenso wenig wie Transformative Bildung nur als zusätzlicher Stoff oder neues Fach zu betrachten, das schlicht dem alten Bildungskanon hinzugefügt werden kann. Sie bieten vielmehr eine neue integrale Perspektive, die alle Bildungsgegenstände und -prozesse durchdringt.

Auch das 2014 gestartete UNESCO-Weltaktionsprogramm »Bildung für Nachhaltige Entwicklung«, das an die UN-Dekade anknüpft, sieht Bildung ausdrücklich dem Auftrag verpflichtet, die Transformation hin zu einer nachhaltigeren Gesellschaft zu unterstützen. Lernende, vor allem aus der jungen Generation, sollen zu Akteur_innen des Wandels (»change agents«) werden können. Das Ziel, Bildung für eine nachhaltige Entwicklung konsequent im Bildungswesen zu verankern, schließt ausdrücklich die ganzheitliche Transformation von Lern- und Bildungsumgebungen mit ein. Dieser »whole institutional approach« (ganzheitlicher institutioneller Ansatz) ist wichtig und geht fortschrittlich über rein curricular fixierte

Bildungskonzepte hinaus. Beispielsweise bedeutet er zudem, dass sich die Bemühungen um umweltverträgliches und faires Wirtschaften ganz konkret in der Beschaffungspraxis einer jeden Schule niederschlagen sollten.

2012 rief der damalige UN-Generalsekretär Ban Ki-moon noch vor dem Weltaktionsprogramm eine die globale Bildungsinitiative »Global Education First Initiative« aus. Ihr dritter Schwerpunkt zielt darauf ab, »Global Citizenship Education« weltweit zu stärken. Diese ist ganz im Sinn des Globalen Lernens darauf ausgerichtet, im Interesse des globalen Gemeinwohls ein weltbürgerliches Bewusstsein und grenzüberschreitende Kooperationsbereitschaft zu fördern. Auch das UNESCO-Konzept einer »Global Citizenship Education« begreift sich als Element einer transformativen Pädagogik.

Die genannten Diskussionsstränge nehmen vor allem in den Blick, wie Bildung zu einer als notwendig erachteten gesellschaftlichen Transformation beitragen kann. Daneben sollte nicht übersehen werden, dass Jack Mezirow bereits in den 1980er Jahren das Konzept eines »transformativen Lernens« entwickelte,⁸ das nach wie vor die Erwachsenenpädagogik insgesamt sehr beeinflusst. Im Mittelpunkt steht hier jedoch nicht die Transformation von Gesellschaften, sondern von individuellen Bedeutungsschemata. Doch kann eine solche Theorie biographischen Lernens für Transformative Bildung im hier skizzierten Sinne fruchtbar gemacht werden.

Ohnehin stehen die bewährten pädagogischen Ansätze wie das Globale Lernen oder die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vor der Herausforderung, über die strukturierte Initiierung individueller Lern- und Bildungsprozesse hinauszudenken. Pädagogische Praxis ist zuallererst der Persönlichkeitsentwicklung des Individuums verpflichtet. Sie dient nicht vorrangig dazu, wie auch immer geartete gesellschaftliche Utopien zu realisieren. Gleichwohl müssen die Akteure im Bereich Transformative Bildung bedenken, wie sich individuelle Lernerfahrungen in kollektiven sozialen Lernprozessen niederschlagen können, die wiederum für epochale Weichenstellungen den Ausschlag geben können. Die historische Transformationsforschung kann an vielen Beispielen deutlich machen, welche zentrale Rolle unkonventionelle, alternative Lernerfahrungen, die in den Nischen der Gesellschaft entstehen, für einen konstruktiven gesellschaftlichen Umbruch spielen.⁹ Umso wichtiger wird es werden, Transformation als gesamtgesellschaftliche Lern- und Bildungsaufgabe zu begreifen.

Transformative Bildung sollte aber nicht als Instrument begriffen werden, um eine von wem auch immer beschlossene Transformationsagenda umzusetzen. Transformative Bildung kann politisches Handeln nicht ersetzen. Bildung soll keine Politik machen. Aber Bildung kann demokratische und zukunftstaugliche Politik möglich machen.

Über den Autor:

KLAUS SEITZ, Dr. phil. habil., leitet die Abteilung Politik von »Brot für die Welt« in Berlin. Der Erziehungswissenschaftler war zuvor unter anderem als Redakteur der Fachzeitschrift epd-Entwicklungspolitik, als Privatdozent für internationale Bildungsforschung an der Universität Hannover und als Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der EKD tätig. Er ist Autor zahlreicher Publikationen zur Entwicklungspädagogik war bis Ende 2017 stellvertretender VENRO-Vorsitzender.

»Eine Gesellschaft, die nicht in gute Bildung investiert, verspielt ihre Zukunft. Das erkannte schon der chinesische Weise Kuan Tsu vor mehr als 2300 Jahren: »Wenn du für ein Jahr planst, dann pflanze Reis. Wenn du für zehn Jahre planst, dann pflanze Bäume. Wenn du für ein Jahrhundert planst, dann erziehe Menschen.«

⁸ Vgl. Jack Mezirow: Transformative Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1997.

⁹ Vgl. John Grin et al: Transitions to Sustainable Development. New Directions in the Study of Long Term Transformative Change. London 2010.

Transformative Bildung: Zwischen Katastrophen-Pädagogik und Subjektorientierung

»Es hat in Deutschland immer viele Leute gegeben und gibt heute besonders viele, die meinen, das, was sie wissen, und dass sie es wissen, das stelle nun den Hebel der Verhältnisse dar, und von da aus müsse es anders werden. Auf welche Weise diesem Wissen nun etwa Kurs zu geben sei und mit welchen Mitteln man es könne unter die Leute bringen, darüber haben sie nur die schattenhaftesten Vorstellungen. Man müsse es eben sagen, betonen sie. Ganz fern liegt ihnen der Gedanke, dass ein Wissen, das keinerlei Anweisungen auf seine Verbreitungsmöglichkeiten enthält, wenig hilft, dass es in Wahrheit überhaupt kein Wissen ist.«
*Walter Benjamin*¹⁰

Angesichts einer Welt, die aus den Fugen gerät, ist die Forderung nach einer wirksamen Transformativen Bildung verständlich. Die Transformative Bildung soll uns möglichst schnell befähigen, jene Verhaltensweisen zu erlernen, die notwendig sind, um die Welt zukunftsfähig zu machen. Doch wie kann das gelingen, wenn Lernprozesse einer anderen Dynamik folgen als die Feststellung, dass uns nicht mehr viel Zeit bleibt?

Die Notwendigkeit der Transformation

Bis 2030 wollen die Vereinten Nationen »...eine Transformation der Welt zum Besseren herbeiführen«.¹¹ So steht es in der Agenda 2030 und wurde im Herbst 2015 von allen Staaten der Welt beschlossen. Es geht um die Beseitigung von Armut und Hunger, um Gesundheit und Bildung für alle, um die Bekäm-

pfung des Klimawandels und die Erhaltung der Ökosysteme. Die Verwirklichung dieser Ziele wäre in der Tat eine große Transformation, würde sie doch etliche der bisherigen Weltentwicklungen umkehren und andere Prioritäten setzen. Es ist weithin unbestritten, dass diese sozialen, ökologischen und politischen Zielsetzungen wegen der Zukunftsfähigkeit des Planeten und seiner Menschen notwendig sind.

Die Große Transformation war Thema des 2011 veröffentlichten Gutachtens des wissenschaftlichen Beirats für globale Umweltfragen (WBGU).¹² In dessen Mittelpunkt stand die Notwendigkeit einer grundlegenden gesellschaftlichen Veränderung. Für das WBGU geht es um den Abschied vom kohlenstoffbasierten Wachstumsmodell (Dekarbonisierung) und um einen neuen Gesellschaftsvertrag. In dessen Zentrum wiederum steht nachhaltige Entwicklung. Für diese Transformation setzt er auf einen gestaltenden Staat und auf die Partizipation der Menschen, insbesondere auf das Engagement der Akteuren des Wandels (»change agents«). Für uns ist in diesem Zusammenhang vor allem wesentlich, dass dieses Wissenschaftsgremium 2011 feststellte, dass dieser notwendige Wandel »...in den nächsten zehn Jahren...« eingeleitet werden müsse. Also bleibt, anders als bei anderen gesellschaftlichen Transformationen, die einen allmählichen evolutionären Wandel vollzogen, nur noch sehr wenig Zeit, die globale Klimakrise abzuwenden.

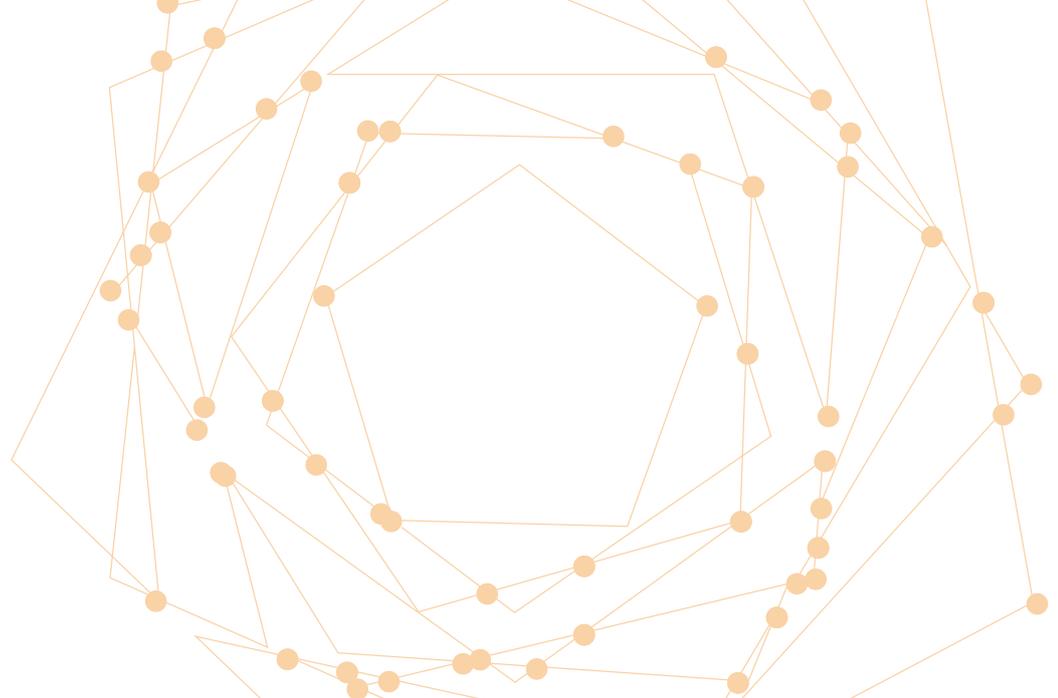
Die Große Transformation und die Rolle der Bildung

Was kann getan werden, um diese dringende, als notwendig erachtete Transformation tatsächlich zu verwirklichen? Schon immer wurde in diesem Zusammenhang der Bildung eine entscheidende Rolle zugewiesen. Sie soll Menschen befähigen,

¹⁰ Walter Benjamin: Kritiken und Rezensionen 1932–1940. Frankfurt 1991

¹¹ UN: Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (15.9.2015).

¹² Vgl. WBGU – Hauptgutachten 2011 und zahlreiche Teilveröffentlichungen hierzu. Website: www.wbgu.de.



diese als erforderlich eingestuften Veränderungen mitzutragen, ja, sie aktiv zu fördern. Die Agenda 21, mehr aber noch die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Dekade 2005–2014) waren bereits explizit darauf ausgerichtet, dass wir für den Wandel lernen sollten. Allen Beharrungskräften in Politik und Wirtschaft zum Trotz sollte Bildung – in der Schule wie auch in anderen Bildungsbereichen – den Transformationsprozess nach vorne treiben und eine Schlüsselrolle übernehmen.¹³

Ein erster Einwand richtet sich gegen die Mittelausstattung für die geforderte Transformative Bildung. Wenn es mit einer Bildung im Dienst der Großen Transformation ernst gemeint ist, müssten qualitativ angemessene und quantitativ ausreichende Ressourcen für eine solche Transformative Bildung bereitgestellt werden. Dafür haben sich viele Bildungsakteure – vor allem aus der Zivilgesellschaft – seit etlichen Jahren eingesetzt. Es ging und geht nicht nur um personelle und finanzielle Ressourcen. Sondern es geht auch um die strukturelle Verankerung einer solchen Bildung, um die Formulierung von Kern-Curricula und schulischen Leitbildern, um die Integration von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in verschiedenen Fächern des schulischen Unterrichts, um Bildungsangebote und Materialien für den Unterricht und andere Lerngelegenheiten. Es geht um die Qualifizierung und Fortbildung von Lehrkräften und von Bildungsakteuren_innen aus der Zivilgesellschaft, um finanzielle Ressourcen für außerschulische Bildungsanbieter_innen und um das knappe Gut öffentlicher Aufmerksamkeit. Als Ressourcen gelten aber auch viele Dokumente, seien es internationale – beispielsweise das UNESCO-Weltaktionsprogramm – oder nationale – wie etwa der Nationale Aktionsplan BNE, Landes-

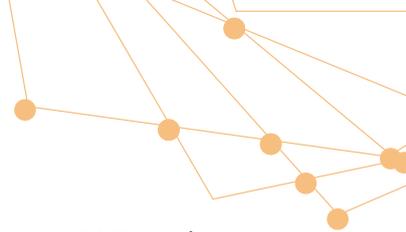
strategien oder der Orientierungsrahmen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur globalen Entwicklung. Sie bringen die Bemühungen zum Ausdruck, die angestrengt wurden, um Transformative Bildung stärker zu unterstützen und besser zu implementieren (»vom Projekt zur Struktur«). Niemand kann angesichts etlicher Grundsatzserklärungen und BNE-Dekaden sagen, dass nichts geschehen ist, um (Transformative) Bildung zu stärken. Dennoch ist bisher kein substanzieller Quantensprung in Richtung Transformation gelungen. Liegt dies möglicherweise an einer falschen Ausrichtung von Bildung?

Die Qualität Transformativer Bildung

Der Verdacht liegt nahe, dass Transformative Bildung nicht nur eine Frage obrigkeitlicher Akzeptanz oder ausreichender Ressourcen ist. Es könnte sein, dass viele schulische und außerschulische Lernangebote mit ihrer »wissensorientierten, argumentativen Bildung« (Harald Welzer)¹⁴ nur »an der Oberfläche kratzen« und nicht wirklich die mentalen Strukturen erreichen, aus denen heraus Menschen handeln. Vielmehr müsste es um unsere tiefer sitzenden Einstellungen und Überzeugungen gehen, um die Routinen von Bewertungen, die wir erworben haben, und um die gesellschaftlichen Narrative, denen wir folgen. Diese Überzeugungen und Werthaltungen, diese Deutungsmuster und Bezugspunkte, an denen wir uns orientieren, sind weitgehend von Erfahrungen und Gefühlen bestimmt. Sie ändern sich nicht dadurch, dass wir die Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation thematisieren.

13 Richtungsweisend informiert das VENRO-Papier: »Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung« (2014) über den Stellenwert von Bildung für den Transformationsprozess. Download über www.venro.org.

14 Vgl. dazu: Cl. Bergmüller/Hans Werner Schwarz: Zielsetzung: Große Transformation. in: ZEP (Zeitschrift für Entwicklungspädagogik) – Ausgabe 1/2016. In dieser Ausgabe finden sich weitere lesenswerte Aufsätze zur Transformativen Bildung.



Wir stellen heraus, dass Globales Lernen/BNE nur dann transformativ wirken wird, wenn neben einer Neuorientierung der Inhalte, die Art und Weise des Lernens verändert und partizipatorisch, inklusiv und multiperspektivisch gestaltet wird. *VENRO – Berliner Erklärung 2014.*

Wenn es also darum geht, dass Menschen die erworbenen Deutungsmuster und Rahmenbedingungen (»framing«) ihres Denkens verändern, müsste Transformative Bildung eine andere Qualität bekommen. Es käme darauf an, über Deutungsmuster und Überzeugungen ins Gespräch zu kommen, andere »Bedeutungsperspektiven« (Jack Mezirow) kennenzulernen, die zukunftsfähig sind und gleichzeitig den berechtigten Eigeninteressen der Menschen nicht zuwiderlaufen. Es käme darauf an, nachzudenken über die Widersprüchlichkeit der Welt und der eigenen Interessen und zu merken, dass die Fortsetzung des Status quo selbst unseren eigenen Zukunftsvorstellungen widerspricht. Es käme darauf an, nicht nur darüber zu sprechen, dass es »so nicht weitergeht«, sondern alternative Vorstellungen, Ideen, Programme kennenzulernen, die zumindest eine Teilantwort formulieren auf die globalen Dilemmata, in denen wir uns befinden. Es käme auf die Vermittlung der Erfahrungen von Menschen an, die als Akteur_innen des Wandels alternative Verhaltensweisen – so fragmentarisch diese auch sein mögen – erproben und die dies nicht als Verlust, sondern als Zugewinn von Lebensqualität erfahren haben. Es käme darauf an, gesellschaftliche Narrative der Zukunftsverantwortung, der Solidarität und der Fairness zur Kenntnis zu nehmen und sie den so populären Narrativen des unbedingten Eigennutzes, der Abschottung und der Wohlstandsbedrohung entgegenzusetzen.

Überwältigungsverbot

Derartige Zielformulierungen für eine wirklich Transformative Bildung sind allerdings auch fragwürdig. Das Ganze klingt nach einem umfassenden Programm zur Änderung von Habitus und Gesinnung der Menschen. Je transformativer die Bildung ist, desto umfassender werden Einstellungen und Persönlichkeit der Lernenden verändert. Am Ende könnte Transformative Bildung als umfassendes Umerziehungsprogramm verstanden werden, dessen Bildungsziel veränderte Menschen sind, die mit neuen Einstellungen auf die Welt blicken und anders leben.

Bei so viel möglicherweise manipulativer Transformation besteht die Gefahr, dass eine entscheidende Qualität des Lernens verlorenght. Wo die Selbststeuerung von Lernprozessen entfällt, wo vorgegebene, nicht mehr zu hinterfragene Positionen endlich zu kاپieren sind und wo andere darüber entscheiden,



an welchen Überzeugungen, an welchen Werten und an welchen Personengruppen wir uns zu orientieren haben, entsteht eine fragwürdige pädagogische Überwältigung. Das Überwältigungsverbot in der politischen Bildung (»Beutelsbacher Konsens«) erinnert daran, dass Bewertungen nicht fremdbestimmt werden dürfen, sondern der Entscheidung der Lernenden vorbehalten sein sollen. Die Frage ist also, ob wir unter Bildung ein möglichst effektives Programm zur Einstellungs- und Verhaltensänderung der Lernenden verstehen, oder aber eine Einladung an Menschen zur Reflexion und zur kritischen Überprüfung bisheriger Orientierungen und Handlungsweisen.

Das Dilemma bei einer Idee von Bildung als einem »selbstreferenziellen, konstruktiven Prozess« (Luhmann)¹⁵ ist offensichtlich. Eine so verstandene Bildung müsste angesichts drängender Weltkrisen, deren Aufarbeitung eigentlich keinen zeitlichen Aufschub duldet, dennoch auf einer stärkeren Subjektorientierung beharren. Denn nur sie befähigt Menschen nachhaltig, sich Herausforderungen tatsächlich zu eigen zu machen und dauerhafte Verhaltensänderungen vorzunehmen. Bildung und Bildungsarbeit müssten die Freiheit der Lernenden einfordern. Die Freiheit, eigene Lernwege zu wählen und zu beschreiten, andere Prioritäten und andere Orientierungen vorzuziehen, die eigenen Lebenserfahrungen zum Referenzpunkt zu wählen, mit den eigenen Bedenken vorzukommen, das Lerntempo individuell zu bestimmen und Handlungsoptionen als Einladung, nicht als Imperativ zu verstehen. Letztlich steht dahinter das Verständnis von Lernen als »autopoietischem Vorgang«,¹⁶ den sich jeder Mensch selbst aneignen muss und der bei jedem Menschen anders (mit anderen Referenzpunkten) verläuft.

Zeitfrage

Haben wir noch genug Zeit für Bildungsarbeit, die die Selbstreflexion der Lernenden in den Mittelpunkt stellt? Viele Angebote entwicklungspolitischer Bildung scheinen davon auszugehen, dass die Unbedingtheit der Lerninhalte eine solche Subjektorientierung nicht zulässt. Die entwicklungspolitischen Botschaften sind ihr Dreh- und Angelpunkt und Fragen der Methodik beschränken sich darauf, wie die Botschaften möglichst geschickt an die Zielgruppen herangetragen werden können. Dabei ist anzunehmen, dass nachhaltige Lernprozesse

verfehlt werden, wenn die mit unseren Bildungsangeboten intendierten Lernprozesse lediglich bedeuten, dass Fakten und Positionen zur Kenntnis genommen werden und reflexive Prozesse der Lernenden nicht stattfinden. Hier könnte eine stärkere Subjektorientierung in der schulischen wie außerschulischen Bildungsarbeit gegensteuern. So könnte vielleicht das Globale Lernen für Zielgruppen jenseits sozialökologischer und liberal-intellektueller Milieus (vgl. Sinus-Studien 2017) attraktiver werden. Denn eine so verstandene Bildung ist kein Umweg und kein Zeitverlust auf dem Weg zur Großen Transformation. Sie ist vielmehr eher unverzichtbar, um die Menschen in diesem unausweichlichen Veränderungsprozess mitzunehmen.

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist und bleibt nicht inhaltlich beliebig. In der Regel folgen die Bildungsakteure keiner konstruktivistischen Lerntheorie, die die Frage nach der Wahrheit in den Bereich des Subjektiven entlässt. Vermutlich ist es letztlich transformativer, selbstständige Lernprozesse bei den Lernenden anzustoßen als ständig fertige Wahrheiten zu verkünden. Letzteres ist eine Versuchung, der wir – der Autor einbezogen – zu häufig erliegen.

Über den Autor:

GEORG KRÄMER, Dipl. Päd. und Dipl. Soz., Bildungsreferent im Welthaus Bielefeld, Fachpromotor für Globales Lernen in NRW.

»Entwicklungspolitische Bildung, die nur noch einmal sagen will, wie schlimm es um die Welt steht, ist eine Sackgasse. Was wir brauchen, ist eine Ermutigung, die Welt mit anderen Augen zu sehen und dass wir anfangen, anders zu leben.«

¹⁵ Vgl. N. Luhmann: Soziale Systeme.

¹⁶ Die Autopoiese wird von Annette Scheunpflug immer wieder als zentrales Merkmal des Lernens angeführt. <http://lexikon.stangl.eu/2312/autopoiese/> (2018-09-02): Autopoiese ist ein Begriff aus dem Radikalen Konstruktivismus und bezeichnet die stärkste Form der Selbstreferenz, die beschreibt, dass das System nicht nur sein Verhalten, sondern überhaupt seine Existenz durch sich selbst erzeugt.

Von »Development Education« zu »Global Citizenship Education«

Eine neue Ausrichtung der internationalen Bildungsagenda?

Globales Lernen, »Development Education« (Entwicklungswissenschaften), »Global Citizenship Education«, Friedenserziehung? Diejenigen, die in diesem Bereich tätig sind, also Pädagog_innen, Mitarbeiter_innen von Nichtregierungsorganisationen (NRO) und einige Angestellte im öffentlichen Dienst wissen, wovon die Rede ist. Außerhalb unseres kleinen Kreises aber wissen es leider nur wenige. Wie wir in Finnland immer sagen: Ein geliebtes Kind hat viele Namen.

Einem britischen Forscher zufolge gibt es mehr als hundert verschiedene Begriffe: Friedenserziehung, »Development Education«, Erziehung zur Solidarität, kulturelle Bildung, Menschenrechtsbildung, Sozialerziehung, Globales Lernen, interkulturelle Erziehung, Medienerziehung, Umweltbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Klimaerziehung und »Global Citizenship Education«, um nur ein paar zu nennen.

Persönlich bin ich schon mein ganzes Leben lang an diesen Themen interessiert. Ihre terminologischen Veränderungen habe sowohl im Außen- wie im Innendienst durch Zeit und Raum verfolgt. Das Phänomen, Menschen auf der Nordhalbkugel entsprechend zu bilden und bei ihnen ein Bewusstsein für die ärmliche Situation in Entwicklungsländern zu erzeugen, kam in den 1960er Jahren auf. Geboren aus der Leidenschaft von NRO-Aktivist_innen und einem Bedürfnis, andere aufzuklären.

Die neuerdings unabhängigen Entwicklungsländer erhielten damals international Aufmerksamkeit und erweckten vielerorts Interesse. Die weltweiten politischen Bewegungen der 1970er Jahre brachten zur Sprache, wie notwendig Solidarität und der Einsatz für die Schwächsten ist. Je mehr gereist und kommuniziert wurde, umso mehr Aufmerksamkeit erlangten die zahlreichen vielfältigen Gegenden dieser Welt.

Als auf der Nordhalbkugel das Bewusstsein für die Ausbeutung von Menschen und Material im Süden wuchs, drängte sich zunehmend die Frage von globaler Verantwortung auf. In den 1970ern und 1980ern nahmen die Menschen die Hungersnöte

in Biafra und Äthiopien wahr. Das erste im Fernsehen übertragene Live-Aid-Konzert sorgte 1985 für volle Wohnzimmer. Bob Geldof, U2, Elton John und andere schafften, was NROs jahrelang versucht hatten.

Weltweite Aufmerksamkeit erlangten sowohl Menschenrechts- als auch Umweltbildung in den 1990ern durch die erste Weltkonferenz über Menschenrechte und den ursprünglichen Erdgipfel in Rio. Die Geberinstitutionen kamen auf und NRO nahmen neuartige Kanäle in den Katalog ihrer Finanzierungsinstrumente auf. Als die Globalisierung um die Jahrtausendwende herum Finnland erreichte, wurden die alten Begriffe wie Internationale Bildung und »Development Education« durch den Begriff Globales Lernen ersetzt, obwohl es noch immer jede Menge Globalisierungsgegner_innen gab.

Nach dem Arabischen Frühling fürchtete die internationale Gemeinschaft einen Schneeballeffekt. Gleichzeitig wurde das sinkende Interesse der Geberländer spürbar, den formalen Bildungssektor zu finanzieren. Um Bildung auf der Tagesordnung wieder nach vorn zu bringen, sollte Gordon Brown, ehemaliger Premierminister Großbritanniens, die Funktion des UN-Sondergesandten für globale Bildung übernehmen. Die UNESCO wurde mit Investitionen beauftragt und sollte insbesondere den Prozess initiieren, non-formale Bildung auf die Agenda zu setzen, um formale Bildung zu unterstützen.

In diesem Bereich gab es in den letzten Jahren enorme Anstrengungen und viel Arbeit wurde geleistet. Dazu zählt beispielsweise die Definition von »Global Citizenship Education«. Um diesen Begriff in die SDG aufzunehmen, leistete maßgeblich Kehys¹ die notwendige Lobbyarbeit. Der Prozess zog sich

¹ Kehys ist die finnische Plattform für Nichtregierungsorganisationen und setzt sich als Dachverband finnischer zivilgesellschaftlicher Organisationen in der Europäischen Union für Politikkohärenz im Interesse nachhaltiger Entwicklung ein.



über unzählige Verhandlungsstunden hinweg. Betont wurde das Wort *Bürger_in* («citizen»), um Politikerinnen und Politikern verständlich zu machen, welche Bedeutung die einzelne Bürgerin oder der einzelne Bürger für den Aufbau einer Gesellschaft hat. Ohne engagierte Bürgerinnen und Bürger, die an Wandel glauben und daran Anteil nehmen wollen, eine positive Zukunft zu gestalten, hat unsere Erde keine Zukunft.

