

Globales Lernen

*zwischen politischem Bildungsauftrag, Apokalypse,
Klimagerechtigkeit und Handlungsdruck*

Dokumentation der Fachtagung am 1. und 2. Oktober 2019
im Tagungshaus Alte Feuerwache in Berlin-Kreuzberg.



EPIZ

EPIZ ist ein Zentrum für Globales Lernen. Globales Lernen ist ein Konzept der politischen Bildung, das ein gutes Leben für alle Menschen weltweit zum Ziel hat. Wir sind ein gemeinnütziger Verein und machen seit über 30 Jahren Bildungsarbeit für Lehrer*innen, Schüler*innen und Multiplikator*innen. Mit einem großen Pool an Referent*innen und einer umfangreichen Sammlung von didaktischen Materialien können wir eine beachtliche Vielfalt an Themen des Globalen Lernens anbieten.

Wir arbeiten seit mehr als 20 Jahren in der Beruflichen Bildung zu den Themen Globalisierung, soziale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Wir veröffentlichen berufsspezifische Bildungsmaterialien und bieten dazu Schulveranstaltungen und Fortbildungen an.

www.epiz-berlin.de

Coverfoto:
Fridays for Future, März 2019, Città di
Parma, Creative Commons Wikimedia

INHALT

Einleitung	4
IMPULSVORTRAG: Klimakrise, Große Transformation und globale Gerechtigkeit	6
WORKSHOP-PHASE 1 – Politische Herausforderungen