Mit den Zielen für Nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, kurz: SDG) wurde 2015 von Ländern auf der ganzen Welt erstmals die Bedeutung non-formaler Bildung akzeptiert. Insbesondere Unterziel 4.7. erwähnt verschiedene Bildungsformen:

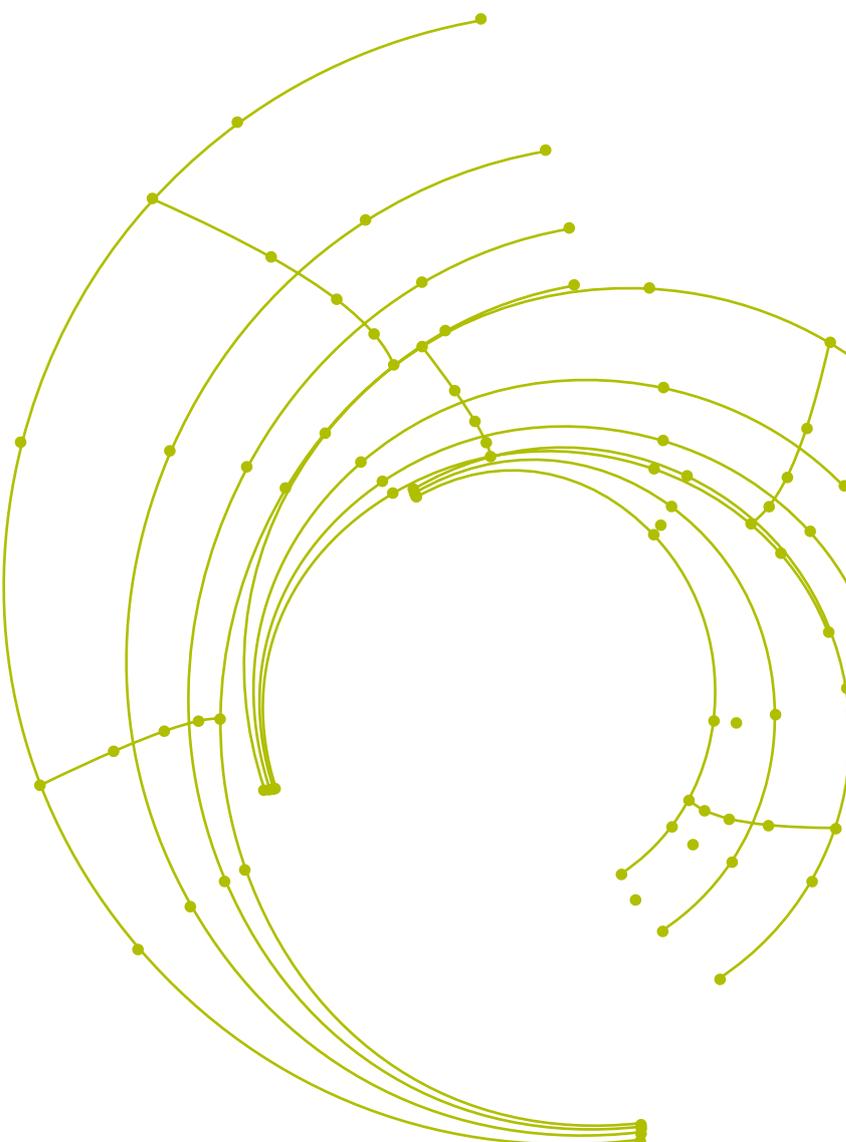
Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für Nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.

Weil nachhaltige Entwicklung allen Menschen auf der ganzen Welt gehört, müssen wir unsere Denkweise anpassen. Globales Lernen wird als Begriff meist nur in der europäischen Debatte benutzt. Nach wie vor weckt er Assoziationen an klassische Nord-Süd-Beziehungen: Danach wird formale Bildung von Europa aus in den Süden verbreitet.

Wie sich »Global Citizenship Education« als Begriff gestalten wird, hängt davon ab, wie ernst die Akteur_innen dieses Thema nehmen. Wollen wir Menschen zu Aktivität ermutigen und zu einem Verständnis für die weltweiten Wechselbeziehungen und für die Auswirkungen globaler Phänomene auf das Alltagsleben von uns allen? Oder vergrößern wir mit unserer Art von Bildung und Kommunikation einfach nur die Kluft zwischen Nord und Süd?

Wird langjährige, beharrliche Bildungsarbeit im eigenen Land als eine notwendige und bedeutende Maßnahme angesehen, die die verschiedenartigen Bemühungen für Wandel überall auf der Welt unterstützt?

Ist die Antwort auf diese Frage Ja, sollten wir noch heute den Wandel in unserer eigenen Organisation einleiten. Wir sollten die Geber_innen, Entscheidungsträger_innen und die Medien auffordern zu reflektieren, welches Bild wir mit unseren Botschaften und Bildern von der Welt erzeugen.



Über den Autor:

RILLI LAPPALAINEN ist Generalsekretär von Kehys. Was die Förderung von NRO-Themenkatalogen in allen politischen Fachbereichen angeht, greift Rilli auf langjährige Erfahrung sowohl auf nationaler, europäischer als auch internationaler Ebene zurück. Als Referent und Dozent hält er regelmäßig Vorträge zu verschiedenen Themen, darunter zur EU-Entwicklungspolitik, zur Agenda 2030 und zur »Global Citizenship Education«. Als Mitglied verschiedener Netzwerke sammelte Rilli Berufserfahrung in mehr als 100 Ländern.

»Versuche die Welt ein wenig besser zu hinterlassen als du sie vorgefunden hast. Lass dich immer wieder auf neue Abenteuer ein und riskiere es, durch Handeln zu lernen.«

Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, »Global Citizenship Education«

Eine Begriffsklärung für den deutschsprachigen Raum

Der Beginn des 21. Jahrhunderts ist von tiefgreifenden und raschen gesellschaftlichen Veränderungen und Herausforderungen geprägt, die nur in einem globalen Zusammenhang begreifbar sind. Zwar ist das allgemeine Bewusstsein für globale Vernetzungen und wechselseitige Abhängigkeiten gestiegen, doch bleibt es schwierig, die zugrundeliegenden Antriebskräfte, Interessen und Strukturen zu erkennen. Viele Menschen fühlen sich von den komplexen globalen Entwicklungen und deren undurchschaubaren Ursachen und Wirkungen überfordert. Es stellt hohe Anforderungen an die Orientierungsleistung von Menschen, zu erkennen, dass sie selbst involviert sind und daraus Schlussfolgerungen für eigene Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten zu ziehen. Gleichzeitig scheinen individuelle und gesellschaftliche Gestaltungsmöglichkeiten nur bedingt möglich. Heute ist es eine Bildungsaufgabe, (junge) Menschen zu befähigen, ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und kritisch zu reflektieren. Es gilt inmitten eines unübersichtlichen und vielfach fremdbestimmten Lebens, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen wahrzunehmen. Es gilt, Möglichkeiten zu erkennen, wie die Weltgesellschaft mitgestaltet werden und Verantwortung übernommen werden kann.

Bereits seit mehr als 40 Jahren werden ökologische Problemlagen diskutiert, die aus einem ressourcenintensiven Lebensstil und der grenzenlosen Ausbeutung der Natur resultieren. Gleichzeitig stehen globale Entwicklungsprobleme wie die Bekämpfung weltweiter Armut und sozialer Ungleichheit sowie das Ziel, allen Menschen Entwicklungschancen zu ermöglichen, im Fokus internationaler Programme und politischer Vereinbarungen. Weil die Berichte und Appelle zunehmend dringlicher wurden, sind all diese Herausforderungen heute einer breiten Öffentlichkeit bekannt. Die Globale Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit ihren 17 Zielen für eine nachhaltige Entwicklung lässt ebenfalls keinen Zweifel daran, wie notwendig ein tiefgreifender sozialer, ökonomischer und

ökologischer Wandel ist. Bildung wird dabei eine bedeutende Rolle zugeschrieben. Mit Globalem Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung oder »Global Citizenship Education« liegen Bildungskonzepte vor, die auf diese Anforderungen reagieren. Zwar verfolgen diese Konzepte gleiche oder ähnliche Zielsetzungen, doch entwickelten sie sich in unterschiedlichen historischen Kontexten und mit unterschiedlichen Ausprägungen.

Globales Lernen

Der Begriff Globales Lernen wird im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren verwendet und lässt sich auf verschiedene Wurzeln und Grundlagen zurückführen. Einerseits sind dies die Bemühungen um internationale Verständigung und Frieden, die nach den Erfahrungen des Zweiten Weltkriegs auf internationaler Ebene intensiviert wurden. Andererseits ist vor allem die Entwicklungspolitische Bildung und/oder Dritte-Welt-Pädagogik/Entwicklungspädagogik zu nennen. Sie richtete zunehmend den Blick auf Zusammenhänge zwischen der Entwicklung in den westlichen, industrialisierten Staaten und der sogenannten Unterentwicklung in den Staaten Afrikas, Asiens und Lateinamerikas. Die Entwicklungspolitische Bildung richtete ihren Fokus kontinuierlich weg von reiner Information über Probleme der sogenannten Dritten Welt. Es folgte eine Thematisierung der gegenseitigen Abhängigkeiten zwischen Nord und Süd bis hin zur Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen und daraus resultierenden globalen Herausforderungen.

Als eines der wichtigsten Referenzdokumente legte das Schweizer Forum »Schule für Eine Welt« 1996 mit seinen vier Leitideen zu Globalem Lernen eine der ersten theoretisch-praktischen Fundierungen des Globalen Lernens im deutschsprachigen Raum vor. Die Leitideen definieren Globales Lernen als Bildungskonzept, das »...die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen



und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit...« zum Ziel hat. Das Forum beschreibt so eine grundsätzliche Neuorientierung von Bildung und definiert Globales Lernen als wichtige Querschnittsaufgabe.

Globales Lernen: Perspektivenreich und ganzheitlich

Was aber bedeutet es, eine globale Perspektive einzunehmen? Der Begriff des Globalen ist einerseits an eine Form kritischer Selbstreflexion gebunden, an die Auseinandersetzung mit eigenen Sichtweisen, der eigenen kulturellen Gebundenheit und mit eigenen Interessen. Andererseits berücksichtigt er, die anderen wahrzunehmen, ihre Sichtweisen, Interessen und kulturelle Gebundenheit. Globales Lernen propagiert weder eine einheitliche Weltsicht noch ist es ein hegemonial gedachtes Konzept, das global verbreitet werden soll. Im Globalen Lernen werden Konzeptionen immer in einem zeitlichen, räumlichen und kulturell geprägten Kontext entwickelt. Es besteht aber der Anspruch an das Bildungskonzept, es bewusst als partikular wahrzunehmen und diesen Kontext permanent einer selbstreflexiven Prüfung zu unterziehen.

Bei der konzeptionellen Entwicklung von Globalem Lernen wurde der Begriff »Global« anfänglich in einem doppelten Sinn verwendet: Einerseits als Hinweis auf weltweite Verflechtungen und international relevante Entwicklungsprozesse. Andererseits steht er dafür, Bildungsinhalte ganzheitlich zu erschließen. Die Einheit von Denken, Urteilen, Fühlen und Handeln steht im Zentrum. Dinge, die über die äußere Welt gelernt und erfahren werden, sollen mit der persönlichen, inneren Welt in Beziehung gesetzt werden. Damit geht einher, dass die Identitätsentwicklung gestärkt wird, eine Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen stattfindet und generell eine selbstreflexive Haltung und personale Kompetenzen herausgebildet werden.

Ausgehend von diesen Überlegungen spielte die methodisch-didaktische Konzeption von Globalem Lernen von Anfang an eine wichtige Rolle. Im Vordergrund standen Lernformen, die sich an den Teilnehmenden und ihren Erfahrungen orientieren, die interaktiv sind, zur Partizipation anregen und vor allem kreative und experimentelle Lernformen. Im Globalen Lernen zeichnen sich bis heute viele Bildungsangebote vor allem durch ihr Bemühen aus, Inhalte und Ausgestaltung von Lehr- und Lernsettings zu verbinden. Ganzheitliches und erfahrungsorientiertes Lernen zu betonen, verdient auch einen kritischen Blick. Wenn komplexe Inhalte möglichst anschaulich dargestellt und ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt werden soll, führt dies oft dazu, die Komplexität zu reduzieren. Dies wiederum wird den anstehenden globalen Entwicklungen und Phänomenen nicht gerecht. Herrschafts- und Machtverhältnisse im weltweiten Kontext, strukturelle soziale Ungleichheiten oder weltwirtschaftliche Zusammenhänge lassen sich nicht leicht in Lernangebote umsetzen, die anschaulich erfahrbar sind und an der Lebenswelt der Lernenden ansetzen. Zudem reichen die Folgen individuellen Konsumverhaltens weit über den räumlichen wie zeitlichen Erfahrungshorizont unserer Alltagswelt hinaus. Sie können letztlich nur über das Abstraktionsvermögen antizipiert werden. Globales Lernen muss daher stets so verstanden werden: Als Aneignung von Sachwissen, als kognitive Auseinandersetzung und als komplexes und vernetzendes Denken.

Globales Lernen hat den Anspruch, Lernende auf das Leben in der Weltgesellschaft vorzubereiten. Dies prägt den Kompetenzdiskurs, dem sich insofern Globales Lernen nicht entzieht. Im Fokus stehen Kompetenzen im Umgang mit einer komplexen Weltgesellschaft, mit einer ungewissen Zukunft sowie mit Unsicherheit und der Erfahrung des Nicht-Wissens. Heute ist der Kompetenzdiskurs für Globales Lernen eng mit dem »Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung« verknüpft. Ihn gibt die Kultusministerkonferenz der Länder heraus und hat Globales Lernen somit



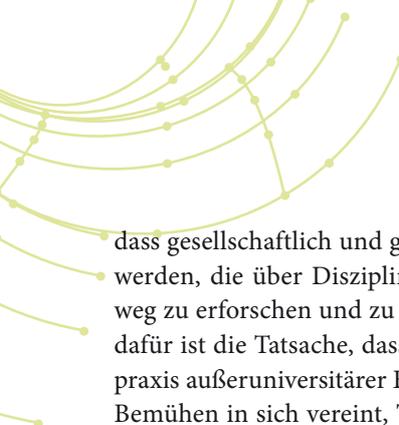
in aktuelle pädagogische und bildungspolitische Entwicklungen eingebunden.

Globales Lernen und seine strukturelle Stärkung

Der Bildungskongress 2002 in Maastricht bildete einen wichtigen Meilenstein auf dem Weg, Globales Lernen zu verbreiten und strukturell zu stärken. Damals wurde Globales Lernen erstmals als neues Bildungskonzept auf europäischer Ebene präsentiert. Der vom Nord-Süd Zentrum des Europarates veranstaltete Kongress verabschiedete ein »European Strategy Framework«. Darin wurde gefordert, dass alle Bürger_innen über das Wissen und die Fähigkeiten verfügen sollten, um als emanzipierte Weltbürger_innen die globale Gesellschaft verstehen, an ihr teilhaben und sich kritisch mit ihr auseinandersetzen zu können. Zehn Jahre später markierten zwei weitere internationale Kongresse die Fortschritte, die das Bildungskonzept Globales Lernen auf europäischer Ebene erzielt hatte: Beide Kongresse, der des Nord-Süd-Zentrums des Europarates in Lissabon und der des Global Education Network Europe (GENE) in Den Haag konzentrierten ihre Empfehlungen darauf, Globales Lernen zu stärken. Dazu zählte, dass nationale Strategien entwickelt werden sollten, um Globales Lernen in Bildungssystemen zu implementieren; dazu zählten Lehrplanreformen, die Förderung von Qualitätsentwicklung sowie zu planende Kampagnen, um mehr öffentliche Reichweite zu erzielen. In den letzten Jahren stieg die Zahl der europäischen Länder deutlich, die nationale Strukturen für global orientierte Bildung auf- und ausbauen, um sie zu fördern, zu finanzieren und politisch zu unterstützen.

Globales Lernen: ein inter- und transdisziplinärer Zugang

Mit Blick auf seine Entstehungsgeschichte ist Globales Lernen ein inhaltlich breites Forschungs- und Praxisfeld zwischen Erziehungswissenschaft, Bildungsforschung, Fachdidaktiken sowie Entwicklungspolitik und Bildungspolitik. Beziehungsweise – wenn wir die Praxis mehr ins Auge fassen – eine Schnittmenge von Pädagogik, Engagement, sozialer Bewegung und politischer Lobbyarbeit. Bereits von Anfang an entwickelten und begleiteten Nichtregierungsorganisationen (NRO) Globales Lernen in den Bereichen Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit als pädagogisches Praxisfeld mit. Gerade die Ansätze der NRO rückten Begriffe und Konzepte wie globale Gerechtigkeit, Solidarität und globale Verantwortung in den Fokus. Zunehmend aber erfordern die gesellschaftlichen Schlüsselprobleme, mit denen sich Globales Lernen beschäftigt, Forschungen und Lösungsorientierungen, die über disziplinäre Grenzen hinausgehen. Die Transdisziplinarität des Globalen Lernens zeigt sich darin,



dass gesellschaftlich und global relevante Fragen aufgegriffen werden, die über Disziplinen und Wissenschaftszweige hinweg zu erforschen und zu bearbeiten sind. Ein weiterer Beleg dafür ist die Tatsache, dass Globales Lernen in der Bildungspraxis außeruniversitärer Einrichtungen verankert ist und das Bemühen in sich vereint, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. Abgesehen von der Erziehungswissenschaft aber sind die Bezüge zwischen Globalem Lernen und verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wenig ausgearbeitet.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Bereits 1972 lieferte der Club of Rome mit seinem Bericht »Die Grenzen des Wachstums« einen wesentlichen Anstoß in der Debatte ökologischer Fragen. 1987 legte die von der UN-Weltkommission für Umwelt und Entwicklung eingesetzte Brundtland-Kommission ihren Bericht »Our common future« vor. Darin wurde erstmals das Leitbild nachhaltiger Entwicklung herausgearbeitet. Bereits damals wurde der Ansatz formuliert, dass es einerseits darum ginge, die Armut in den sogenannten Entwicklungsländern zu bekämpfen und deren Entwicklungschancen zu steigern, und andererseits darum, die Weltwirtschaft und Wohlstandsmodelle im Einklang mit den ökologischen Grenzen zu gestalten. Dieser Ansatz setzte sich 1992 in der UN-Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro fort.

Das Leitbild nachhaltiger Entwicklung betont wie notwendig es ist, ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen und Zieldimensionen miteinander in Einklang zu bringen (3-Säulen-Modell). Im Vordergrund steht der Aspekt einer intra- und intergenerativen Gerechtigkeit. Sie steht für das Ziel, gleichzeitig einen Ausgleich zwischen den heute lebenden Generationen anzustreben und Verantwortung für zukünftige Generationen zu übernehmen. Dieser Gerechtigkeitsbegriff umfasst, dass Ressourcen, Chancen, Nutzen und Kosten zwischen Nord und Süd, Arm und Reich, Gegenwart und Zukunft fair verteilt werden. So soll erreicht werden, dass Überfluss und Mangel ausgeglichen werden. Obwohl 1992 auf der UN-Konferenz von Rio ein politischer Konsens erzielt wurde, blieben seitdem die erforderlichen Veränderungsprozesse, die notwendige politische Steuerung, nationale Umsetzungen sowie internationale Vereinbarungen und Kooperationen weit hinter den damals formulierten Erwartungen und Zielen zurück. In der Folge beschloss die UN-Vollversammlung 2002, die Weltdekade »Bildung für Nachhaltige Entwicklung« (2005–2014) auszurufen. Diese Dekade sollte durch Bildungsmaßnahmen ein Verständnis sowie fachliche Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung aufbauen. Weltweit sollte nachhaltige Entwicklung in den nationalen Bildungssystemen verankert werden. Als »lead agency«, also als feder-

führende Institution, wurde die UNESCO mit der Koordination der Weltdekade beauftragt. Diese Bemühungen setzen sich heute im UN-Weltaktionsprogramm Bildung für Nachhaltige Entwicklung fort. Das bildungspolitische Gegenstück zur Globalen Agenda 2030.

Während sich Umweltbildung lange vorrangig auf lokale Umweltprobleme konzentrierte, wird dieser Fokus im Rahmen der BNE wesentlich erweitert. Neben globalen Umweltfragen und einem neuen Leitbild nachhaltiger Entwicklung, umfasst diese Erweiterung als weiteres Kernanliegen vor allem, dass die Lernenden an der Mitgestaltung gesellschaftlicher Entwicklungen teilhaben sollen. Nachhaltige Entwicklung wird nicht allein durch politische Maßnahmen, neue Technologien oder durch Unternehmen erreicht. Vielmehr ist es notwendig, dass mentale Strukturen, dass Denk- und Handlungsmuster verändert werden. BNE wird genauso wie Globales Lernen als ein grundsätzlich innovatives und übergreifendes Bildungskonzept verstanden. BNE richtet ihren Fokus auf systemisches und kritisches Denken, auf soziales, problemorientiertes oder wertebasiertes Lernen sowie auf die Gestaltungskompetenz. Diese bedeutet, dass die Lernenden sich aktiv daran beteiligen, nachhaltige Entwicklung zu gestalten.

Im deutschsprachigen Raum ist BNE heute strukturell recht unterschiedlich verankert. Das Konzept wird infolge der UN-Dekade wesentlich stärker durch nationale Bildungsstrategien und nationale Bildungspolitik geprägt als etwa Globales Lernen. In der Schweiz hat BNE das Globale Lernen im Wesentlichen integriert. Dies zeigt sich strukturell darin, dass 2013 die Stiftung éducation21 gegründet wurde. Sie vereinte in sich die Stiftung Bildung und Entwicklung mit dem Schwerpunkt Globales Lernen und die Stiftung Umweltbildung Schweiz. In Österreich blieben die beiden Bildungskonzepte aufgrund ihrer historischen Entwicklung und einer unterschiedlichen Förderstruktur weitgehend nebeneinander bestehen. In Deutschland gibt es für die schulische Bildung mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung ein zusammenführendes Konzept. Aber auch hier entwickeln sich insgesamt beide Bildungskonzepte parallel. Während in vielen Publikationen BNE als ein übergeordnetes Konzept geschildert wird, deckt Globales Lernen in der Bildungspraxis oft eine breitere Themenpalette ab als BNE, die sich nach wie vor sehr auf Umweltbildung konzentriert.

»Global Citizenship Education« (GCED)

GCED ist gleichfalls kein gänzlich neues Konzept. Es wurde zunächst vor allem im angelsächsischen Sprachraum im Kontext von »Citizenship Education« oder »Development Education« entwickelt, beispielsweise 2006 von Oxfam. Internatio-



nale Aufmerksamkeit erreichte GCED vor allem durch die »Global Education First«-Initiative von UN-Generalsekretär Ban Ki-moon. Diese Initiative forderte in einer ihrer drei Leitlinien, GCED zu stärken. Zudem erhob die UNESCO 2013 die GCED zu einer ihrer pädagogischen Leitlinien. Eingebettet in das Ziel 4.7 der 17 UN-Nachhaltigkeitsziele ist GCED mittlerweile Teil der Globalen Agenda 2030. Im wissenschaftlichen Diskurs liefern beispielsweise Vanessa Andreotti und Mario de Souza unter dem Stichwort »Critical Global Citizens Education« wichtige Beiträge, die dominante Bildungsansätze aus postkolonialer Perspektive radikal in Frage stellen. Im deutschsprachigen Raum bergen die Überlegungen für eine weltbürgerliche Erziehung weitere Grundlagen für GCED.

Thematisch vereint GCED verschiedene politische Bildungsansätze: Von der Friedens- und Menschenrechtspädagogik über interkulturelle Bildung bis hin zu Globalem Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Neu an diesem pädagogischen Ansatz ist vor allem das, was der Begriff »(Global) Citizenship« beschreibt. Der Terminus »Citizenship« umfasst im Wesentlichen drei Dimensionen: den rechtlichen Status als (Staats-)Bürger_in, das damit verbundene Recht zu politischer Partizipation, das erst durch die Praxis der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe wichtig wird, und das Gefühl von Zugehörigkeit, das mit den sozialen Beziehungen in der Gesellschaft wächst. Globalisierungsprozesse und globale Migration stellen das Konzept von »Citizenship« vor neue Herausforderungen: Globale Abhängigkeiten machen einen transnationalen Rahmen notwendig, um Probleme zu bewältigen. Neue Sichtweisen und politische Konzepte sind nötig. Wie zum Beispiel die Idee einer Weltinnenpolitik, die Ulrich Beck propagierte. Oder Konzepte wie etwa »Global Governance« für eine globale Steuerung. Globalität ist eine Tatsache, die den Druck auf Individuen verstärkt, sich als Teil einer größeren Gemeinschaft wahrzunehmen, die über die Grenzen des eigenen Staates hinausreicht. Als Weltbürger_in also die daraus resultierenden Verantwortlichkeiten wahrzunehmen,

aber für sich oder für andere auch Rechte einzufordern. Die zunehmende Migration stellt für das historisch gewachsene Konzept von »Citizenship« eine weitere Herausforderung dar. Die gestiegene Anzahl von Menschen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Wohnsitzlandes besitzen und somit von politischer Teilhabe ausgeschlossen bleibt, schafft ein demokratiepolitisches Problem. Das Bedürfnis nach politischer Teilhabe anzuerkennen, ist ebenso wichtig wie die Frage nach Zugehörigkeit und sozialer Bindung. Für diese Aspekte sensibilisiert GCED und fördert zugleich das Bewusstsein für Mehrfachzugehörigkeiten, aber auch für die Mechanismen der Exklusion.

Die pädagogische Konzeption von »Global Citizenship Education« bietet verschiedene Ansätze. Im Vordergrund steht entweder, eine kosmopolitische, verantwortliche Haltung von Individuen als Weltbürger_innen zu entwickeln. Oder es werden politische Strukturen thematisiert, also Ungleichheits- und Machtverhältnisse im Kontext globaler Gerechtigkeit und deren Rahmenbedingungen, die ein Weltbürgertum überhaupt erst zu einer realistischen Option machen können. Kritische »Citizenship«-Ansätze wiederum beziehen sich auf die Anwaltschaft für subalterne, also untergeordnete Perspektiven bis hin zu spirituellen Dimensionen etwa im Mensch-Natur-Verhältnis. Diese Ausrichtungen stellen jedoch keine unüberwindbaren Gegensätze dar; sie sind vielmehr sinnvoll einzubinden.

»Global Citizenship Education« ist in mehrfacher Hinsicht auch als Transformationsbildung beziehungsweise transformative Bildung einzuordnen. Einerseits thematisiert das Konzept die Frage der sozialökologischen Transformation, hinterfragt den Entwicklungsbegriff und forciert eine Auseinandersetzung mit alternativen Konzepten für eine ökologisch verträgliche, zukunftsfähige Entwicklung. Darüber hinaus beschäftigt sich das Bildungskonzept mit der Transformation von Bürgerschaft und demokratischer Teilhabe. Gleichfalls mit den strukturellen und institutionellen Bedingungen für eine



globale Politik, die voraussetzt, dass sich Denkrahmen und Perspektiven verändern und die mit den Stichworten Weltinnenpolitik und Weltgesellschaft umrissen werden kann.

Über die Autorin:

HEIDI GROBBAUER, Jg. 1961, Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg –, und Vorsitzende der Strategieguppe Globales Lernen. Einige ihrer Arbeitsschwerpunkte: Projektleitung des Universitätslehrgangs »Global Citizenship Education« an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Wien, Graz; Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für Lehrkräfte und Multiplikator_innen in der Bildungsarbeit; Konzeption von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen.

**»Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.«
– Daraus leite ich Visionen für mein Leben, meine Arbeit und die Bildungsanliegen ab, die ich gerne vorantreiben möchte. ›Global Citizenship Education‹ bildet für mich die Chance, dieser Vision nahe zu kommen.«**





TRANSFORMATIVES LERNEN – ERKENNTNISSE AUS
ALTEN UND NEUEN LERNTHEORIEN

Über die Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hin zu einer Weltbeziehungsbildung

Sowohl in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als auch im Kontext des Globalen Lernens wird in den letzten Jahren stärker für Transformative Bildung (VENRO 2014, UNESCO 2014) plädiert. In erster Linie steht Transformative Bildung für den allgemeinen Ansatz, der Bildung einbezieht, um globale Nachhaltigkeitsherausforderungen zu meistern. Die Idee der Transformativen Bildung erfreut sich – teilweise ausgelöst durch das WBGU-Gutachten¹ »Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation« von 2011 – zunehmend großer Beliebtheit (Singer-Brodowski 2016a).² Betont wird, dass nicht nur neue Inhalte vermittelt werden sollen, sondern in der BNE und im Globalen Lernen die Lernumgebungen und didaktischen Ansätze selbst partizipativ, inklusiv und multiperspektivisch gestaltet werden sollen (VENRO 2014, S. 34).

Grundsätzlich provoziert die Idee der Transformativen Bildung jedoch die Frage, worauf Bildung transformativ wirken soll? Bezieht sich die Transformation auf das individuelle Verstehen und Sein der Lernenden oder auf eine andere – nachhaltigere oder gerechtere – Welt? Es ist wichtig, diese unterschiedlichen Bedeutungen herauszuarbeiten. Schließlich gibt es in der Bildungspraxis für beide Auslegungen unterschiedliche Implikationen für die Zielstellungen, Umsetzungen und Reflexionen.

Transformation des Individuums oder der Welt?

Bildung, die auf die Lernenden selbst transformierend einwirken will, hat eine Prozessperspektive auf individuelle Veränderungsbewegungen geschärft – insbesondere durch die Arbeiten zum transformativen Lernen (Mezirow 1997, Freire 1971) –,

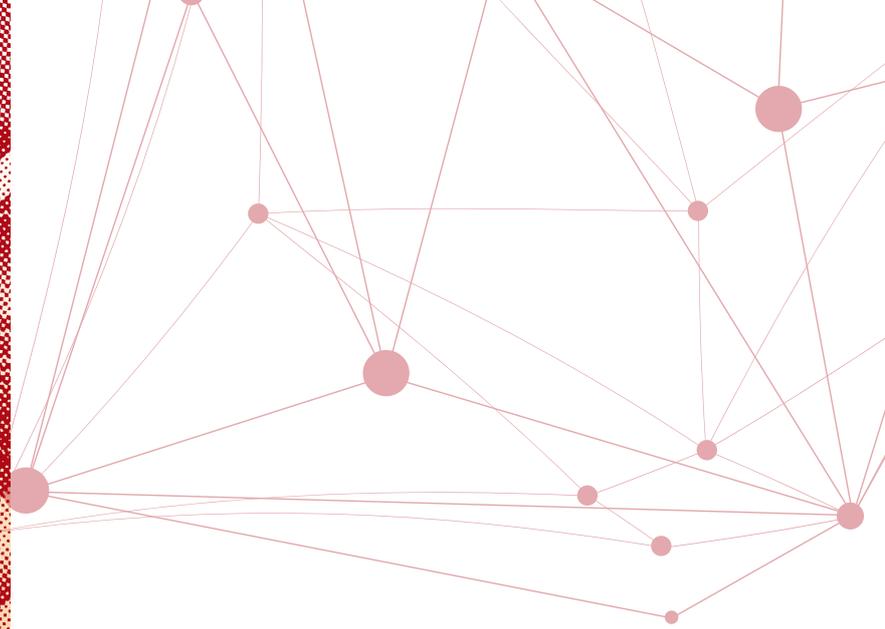
die durchaus für die Konzeption von Lernumgebungen inspirierend sein kann (Singer-Brodowski 2016b). Die Transformation individueller Bedeutungsperspektiven ist in der transformativen Lerntheorie zunächst nicht an ein inhaltliches Ziel gebunden. Hier soll Transformation vielmehr die Reflexivität von Lernenden insofern stärken, als sie ihre eigenen Blickwinkel auf die Welt wahrnehmen, bewusster erkennen und mit anderen Lernenden in einen Austausch über diese Wahrnehmungsmuster gelangen. Kommt zu diesem Ziel jedoch der Anspruch hinzu, Individuen hinsichtlich eines nachhaltigeren Konsums oder Lebensstils zu transformieren, sieht sich ein solches Lernen tendenziell dem Überwältigungsverbot der politischen Bildung (Wehling 1977) gegenüber und wird mit dem Vorwurf konfrontiert, die Lernenden (Jickling 1992) zu instrumentalisieren.

Vor allem viele Nichtregierungsorganisationen (NRO), die sich in den Bereichen BNE und Globales Lernen engagieren, setzen sich für Bildung ein, die Lernende befähigen will, gesellschaftliche Transformationsprozesse zu gestalten, und die insofern eine Transformation der Welt zum Ziel hat. Diese NRO verfolgen mit ihren Bildungsangeboten den eindeutigen Auftrag, die Lehrpläne zu erweitern und zu ergänzen. Insbesondere, weil sie die Fragen nach globaler Gerechtigkeit, ökologischer Leitplanken und zukunftsfähiger Lebensformen noch zu wenig behandeln. Mit diesem Anspruch einhergehend tauchte nicht selten die Frage auf, inwiefern Bildung und Erziehung überhaupt legitimiert oder in der Lage sind, gesellschaftliche Veränderungsprozesse herbeizuführen (Tremml 2006/1982, aktuell Emde u. a. 2017).

Bildung neu zu denken, ist insofern eine wichtige Aufgabe. Und zwar Bildung, die im Umgang mit der notwendigen sozial-ökologischen Transformation eine normative Orientierung erlaubt, ohne aber den Lernenden einfache Wahrheiten zu suggerieren und sie so tendenziell in der eigenen politischen Urteilsfähigkeit zu überwältigen. Dies ist keine triviale Aufgabe. Weil sie in einer Zeit vielfacher Herausforderungen die

1 Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU)

2 Hinweis auf Kritik zum Bildungsverständnis im WBGU-Gutachten.



grundlegenden Annahmen über BNE und Globales Lernen auf den Prüfstand stellt. Mehr denn je scheint die Welt aus den Fugen zu geraten. Folglich wird es immer dringender, Bildungsangebote für mehr Nachhaltigkeit, für globales Denken und Handeln zu schaffen. In diesem Zusammenhang konnten beide Konzepte in den vergangenen Jahren in Deutschland eine erstaunliche Erfolgsgeschichte verzeichnen. Dies brachte tendenziell gleichzeitig mit sich, dass beispielsweise (wachstums-)kritische Ansätze marginalisiert werden (Getzin/Singer-Brodowski 2017).

Die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen als Weltbeziehungsbildung

In der erziehungswissenschaftlichen Geschichte haben die Auseinandersetzung mit und der Zusammenhang zwischen einer Transformation des Individuums und einer Transformation der Welt eine lange Tradition. Sie kann hier nicht umfassend dargestellt werden. Eine Auseinandersetzung mit der Welt, die das Subjekt verändert, ist bereits im neuhumanistischen Bildungsideal bei Wilhelm von Humboldt ein konstitutives Element von Bildung. »So viel Welt als möglich in die eigene Person zu verwandeln, ist im höheren Sinn des Wortes Leben. Das Bemühen soll darauf zielen, sich möglichst umfassend an der Welt abzarbeiten und sich dadurch als Subjekt zu entfalten. Zum Weltbürger werden heißt, sich mit den großen Menschheitsfragen auseinanderzusetzen: sich um Frieden, Gerechtigkeit, um den Austausch der Kulturen, andere Geschlechterverhältnisse oder eine andere Beziehung zur Natur zu bemühen.« (Humboldt 1963: 62). Für Humboldt ist eine zweckfreie Bildung des Selbst die zentrale Voraussetzung für eine Emanzipation des Subjekts. Insofern also die Transformation des Selbstverhältnisses, nicht jedoch die Transformation der Weltverhältnisse.

Der Bildungstheoretiker Hans-Christoph Koller beschreibt Bildung als Transformation der »...grundlegenden Figuren der Selbst- und Weltverhältnisse...« (Koller 2012). Indem er



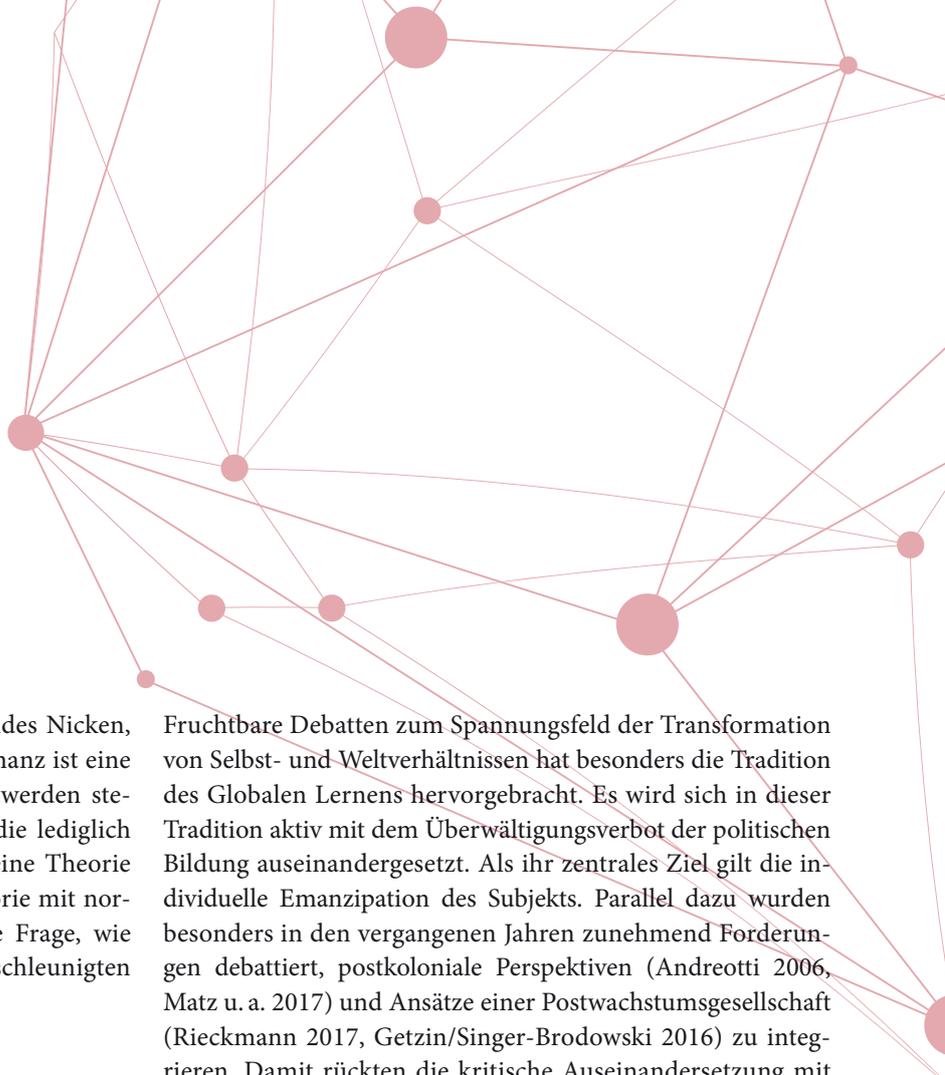
verschiedene Theoriestränge nutzt, untersucht er diese Veränderungen, »...die sich potenziell immer dann vollziehen, wenn Menschen mit neuen Problemlagen konfrontiert werden, für deren Bewältigung die Figuren ihres bisherigen Welt- und Selbstverhältnisses nicht mehr ausreichen...« (ebd.: 15f.). Für Koller vollzieht sich die Transformation des Individuums zunächst durch eine »Destabilisierung der Beharrungskräfte« (ebd., S. 71). Mit Rückgriff auf Arbeiten von Judith Butler beschreibt er die Nutzung einer veränderten Sprache als potenziell veränderungsstiftenden Resistenz- und Widerstandsmoment. Dieser habe das emanzipatorische Potenzial, von bisherigen beschränkenden Handlungsbarrieren befreien zu können (ebd. S. 59). Also besteht auch für Koller Bildung in erster Linie aus einer Transformation des Selbstverhältnisses. Sie ist die grundlegende Voraussetzung für eine Transformation der Weltverhältnisse, zielt jedoch nicht unbedingt darauf ab.

Eine Transformation der Weltverhältnisse im Sinne einer Veränderung der Lernumgebung bezieht der pragmatistische Philosoph John Dewey (2000) – stärker als Humboldt und Koller – in den eigentlichen Bildungsprozess ein. Dewey betrachtet Menschen als soziale und in Gemeinschaften eingebettete Wesen. Daraus leitete er das Ziel von Bildungsarten ab, an denen in Gemeinschaft pluralistische Sichtweisen und Werte auszuhandeln sind. Schule sollte als erster institutioneller Ort des demokratischen Lernens die Möglichkeit bieten, Aushandlungsprozesse praktizierend zu erlernen. So sollte gleichzeitig ein kooperativ gestalteter Wandel der Gesellschaft vorangebracht werden. Dewey legt also die Transformation der Weltverhältnisse unmittelbar im Bildungsprozess an und begriff sie als Ziel demokratischen Lernens.

In dem jüngsten Buch von Hartmut Rosa (2016) findet das Spannungsfeld der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen, das in den erziehungswissenschaftlichen Klassikern mit jeweils unterschiedlicher Akzentuierung diskutiert wird, eine interessante Auflösung. In seiner Soziologie der Weltbeziehung unterscheidet Rosa zwei grundlegende Art und Weisen,

mit der Welt in Beziehung zu treten, sie zu erfahren und zu ihrer Position zu beziehen. Rosa beschreibt den einen Modus als repulsiv, verstummt und von Entfremdungstendenzen geprägt. Dieser zielt tendenziell auf Reichweitenvergrößerung und instrumentelle Weltbeherrschung ab. Der andere Modus wird gezeichnet als Bild eines libidinösen (im weitesten Sinne sinnlichen) und vibrierenden Drahts zur Welt. Dieser wird von intrinsischen Interessen, Selbstwirksamkeitserwartungen und einer Berührbarkeit des Selbst durch die Umwelt getragen. Mit der Welt verbunden und ihr gegenüber gleichzeitig offen zu sein, findet sich in Rosas Bild von der Resonanz zweier Instrumente mit je eigener Stimmlage wieder, die rhythmisch aufeinander einschwingen. Rosa konzentriert sich in seinen Überlegungen zu Bildung auf eine Qualität der Beziehung zwischen Selbstverhältnissen und Weltverhältnissen. Eine Weltbeziehungsbildung also, die von physischen Voraussetzungen ebenso geprägt ist, wie von psychischen und sozial-kulturellen Bedingungen. »Bildung in einem resonanztheoretisch verstandenen Sinne zielt aber weder auf Selbst- noch auf Weltbildung als solche, sondern auf Weltbeziehungsbildung: Worauf es ankommt, ist nicht die individualistisch-atomistische Selbstverfeinerung und auch nicht die desengagierte Weltbeherrschung, sondern die Eröffnung und Etablierung von Resonanzachsen.« (Rosa 2016, S. 408).

Intrinsische Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen (ebd.: 269ff.) der Lehrenden und der Lernenden sind zentral, um diese Resonanzachsen zu etablieren. Sie beeinflussen, ob Individuen sich zutrauen, einander zu erreichen und sich ergreifen zu lassen. Ebenso zentral ist die Frage, ob es wechselseitig gelingen kann, intrinsisches Interesse und Begeisterungsfähigkeit zu wecken. Eine Grundbedingung hierfür ist Wertschätzung. Sind beide Seiten offen genug, um Resonanz zuzulassen, aber autonom oder geschlossen genug, »mit eigener Stimme zu sprechen«, kann Bildung im Sinne von Weltanverwandlung oder Weltbeziehungsbildung einsetzen. Bedeutsam sind in diesem Zusammenhang Atmosphären und Stimmungen, die sich in der Kommunikation aller Beteiligten aus-



drücken (ebd. 633ff.): Ein Lächeln, ein zutrauendes Nicken, ein Blick, ein Beim-Namen-Nennen. Denn Resonanz ist eine leibliche Erfahrung. Das Berühren und Berührtwerden stehen in gewisser Weise jenseits einer Didaktik, die lediglich auf kognitive Autonomie zielt. Rosa skizziert seine Theorie der Weltbeziehung nicht zuletzt explizit als Theorie mit normativen Grundannahmen. Ihm geht es um die Frage, wie gutes Leben in hoch technologisierten und beschleunigten Gesellschaften gelingen kann.

Die Veränderung von Selbst- und Weltverhältnissen im Globalen Lernen und in der BNE

Wie äußert sich nun in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung und im Globalen Lernen die Unterscheidung der Transformation von Selbstverhältnissen und der Transformation von Weltverhältnissen? Diese Frage gewinnt vor dem Hintergrund aktueller Analysen zu den Bildungsansätzen in den Sustainable Development Goals (SDG) unmittelbare Relevanz. Die SDGs dienen insbesondere als ein internationaler Referenzrahmen zunehmend der Orientierung für nationale oder föderale (Bildungs-)Politik im Kontext Nachhaltigkeit. Daher ist es bedeutend, die ihnen zugrundeliegenden Annahmen differenziert zu betrachten. Neben anderen internationalen Schriften argumentieren vor allem Brisett und Mitter (2017) in einer kritischen Diskursanalyse der SDGs, – insbesondere des SDG 4 »Hochwertige Bildung« –, dass sie ein utilitaristisches wachstumsorientiertes Verständnis von Bildung befördern. Sie konstatieren in ihrem Artikel »For Function or for transformation?«, dass sich in den SDGs zwei gegenteilige Diskurse finden lassen: ein utilitaristischer Wachstumsdiskurs und ein Diskurs zu einem notwendigen (Bildungs-)Wandel für Nachhaltigkeit. Nach ihrer Einschätzung verfolgt nur das SDG 4.7 einen wirklich transformativen Anspruch, der Bildung systematisch auf Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit, Inklusion und Nachhaltigkeit bezieht und in einen emanzipatorischen Rahmen einbettet.

Fruchtbare Debatten zum Spannungsfeld der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen hat besonders die Tradition des Globalen Lernens hervorgebracht. Es wird sich in dieser Tradition aktiv mit dem Überwältigungsverbot der politischen Bildung auseinandergesetzt. Als ihr zentrales Ziel gilt die individuelle Emanzipation des Subjekts. Parallel dazu wurden besonders in den vergangenen Jahren zunehmend Forderungen debattiert, postkoloniale Perspektiven (Andreotti 2006, Matz u. a. 2017) und Ansätze einer Postwachstumsgesellschaft (Rieckmann 2017, Getzin/Singer-Brodowski 2016) zu integrieren. Damit rückten die kritische Auseinandersetzung mit den aktuellen Weltverhältnissen und ihre Transformation wieder stärker in den Blick. Im Bereich der BNE läuft die Debatte vor allem unter der Überschrift: Instrumentelle versus emanzipatorische BNE (Vare/ Scott 2007).

Das »Mahatma Ghandi Institute of Education for Peace and Sustainable Development« legte aktuell eine Studie darüber vor, BNE in seine Lehrpläne für die verschiedenen Fächer zu integrieren. In der Einleitung zum Verständnis von BNE wird darin ein zweifaches Lernziel empfohlen (»double-purpose learning«): »Where students acquire subject knowledge and skills and, at the same time, learn how to contribute to a sustainable transformation of society – they learn to live together with a deep respect for the environment and dignity for all.« (UNESCO MGPI 2017: 19). Insofern zeigt sich sowohl im Globalen Lernen als auch in der BNE eine durchaus differenzierte Diskussion zu der Frage: »Was transformiert Bildung – das Individuum oder die Welt?« Weshalb ist es dann notwendig, diese Frage noch weiter zu erörtern? Genau deshalb, weil in der pädagogischen Praxis die hier vorgenommene Differenzierung in Transformation der Selbstverhältnisse auf der einen Seite und Transformation der Weltverhältnisse auf der anderen Seite häufig untergeht. Für die Zielvorstellungen, Praktiken und Weiterentwicklungen im Globalen Lernen und in der BNE bietet diese Unterscheidung jedoch wichtige Inspirations- und Reflexionsmomente. Einige werden im Folgenden skizziert.

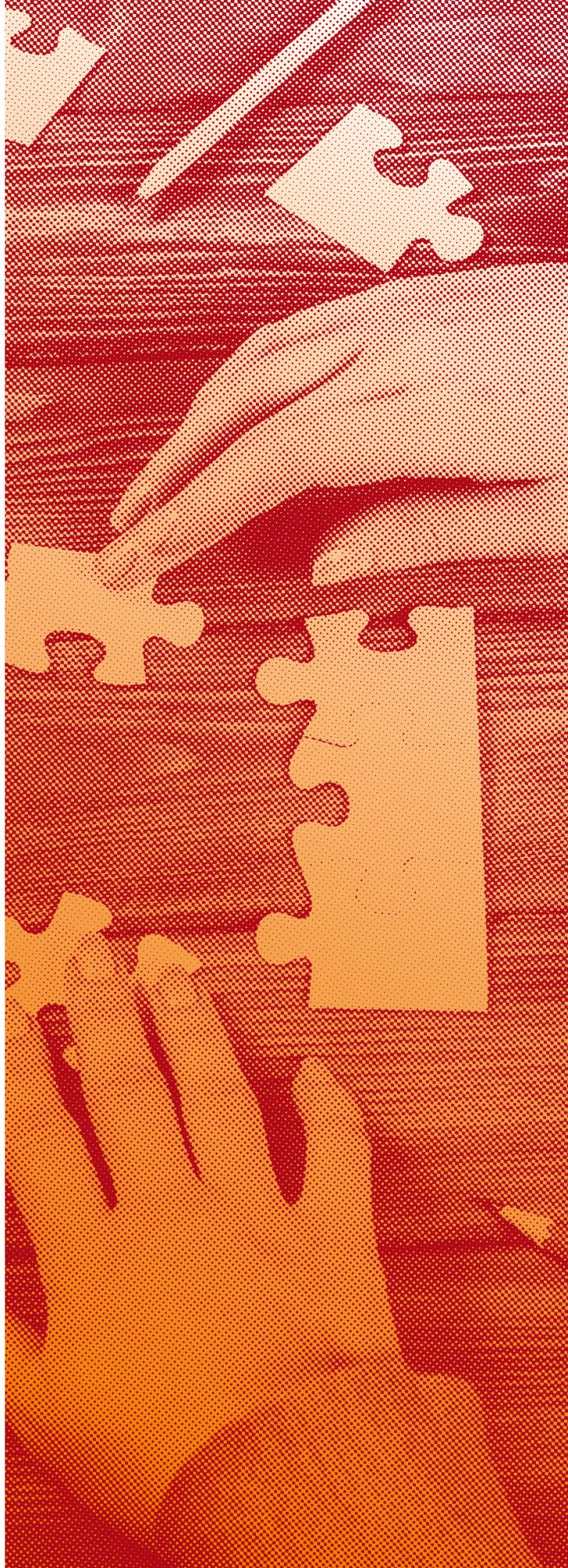


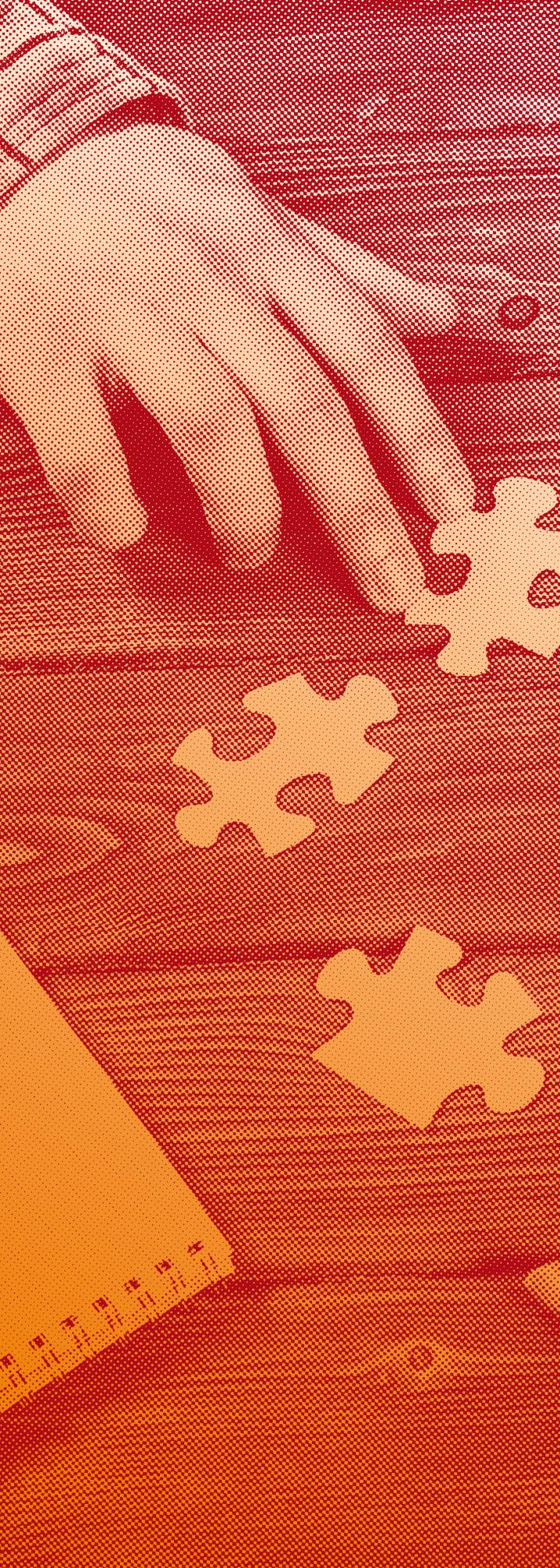
Ableitungen für die pädagogische Praxis

Wenn die Transformation des Individuums einseitig auf den Bildungsanspruch ausgerichtet ist – beispielsweise auf nachhaltigen Konsum und nachhaltige Lebensstile – wird der politische Diskurs über Nachhaltigkeit auf individuelle Verhaltensänderungen reduziert. Damit geht die Gefahr einher, zu entpolitisieren. Die Bedeutung von Bildung für nachhaltigen und fairen Konsum soll dies aber nicht infrage stellen. Dennoch sollte Bildung im Kontext globaler Nachhaltigkeitsziele politischer werden. Denn es ist zentral, dass »change agents« nicht nur als potenzielle Konsument_innen befähigt werden. Vielmehr muss grundsätzlich die Rolle von Konsum im Kontext politischer Debatten und gegenläufiger Dynamiken thematisiert werden. Es ist wesentlich, die aktuellen gesellschaftlichen Diskurse in einen historischen Kontext zu stellen und die »change agents« zu befähigen, diese gesellschaftlichen Debatten mitzugestalten. Folglich ist Bernd Overwien zuzustimmen, der vorschlägt, sich wieder stärker »...mit den Zusammenhängen von Kolonialismus und Rassismus zu befassen...« (Overwien 2016: 43).

Blicken wir auf eine Transformation der Weltverhältnisse durch BNE und Globales Lernen, die wiederum bei einer Transformation der Lernumgebung beginnt, gewinnt der »whole institution approach« im UNESCO-Weltaktionsprogramm BNE an Bedeutung. Auf den ersten Blick ist er so zu verstehen, dass nachhaltige Bildungsorganisationen gestaltet werden sollen, die dem offiziellen Lehrplan einen kongruenten inoffiziellen (nachhaltigen) Lehrplan an die Seite stellen. Auf den zweiten Blick jedoch bietet er Potenzial, dass Lernende Bildungsorganisationen als erste Orte für Transformation erleben, dass sie demokratische Prozesse praktizieren und letztlich ihre Selbstwirksamkeit gestärkt wird. Dies ganz im Sinne des oben genannten John Deweys.

Rosas Ansatz einer Weltbeziehungsbildung durch Resonanz bietet möglicherweise das größte Potenzial, wenn wir auf



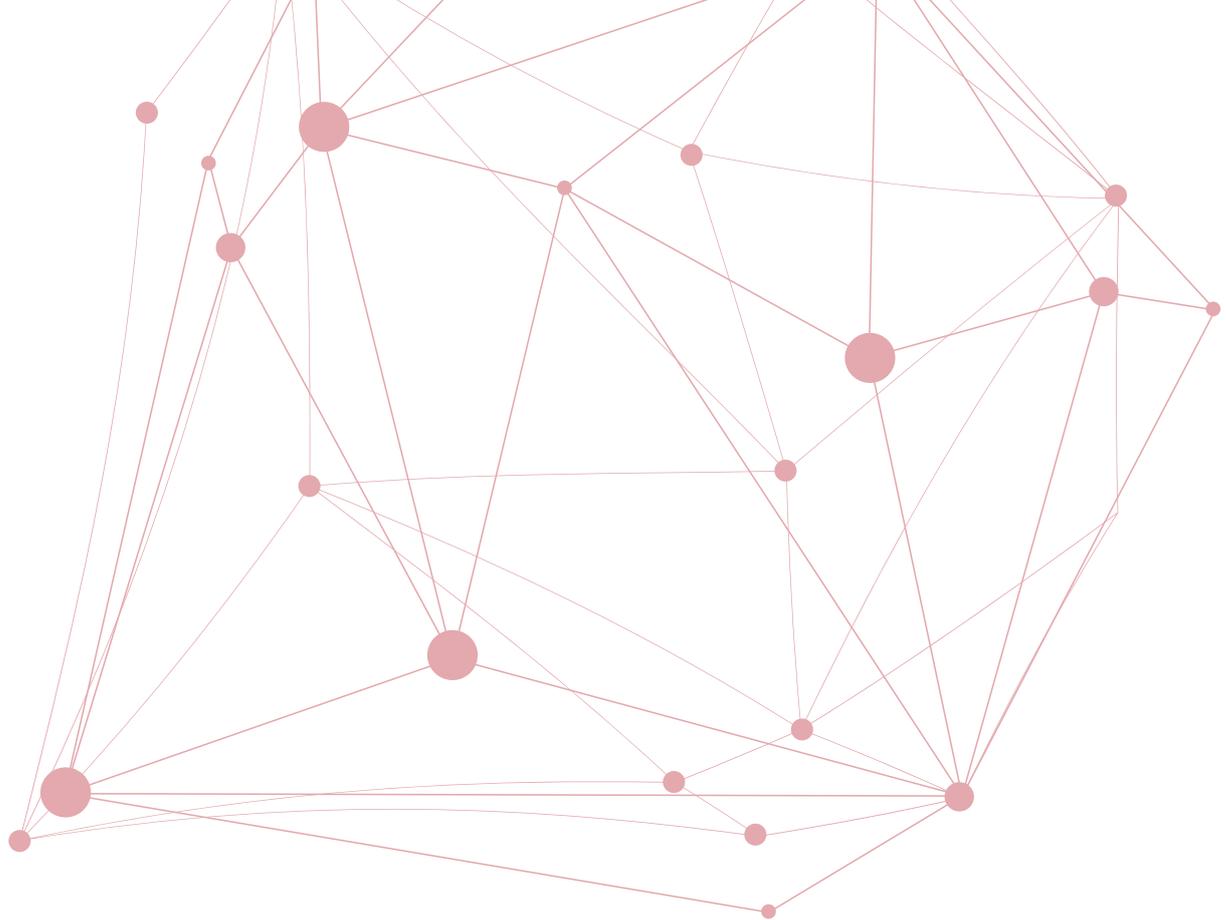


aktuelle Diskussionen über die Transformation der Selbst- und Weltverhältnisse blicken. So nah wie nie zuvor erfahren in Zeiten der Digitalisierung gerade junge Lernende ökologische und soziale Krisen. Da sie ungenügend Selbstwirksamkeit fühlen, um diese Krisen zu verändern, geschieht dies allerdings in einem Modus, der zunächst durch Entfremdung gekennzeichnet ist. Würde die Perspektive einer Weltbeziehung durch Resonanzachsen ernstgenommen, rückten die Lernenden mit ihren Selbst- und Weltbeziehungen in den Fokus. Welche Beziehungen haben sie zur Natur, zu den anderen, die vorher fremd waren und auf einmal Nachbarn sind, aber auch zu sich selbst? BNE und Globales Lernen als Weltbeziehungs-bildung im Modus der Resonanz bieten die Chance, den Selbst- und Weltbeziehungen gemeinsam mit Lernenden nachzugehen und ihre Ursprünge zu erspüren. Daraus könnten Wege des »Empowerments«, also der Ermächtigung und Stärkung von Autonomie, sowie der politischen Partizipation abgeleitet werden. Für die kommenden Jahre scheint es eine spannende Aufgabe zu sein, das theoretische und praktische Potenzial von Rosas Resonanztheorie für die BNE und das Globale Lernen auszuloten.

Über die Autorin:

DR. MANDY SINGER-BRODOWSKI studierte Erziehungswissenschaft an der Universität Erfurt. Sie promovierte über »Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung« an der Leuphana Universität Lüneburg. Am Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie arbeitete sie zur Transformationsforschung, Nachhaltigkeit und zu Transformativer Wissenschaft. Aktuell forscht sie zum Monitoring des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für Nachhaltige Entwicklung an der Freien Universität Berlin.

»Mich treibt die Suche nach einer Bildung an, die in die Tiefe der Dinge geht (David Orr). Ich brenne dafür, eine solche Bildung in den Organisationen und Bildungssystemen zu verankern, die an vielen Stellen eher das Gegenteil bewirken.«



Literatur:

- Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Brissett, Nigel; Mitter, Radhika (2017): For function or transformation? A critical discourse analysis of education under the Sustainable Development Goals. In: *Journal for Critical Education Policy Studies* 15 (1), S. 181–204.
- Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*.
- Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers (englischsprachige Originalausgabe 1916). Beltz: Weinheim/Basel.
- Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd (Hrsg.) (2017): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Freire, Paulo (1971): *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Getzin, Sofia; Singer-Brodowski, Mandy (2016): Transformatives Lernen in einer Degrowth-Gesellschaft. In: *Socience* 1 (2016), S. 33–46.
- Humboldt, Wilhelm von (1963): *Theorie der Bildung des Menschen (1793)*. Zitiert nach Helmut Schelsky: *Einsamkeit und Freiheit*. Düsseldorf.
- Jickling, Bob (1992): Viewpoint. Why I Don't Want My Children to Be Educated for Sustainable Development. In: *The Journal of Environmental Education* 23 (4), S. 5–8. DOI: 10.1080/00958964.1992.9942801.
- Koller, Hans-Christoph (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Matz, Eugenia; Knake, Sebastian; Garbe, Sebastian (2017): »Gibt's das auch in postkolonial?« Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik. In: Emde, Oliver; Jakubczyk, Uwe; Kappes, Bernd (Hrsg.) (2017): *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Barbara Budrich. S. 91–109.
- Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning. Theory to Practice. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*. (74), S. 5–12. DOI: 10.1002/ace.7401.
- Overwien, Bernd (2016): Globales Lernen – Lernprozesse und politische Aktion. In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 29 (4), S. 1. DOI: 10.1515/fjsb-2016-0264.
- Rosa, Hartmut (2016): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 4. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016a): Transformative Bildung durch transformatives Lernen. In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (1), 1, 13–17.
- Singer-Brodowski, Mandy (2016b): *Studierende als GestalterInnen einer Hochschulbildung für nachhaltige Entwicklung*. Dissertation. Berlin: BWV Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Treml, Alfred K. (2006): Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? – In: *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 29 (1/2), S. 2–10, erstmals erschienen im Jahr 1982 (ZEP 5).
- UNESCO (Hrsg.) (2014): *UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms »Bildung für Nachhaltige Entwicklung«*. Download unter: <http://www.bne-portal.de/sites/default/files/downloads/publikationen/DUK%20-%20Roadmap%20Weltaktionsprogramm%20BNE.pdf>. Letzter Zugriff: 01.12.2017.
- UNESCO MGIEP (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development) (2017): *Textbooks for sustainable development. A guide to embedding*. Download unter: http://mgiep.unesco.org/wp-content/uploads/2017/07/COMPLETE-GUIDEBOOK_Textbooks-for-Sustainable-Development_2.pdf. Letzter Zugriff am: 02.12.2017.
- Vare, Paul; Scott, William (2016): Learning for a Change. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 1 (2), S. 191–198. DOI: 10.1177/097340820700100209.
- VENRO (2014). *Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung*. Diskussionspapier zum Abschluss der UN-Dekade »Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)«, Download unter: http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf. Letzter Zugriff: 01.12.2017.
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Der Beutelsbacher Konsens*. In: Schiele, Siegfried; Schneider, Herbert (Hrsg.): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 179–180. www.bpb.de/die-bpb/51310/beutelsbacher-konsens. Letzter Zugriff: 01.12.2017.
- Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2011): *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Hauptgutachten. Download unter <http://www.wbgu.de/hauptgutachten/hg-2011-transformation/>. Letzter Zugriff: 01.12.2017.

Theorien lernbasiertem Wandels in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung

Paradigmenwechsel weg vom dominanten Bildungsverständnis

Die transformative Absicht von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), wie sie im Globalen Aktionsprogramm (GAP) der UN formuliert ist, verweist darauf, dass ein lernbasierter Wandel so notwendig ist, wie nie zuvor. Diese weltweit gemeinte Aufforderung in Richtung Bildung und Wandel bezieht sich darauf, wie moderne Gesellschaften, insbesondere die wohlhabenden, die sozio-ökologischen Systeme und Prozesse zerstörten, die über lange Zeit die Menschheit versorgten. Die Auswüchse der Moderne marginalisierten viele indigene Gesellschaften, reduzieren die biologische Vielfalt, tragen zur Umweltverschmutzung durch Plastik bei, zur Versauerung der Meere, zum Klimawandel und zu Veränderungen in den Stoffkreisläufen. All dies in einem Ausmaß, dessen weltweite Folgen noch nicht abschätzbar sind.

Um die Fortsetzung dieser modernen Auswüchse zu stoppen, wird BNE weltweit als transformatives Lernen zwingend notwendig. BNE wird umschrieben mit reflexiven Lernprozessen. Sie regen die Menschheit dazu an, sich zu transformieren, zu verändern, um die laufenden anthropogenen Zerstörungsmuster umzukehren, die sich in unserer Umwelt offenbaren. Mit der Einführung der Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs) und mit BNE als begleitendem Bildungskonzept stehen nach diesem Verständnis bisher nie dagewesene globale Transformationen auf der Agenda.

Unglücklicherweise ist die Aussicht, diese Veränderungen umzusetzen, womöglich unrealistisch. Das modernistische Bildungssystem, das bisher in erster Linie dazu diente, wirtschaftliches Wachstum zu nähren und zu bewahren, müsste nun Wege eines sozio-ökologischen Wandels aufzeigen, die der Menschheit in ihrer gesamten Vielfalt eine nachhaltige Zukunft sichern könnten.

Die vorgesehenen Veränderungen, die Bildung durchlaufen und herbeiführen müsste, bedingen, dass sich Bildung – so wie die meisten von uns sie kennen – in ihren Hauptmerkmalen verändert. Diese Veränderungen erweitern Bildung – ins-

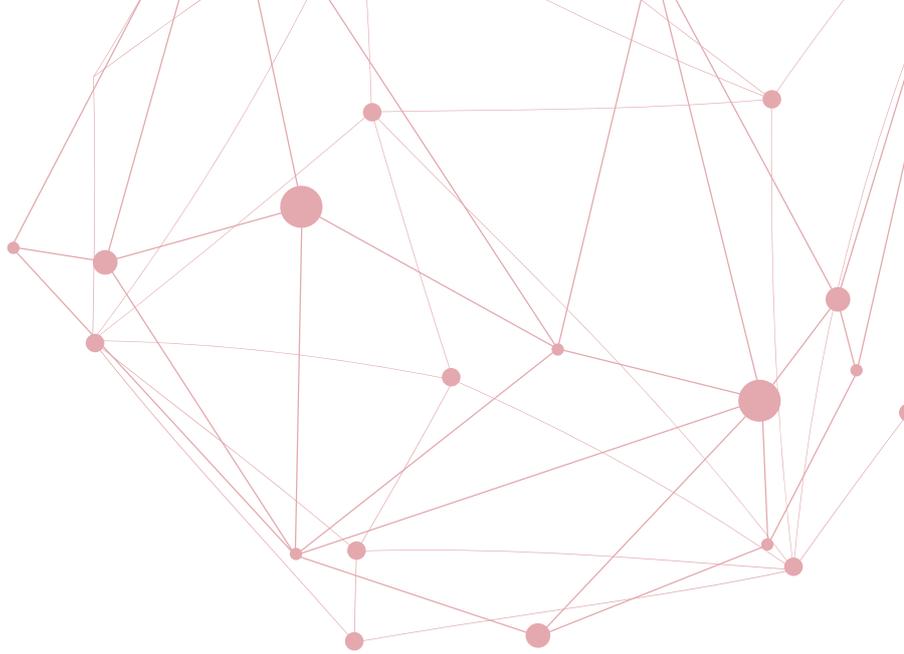
besondere BNE – und positionieren sie neu als kritischen Prozess, der reflektiert und bewertet und auf lernbasiertem Wandel beruht. Hier liegt ein großer Unterschied zu derzeitigen Perspektiven nach Bourdieu und Passeron (1990) auf Bildung als Prozess kultureller Reproduktion. Dort heißt es, dass:

»...die Reproduktion von Kultur durch Bildung sichtbar eine Schlüsselrolle in der Reproduktion des gesamten gesellschaftlichen Systems spielt.«

Bildung, die dazu diente, modernistische Wachstums- und Konsumkulturen zu legitimieren und fortzuführen, wird durch reflexive Prozesse transformiert werden müssen, die den Wirtschaftskreislauf fördern, sowie größere Verteilungsgerechtigkeit und allgemeines menschliches Wohlergehen ermöglichen.

Mit verzwickten modernen Problemen konfrontiert zu sein, die keine einfachen Lösungen zulassen, oder mit hartnäckigen Widersprüchen, die das Fundament gängiger Auffassungen untergraben, kann entweder überwältigen, oder aber einen Anstoß für BNE und einen abwägenden (deliberativen) Nexus-Ansatz liefern. Dieser Nexus-Ansatz besagt, dass Wechselwirkungen zwischen eng verbundenen Bereichen berücksichtigt werden. Antihegemoniale Theorien eines transformativen Wandels kamen im Bildungsbereich im Zusammenhang mit der kritischen Theorie auf (beispielsweise durch Paolo Freires Pädagogik der Unterdrückten). Sie manifestierten sich seit den 1960er Jahren in den sozialen Bewegungen. Das Aufkommen der kritischen Theorie in der Bildung erzeugte die partizipative Handlungs- und Aktionsforschung und das gemeinsame handlungsorientierter Bildung. Abbildung 1 zeigt ein ergebnisoffenes 5T-Modell reflexiver Umweltbildung auf Grundlage von BNE (UNESCO, 2017).

Die in Abbildung 1 dargestellten ergebnisoffenen Wechselwirkungen von Bildung stellen den lernbasierten Wandel von Umwelt- und Nachhaltigkeitsaspekten in den Mittelpunkt.



Denn sie werfen Widersprüche auf, die Lernende erkennen, bewerten und gemeinsam angehen sollen. Durch sie wird BNE in der modernen Bildungspraxis zu einer wichtigen Bereicherung. Wobei bislang die Theorien des Wandels häufig unzureichend entwickelt und in den herrschenden Kulturen der Moderne nicht leicht umzusetzen waren.

Als eine Theorie des Wandels gibt die Andersartigkeit von BNE wieder, und in dieser Funktion wurde sie ursprünglich als ein Prozess von Ideologiekritik entwickelt, der Alternativen formulierte, die als transformative Prozesse noch nicht in oder von der Bildung erfasst waren. Moderne Bildung ist heute durch eine Fülle von Theorien des Wandels geprägt. Aber erst seit 1993 der kritische Realismus nach Roy Bhaskar aufkam,

entwickelte sich ein differenzierteres Verständnis dessen, was transformativer Wandel benötigt. Die Soziologin Margaret Archer, die zunächst einen Überblick über die sozialen Wurzeln von Bildung (Archer, 1979) sowie eine Strukturalismuskritik (Archer, 1995) vorlegte, wandte sich dann dem kritischen Realismus zu. Sie wollte eine differenzierte Perspektive auf den reflexiven sozialen Wandel skizzieren. Als eine Art kultureller Gestaltwerdung, die der Wandel der Zeit mit sich brachte. Diese jüngere Perspektive erlaubt es uns, über reflexive und abwägende (deliberative) Ansätze nachzudenken, die sich auf den lernbasierten Wandel in der Bildung und auf die Gesellschaft beziehen. Die Arbeit von Archer zeichnet insbesondere dadurch aus, dass sie die menschliche Handlungsfähigkeit in den Prozessen transformativen Wandels in den

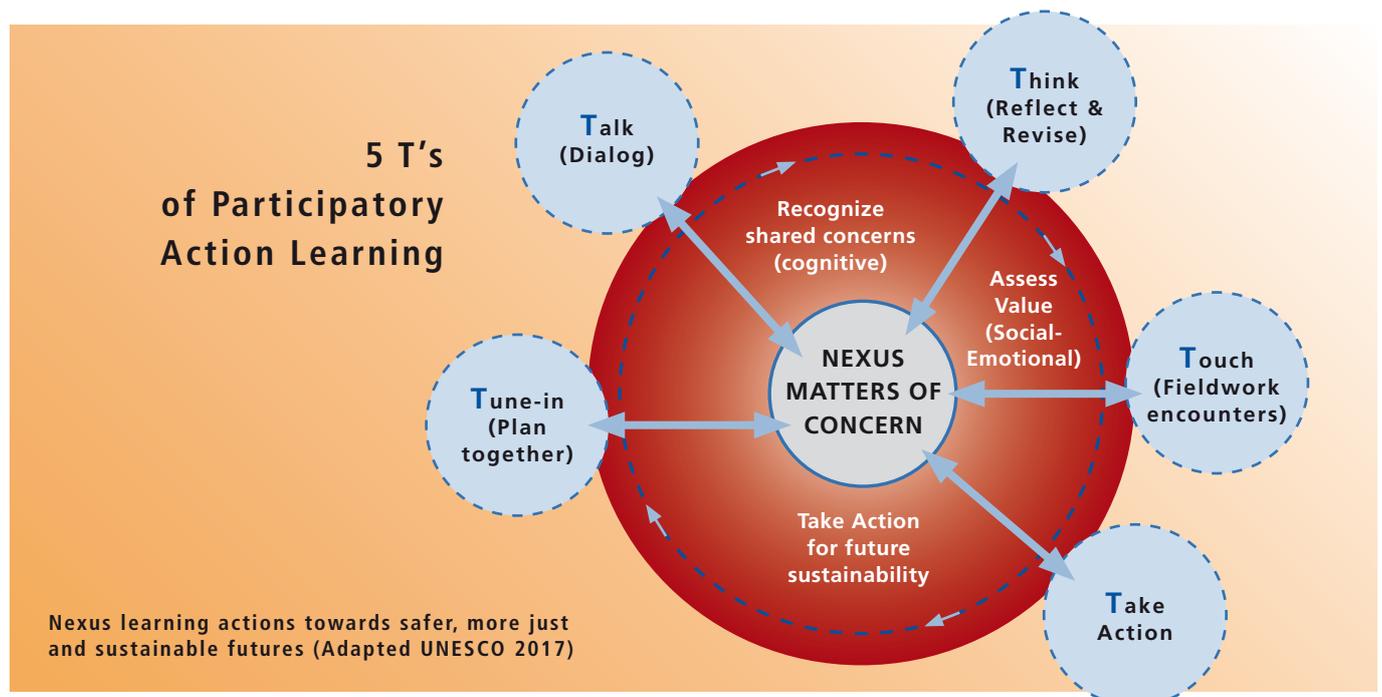


Abbildung 1: Ergebnisoffener Rahmen für gemeinsame soziale Bildung



Vordergrund rückt. Sie machte nicht den weitverbreiteten Fehler, Handlungsfähigkeit auf das Individuum zu beschränken. Vielmehr entwickelte sie in ihrer Arbeit Einsichten in soziale Bildung, die sie als reflexiven wichtigen Prozess eines mit zu gestaltenden Wandels beschreibt (Archer, 2013).

Neue Einsichten durch die Kognitionswissenschaften erlauben uns neben einer differenzierteren Theorie über soziale Transformation, festzuhalten, dass uns eine Bedingung des menschlichen Daseins verbindet:

In jedem wachen Moment nutzt Ihr Gehirn Erfahrungen, die in Konzepten organisiert sind, um Ihre Handlungen zu lenken und Ihren Empfindungen Bedeutung zu geben (Lise Feldman Barrett, 2017 S. 125, Hervorhebung der Autoren).

Die sozio-kulturelle Dimension geteilter vergangener Erfahrungen ist als Grundlage für transformatives Lernen oft vernachlässigt worden. Doch werfen diese Einsichten aus den Kognitionswissenschaften ein neues Licht auf die Bedeutung traditionellen Wissens, von traditionellen Fertigkeiten und individueller oder kollektiver Identität, und zwar innerhalb unterschiedlicher Kulturen. Während Globales Lernen darauf zielt, die Kompetenzen der Lernenden zu fördern, um »...global zu denken und lokal zu handeln...«, fällt es uns noch schwer, zwischen globaler Einheit und lokaler Vielfalt eine Brücke zu bauen. Manche Gemeinschaften halten sich an traditionelles Wissen, wenn zum Beispiel Digitalisierung und neue Medien flächendeckend nicht zugänglich sind. Derweil haben andere Gemeinschaften ihre Verbindung zu traditionellem Wissen und zu lokalen Umweltbedingungen mit dem Aufkommen moderner, globalisierender Lebenserfahrungen verloren.

Heute stehen wir am Scheitelpunkt eines katastrophalen Wandels, wenn es uns nicht gelingt, transformativen Wandel in und unter uns sowie über die Menschheit als Ganzes hinweg herbeizuführen. Bildung ist als Mittel zu diesem Zweck angepriesen worden. Doch sie wird auf nie dagewesene Weise sowohl transformiert werden als auch transformativ sein müssen, um die Zukunft, die wir wollen, möglich zu machen.

Über die Autor_innen:

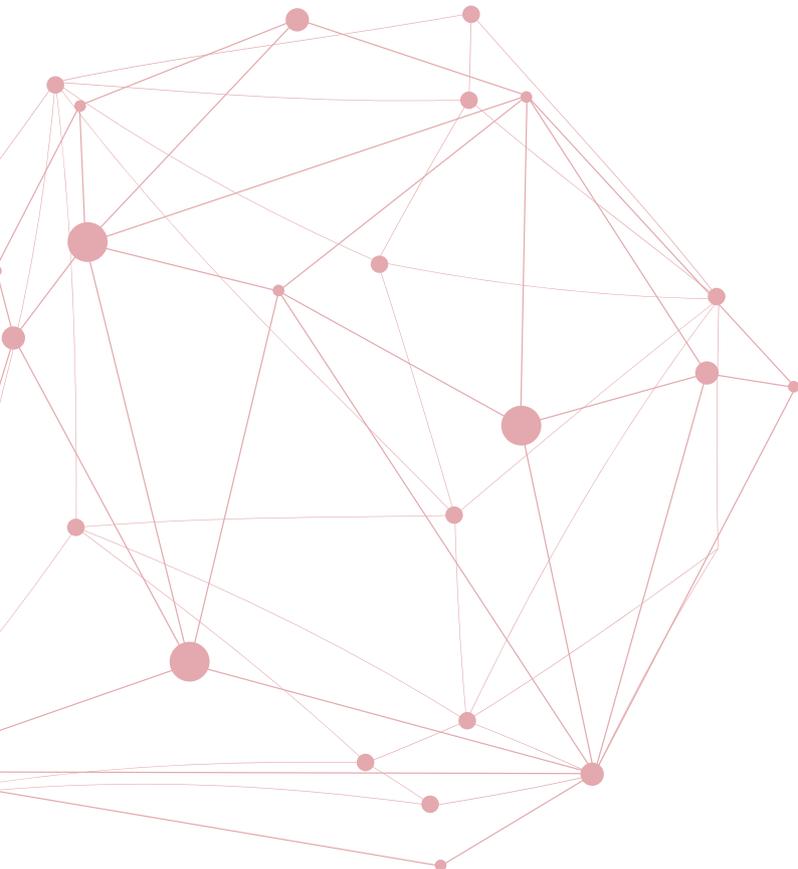
ROB O'DONOGHUE ist emeritierter Professor im Environmental Learning Research Centre an der Rhodes University in Südafrika. Er ist Mitglied des »ESD Expert Net«; seine Forschung konzentriert sich auf Handlungen sozialen Lernens über inklusive Ansätze des lernbasierten Wandels mithilfe gemeinsam gestalteter Prozesse in der Umwelt- und Nachhaltigkeitsbildung.

KATARINA RONCEVIC sammelte mehr als acht Jahre lang Erfahrungen im Bildungsbereich. Seit 2012 arbeitet sie in Essen für »bezev« (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V.), wo sie für das BNE-Team verantwortlich ist. Ihre Expertise reicht von inklusivem Lernen über Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) bis hin zum »Whole-School«-Ansatz. Sie ist seit 2012 Mitglied des »ESD Expert Net«.

»In einer Zeit rasanten sozio-ökologischen Wandels besteht meine Leidenschaft darin, den Wandel im Alltagsleben zu erforschen. Mein Ziel ist es, besser zu verstehen, was getan werden müsste, damit die Menschheit in einer sich wandelnden Welt neu Orientierung finden kann.«

**»Wenn Du immer versuchst, normal zu sein, wirst Du nie wissen, wie unglaublich Du sein kannst.«
(Maya Angelou).**

Ich habe mit BNE meine Leidenschaft gefunden, innovative Wege in der Bildung zu beschreiten und die Veränderungen herbeizuführen, die wir brauchen, um unsere Zukunft zu bewahren – eine unglaubliche Zukunft.«



Literatur:

- Archer, M. (1979). Social Origins of Educational Systems. London, Sage.
- Archer, M. (1995). Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach. Cambridge, Cambridge University Press.
- Archer, M. (2013). Social Morphogenesis. Dordrecht, Springer.
- Bhaskar, R. (1993). Dialectic. The Pulse of Freedom. London, Verso.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. (1990). Reproduction in Education, Society and Culture. London, Sage.
- Feldman Barrett, L. (2017). How Emotions are Made: The Secret Life of the Brain. London, Macmillan.
- UNESCO, (2017). Education on the Move. Paris, UNESCO.



DEKOLONIALE PERSPEKTIVEN
AUF TRANSFORMATIVES LERNEN

Globales Lernen im Spannungsfeld von Kolonialitäten und Südperspektive

Der 25. September 2015 wird in der Welt der entwicklungs-politischen Bildung als Datum einer beispiellosen Wende gefeiert. Markiert wird sie davon, dass die Millenniumentwicklungsziele (MDG) ausliefen und die Phase der Ziele für nachhaltige Entwicklung (SDG) der Vereinten Nationen begann. Mit den SDG vereinbarten die Vereinten Nationen 17 Ziele, die bis zum Jahr 2030 erreicht werden sollen. Beispiellos an den SDG ist die Tatsache, dass mit ihnen der Politisch-Globale Norden¹ (PGN) erstmals ebenfalls als Entwicklungsregion deklariert wurde. Zudem wurden die industrialisierten Nationen und Gesellschaften für globale Fehlentwicklungen, insbesondere für Klimawandel und Umweltzerstörung, mitverantwortlich gemacht. Die zuvor geltenden MDG entsprachen de facto Vorgaben, die vom PGN entworfen wurden und nach denen sich der Politisch Globale Süden (PGS) zu entwickeln hatte. Zusätzlich ist bemerkenswert, dass die Entwicklung der SDG auch von Paradigmen, Lebenskonzepten und Philosophien von Gesellschaften im PGS inspiriert wurden, insbesondere durch »Sumak Kawsay«.² Viele Jahre, bevor im PGN über Nachhaltigkeit nachgedacht wurde, nahmen Staaten wie Bolivien und Ecuador den Schutz und die Wertschätzung von Natur bereits in ihre Verfassung auf. Dies erfolgte nicht zuletzt dadurch, dass Denkansätze wie »Sumak Kawsay« berücksichtigt wurden. Folglich sind die Anfänge der SDGs auch in Südamerika zu finden.

1 Politisch-Globaler Norden (PGN) verweist auf den politischen Charakter dieser Bezeichnung und die Unterscheidung zum Geografisch-Globalen Norden hin. So liegt Australien im Geografisch-Globalen Süden, ist politisch betrachtet jedoch Teil des Globalen Nordens. Kriterien für den PGN sind unter anderem eurozentristisch geprägte Lebensweisen, Gesellschafts- und Machtstrukturen, die als Mainstream die betrachtete Region dominieren.

2 Der Quechua-Begriff »Sumak Kawsay« wird unzureichend in die Kolonialsprache Spanisch mit »Buen Vivir« (Gutes Leben) übersetzt, umfasst jedoch aus dem Verständnis der Urheber (amerikanische Erstgesellschaften) einen viel weiteren Rahmen, der die spirituelle und faktische Verbundenheit des Individuums als Teil einer tieferen und weiteren Schöpfungsgemeinschaft begreift, aus der das Bewahren des Lebens als nur eine wichtige Säule dieses Konzepts herausragt.

Im Globalen Lernen stellen die SDG einen wichtigen Referenzrahmen dar, auf den vielfach Bezug genommen wird. Aber können die SDG als Leitrahmen wirklich den im Globalen Lernen so häufig erwähnten grundlegenden Perspektivwechsel anstoßen? Inwieweit bietet Globales Lernen Raum für Perspektiven des Globalen Südens? In welchem Ausmaß sieht das Konzept des Globalen Lernens vor, Kolonialitäten³ zu dekonstruieren?

Um diese Fragen beantworten zu können, kommt der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR) ins Spiel. Er wurde zwischen 2007–2008 als Projekt des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und der KMK⁴ veröffentlicht, 2015 überarbeitet und neu aufgelegt. Der Orientierungsrahmen (OR) gilt als Standardwerk, um Globales Lernen in Schulen umzusetzen. Es lässt sich mithilfe seiner Aufgaben und Zielsetzungen, anhand seiner Unterrichtsvorschläge und der gewählten Sprache, also an den verschiedenen genutzten Begriffen und ihren Bedeutungen eruieren, inwieweit Kolonialitäten tatsächlich dekonstruiert werden. Oder ob struktureller Rassismus ausgemacht werden kann, ob und wie sehr Vorgaben aus dem PGN als Norm gelten oder ob Konzepte des PGS einbezogen werden. Besonders wichtig sind hier als Indikatoren oder Referenzbegriffe zu nennen: Globale Gerechtigkeit, Kolonialismus, Rassismus, Eurozentrismus, »Sumak Kawsay« und »Ubuntu«. Gleichfalls spielt es eine Rolle, ob die Privilegien von Menschen europäischer Identität aufgeführt werden. Sprache wird hier als Vehikel von Haltungen und Perspektiven verstanden.

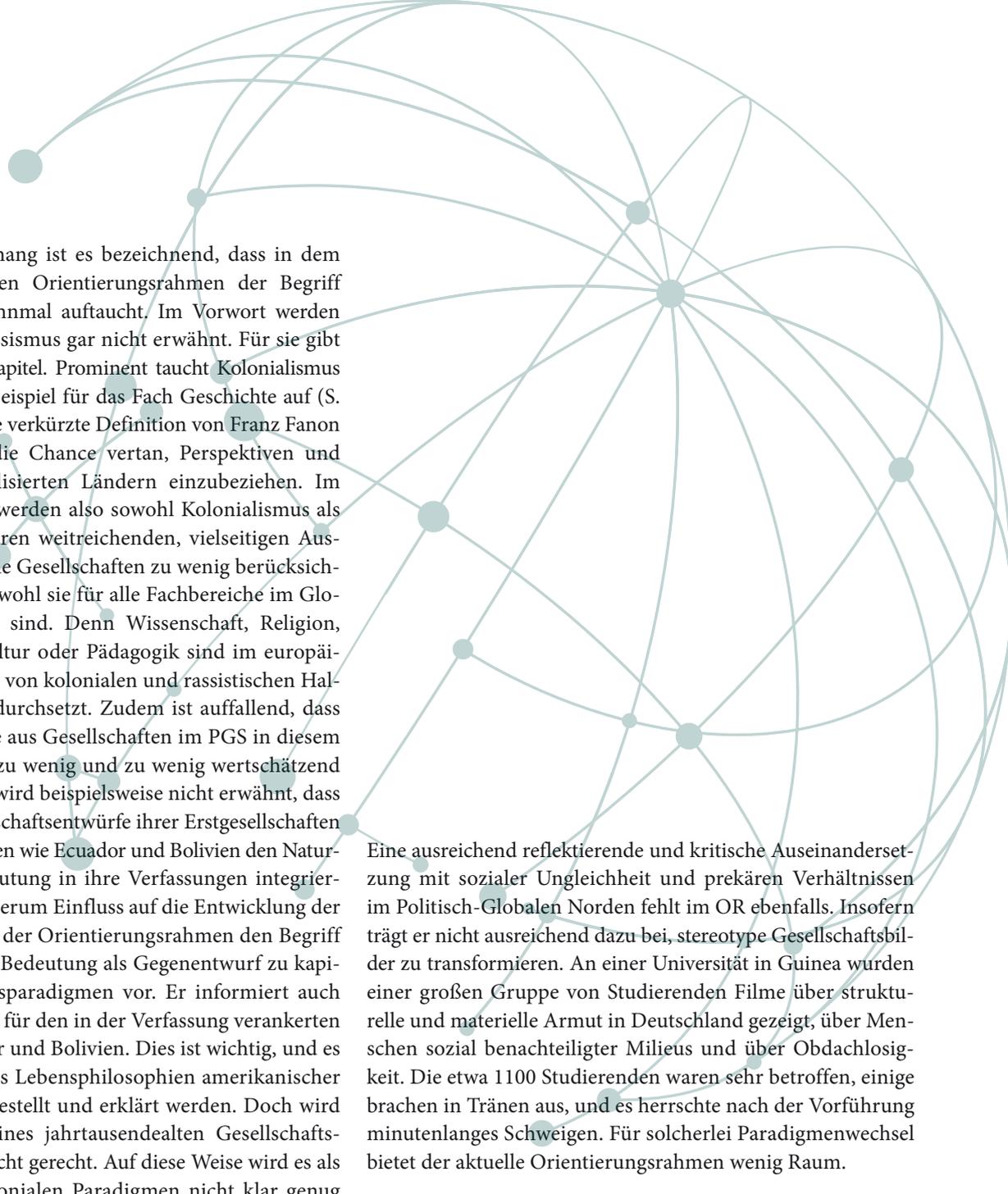
3 Der Begriff Kolonialitäten verbindet die Begriffe Kolonialismus und Kontinuität.

4 BMZ: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung; KMK: Kultusminister_innen-Konferenz.



Es ist notwendig, im Kolonialismus mehr als nur ein Phänomen zu sehen, unter dem im PGS die Gesellschaften litten. Vielmehr muss er mit seinen vielfältigen Auswirkungen, Ursachen und Wurzeln in den Gesellschaften des PGN wahrgenommen werden. Auch andere geschichtliche Epochen, die Europa prägten, wie beispielsweise das griechische und römische Imperium oder das Mittelalter, waren koloniale Epochen. Kolonialismus wurde aus soziohistorischer Betrachtung Teil der europäischen Identität und des europäischen Selbstverständnisses. Um zu erklären, warum Kolonialismus und Rassismus entstanden, ist es wichtig, einen Blick auf die klassischen Unterdrückungsmechanismen und Strukturen in Europa zu werfen. Wie sie entstanden, und wie sie wirkten. Aus einer machtkritischen Perspektive aber werden geschichtliche Epochen wie etwa das Früh-, Hoch- und Spätmittelalter, die Zeit der Reformation, die Renaissance, die Aufklärung und die Neuzeit im Schulunterricht immer noch zu wenig behandelt. Dies gilt ebenso für ihren Einfluss auf die Gegenwart. Die jahrtausendealte Unterdrückung breiter Bevölkerungsschichten durch eine kleine Minderheit wird viel zu selten auf ihre Wirkungen und Funktionen hin analysiert. Vor allem im Zusammenhang damit, welche Rolle diese Unterdrückung bei der Ausbildung kolonialer Haltungen gegenüber Völkern aus anderen Regionen und Kontinenten spielte und spielt. Nicht vergessen werden darf der daraus resultierende Verlust von Empathie, Menschlichkeit und universeller Spiritualität. Genauso wenig wie die spaltende Wirkung hierarchischer Gesellschaftsordnungen (so beispielsweise die Ständeordnung oder die gesellschaftliche Diskriminierung von Frauen). Sie fanden ihren Höhepunkt in der rassistischen Betrachtung des Anderen oder Fremden und beförderten die entsprechenden Machthierarchien, in denen weiße Europäer_innen stets oben angesiedelt sind und Menschen afrikanischer oder amerikanischer Identitäten sowie sämtliche Erstgesellschaften⁵ ganz unten. Solange der Kolonialismus einseitig als abgeschlossene geschichtliche Epoche angesehen wird, die nur Auswirkungen auf die kolonisierten Regionen hatte, bleibt der Weg zu einer gemeinsamen Erinnerungskultur und zu einer gemeinsamen Identifikation von Menschen im PGS und im PGN verschlossen. Hier kommt dem Globalen Lernen die Aufgabe zu, die psychosozialen Auswirkungen des Kolonialismus auf alle Gesellschaften viel stärker zu benennen, sie zu betrachten, zu bewerten und einzubeziehen.

⁵ Mit Erstgesellschaften sind sogenannte indigene, native Gesellschaften oder Urbevölkerungen gemeint. Da diese letzteren Begriffe jedoch negativ und von den Benannten zum Teil als diskriminierend wahrgenommen werden, werden sie hier nicht verwendet.



In diesem Zusammenhang ist es bezeichnend, dass in dem 468 Seiten umfassenden Orientierungsrahmen der Begriff Rassismus lediglich zehnmal auftaucht. Im Vorwort werden Kolonialismus und Rassismus gar nicht erwähnt. Für sie gibt es auch kein eigenes Kapitel. Prominent taucht Kolonialismus vielmehr lediglich als Beispiel für das Fach Geschichte auf (S. 250). Dabei wird auf die verkürzte Definition von Franz Fanon zurückgegriffen und die Chance vertan, Perspektiven und Analysen aus kolonialisierten Ländern einzubeziehen. Im Orientierungsrahmen werden also sowohl Kolonialismus als auch Rassismus mit ihren weitreichenden, vielseitigen Auswirkungen auf sämtliche Gesellschaften zu wenig berücksichtigt und reflektiert. Obwohl sie für alle Fachbereiche im Globalen Lernen relevant sind. Denn Wissenschaft, Religion, Wirtschaft, Politik, Kultur oder Pädagogik sind im europäischen Kontext teilweise von kolonialen und rassistischen Haltungen oder Inhalten durchsetzt. Zudem ist auffallend, dass entsprechende Beiträge aus Gesellschaften im PGS in diesem Orientierungsrahmen zu wenig und zu wenig wertschätzend aufgeführt werden. So wird beispielsweise nicht erwähnt, dass die Lebens- und Gesellschaftsentwürfe ihrer Erstgesellschaften dazu führten, dass Staaten wie Ecuador und Bolivien den Naturschutz und seine Bedeutung in ihre Verfassungen integrierten. Und dass dies wiederum Einfluss auf die Entwicklung der SDG nahm. Zwar stellt der Orientierungsrahmen den Begriff »Buen Vivir« in seiner Bedeutung als Gegenentwurf zu kapitalistischen Wachstumsparadigmen vor. Er informiert auch über dessen Bedeutung für den in der Verfassung verankerten Naturschutz in Ecuador und Bolivien. Dies ist wichtig, und es wertet den OR auf, dass Lebensphilosophien amerikanischer Erstgesellschaften vorgestellt und erklärt werden. Doch wird dies der Bedeutung eines jahrtausendealten Gesellschafts- und Lebenskonzepts nicht gerecht. Auf diese Weise wird es als Alternative zu postkolonialen Paradigmen nicht klar genug hervorgehoben. Vielmehr sollte es im Umfang mindestens gleichberechtigt zur Epoche der Aufklärung berücksichtigt werden. Schließlich verbindet es wertvolle soziologische, politische und wirtschaftliche Aspekte ganzheitlich miteinander, was wiederum neue Werte und Gesellschaftsformen befördern könnte. Hier wäre es notwendig, den Lernenden mehr Angebote zu machen. So dass sie sich in der Praxis mit »Sumak Kawsay« und den eigenen, westlichen und auf Wachstum basierenden sozioökonomischen Konzepten auseinandersetzen – so etwa mit internationalen Freihandelsabkommen⁶ oder beispielsweise mit dem »Marshallplan mit Afrika«.

6 So etwa das von der Europäischen Union geförderte Abkommen über Freihandelszonen: Wirtschaftspartnerschaftsabkommen (WPA) bzw. Economic Partnership Agreement (EPA).

Eine ausreichend reflektierende und kritische Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und prekären Verhältnissen im Politisch-Globalen Norden fehlt im OR ebenfalls. Insofern trägt er nicht ausreichend dazu bei, stereotype Gesellschaftsbilder zu transformieren. An einer Universität in Guinea wurden einer großen Gruppe von Studierenden Filme über strukturelle und materielle Armut in Deutschland gezeigt, über Menschen sozial benachteiligter Milieus und über Obdachlosigkeit. Die etwa 1100 Studierenden waren sehr betroffen, einige brachen in Tränen aus, und es herrschte nach der Vorführung minutenlanges Schweigen. Für solcherlei Paradigmenwechsel bietet der aktuelle Orientierungsrahmen wenig Raum.

Auch im Kontext Sprache bietet der Orientierungsrahmen wenig Impulse, wenn es darum geht, dass rassistisch-koloniale Begriffe dekonstruiert werden müssen. Vielmehr ist sein Sprachgebrauch bisweilen auch problematisch: Wie etwa auf Seite 319 wird an vielen Stellen der Begriff »Entwicklungsländer« verwendet: »Unterernährung in den Entwicklungsländern weltweit«. Dass nach dem Verständnis der SDG die gesamte Welt, also auch der PGN, als Entwicklungsregion deklariert wird, wird so keine Rechnung getragen. Stattdessen werden Stereotype reproduziert. Unterernährung wird lediglich auf Gesellschaften im PGS bezogen und diese werden defizitär dargestellt. Weder wird thematisiert oder als Beispiel aufgeführt, dass materielle und soziale Armut oder Obdachlosigkeit auch im PGN verbreitet sind. Blicken wir etwa in einem Land wie den USA, wo 50 Millionen Menschen in Armut leben, auf Städte wie Detroit, Chicago oder Kansas City.

Besonders im Kapitel des Orientierungsrahmens »Beitrag des Fachbereichs Geschichte zum Lernbereich Globale Entwicklung« wird deutlich, dass Kolonialitäten nicht intensiv genug dekonstruiert werden. Obwohl sich dies gerade im Fachbereich Geschichte nicht nur anbietet, sondern als Kernaufgabe verstanden werden sollte. Es findet auch keine deutliche Auseinandersetzung mit kolonialrassistischen Unterrichtsmaterialien statt, die in Deutschland nach wie vor häufig verwendet werden. Gleichzeitig wird es nicht ausreichend problematisiert, dass Geschichtsschreibung bis heute vielfach kolonialrassistische Inhalte enthält und stark eurozentristisch ausgerichtet ist. Ursachenforschung wird nicht betrieben und so die Chance zur Selbstreflexion zu wenig genutzt. Dies zeigt sich vor allem an den Beispielthemen für die fachliche Umsetzung von Geschichte. Dies sind Themen wie Alexander der Große und der Hellenismus, das Römische Reich, das Leben in den Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Orient⁷ – ein besonders herausstechender Eurozentrismus –, moderne Metropolen, Migration von und nach Europa, Ausbreitung der Weltreligionen, das Fortschrittsideal der Aufklärung, das Modell des Nationalstaats, die Ideen der Menschen- und Bürgerrechte, von Demokratie und Liberalismus seit der Französischen Revolution. Die Lernenden erfahren nichts über die vorkoloniale Geschichte im PGS. Die Geschichte des PGS wird stets im Kontext der Kolonialepoche betrachtet, also ab dem 15. Jahrhundert. Als gäbe es vor diesem Datum keine nennenswerten Beiträge zur Menschheitsgeschichte aus Asien, Afrika, Amerika, Australien und der Pazifikregion. Es wird also den Lernenden nicht nahegebracht, den Genozid an den Taíno durch Christoph Kolumbus und seine Gefolgsleute, der innerhalb von 25 Jahren ihre Zahl von 3,5 Mio. auf ca. 300 schrumpfen ließ, als Startschuss einer bis heute andauernden globalen Ungerechtigkeit zu verstehen. Gleichfalls wird nicht thematisiert, welche Rolle die Kirche gespielt hat. Beispielsweise mit der Bulle von Papst Alexander VI. vom 4. Mai 1493, mit der alles Land westlich der Azoren, inklusive der dort lebenden Menschen, Spanien zufiel, und alles Land östlich der Azoren an Portugal ging. 200 Jahre lang wurde zwischen dem 16. bis zum 19. Jahrhundert in theologischen wissenschaftlichen Kirchenkreisen diskutiert, ob Menschen afrikanischer Identität und Menschen der Erstgesellschaften Amerikas, Australiens oder des Pazifikraums eine Seele haben und überhaupt als Menschen zu betrachten sind. Daraus entwickelten sich Pseudowissenschaften, wie die rassistische Ethnologie. Sie versuchte mithilfe wissenschaftlicher Methoden diesen Menschen intellektuelle, soziale und kulturelle Fähigkeiten abzusprechen. Völlig unerwähnt bleibt die Tatsache, dass während der vielbeachteten Aufklärungsepoche zahlreiche sogenannte Philosophen rassistische und antisemitische Denkweisen und Hal-

7 Vorderer Orient ist ein klassisch eurozentristischer Begriff, der als Fixpunkt Europa setzt. Aus dieser Perspektive werden der Vordere Orient und der Ferne Orient konstruiert. Die Tatsache, dass die Erde rund und nicht zentriert sein kann, wird ignoriert.

tungen etablierten, die für das Selbstverständnis und die Leitlinien Europas bis heute eine Rolle spielen. Da diese Kontexte zu schwach hergestellt werden, wird den Lernenden die Chance genommen, zu verstehen, dass ein historischer Ursprung des Kolonialrassismus darin liegt, dass Menschen aufgrund ihrer Herkunft degradiert und entmenschlicht wurden. Folglich können Lernende auch nicht darüber reflektieren, dass dabei gleichzeitig die Kolonialisierenden ihre Menschlichkeit verloren. Es bleiben Gelegenheiten ungenutzt, die Perspektiven der von Kolonialrassismus Betroffenen nachzuvollziehen und zu begreifen, wie sich Kolonialismus aktuell etwa in Politik, Bildung, Wirtschaft und Religion fortsetzt.

Verglichen mit älteren Lernkonzepten und Ansätzen begründet Globales Lernen eine begrüßenswerte Weiterentwicklung, da es grundsätzlich um eine Vielzahl von Perspektiven geht und globale Gerechtigkeit erreicht werden soll. Allerdings ist dieser Anspruch in der Praxis konsequenter zu Ende zu denken und umzusetzen.

Globale Gerechtigkeit geht ihrem Grundverständnis nach über die SDG noch hinaus. Ihr liegt zugrunde, dass alle Lebewesen – Menschen, Pflanzen und Tiere – dieselbe Daseinsberechtigung haben. Sie setzt ein Verständnis dafür voraus, dass Individuen sich als Teil einer großen Einheit verstehen und untereinander in gegenseitiger Verbindung stehen. Sie erfordert einen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen, Teilhabe und Wertschätzung. Globale Gerechtigkeit bricht mit eurozentristischen Paradigmen – wie Entwicklung, Armut, Wohlstand – und ersetzt sie durch ein Verständnis von Vielfalt. Hier ist beispielsweise das duale Genderverständnis von Frau und Mann zu nennen, das einer Mehr-Gender-Identität gegenübersteht, wie sie etwa in Erstgesellschaften Afrikas oder Amerikas existiert, wo bis zu fünf Gender bekannt sind. Globale Gerechtigkeit bezieht alle gesellschaftlichen und geografischen Regionen mit ein, dafür steht der Begriff »Global«. Globale Gerechtigkeit berücksichtigt einerseits die Intersektionalität⁸ und andererseits den Abbau von Klassismus.⁹

Der Begriff

Globales Lernen sollte als Ansatz eines Mit- und Voneinander-Lernens konzipiert werden. Globale Gerechtigkeit sollte den äußeren Rahmen bilden und die Perspektiven sowohl des PGN als auch des PGS sollten aufeinander bezogen und nicht isoliert voneinander im Kontext betrachtet werden. Stärker berücksichtigt werden sollte, Kolonialitäten zu reflektieren und zu dekonstruieren. Gleiches gilt für wichtige Begriffe mit

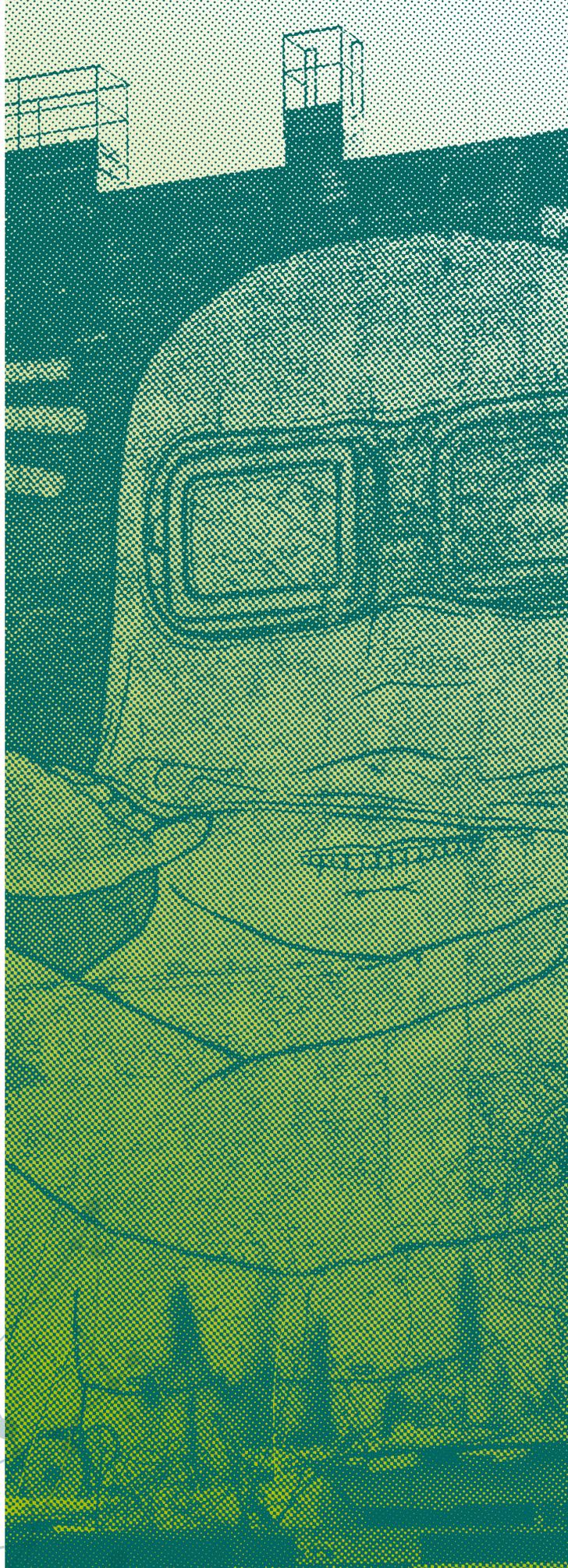
8 Intersektionalität verstanden als die Überschneidung von verschiedenen Diskriminierungsformen in einer Person.

9 Klassismus meint Vorurteile oder Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft oder der sozialen Position gegenüber Menschen, die gesellschaftlich »niedriger« eingestuft sind.

Leitbildfunktion wie Armut, Wohlstand, Demokratie und Fortschritt. Ebenso für Lebens- und Gesellschaftskonzepte wie »Sumak Kawsay«, »Ubuntu« sowie Intersektionalität und die reflektierte Auseinandersetzung mit Machtstrukturen wie Klassismus und Rassismus. Der Orientierungsrahmen sollte Lehrende und Lernende dazu motivieren, verschiedene im PGS und im PGN stattfindende Diskurse miteinander zu verstricken. Gemeint sind die vielen fachlichen, kritisch-reflektiven gesellschaftlichen Diskurse, sei es im Politisch-Globalen Süden oder im Politisch-Globalen Norden. Denn so könnten unterschiedliche Haltungen besser verstanden werden. Es könnte ein stärkerer interaktiver Austausch gelingen und der globale Lernprozess vertieft werden. Ansonsten verschenkt das Globale Lernen sein transformatives Potenzial.

Über den Autor:

ABDOU RAHIME DIALLO ist Fachpromotor für Entwicklungspolitik und Migration beim entwicklungspolitischen Landesnetzwerk Brandenburgs VENROB e. V. Er hat das migrantische Landesnetzwerk NEMIB e. V. (Netzwerk Migrantenorganisationen & Initiativen Brandenburg) mitgegründet. Es engagiert sich im Bereich Entwicklungspolitik, Partizipation und Vertretung migrantischer Interessen auf politischer Ebene. Als Vorstandsmitglied des MEPa e. V. (Migration – Entwicklung – Partizipation) vernetzt er migrantische Fachleute auf Bundesebene. Er sensibilisiert und berät Nichtregierungsorganisationen in den Bereichen Dekolonialisierung, Antirassismus, globale Machtstrukturen, politische Strategieentwicklung oder SDGs. Als Politikberater beim Diaspora Policy Institute berät er unter anderem Regierungen von AKP-Staaten (Gruppe der afrikanischen, karibischen und pazifischen Staaten). Er ist Vorsitzender des Vereins »The Bridge e. V.«, der seit 1992 Projekte der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) im ländlichen Guinea umsetzt. Abdou Rahime Diallo ist Mitgründer der Partei BAG – Block pour l’Alternance en Guinée (Block für Wandel in Guinea), die aus dem Zusammenschluss von Bürgerrechtler_innen aus der Diaspora und der Zivilgesellschaft Guineas für Demokratisierung, Menschenrechte und Nachhaltigkeit eintritt. Mit seiner Band »Fulani« spielt er afrikanisch-karibische Musik.



Das Unbekannte berühren

Lernen jenseits allgemeingültiger Wissens- und Lernkonzepte am Beispiel des EarthCARE-Ansatzes

Globales Lernen kann definitiv allen Lernenden dabei helfen, die Herausforderungen, mit denen wir als globale Gemeinschaft konfrontiert sind, besser zu verstehen. Dies gilt besonders in Bezug auf die Globalisierung. Sowohl auf ihren Nutzen als auch auf die Herausforderungen, die mit ihr einhergehen. Wie etwa »verzwickte« systembedingte Herausforderungen, die sich aus Migration ergeben, aus ökologischer Vulnerabilität und Umwälzungen wirtschaftlicher, politischer und kultureller Macht. Globales Lernen kann ein Bewusstsein für die beabsichtigten und unbeabsichtigten Folgen globaler Trends schaffen: Die Folgen von Automatisierung für die Schaffung von Arbeitsplätzen, die Folgen von extensivem Konsumverhalten für den Abbau natürlicher Ressourcen, die Auswirkungen des globalen Finanzkapitals auf autonome nationale Regierungsführungen, die Folgen von Subventionen, Monopolbildungen und Schulden für den globalen Handel und ein Bewusstsein für die Folgen des Kolonialismus für bestehende internationale Grenzen und Beziehungen.

Globales Lernen kann Pädagog_innen helfen zu verstehen, wie sich Gesellschaften verändern, wie sie sich immer schneller verändern und wie sich Lernen und sowohl formale als auch informelle Bildung auswirken. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass jüngere Generationen mit komplexeren, vielfältigeren, unsichereren, instabileren, volatileren und ungerechteren Bedingungen konfrontiert sind als ihre Eltern und Lehrer_innen es waren. Globales Lernen stößt wichtige Fragen an: Ist es die gesellschaftliche Aufgabe von Bildung, sich dem Wandel anzupassen, oder sollte sie den Wandel gestalten? Wie kann Bildung auf eine Zukunft vorbereiten, in der womöglich die Generationenversprechen von Wohlfahrt, Nachhaltigkeit, Sicherheit und Wohlstand nicht für alle umsetzbar sein werden.

Auf diese Fragen liefert Globales Lernen nicht nur eine Antwort allein. Globales Lernen ist ein Studiengebiet wie jedes andere mit vielen verschiedenen Gesprächssträngen und pädagogischen Ausrichtungen. Und mit verschiedenen Auslegun-

gen dafür, was die Begriffe »Global«, »Lernen« und »Transformation« bedeuten. Folglich kann die Antwort auf die Frage »Wie transformativ kann Globales Lernen sein?« nur lauten: Es kommt darauf an. Globales Lernen kann so transformativ sein wie die im jeweiligen Kontext mögliche analytische Tiefe. Es hängt davon ab, wie weit die Horizonte für (Ko-)Existenz sind, wie sie durch die pädagogische Intervention eröffnet werden, und davon, welche Relevanz, welche Beziehungsqualität und welchen Einfluss die Lernenden im pädagogischen Prozess erleben. Wir können über diese Dimensionen auf verschiedene Weise sprechen. Wir bemühen uns in diesem kurzen Artikel um eine Kartographie der Kritiken und Horizonte, um einen neuen Austausch in Gang zu setzen.

Wir können sozialkritische Abhandlungen so verstehen, dass sie einen methodologischen, erkenntnistheoretischen oder seinsbezogenen Ansatz verfolgen. Kritik, die einen methodologischen Ansatz verfolgt, stellt Fragen danach, was wir tun, wie wir es tun und wie dieses Tun effizienter werden kann. Kritik mit einem erkenntnistheoretischen Ansatz stellt Fragen danach, was wir wissen, wie wir es wissen und wie dieses Wissen erweitert werden kann, um beispielsweise ausgeblendete Perspektiven einzubeziehen. Kritik mit einem ontologischen Ansatz stellt Fragen danach, wer wir sind (oder zu sein meinen), nach den Bedingungen dafür, dass wir so sind, und dass wir »Sein« so verstehen, wie wir es tun, und danach, wie wir Existenz anders erfahren könnten. Kritik mit erkenntnistheoretischem und seinsbezogenen Anliegen tendiert zu einer systemischen Ausrichtung, die die Verbindungen unterstreicht zwischen Geschichte, Machtverhältnissen, der Politik von Wissensproduktion, der ungleichen Verteilung von Wohlstand, Arbeit und dem wahrgenommenen Wert von Leben, sei es menschliches oder nichtmenschliches Leben. Kritik, die einen methodologischen Ansatz verfolgt, tendiert dazu, sich auf Modelle und Strategien zu konzentrieren, um die Wirksamkeit von politischen Konzepten und Praktiken zu verbessern, um so vorab definierte institutionelle Ziele zu erreichen (siehe Tabelle 1).



METHODOLOGISCHE ANLIEGEN HANDELN	ERKENNTNISTHEORETISCHE ANLIEGEN WISSEN	ONTOLOGISCHE/ SEINSBEZOGENE ANLIEGEN SEIN
<p>Was ist das Problem? Wie können wir es lösen? Was sollen wir tun? Wie sollen wir es tun? Was ist passiert? Was passiert gerade? Welche Strategien sind wirksam? Welche Ergebnisse sind zu erwarten? Vor welchen Herausforderungen stehen wir? Wie funktioniert es? Wie wird es funktionieren? Wie kann die Wirksamkeit verbessert werden? Welches Wissen, welche Expertise fehlt? Welche staatliche Politik ist nötig oder wird nicht richtig umgesetzt? Wie kann dies damit verglichen werden, was in anderen Kontexten geschieht? Wie kann ich helfen?</p>	<p>Wer wird repräsentiert und wem wird eine Stimme gegeben, in dem, was als normal oder natürlich wahrgenommen wird? Wer entscheidet, wo vorwärts ist? In wessen Namen? Zu wessen Nutzen? Warum (beispielsweise historische oder systembildende Kräfte)? Wie werden abweichende Stimmen einbezogen (oder nicht)? Wessen Regeln für Dialog und Inklusion gelten? Welche kollektiven Traumata sind präsent? Wessen Verletzlichkeit wird sichtbar oder ist nicht sichtbar? Warum? Wer wurde historisch und systematisch negativ verletzt? Welche Nebeneffekte sind aufgetreten? Welche Heilungsstrategien wurden eingesetzt? Wer entscheidet über Tempo und Heilmittel? Welche Vorstellungen von Autorität, Verdienst, Glaubwürdigkeit, Normalität und Ansprüche sind wirksam? Was wird abgelehnt und als Ersatz vorgeschlagen? Was ist meine Verbindung zu dieser Auseinandersetzung? Wie weit bin ich mitschuldig daran, dass Schaden angerichtet wird? Wie lese ich und werde gelesen? Wie kann ich ethische_r Verbündete_r oder Kompliz_in sein?</p>	<p>Was ist in diesem Kontext das Wesen von Realität, Selbst, Bewusstsein, Zeit, Wandel, Leben und Tod? Welche kognitiven, gefühlsbezogenen, relationalen, erzieherischen, heilenden und sensorischen Praktiken sind von dieser Kosmologie ausgehend möglich? Inwieweit ist meine Verständnisfähigkeit, mein Wissen und Fühlen, durch meinen persönlichen Standpunkt oder durch mangelnde Sozialisation eingeschränkt? Was lehrt mich diese Erfahrung (des Nichtwissens) an Möglichkeiten, die ich mir vorher nie hätte vorstellen können?</p>

Tabelle 1: Verschiedene Frageebenen



In ähnlicher Weise zielen pädagogische Interventionen, also in das Geschehen eingreifende Maßnahmen, darauf ab, moderne Institutionen und Beziehungen weich zu reformieren. Und zwar sind hier Interventionen gemeint, die darauf aus sind, zu einem linearen und nahtlosen zweckgerichteten (teleologischen) Fortschritt beizutragen, der eine sich fortsetzende Kontinuität bewirkt, und nicht zu einem grundlegenden Bruch mit der Gegenwart führt. Diese Interventionen konzentrieren sich darauf, politische Konzepte und Praktiken zu verbessern. Sie tun dies innerhalb von Nationalstaaten, kapitalistischen Wirtschaftssystemen, liberaler Gerechtigkeit und humanistischen Wissenskonzepten (dieselben Fragen und dieselben Antworten) im Rahmen des Althergebrachten, das unseren zu erwartenden Erfahrungen entspricht. Interventionen, die anerkennen, dass der moderne Horizont begrenzt ist, der auf einer einheitlichen Erzählung von Fortschritt, Entwicklung und menschlicher Evolution (erkenntnistheoretische Dominanz) beruht, stoßen eine radikale Reform der Moderne an. Diese Interventionen konzentrieren sich darauf, Perspektiven einzubeziehen, die zuvor ausgeschlossen wurden. Sie ermutigen die Lernenden, sich das Unbekannte vertraut zu machen, um so das Spektrum an Wahlmöglichkeiten zu erweitern (dieselben Fragen, andere Antworten). Dann wiederum gibt es Interventionen, die anerkennen, dass eine moderne Struktur begrenzt ist, die sich auf den Anthropozentrismus¹⁰ stützt und auf begrenzte Erwartungen an menschliche Erfahrungen hinsichtlich des Selbstwerts, des Sinns und der Zugehörigkeit. Sie konzentrieren sich darauf, über die schlichten Reformen moderner Institutionen hinauszugehen. Hin zu anderen Möglichkeiten des Begreifens, Fühlens und Miteinanderlebens. Auf diese Weise verschieben sich unsere Beziehung sowohl zu dem Bekannten als auch zu dem Unbekannten sowie unsere Wahrnehmungen von uns selbst in der Welt (siehe Andreotti, Stein, Ahenakew und Hunt, 2015).

Anders gesagt, wird sowohl bei weichen als auch bei den auf eine radikale Reform ausgerichteten Interventionen die pädagogische Beschäftigung mit dem Unbekannten (wie die globalen Herausforderungen anzugehen sind, wie man sich die Zukunft vorzustellen hat) so verstanden, dass das bereits Bekannte erweitert oder verbessert wird (vermehrtes Wissen). Während der über Reformen hinausgehende Ansatz das Unbekannte als seinsbezogen verschieden angeht. Als etwas also, das nicht in der gleichen (allgemein verbreiteten, modernen) Seinsstruktur begründet ist, in der wir uns zu bewegen gelernt haben. In diesem Sinne tendieren die über eine Reform hinausgehenden Interventionen dazu, sich mit dem Unbekannten als etwas auseinanderzusetzen, das potenziell dauerhaft unerkennbar ist. Auf diesem Weg öffnen sie uns für

¹⁰ Dem Anthropozentrismus zufolge wird unter den Lebewesen nur dem Menschen ein Eigenwert zugeschrieben.

WEICHE REFORMEN		RADIKALE REFORMEN		ÜBER REFORMEN HINAUS
Die bestehende Welt durch eine Transformation von Strategien und Methoden ein wenig verbessern.	Bestätigung erkenntnistheoretischer Dominanz	Die bestehende Welt deutlich verbessern, indem mehr Menschen, Positionen und Perspektiven in das kollektive Handeln einbezogen werden.	Bestätigung ontologischer (seinsbezogener) Dominanz	Die bestehende nicht nachhaltige Welt nicht länger fördern und mögliche neue Welten mit anderen betreten.
Horizont: Eine einheitliche Erzählung von Fortschritt, Entwicklung und Evolution.		Horizont: Erzählungen werden in einer bestimmten Ausrichtung zusammengeführt.		Horizont: Wiederholte Fehlermuster verstehen, um davon abweichende Fehler zu begehen.
Methodologische Kritik; Schwerpunkt Wirksamkeit		Erkenntnistheoretische Kritik; Schwerpunkt Repräsentanz		Ontologische (seinsbezogene) Kritik; Schwerpunkt Darstellbarkeit
Gleiche Fragen, gleiche Antworten		Gleiche Fragen, andere Antworten		Andere Fragen, andere Antworten

Tabelle 2

das, was wir oft für unmöglich oder unvorstellbar halten. Anstatt einen Lernprozess zu entwerfen, der (normalisiertes oder kritisches) Wissen anhäuft oder erweitert, versucht der über eine Reform hinausgehende Ansatz, die Möglichkeiten dessen zu steigern, was wir für real, ideal, lesbar und relevant halten. Wir haben versucht, die bisher vorgestellten verschiedenen Anliegen zusammenzufassen (siehe Tabelle 2).

Mit dieser Tabelle wollen wir nicht die beste Art Globalen Lernens definieren. Wir wollen vielmehr zeigen, dass das, was wir im Globalen Lernen erreichen können, davon abhängt, was im jeweiligen Bildungskontext als lesbar und realisierbar wahrgenommen wird. Eine Kartographie des Globalen Lernens zu entwickeln, hilft uns andererseits dabei, das deutlich als nicht vorhanden zu kennzeichnen (und so die Lücke sichtbar zu machen), was in einem spezifischen Kontext unsichtbar (und unsagbar) sein mag. Dies geschieht in der Absicht, tiefergehende und weiterreichende (nie endende) Gespräche anzustoßen. In unserer Bildungspraxis haben an den Schnittstellen von »weich/radikal« und »radikal/über eine Reform hinausgehend« diese und andere Kartographien den Fachleuten oder Lernenden dabei geholfen,

- ➔ Gesellschaftsanalysen zu entwickeln, die komplexer, systemischer, vielschichtiger und mehrstimmiger sind, und die über vereinfachende Lösungen hinausführen;
- ➔ die Ursprünge und Grenzen dominanter Narrative, Hierarchien, Rahmen und Vorstellungen zu bestimmen;

➔ Lernende in der Erkenntnis zu unterstützen, dass wir alle in die Probleme, die wir anzugehen versuchen, verwickelt und an ihnen mitschuldig sind. Und in der Frage, wie wir alle (auf unterschiedliche Art) sowohl Teil des Problems als auch Teil der Lösung sind;

➔ wiederholte historische Fehlermuster zu verstehen und daraus zu lernen, um Möglichkeiten zu eröffnen, neue Fehler zu machen;

➔ unsere Bezugsrahmen auszuweiten, die Geschenke, Widersprüche und Grenzen verschiedener Wissenssysteme anzuerkennen, über ein Entweder-oder hinauszugehen, hin zu einem Sowohl-als-auch und zu mehr;

➔ die Vorstellungskraft für verschiedene Wissens- und Seinsformen zu öffnen, für verschiedene Fragen und für verschiedene Zukünfte.

Wir stellen hier beispielhaft eine Initiative zu Globalem Lernen vor, an der wir beteiligt sind. Sie entstand aus erkenntnistheoretischen und seinsbezogenen (ontologischen) Anliegen an der Schnittstelle einer radikalen und über eine Reform hinausgehenden Ausrichtung. Die »EarthCARE – Intergenerational Justice Educational Community« ist ein internationales Netzwerk von 20 gemeindebasierten Bildungszentren. Ausgehend von einem »alternativen Ansatz zu Alternativen« und der Förderung von »Wissensökologien« (Santos 2007) arbeiten sie aktuell zusammen, um Erlebnisse erfahrungsbasierter

Globalen Lernens zu ermöglichen, die ökologische, kognitive, gefühlsbezogene, relationale, wirtschaftliche – im Englischen *ecological, cognitive, affective, relational, economic* (EarthCARE) – und generationenübergreifende Gerechtigkeitsansätze einbeziehen. Das vollständige EarthCARE-Konzept kann unter <http://blogs.ubc.ca/earthcare> abgerufen werden. Nachstehend werden die Ausrichtungen der jeweiligen Gerechtigkeitsansätze zusammengefasst:

- ➔ **Ökologische Gerechtigkeit:** »die Umwelt« (neu) als eine Reihe zwischenmenschlicher und nicht-zwischenmenschlicher Beziehungen und gegenseitiger Abhängigkeiten zu begreifen und nicht als eine Reihe der vom Menschen abzubauenen und auszubeutenden Ressourcen.
- ➔ **Kognitive Gerechtigkeit:** die schädlichen Folgen einer Monokultur des Denkens zu erfassen und zu durchbrechen, die auf einem einheitlichen Narrativ von Fortschritt, Entwicklung und Evolution des Menschen basiert.
- ➔ **Affektive Gerechtigkeit:** unser gemeinsames Bedürfnis anzuerkennen, von historischen und generationenübergreifenden Traumata geheilt zu werden, und ein kollektives Wohlergehen zu priorisieren; zu lernen, sich mit den Schwierigkeiten und Unbequemlichkeiten anzufreunden, die in Gegenwart komplexer und paradoxer Situationen aufkommen, bei Mittäterschaft, Unsicherheiten und Desillusionierungen.
- ➔ **Relationale Gerechtigkeit:** von überkommenen sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und erkenntnistheoretischen Hierarchien verursachte Spaltungen abbauen, die behindern, dass symmetrische Beziehungen wachsen und auf ethische, gleichberechtigte Machtbeziehungen, ein Prinzip der Gegenseitigkeit und Solidarität hingewirkt wird.
- ➔ **Wirtschaftliche Gerechtigkeit:** die systemimmanente Reproduktion von Ungleichheiten durch ungerechte Systeme im Handel, in der Regierungsführung und in der Wertschöpfung zu analysieren, anzugehen und gleichzeitig realisierbare Wege zu identifizieren, um für wirtschaftliche Würde oder Respekt zu sorgen.

Die EarthCARE-Gemeinschaft setzt sich dafür ein, soziale Innovationen im Bildungsbereich zu entwickeln, die die Folgen materieller und existenzieller Armutsformen mildern und ihre Ursachen beheben. Die 20 Zentren dieser Initiative stehen für eine Vision transformierenden Lernens als (gemeinsames) Tun, (gegenseitiges) Vertrauen, (analytisches) Vertiefen und Abbauen von Mauern und Barrieren (zwischen Menschen, Wissenssystemen und Kulturen). Jedes Zentrum hat seine spezielle Lernmethode, die im Kontext, im Wissen und in der Geschichte der jeweiligen lokalen Gemeinde verankert ist. Alle

sind erfahren darin, Methoden der Nachhaltigkeit zu etablieren, um Gemeinden anzuspornen und sie zu transformieren. Es ist das Ziel, dass diese über das hinauswachsen, was innerhalb sozio-ökonomischer Systeme vorstellbar ist, die keine Rücksicht auf die biophysikalischen Grenzen des Planeten nehmen und auf die ökologischen und sozialen Kosten einer marktorientierten modernen Entwicklung.

Gemeinsam begannen diese Zentren, Experimente für eine alternative Pädagogik zu entwickeln. Sie soll die Sehnsucht der Lernenden entfachen, sich zu verändern und einander näherzukommen und sie gleichzeitig in die Lage versetzen, jenseits dominanter Paradigmen in die Komplexität des Denkens und Handelns einzutauchen. Angesichts beispielloser globaler Herausforderungen sollen Lernende darauf vorbereitet werden, zusammenzuarbeiten, die Stärken verschiedener Wissenssysteme einzubeziehen (einschließlich indigener Wissenssysteme), ethisch und relational mit unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen zu arbeiten und noch nie dagewesene Zukunftsentwürfe zu skizzieren. Diese alternative Pädagogik geht über vorherrschende Definitionen von »Entwicklung«, »Erfolg«, »Auswirkung«, »Nachhaltigkeit« und »Produktivität« im Bildungsbereich hinaus (Jain, 2011). Sie mag im derzeitigen Bildungskontext der Intuition widersprechen. Denn sie betont, wie wichtig komplexe existenzielle Fragen, Selbstreflexivität und eine auf das Sein bezogene erkenntnistheoretische Offenheit ist, anstatt dass sie nach (oft vereinfachenden) selbstbeKräftigenden Lösungen sucht, weil sie auf Gewissheit, Berechenbarkeit und Kontrolle aus ist (siehe Andreotti, 2016a).

Durch ihre erkenntnistheoretische Ausrichtung lädt uns diese Pädagogik ein, das, was wir für selbstverständlich halten, zu hinterfragen, unser anerkanntes Unwissen zu prüfen und die Grenzen von (auf die Logik zentrierter und kartesischer) Vernunft zu erforschen, ohne das, was wir durch Letztere gewinnen, zurückzuweisen. Diese Pädagogik lädt ein anzuerkennen, dass das, was wir als Ansprüche, Sicherheiten oder Vergnügen wahrnehmen, anderenorts durch Gewalt befördert wurde. Durch ihre seinsbezogene Ausrichtung lädt sie uns ein, unsere Zufriedenheit mit diesen subventionierten Bequemlichkeiten zu durchbrechen. Sie lädt uns ein, unsere Fähigkeit zu reaktivieren, zu uns selbst, anderen und zu der Welt auf eine Art und Weise in Beziehung zu treten (uns selbst ineinander zu sehen), die nicht durch Wissen, Identität oder Verstehen vermittelt wurde. Diese Ansätze bieten hinsichtlich persönlicher und beruflicher Bestätigung nicht viel. Sie ermutigen vielmehr die Menschen, sich mit der Unbequemlichkeit von anhaltendem schwierigen Lernen anzufreunden (Pitt & Britzman, 2003; Taylor, 2013; Zembylas, 2014). Ein Lernen, das daraus entsteht, dass unsere Vorstellungs-, Hoffnungs- und Erfahrungslandschaften (Biesta, 2013; Todd, 2014) enttarnt und entrümpelt werden. Sowohl die Erfolge als auch die

Misserfolge dieser Bildungsexperimente können unser Wissen um die Fähigkeit zu Globalem Lernen vertiefen. Sie können uns so helfen, ein System (mit Geduld und Fürsorge) zu verabschieden und die Verantwortung zu übernehmen, dabei zu assistieren, dass etwas noch Unbestimmtes und potenziell (aber nicht notwendigerweise) Weiseres das Licht der Welt erblickt.

Über die Autor_innen:

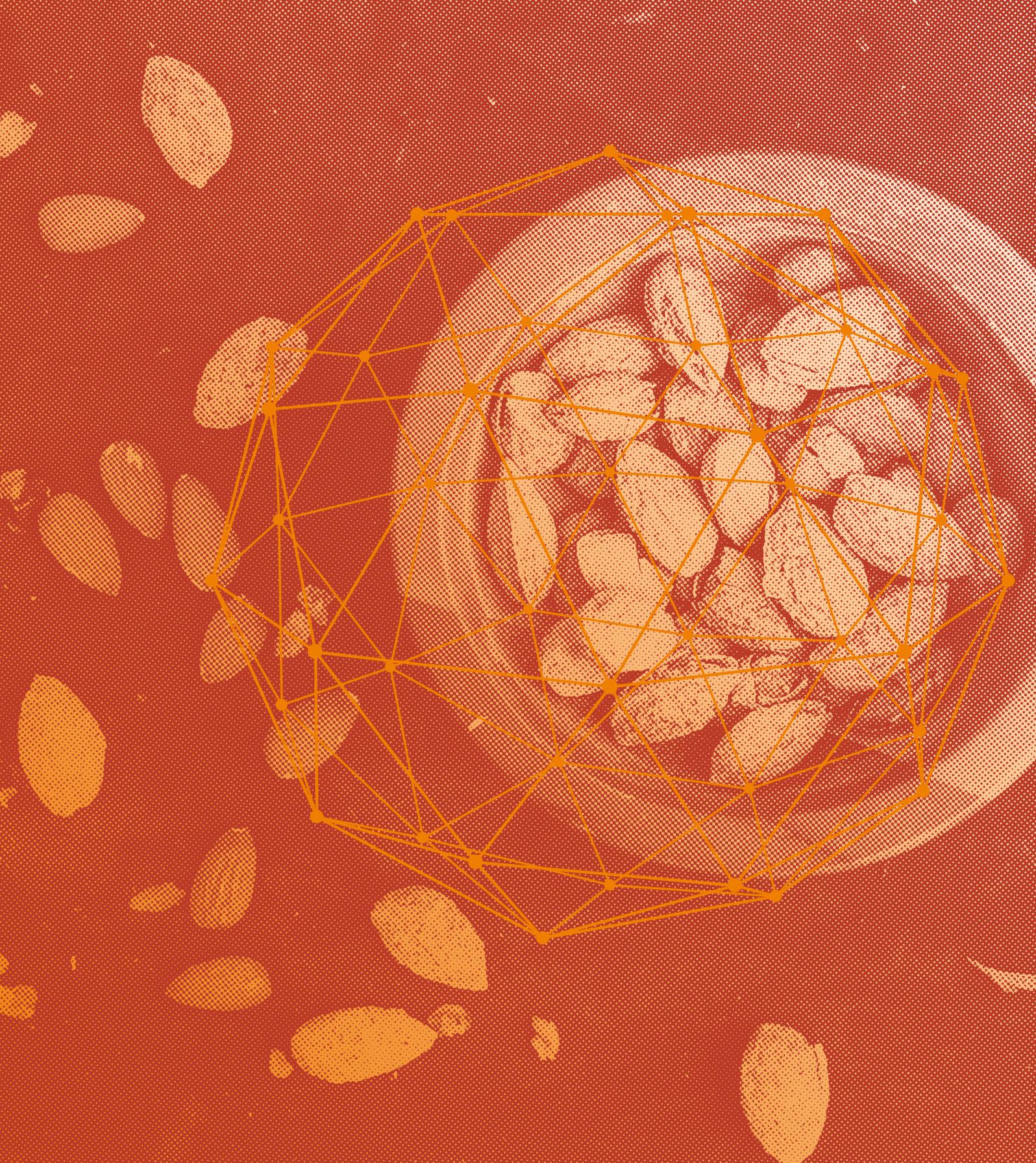
PROF. DR. VANESSA DE OLIVEIRA ANDREOTTI unterrichtet am Kanada Forschungslehrstuhl für Race, Ungleichheit und Globalen Wandel (Canada Research Chair in Race, Inequalities and Global Change) an der »University of British Columbia« (UBC). Sie sammelte international weitreichende sektorübergreifende Erfahrungen in Arbeitsfeldern mit Bezug zu internationaler Entwicklung, Weltbürgerschaft, indigenen Wissenssystemen, sozialer Verantwortung und Wohlergehen. Als Professorin und Mutter von Kindern mit Migrationshintergrund setzt sie sich dafür ein, Möglichkeiten für weisere Zukunftsentwürfe und Formen des Zusammenlebens auf diesem Planeten zu entwickeln.

DR. RENE SUŠA ist Bildungskordinator der Nichtregierungsorganisation »Gorca EarthCARE« (<http://gorcaearthcare.org>) in Slowenien und Post-Doktorand an der »University of British Columbia« (UBC). In den letzten zehn Jahren beschäftigte er sich mit Globalem Lernen, Fairem Handel, Wachstumsrücknahme (Degrowth), Internationalisierung und Entwicklungszusammenarbeit. Zusammen mit Vanessa Andreotti arbeitet er an Projekten, die durch erfahrungsbasierte Bildung Möglichkeiten eröffnen sollen für ein tiefergreifendes Denken, für neue Beziehungen und Horizonte der Hoffnung.

Literatur

- Andreotti, V. (2016a). Multi-layered selves: Colonialism, decolonization and counter-intuitive learning spaces. Abrufbar unter: <http://artseverywhere.ca/2016/10/12/multi-layered-selves/>.
- Andreotti, V. (2016b). Torpor and Awakening. Abrufbar unter: <http://artseverywhere.ca/2016/06/21/torpor-and-awakening/>.
- Andreotti, V.; Stein, S.; Ahenakew, C. & Hunt, D. (2015). Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.
- Biesta, G. (2013). Receiving the gift of teaching: From 'learning from' to 'being taught by'. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 449-461.
- Pitt, A. & Britzman, D. (2003). Speculations on qualities of difficult knowledge in teaching and learning: An experiment in psychoanalytic research. *Qualitative Studies in Education*, 16(6), 755-776.
- Santos, B. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Eurozine*, 1-33. Abgerufen von <http://www.eurozine.com/articles/>.
- Suša, R. (2016). Modern Global Imaginaries, Modern Subjects, Enduring Hierarchical Relations and Other Possibilities. *Postcolonial Directions in Education*, 5(2), 193-216.
- Taylor, L. K. (2013). Against the tide: Working with and against the affective flows of resistance in Social and Global Justice Learning. *Critical Literacy: Theories & Practices*, 7(2), 58-68.
- Todd, S. (2014). Between body and spirit: The liminality of pedagogical relationships. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 231-245.
- Zembylas, M. (2014). Theorizing »difficult knowledge« in the aftermath of the »affective turn»: Implications for curriculum and pedagogy in handling traumatic representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412.





INKLUSION ALS KERNELEMENT
TRANSFORMATIVER BILDUNG

Keine Transformation ohne Teilhabe!

Globales Lernen im Kontext gesellschaftlicher Inklusion

Die Staatengemeinschaft hat sich mit Ziel 4 der UN-Nachhaltigkeitsziele (SDGs) darauf verständigt, inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung für alle Lernenden zu ermöglichen. So plausibel und begrüßenswert dieses Ziel zunächst erscheinen mag, wirft es bei genauerer Betrachtung konkrete Fragen auf. So ist zu klären, was genau inklusive Bildung bedeutet, wie gleichberechtigte Bildung ermöglicht werden kann, und was charakteristische Merkmale hochwertiger Bildung sind.

Die letzte Frage ist recht eindeutig zu beantworten, da im Ziel 4.7 der SDGs genau definiert wird, was hochwertige Bildung vor dem Hintergrund globaler Schlüsselprobleme¹ des 21. Jahrhunderts ausmacht. Hier heißt es: [...] *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 und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.*² Globales Lernen, das Aspekte der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, der Friedens- und Menschenrechtspädagogik, der »Global Citizenship Education« und der (inter-)kulturellen Bildung einbezieht, und damit Lernenden Kompetenzen vermittelt, globale Schlüsselprobleme zu identifizieren und mit der Zielperspektive einer solidarischen und nachhaltigen Gesellschaft aktiv zu werden, ist nicht nur anspruchsvoll, sondern im durch Ziel 4.7 definierten Sinne auch hochwertig.

Die Frage, was gleichberechtigte und inklusive Bildung ausmacht, ist weitaus schwieriger zu beantworten. In den unterschiedlichen nationalen Kontexten wird sie auch unterschiedlich interpretiert.

Im Kontext der deutschen Bildungslandschaft ist zunächst zu klären, welche Zielgruppen inklusive Bildungsangebote ansprechen sollen. Vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention, die von Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert wurde, gehören Schülerinnen und Schüler mit spezifischen Förderbedarfen wie etwa im Bereich »Lernen«, »geistige«- oder »körperlich- und motorische« Entwicklung zu einer der wichtigsten Zielgruppen inklusiver Bildung. Da es weitere Gruppen gibt, die aus verschiedenen Gründen nicht den Anforderungen des Regelschulbereiches entsprechen können, und Lernen nicht nur den Bereich Schulische Bildung umfasst, ist es sinnvoll von einem **weit gefassten Inklusionsbegriff** auszugehen, um dem Ziel des SDG 4 gerecht zu werden. Dafür ist es notwendig, Bildung ausgehend von den Bedürfnissen der Lernenden zu denken. Inklusive Bildungsangebote müssen demnach so gestaltet sein, dass **allen** Lernenden ein Kompetenzzuwachs im Sinne der bereits beschriebenen Zielperspektive ermöglicht wird.

Dieser Anspruch gilt nicht nur für Schulen, sondern auch und insbesondere für Akteur_innen Globalen Lernens. Sie stehen vor der Herausforderung, heterogene Lernvoraussetzungen, die beispielsweise beeinflusst werden durch (noch) nicht ausreichend entwickelte Sprachkompetenzen geflüchteter Kinder und Jugendlicher, mangelnde Unterstützung für (schulische) Bildung aus dem Familienumfeld, Diskriminierungserfahrungen, aber auch Hochbegabung aufzugreifen und für den pädagogischen Prozess nutzbar zu machen.³

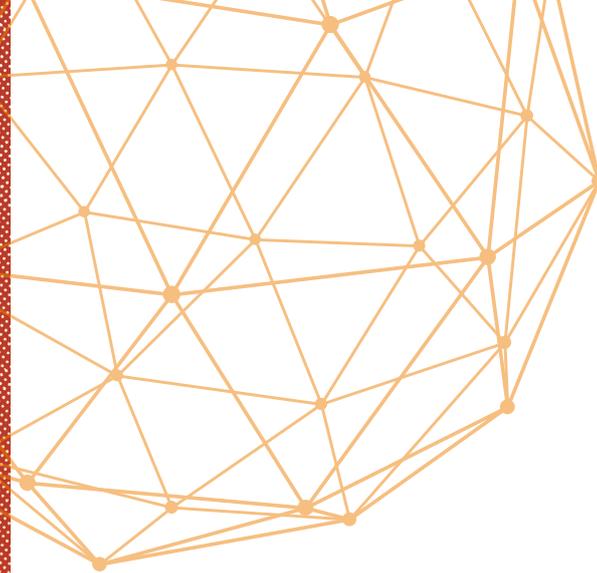
Einerseits gilt es auf theoretischer Ebene die bereits vor zehn Jahren aufgeworfene, aber im wissenschaftlichen Diskurs weitgehend vernachlässigte Frage, wie elitär Globales Lernen ist,⁴ zu beantworten. Es müssen Ansätze beschrieben werden, wie existenzielle Nöte benachteiligter Jugendlicher hierzulande

1 Vgl. z. B. Klafki (2007), 56.

2 Vgl. Vereinte Nationen Generalversammlung (2015), 18.

3 Vgl. Böhme/Führung (2015), 13.

4 ⁴Vgl. Auditor (2005), 11.



im Themen- und Angebotsspektrum Globalen Lernens aufgegriffen und von ihnen entsprechende Handlungskompetenzen für gesellschaftliche Mitgestaltung erworben werden können.

Andererseits gilt es in der pädagogischen Praxis Konzepte und Materialien zu erarbeiten – Stichwort Differenzierung, Leichte Sprache, Lernen über alle Sinne, Lebensweltbezug und Handlungsorientierung –, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen als Chance postulieren und sie im Sinne einer wertschätzenden Vielfalt für den pädagogischen Prozess nutzbar machen.

Das pädagogische Konzept Globalen Lernens kann beides leisten. Die Betonung von Vielfalt als wertvolle Ressource für den Umgang mit globalen Herausforderungen und der immer wieder eingeforderte Perspektivenwechsel schaffen eine Grundvoraussetzung für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen. Sowohl im theoretischen Diskurs als auch in der Praxis gibt es dafür mittlerweile erste vielversprechende Ansätze. Wenn es gelingt, diese, stärker als bisher, zu fördern, muss die gleichberechtigte Bildung und damit auch die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe als Teil des SDG 4 keine Utopie bleiben. Gelingt es, inklusives Globales Lernen so zu gestalten, dass **alle** Lernenden Kompetenzen im Sinne des SDG Ziel 4.7 erwerben, haben diejenigen, die bislang nicht zur Zielgruppe Globalen Lernens zählten, die Möglichkeit zu stärkerer gesellschaftlicher Teilhabe. Dies geschieht insbesondere dann, wenn Kinder und Jugendliche nicht mehr über segregierende Merkmale wie etwa Behinderung, Hautfarbe oder Schulleistungen definiert werden, sondern vielmehr im anerkennenden Sinn über ihre individuelle Persönlichkeit, ihre Handlungskompetenzen und ihr Engagement, etwa in Umweltschutzprojekten oder in Nord-Süd-Partnerschaften. Globales Lernen kann somit dazu beitragen, den gesellschaftlich notwendigen Inklusionsprozess zu befördern.

Über den Autor:

LARS BÖHME arbeitet seit 2008 in der Berliner Carl-von-Linné-Schule (Schule für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt »körperliche und motorische Entwicklung«) und implementiert dort inklusives Globales Lernen im Unterricht und im Schulentwicklungsprozess. Seit 2015 ist er außerdem für die konzeptionelle Entwicklung und Koordinierung von Maßnahmen zur Implementierung übergeordneter Lernbereiche (Globales Lernen) in der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie verantwortlich. <https://linne.schule.de>

**»Education is the most powerful
weapon which you can use to change
the world – Bildung ist die stärkste
Waffe, um die Welt zu verändern«
(Nelson Mandela 2003)**

Literatur:

Auditor, Markus (2005): Wie elitär ist »Bildung für nachhaltige Entwicklung/ Globales Lernen«? (Gesellschafts-)kritische Fragen an die pädagogische Praxis. In: fairquer – Sächsischer Entwicklungspolitischer Rundbrief (19), S. 10–12.

Böhme, Lars; Führung, Gisela (2015): Globales Lernen inklusiv?! Theoretische und praxisrelevante Überlegungen. Online verfügbar unter: http://be-fair.eu/files/broschuere_globales_lernen_inklusiv__global_fairness_1.pdf, zuletzt geprüft am 25.11.2017.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6., neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Studium Paedagogik).

Vereinte Nationen: Generalversammlung; 70. Tagung. Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015. Online verfügbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, zuletzt geprüft am 25.11.2017.

»Cashew – Lernen mit Kernen«

Inklusives Bildungsmaterial für Globales Lernen in vier Ländern

Als Teil der Bildungsarbeit von »bezev« (Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e. V.) wurde das inklusive Lernmaterial »Cashew – Lernen mit Kernen« für Lernende der neunten und zehnten Klasse entwickelt. Mit Kolleg_innen vom ESD Expert Nets sowie mit für besonderen Förderbedarf ausgebildeten Lehrer_innen wurden Inklusion und Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) in Workshops in Indien, Deutschland, Mexiko und Südafrika diskutiert. Perspektiven aus diesen vier Ländern wurden in das Lernmaterial eingespeist und an länderspezifische Bildungssysteme angepasst. »Cashew« liefert einen innovativen Ansatz für globales inklusives BNE-Lernmaterial.

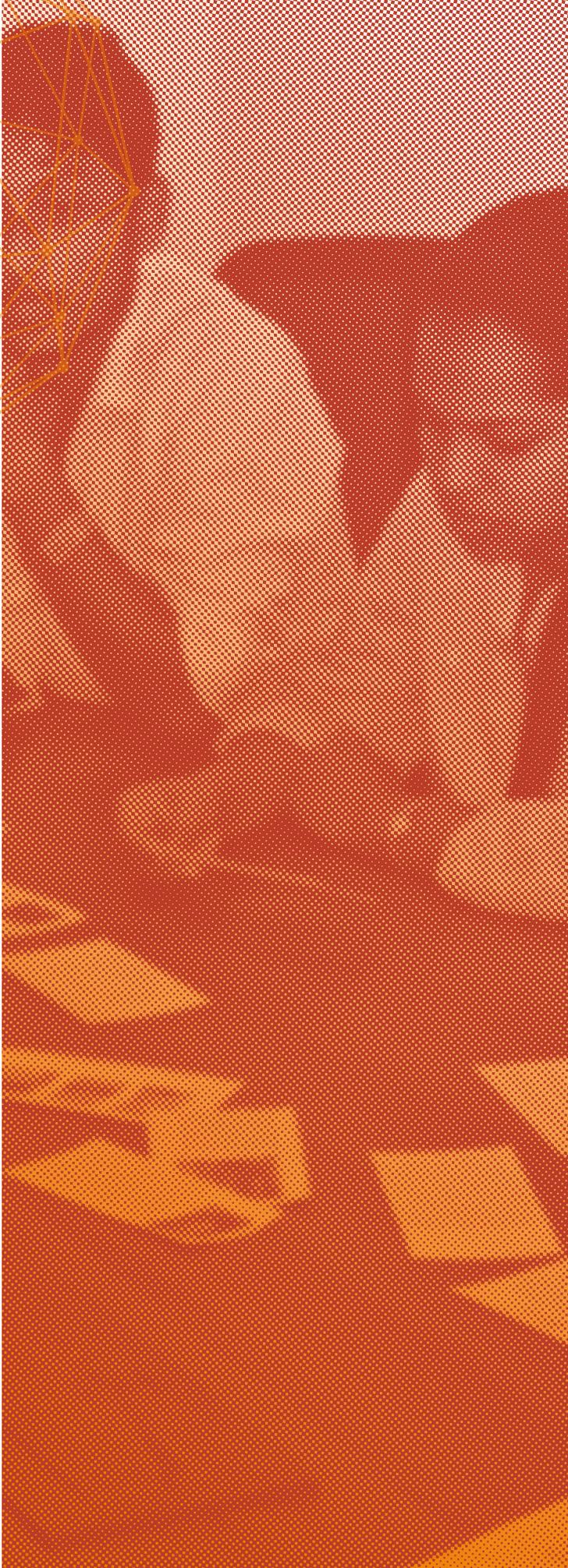
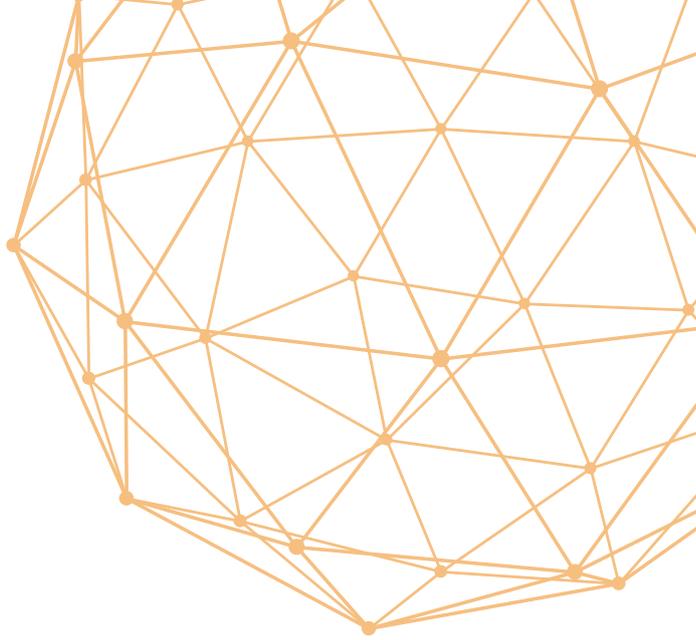
Warum wir »Cashew« als Thema gewählt haben

»Cashew« wurde als inklusives BNE-Lernmaterial entwickelt, um es in Klassenzimmern in Mexiko, Indien, Südafrika und Deutschland zu verwenden. Diese vier Länder weisen verschiedene, aber besondere Schwerpunkte in Bezug auf Cashewkerne auf: Indien ist einer der weltweit größten Cashew-Produzenten, Deutschland einer der Hauptkonsumenten, während der Süden Mexikos natürlich vorkommende Cashewbäume aufweist, Cashewkerne produziert und sie infolge steigender Nachfrage importiert. Südafrika versucht neuerdings, auf diesen wirtschaftlichen Erfolg der Cashewproduktion aufzuspringen. Dieser hochkomplexe Vernetzungsgrad in Sachen globaler Cashew-Gegebenheiten macht es möglich, das systembedingte Verständnis der Lernenden im Sinne der Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu stärken. Dies erfolgt in themenbezogenen Modulen und einer »Methode Mystery«, die geschichtliche, botanische, wirtschaftliche, klimatische, soziale und politische Aspekte einbezieht.

Unter den diversen globalen Agrargütern, die von einem Kontinent zum anderen transportiert werden, um die Bedürfnisse der einen zu decken, was für die anderen oft

Leid verursacht, gelten Cashewkerne kaum als Repräsentanten der Globalisierung. Vor allem, wenn wir sie neben die wohlbekannteren Riesen dieser Art wie Kaffee, Tee, Bananen oder Zucker stellen, um nur einige zu nennen. Dennoch kann es Schülerinnen und Schülern die Augen öffnen, sich mit den globalen Dimensionen dieser winzigen und köstlichen Kerne zu befassen, so dass sie globale Vernetzung, Abhängigkeit und Ungerechtigkeitsstrukturen erkennen und verstehen. Der »Kashu«-Baum stammt ursprünglich aus den Tropenwäldern im Nordosten Brasiliens und wurde schon in der Zeit zwischen dem 16. bis 19. Jahrhundert in weiten Teilen der Tropen verbreitet. Jedoch stieg die Nachfrage nach Cashewkernen erst gegen Ende des 20. Jahrhunderts. Daraufhin zeigten Ökonom_innen Interesse und verwandelten Cashewkerne in ein globales Gut. Als solches werden sie heutzutage hauptsächlich in Vietnam, Indien und Westafrika produziert, und zwar von Kleinbäuer_innen und kaum auf Plantagen. Der Prozess ihrer Verarbeitung, angefangen beim Baum bis hin zur Dose, gilt in der Regel als Blaupause für eine sozial nicht nachhaltige Produktion, für unfairen Handel und Geschlechterdiskriminierung. Trotzdem bewirken die heißbegehrten Cashewkerne steigende internationale Investitionen, eine Ausweitung der Anbaugelände, aber auch internationale Kooperationsaktivitäten zugunsten einer sozial und ökologisch nachhaltigen Produktion. Cashewkerne können also eine Schlüsselrolle dabei spielen, die Strukturen und Entwicklungsprozesse der Globalisierung aus einem besonderen Blickwinkel zu betrachten.

Das Hauptmaterial wurde in Deutschland erstellt. So wurde eine Basis dafür geschaffen, Diskussionen über BNE und Inklusion in Mexiko, Indien, Deutschland und Südafrika gleichermaßen in das Material einfließen zu lassen. Wir haben in den BNE-Ansätzen, Methoden und Unterrichtslehren zwischen den vier Ländern gewisse Ähnlichkeiten festgestellt. Aber auch diverse länderspezifische Aspekte: So ist zum Beispiel EE (Environmental Education, Umweltbildung) in Indien ein geläufigerer Begriff als ESD (Education



for Sustainable Development, BNE). In Indien ist EE verpflichtend und fließt in diverse Schulfächer mit ein. Dabei steht es nicht ausdrücklich im Lehrplan und ist nicht einmal Teil der Ausbildung von Lehrer_innen. Es ist in Schulen nicht üblich, unterschiedliche Fächer über nur eine einzelne Thematik zu lernen, also eine Fremdsprache, Naturwissenschaft oder Mathematik beispielsweise nur anhand des Themas »Wasser« zu behandeln. Mit Fokus auf Inklusion BNE über Cashewkerne zu lernen, ist vielleicht ein neuer Aspekt für die Lehrkräfte, mit denen wir in diesem Projekt zusammengearbeitet haben. Interessanterweise fanden sie diese Inhalte zum Lernen sehr nützlich und wirksam.

Das Beispiel der inklusiven Bildung in Indien

In Indien sichert das Grundrecht auf Bildung von 2009 allen Kindern Bildung zu, unabhängig von ihrer Kaste, Klasse, Geschlecht, Religion, ihren Fähigkeiten und so fort. Dies bekräftigt, eine inklusive Gesellschaft aufbauen zu müssen. Der sechsten indienweiten Bildungsumfrage zufolge (NCERT, 1998) haben in Indien rund 20 Millionen der 200 Millionen Schulkinder (im Alter von 6–14 Jahren) besonderen Förderbedarf. Die Bildungspolitik des Landes ist auf dem Papier inklusiv. Tatsächlich aber hat sie noch viel zu leisten, um Inklusion zu erreichen.

Es gibt so viele Herausforderungen, was die Ressourcen angeht (Infrastruktur, Lehrkräfte, Lehr-Lern-Material und so weiter), wie es ideologische Herausforderungen gibt (Pädagogik, Lehrplan und Einstellungen). Dabei spielen beide Arten von Herausforderung eine entscheidende Rolle, um Inklusion zu erreichen. Darüber hinaus stellt die Ausbildung von Lehrkräften einen wesentlichen Aspekt in dem Prozess dar, dessen Ziel Inklusion ist.

Im Allgemeinen und auch im Kontext von Inklusion, muss Bildung Freude machen und jedes Kind dabei unterstützen,



erfolgreich zu sein. Um Inklusion zu erreichen, sind die von Schulen übernommenen Inhalte und Methoden ausschlaggebend.

Das Cashew-Projekt als gutes Praxisbeispiel, um in Indien inklusives Globales Lernen inhaltlich und methodisch umzusetzen

All dies wurde berücksichtigt, als das inklusive BNE-Unterrichtsmaterial über Cashewkerne erstellt wurde. In einem ersten Schritt musste das Projektteam auf die Frage antworten, ob der Unterricht über Cashewkerne für die Schüler_innen interessant und ansprechend sein würde? Aufgrund der Tatsache, dass Cashewkerne überall im Land, vor allem in Goa, bekannt sind, herrschte Zuversicht, dass junge Lernende sie interessant genug finden würden, um ihnen das Lernen zu erleichtern und sie zu motivieren, sich aktiv zu beteiligen. Ein zweiter wichtiger und ausschlaggebender Punkt war die Frage, ob das Lernen zu einem Erfolgsgefühl führen würde. Obwohl Cashewkerne bekannt sind, stehen sie und ihre Morphologie, ihre Ökologie sowie die mit ihnen zusammenhängenden sozio-ökonomischen und kulturellen Aspekte nicht an prominenter Stelle im Lehrplan. Aber etwas über die Nutzpflanze Cashew zu lernen, die vor Ort eine Geschichte aufweisen kann und von lokaler Bedeutung ist, könnte den Raum dafür öffnen, dass die Lernenden einen gewissen Stolz entwickeln. Es war für uns aus der BNE-Praxis relevant, ob die umweltbezogenen, sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Aspekte den Lehrkräften und Lernenden ausreichend Respekt (ggf. Anerkennung?) und Neugier einflößen würden. Da es sich um interkulturelles Lernmaterial aus vier Ländern handelte, lagen interessante Inhalte mit unterschiedlichen Perspektiven vor, die junge Lernende ansprachen. Über und durch Cashewkerne zu lernen, eröffnet hinsichtlich der Methoden, Aktivitäten und Lehr-Lern-Materialien eine gewisse Flexibilität. Sie kann gegebenenfalls der Auslöser dafür sein, mit BNE-Inhalten



einen Zugang zum regulären Lehrplan zu erlangen. Wenn dabei Inklusion an erster Stelle steht, werden durch die Inhalte und Aktivitäten die Bedürfnisse aller Kinder erfüllt, insbesondere derjenigen mit Lernhindernissen.

Zweifellos zeigte dieser Workshop zur Materialerstellung mit Inklusions-Lehrkräften, dass diese rasch erkannten, welches Potenzial die Vier-Länder-Thematik Cashewkerne bietet, mit Freude zu lernen.

Koordiniert wurde das Projekt von Katarina Roncevic (»bezev«), Mitglied des BNE-Expert_innennetzwerks.

Über die Autor_innen:

RAJESWARI NAMAGIRI GORANA, Pädagogin, Umwelterziehung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung; Mitglied des BNE-Expert_innennetzwerks.

DR. THOMAS HOFFMANN, Leiter der Fachschaft Geographie, Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) Karlsruhe, Mitglied des ESD Expert Net.

Literatur:

Bezev: Cashew-Lernen mit Kernen. Essen 2017 ff

Singh, JD. (2016). Inclusive Education in India – Concept, need and challenges. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English language* 3.18. 3222-3232. Abrufbar unter: https://www.researchgate.net/publication/301675529_INCLUSIVE_EDUCATION_IN_INDIA_-_CONCEPT_NEED_AND_CHALLENGES [Zuletzt aufgerufen am 29. Oktober 2017].

Giffard-Lindsay, K. (2007). *Inclusive Education in India: Interpretation, Implementation, and Issues*. University of Sussex. Abrufbar unter: http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA15.pdf [Zuletzt aufgerufen am 29. Oktober 2017].



ERFAHRUNGEN AUS DER PRAXIS

Ackern für die Zukunft

Erfahrungsbasiertes Lernen auf der Apfelwiese

Das Konzeptwerk »Neue Ökonomie e. V.« veranstaltet in Kooperation mit einem solidarischen Landwirtschaftsbetrieb bei Leipzig regelmäßig Seminarwochen. In ihnen wird die Rolle der Landwirtschaft für eine sozial-ökologische Transformation beleuchtet – theoretisch und praktisch. Vor Ort.

Nahrungsmittel zu produzieren und zu verteilen, zählt zu unseren existenziellen Lebensgrundlagen. Allerdings gestaltet sich die zunehmend global organisierte Landwirtschaft derzeit weder gerecht noch nachhaltig. Sie ist vielmehr von einer massiven Machtkonzentration gekennzeichnet. Hier ist es dringend notwendig, umzusteuern, so dass Erzeuger_innen weltweit ein akzeptables Auskommen gesichert wird und die negativen ökologischen Folgen der industrialisierten Landwirtschaft reduziert werden. Eine Ernährungswende muss her. An vielen Stellen tut sich bereits etwas: Lokal und überregional beschäftigen sich immer mehr Menschen und Initiativen mit dem Ernährungssystem. Sie entwickeln Konzepte, um es ökologisch, demokratisch und sozial gerecht zu gestalten.

Insofern sind Landwirtschaft und Ernährung für eine gesellschaftliche sozial-ökologische Transformation von großer Relevanz. Im Globalen Lernen bzw. in der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) müssen sie eine zentrale Rolle spielen. Chancen bieten sie insbesondere für eine alltagsnahe, erfahrungsorientierte und zum Engagement inspirierende Bildungsarbeit mit unterschiedlichen Altersgruppen:

➔ Wie kaum ein anderes Thema verbindet Ernährung unseren persönlichen Alltag mit globalen Fragen. Wir alle essen und kaufen ein, und zwar Lebensmittel aus unterschiedlichen Produktionsweisen und Herkunftsländern. Viele Menschen stellen sich bereits die ethischen Fragen, die mit der Lebensmittelerzeugung aufkommen, und ihre Ernährungsweise wird so beeinflusst. Doch sind Essgewohnheiten häufig kein Ausdruck bewusster Entscheidungen. Sie haben vielmehr mit Identität, Gruppenzugehörigkeit und biografischer Prägung zu tun. Essen ist also ein gesellschaftliches und ein sehr per-

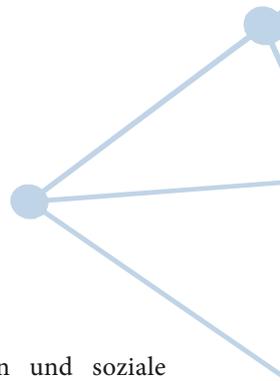
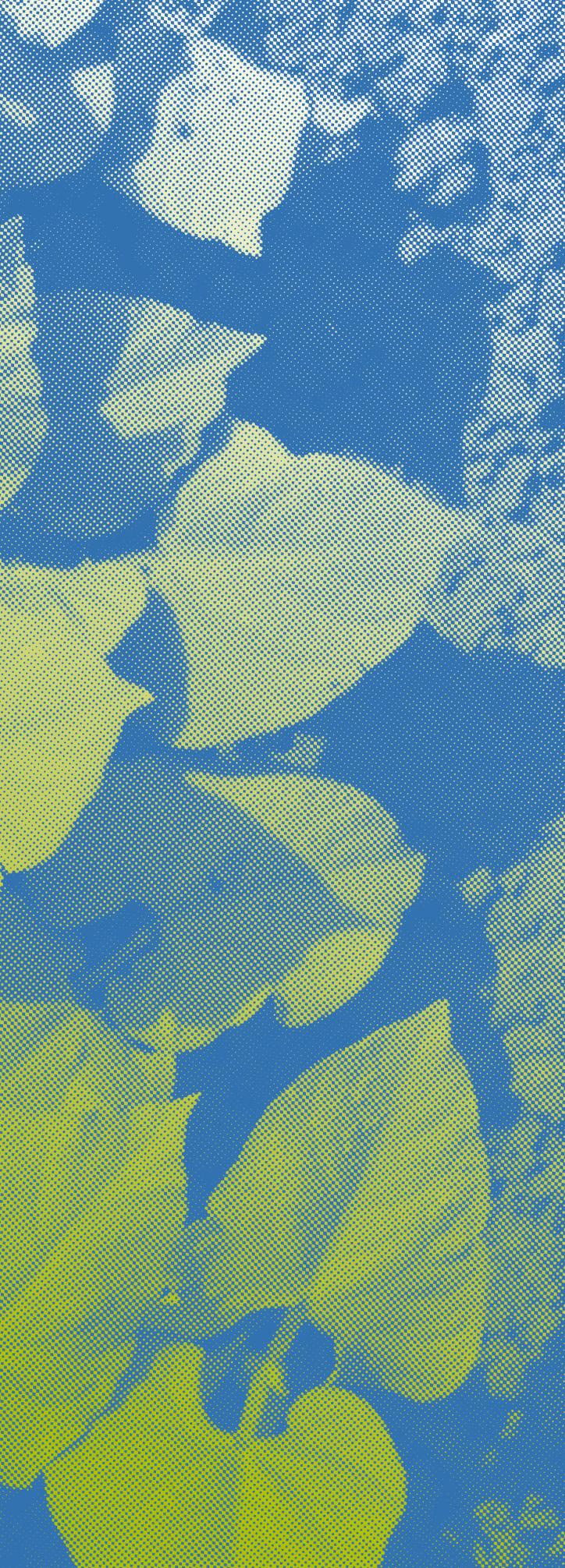
sönliches Thema zugleich. Es bietet Stoff für eine spannende Auseinandersetzung mit sich selbst, dem eigenen direkten Umfeld und mit der Welt.

➔ Abgesehen von der wichtigen Aufgabe, diese enorme Problematik zu analysieren, gibt es gleichzeitig bereits eine ganze Menge interessanter Initiativen, die an einer Ernährungswende arbeiten. Oft sind diese Projekte lokal verankert und somit leicht verfügbar und recht anschaulich. Sie können besucht werden und bieten vielfach Gelegenheiten zum Mitmachen. Dies insbesondere bietet Handlungsoptionen und Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Das Konzept des Seminars »Ackern für die Zukunft« verbindet Diskussionen über die bestehenden Probleme mit einer Auseinandersetzung mit den eigenen Lebens- und Ernährungsgewohnheiten (und mit denen des sozialen Umfelds). Die Teilnehmenden lernen praktische Alternativen kennen, an denen sie sich in unterschiedlicher Form beteiligen können.

Das Seminar findet im Sommer auf dem Gelände eines solidarischen Landwirtschaftsbetriebs im Raum Leipzig statt. Die Teilnehmenden zelten für eine knappe Woche auf der Streuobstwiese in unmittelbarer Nähe zum Gemüseacker des Betriebs. Die inhaltliche und theoretische Seminararbeit findet je nach Wetter im Schatten unter freiem Himmel oder auf dem Dachboden der Feldscheune statt. Gekocht und gegessen wird in einer Sommerküche im Kräutergarten des Betriebs. Ein Großteil des Programms besteht aus bewegten Teilen, wie Hofführungen, Exkursionen oder angeleiteten Arbeitsphasen in der Gärtnerei, und benötigt daher ohnehin keinen Seminarraum.

Inhaltlich-theoretisch bietet das Seminar einerseits einen Überblick über aktuelle Herausforderungen und Entwicklungen in der (globalen und regionalen Landwirtschaft), andererseits werden einzelne Aspekte vertieft: Ein Workshop beschäftigt sich beispielsweise mit Landverteilung und »Land-



grabbing«¹. Dabei werden Machtstrukturen und soziale Aspekte in der Landwirtschaft in den Blick genommen. In einem anderen Workshop geht es um die Ökologie der Böden und ihre Verwundbarkeit.

In der Praxis spielen das Konzept der solidarischen Landwirtschaft und der konkrete Betrieb vor Ort eine zentrale Rolle. Die Teilnehmenden lernen den Hof in der Woche intensiv kennen, die Gärtner_innen erklären ihre Betriebsstruktur sowie ihre gärtnerische Philosophie. Dadurch werden viele gesellschaftliche Rahmenbedingungen und ökologische Herausforderungen, mit denen biologische Landwirtschaft zu tun hat, sehr anschaulich gemacht. Themen, die in den Workshops zuvor theoretisch behandelt wurden, werden so praktisch erfahrbar. Das Konzept solidarische Landwirtschaft verweist zudem ganz allgemein auf gesellschaftliche Alternativen. Über die Landwirtschaftsthematik hinaus ermöglicht es so, über Utopien und gesellschaftliche Leitbilder nachzudenken: Wie erreichen wir eine enge Verbindung von Konsument_innen und Produzent_innen, demokratische Strukturen und größtmögliche Transparenz? Wie kann eine gerechte und nachhaltige Verwaltung von Gemeingütern (beispielsweise von Land) organisiert werden? Wie sieht eine nachhaltige Stadt-Land-Beziehung aus? Wie wollen wir in Zukunft leben?

Während des Workshops werden im Lauf der Woche noch weitere Projekte besucht. Dabei haben die Teilnehmenden Gelegenheit, Vertreter_innen nach deren Motivation, Problemen und Erfolgen zu befragen: ein Mitglieder-Bioladen, ein kleiner Verarbeitungsbetrieb für lokale Öle und Aufstriche sowie ein Gemeinschaftsgarten in Leipzig. So soll der Blick auf mögliche Handlungsfelder im Bereich Landwirtschaft

1 Land Grabbing (engl.) ist ein Begriff für die (teilweise illegitime oder illegale) Aneignung von Land, insbesondere Agrarfläche oder agrarisch nutzbare Flächen, oft durch wirtschaftlich oder politisch durchsetzungsstarke Akteure.



und Ernährung noch einmal erweitert werden. Abschließend bietet das Seminar Zeit und Raum, sich mit der eigenen Rolle auseinanderzusetzen: Was nehme ich aus dem Seminar mit? Wo sehe ich mich? Wie kann oder will ich aktiv werden?

Weitere Informationen unter:

<https://www.konzeptwerk-neue-oekonomie.org/ackern/>

Über die Autorin:

SUSANNE BREHM studierte in Heidelberg, Santiago de Chile und Leipzig Politikwissenschaft und Germanistik auf Lehramt. Im konzeptwerk neue ökonomie in Leipzig hat sie den Bildungsbereich mit aufgebaut und Methoden sowie die Online-Methodenplattform »Endlich Wachstum!« mit entwickelt. Sie leitet Workshops und Seminare.

Erfahrungsbasiertes Lernen im Zentrum transformativer Erwachsenenbildung

Der andragogische Ansatz der irischen Nichtregierungsorganisation »Development Perspectives«

Development Perspectives« (DP) hat zum Ziel, Armut, Ungleichheit und Klimawandel durch transformative Bildung und aktive Weltbürgerschaft zu verringern. Hinter DP steht die Überzeugung, dass sich die Welt stets im Wandel befindet, dass sie von Ungleichheit geprägt und eng vernetzt ist. Für die meisten Programme, die DP anbietet, bilden Erwachsene die Zielgruppe, und zwar üblicherweise innerhalb des non-formalen Lernsektors. Es grenzt uns von vielen anderen Nichtregierungsorganisationen (NRO) in Irland ab, dass unsere Arbeit außerhalb des formalen Bildungssektors stattfindet.

Unsere Theorie des Wandels basiert auf der Transformationsfähigkeit von qualitativ hochwertiger »Development Education«. DP konnte aus erster Hand erfahren, wie wirkmächtig emotionale Erlebnisse sein können. Der Einsatz von erfahrungsbasiertem Lernen und die sich daraus ergebenden Resultate bestärkten uns in unserer Theorie des Wandels. DP vertritt die Überzeugung, dass die strukturellen Ursachen vieler Entwicklungsprobleme nur mithilfe von informierten und aktiven Bürgerinnen und Bürgern angegangen werden können. DP stellt fest, dass Irland, aber auch allgemein die ganze Welt viel mehr informierte und aktive Bürger_innen benötigt.

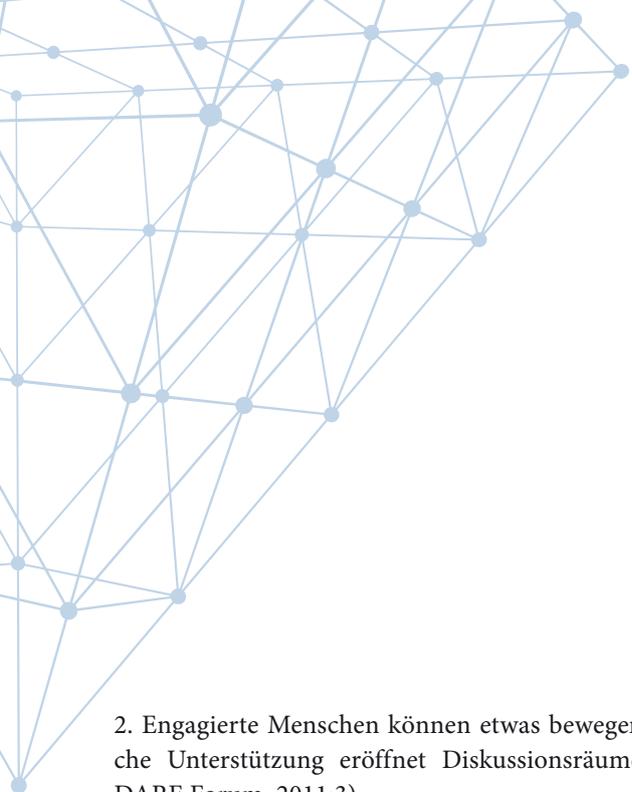
Warum ist das Konzept des Globalen Lernens so wichtig?

Im irischen Kontext wird von Fachleuten der Begriff Globales Lernen kaum verwendet. Als Begriff wird am häufigsten »Development Education« genutzt, um die Bemühungen zu beschreiben, an denen sich DP beteiligt. Anstatt in einen Wettstreit über Definitionen zu geraten, welches Adjektiv für welche Bildungsform steht oder wie sie sich voneinander unterscheiden, definieren wir lieber, was wir tun, sprechen über die tragenden Säulen unseres Handelns und untersuchen, warum sie für das große Gefüge der Entwicklungsprobleme und -herausforderungen wichtig sind. »Irish Aid« liefert eine umfassende Definition: »Development Education«

ist ein Bildungsprozess, der darauf abzielt, das Problembewusstsein zu erhöhen und die im rasanten Wandel begriffene, voneinander abhängende und ungleiche Welt zu begreifen, in der wir leben. Auf dem Weg hin zu einer lokalen und globalen Bürgerschaft und Beteiligung versucht er, Menschen in Analyse, Reflexion und Handeln einzubeziehen.« »Es geht darum, das Verständnis von Menschen zu wecken und sie zum Handeln zu motivieren, um die sozialen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen, die ihr Leben und das Leben Anderer auf der persönlichen, gemeinschaftlichen, nationalen und internationalen Ebene prägen, aktiv zu transformieren.«

»Development Education« steht für persönliche und kollektive Reflexion, in der es darum geht, herauszufinden, welche Rolle wir darin spielen, die Entwicklungsprobleme und -herausforderungen, vor denen unsere Gemeinden stehen, zu verursachen und aufrechtzuerhalten. Und es geht um die Rolle, die wir spielen können, um potenzielle Lösungen für genau diese Probleme zu finden. Bei »Development Education« geht es ums Handeln. Genau darin unterscheidet sich wirksame »Development Education« von »Development Studies«² (Entwicklungswissenschaften)). Es gibt eine Handlungskomponente, an der Individuen und Gruppen sich beteiligen sollen, so dass das, was sie tun, als »Development Education« charakterisiert werden kann. Wird »Development Education« diese Handlungskomponente entzogen, bleibt »Development Studies« übrig. Großartig, wenn man über die relevanten Probleme nur etwas lernen möchte. Weniger großartig, wenn man mitmachen will, sie zu beseitigen. Genau diese Handlungskomponente erinnert uns an die zentrale Bedeutung aktiven bürgerschaftlichen Engagements im Rahmen von »Development Education«. Aus drei Gründen ist ein starkes und gut informiertes bürgerschaftliches Engagement notwendig: »1. Öffentliche Unterstützung sorgt für Legitimität.

2 Entwicklungswissenschaften



2. Engagierte Menschen können etwas bewegen. 3. Öffentliche Unterstützung eröffnet Diskussionsräume.« (Concord DARE Forum, 2011:3)

Die jüngsten politischen Entwicklungen machen »Development Education« wichtiger denn je. Der Anstieg von Extremismus und die vermehrten Bedrohungen für den Multilateralismus machen deutlich, wie wichtig Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Weltbürgerschaft sind. Die Welt braucht Menschen, die erkennen und verstehen, welche Dynamik die Herausforderungen haben, denen dieser Planet und seine Menschen gegenüberstehen. Genau dies spiegeln die Agenda 2030 und die Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen (UN, Sustainable Development Goals: SDG) wider. »Development Education« spielt in dem UN-Ziel Nr. 4 eine große Rolle. Es gibt viele Pädagog_innen, die der Ansicht sind, dass diese Ziele ohne qualitativ hochwertige »Development Education« nicht erreicht werden können. DP begrüßt die Entwicklung hin zum Einsatz von »Global Citizenship Education« (GCE), die in der institutionellen UN-Literatur zunehmend sichtbar wird. Dass GCE in Nr. 4.7 der SDGs explizit erwähnt wird, zeigt, dass dieser Begriff international anerkannt ist und seine Einhaltung überprüft werden wird.

Erfahrungen, Emotionen und blinde Flecken – pädagogische Prinzipien für »Global Citizenship Education«

Größtenteils arbeitet die Organisation »Development Perspectives« mit Erwachsenen. Die Art und Weise der Arbeit mit Erwachsenen stellt an uns als Organisation andere Anforderungen als die Arbeit mit Kindern. Malcolm Knowles nennt die Wissenschaft und Kunst, Erwachsene zu unterrichten, Andragogie. Eine der tragenden Säulen von Andragogie bezieht sich auf die zentrale Bedeutung von Lebenserfahrung. Als Organisation nutzen wir erfahrungsbasiertes Lernen, um die Lernchancen mit Erwachsenen zu maximieren. Wir wissen: Je emotionaler wir mit Menschen in Dialog treten können,





desto relevanter werden Material und Informationen. Und je relevanter Dinge sind, umso mehr wird gelernt.

Der Bildungsaspekt von »Development Education« ist sehr wichtig. Natürlich ist Lernen der Dreh- und Angelpunkt von Bildung. Die Zielgruppe von DP bedingt, dass erfahrungsbasiertes Lernen im Vordergrund stehen muss, um für die Lernenden eine Relevanz zu erzeugen, so dass überhaupt ein Lernprozess stattfindet. Für erwachsene Lernende ist diese Relevanz zentral. Denn im Vergleich zu Kindern oder Jugendlichen ist es bei ihnen weniger wahrscheinlich, dass sich ihre Erfahrungen oder ihre Persönlichkeit ändern. Um in der Arbeit mit Erwachsenen erfolgreich zu sein, muss unsere Arbeit emotional Anklang finden.

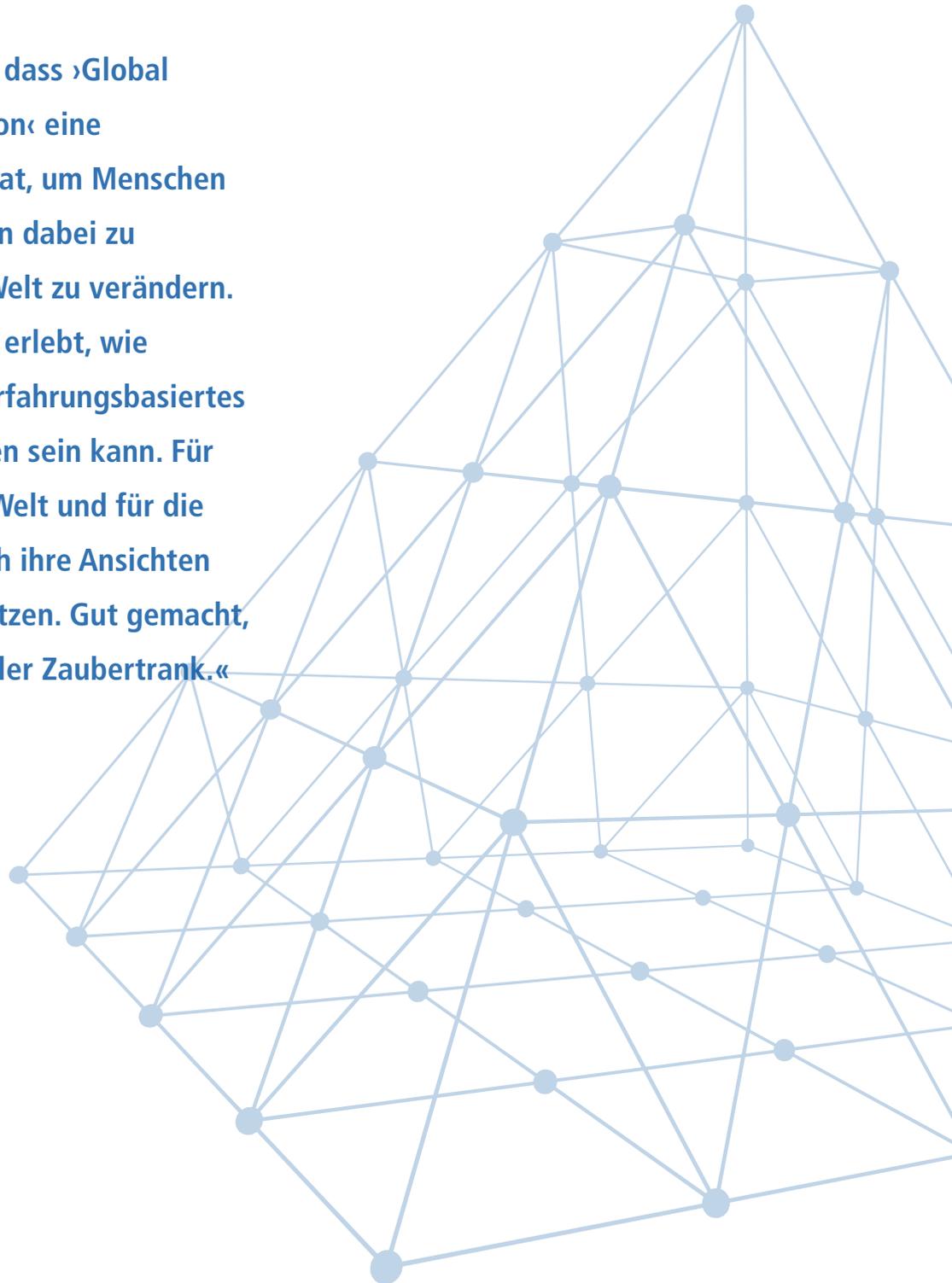
Zu den Prinzipien unserer Organisation mit all ihren Programmen und Projekten zählt es anzuerkennen, dass wir Menschen blinde Flecken haben. Es sind dies viele, viele Wahrnehmungsausfälle, die sich aus unserem bisherigen Leben und unserer Prägung in der Erziehung entwickelten. Wir alle leiden insofern an einem eingeschränkten Blick auf die Welt. DP sieht es als Aufgabe an, Lernende zu ermutigen, alternative Perspektiven und andere Blickwinkel wahrzunehmen, zu verstehen und uns selbst herauszufordern, darüber nachzudenken, wie die Welt funktioniert. Dies erfordert sowohl von den Teilnehmenden wie auch von den Lernenden gewissen Mut. Nicht zuletzt, weil die Gefahr besteht, dass wir das, was wir als Menschen wissen, damit verwechseln, wer wir sind (Identität). Wir hinterfragen als Pädagog_innen immer, was die Menschen wissen. Aber nie, wer die Menschen sind. Dieser Ansatz, Unsichtbares freizulegen, ist in Entwicklungszusammenhängen zentral, denn allzu oft haben Verdrängungskräfte viele Probleme oder Herausforderungen unter den Teppich gekehrt. Wir als Pädagog_innen müssen uns selbst immerzu fragen: »Wie inklusiv sind wir?« oder »Wessen Stimme wird nicht gehört?«

Womöglich würde diese Arbeitsweise als kritische »Global Citizenship Education« bezeichnet werden. Aber für uns ist diese Typologie oder Kategorisierung nichts, worüber wir viel reden. Diese Seins- und Arbeitsweise bedeutet, dass Vielfalt in all ihren Formen zu begrüßen ist. Mit Menschen aus anderen Teilen der Welt zusammenzuarbeiten, gibt uns die Chance, über unseren Tellerrand hinauszuschauen. Diese Auffassung und die Werte, auf die sie sich stützt, zeigen, dass wir unsere eigenen Thesen, unsere unterschiedliche Intelligenz und abweichenden Lernstile pädagogisch tiefgreifender anerkennen, als es viele andere Organisationen tun. Wir sind überzeugt, dass Menschen auf unterschiedliche Weise intelligent sind, und dass angesichts der komplexen und miteinander verwobenen Herausforderungen, vor denen die Menschheit steht, diese Vielfalt von Vorteil ist.

Über den Autor:

BOBBY MC CORMACK ist Mitbegründer und Direktor von »Development Perspectives« (www.developmentperspectives.ie), einer Nichtregierungsorganisation für »Development Education« mit Sitz in Irland. Seine Leidenschaften sind das Reisen, die Natur und der Sport. Nebenberuflich ist er als Dozent für »Development Studies« am »Dundalk Institute of Technology« tätig. 2017 zeichnete ihn das irische Netzwerk »Dóchas« als »Weltbürger des Jahres« aus. Seinen Masterabschluss erlangte er im Bereich Entwicklung und seinen Bachelorabschluss im Bereich allgemeine und berufliche Bildung.

»Ich bin überzeugt, dass »Global Citizenship Education« eine Schlüsselfunktion hat, um Menschen und Gemeinschaften dabei zu unterstützen, ihre Welt zu verändern. Persönlich habe ich erlebt, wie wirkungsmächtig erfahrungsbasiertes Lernen für Menschen sein kann. Für ihren Blick auf die Welt und für die Ansätze, auf die sich ihre Ansichten und Meinungen stützen. Gut gemacht, ist GCE ein kraftvoller Zaubertrank.«



Globales Lernen als Schulentwicklungsprozess

Erfahrungen aus zwei Modellprojekten in Ostwestfalen-Lippe, Nordrhein-Westfalen

Deutschlandweit gibt es vermehrt Vorhaben, in denen Schulen modellhaft von Nichtregierungsorganisationen (NRO) dabei unterstützt werden, Globales Lernen oder Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) im Schulcurriculum und Schulalltag zu verankern. Auch die Bundesländer greifen verstärkt zu Strategien und Maßnahmen, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung in die verschiedenen Bildungsbereiche systematisch und strukturell einzubauen.

Modellregion Ostwestfalen-Lippe: Schulen für Globales Lernen – Das Projekt

Wie kann Globales Lernen nicht nur an einzelnen (Modell-)Schulen, sondern in einer ganzen Region – in diesem Fall in Ostwestfalen-Lippe (OWL) – erfolgreich implementiert werden? Im Rahmen des Projektes »Modellschulen für Globales Lernen« (2011–2013/14, www.modellschulen-globales-lernen.de) des Welthauses Bielefeld e. V. wurden zunächst vier Schulen verschiedener Schulformen von der Universität Erlangen-Nürnberg wissenschaftlich dabei begleitet, Globales Lernen umzusetzen. Mithilfe einer Evaluation wurden im Projekt allgemeine Gelingensbedingungen identifiziert, um Globales Lernen erfolgreich zu implementieren, eine gute Zusammenarbeit zwischen der jeweiligen Schule und der jeweiligen NRO sicherzustellen und um Qualitätskriterien zu entwickeln.³

Die Erfahrungen und Ergebnisse wurden zwischen 2014–2016 im Rahmen des Folgeprojektes »Modellregion Schulen für Globales Lernen OWL – qualifizieren – implementieren – vernetzen« breit veröffentlicht. So sollte die Schulentwicklung im

Bereich Globales Lernen sowie die Zusammenarbeit zwischen NRO und Schulen in der gesamten Region gefördert werden:

32 Grund- und weiterführende Schulen wurden durch das »Welthaus Bielefeld« im Schulentwicklungsprozess hin zum Globalen Lernen begleitet:

→ Mit Unterstützung von ausgebildeten »Multiplikator_innen für Globales Lernen« sowie von kooperierenden NRO wurden jährlich etwa 100 Bildungsprojekte zu verschiedenen Themen (Fairer Handel, Klimawandel, »Buen Vivir« (vgl. Fußnote 20), Wachstumsrücknahme, Migration, Kolonialismus und andere) in Schulklassen durchgeführt.

→ Den teilnehmenden Schulen wurde 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 wurden zudem neue, an den NRW-Kernlehrplänen orientierte Empfehlungslisten für Bildungsmaterialien erstellt und zum Download über die Projekthomepage angeboten.

→ Die Schulen nahmen an schulinternen Fortbildungen und schulübergreifenden Fachtagen teil. In sogenannten Methodenwerkstätten wurden Bildungsprojekte und -materialien in Fächergruppen (Gesellschaftslehre, Religion/Praktische Philosophie, Sprachen, MINT-Fächer und künstlerisch-musische Fächer) vorgestellt und erprobt.

→ Zusätzlich machte das »Welthaus Bielefeld« verschiedene Angebote zur Vernetzung von Schulen untereinander sowie mit NRO.

→ Für NRO, die mit Schulen kooperieren, wurden Qualifizierungstreffen zum Thema »Schulentwicklung Globales Lernen/BNE« angeboten.

³ Vgl. Welthaus Bielefeld e. V.: Leitfaden »Globales Lernen in der Schule – Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung. Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt des Welthauses Bielefeld e. V. 2011–2014«, 2014, <http://www.schulen-globaleslernen.de/leitfaden-gl-in-der-schule> und Welthaus Bielefeld e. V.: Imagefilm »Schulen für Globales Lernen« (18 Min.), 2014, www.schulen-globaleslernen.de/imagefilm.

In der wissenschaftlichen Begleitung stand die Frage im Fokus, wie Globales Lernen als ganzheitlicher Ansatz nicht nur an einzelnen Schulen, sondern auch regional verankert werden kann.⁴

Fazit – Empfehlungen, Globales Lernen in einer (Modell-)Region zu implementieren

Durch das Modellregion-Projekt konnten bewährte Elemente ausgebaut und wertvolle neue Erfahrungen gewonnen werden. Maßgeblich zum Gelingen des Projektes trugen insbesondere die Maßnahmen bei, die aufgrund der Empfehlungen der wissenschaftlichen Analyse zu Beginn des Modellregion-Projektes ergriffen wurden: So etwa die Staffelung der Einstiegsebenen (Level 1: Fachunterricht – Implementierung Globalen Lernens in den schuleigenen Lehrplänen von einem oder von mehreren Fächern – und Level 2: Schulprofil – Implementierung Globalen Lernens in den schuleigenen Lehrplänen mehrerer Fächer und im Schulalltag) und die stärkere Modularisierung der Fortbildungsangebote.

Die verschiedenen Projektmaßnahmen brachten die Schulentwicklung im Bereich Globales Lernen voran. So wurden die Eigenbeteiligung (»Ownership«) und die Selbstverantwortung der Schulen gestärkt.

Erfreulicherweise konnten über die schulübergreifenden Angebote weitere Schulen für Globales Lernen begeistert werden. Und zwar Schulen, die bisher nicht oder nur punktuell am Projekt beteiligt waren. Im Laufe des Projektes konnten wir beobachten, dass sich immer mehr Schulen dafür interessierten, Inhalte und Methoden Globalen Lernens kontinuierlich zu integrieren.

⁴ Die Evaluation wurde von Frau Dr. Claudia Bergmüller-Hauptmann (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Frau Susanne Höck (EOP-Evaluation und Organisationsentwicklung) durchgeführt.





lich – vor allem in den Fachunterricht, aber auch in den Schulalltag – zu integrieren und für diesen Prozess die Verantwortung zu übernehmen.

Die intensive Zusammenarbeit mit Schulen im Bereich Globales Lernen, die Schulentwicklung und die damit verbundenen Selbstverpflichtungen zu Qualität und zur Ausrichtung der Bildungsangebote auf die inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von Schule stoßen auch bei den NRO zunehmend auf Interesse.

Das Projekt hat gezeigt, dass es – unter Beachtung einiger Prämissen – sehr zum Gelingen beiträgt, wenn NRO die Implementierung des Globalen Lernens in Schulen einer (Modell-)Region begleiten.

Gemeinsam tragen zivilgesellschaftliche Akteur_innen entwicklungspolitischer Bildungsarbeit, die eng mit Schulen zusammenarbeiten, sowie die Schulen und auch die Bildungspolitik und -verwaltung Verantwortung, um Globales Lernen in Schulen erfolgreich zu verankern. Ein unschätzbare Mehrwert erwächst dann, wenn zwischen ihnen eine gute Zusammenarbeit gelingt.

Ausführliche Empfehlungen für Schulen, für NRO und andere Institutionen, die eng mit Schulen zusammenarbeiten, sowie für die Bildungspolitik und -verwaltung finden sich im Leitfaden »Globales Lernen und Schulentwicklung« (PDF-Datei zum Download unter www.schulen-globales-lernen.de).

Über die Autorin:

FRAUKE HAHN hat zehn Jahre im »Welthaus Bielefeld e. V.« gearbeitet, wo sie mehrere Modellvorhaben im Bereich Schulentwicklung Globales Lernen initiierte und umsetzte. Seit 2017 lebt die ausgebildete Kunst- und Musiklehrerin und Diplompädagogin in der Südpfalz. Dort engagiert sie sich unter anderem als Mitarbeiterin der Bürgerstiftung Pfalz und der Universität Koblenz-Landau, um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), Transformative Bildung, Potenzialentfaltung und demokratische Schul- und Organisationsentwicklung zu verankern.



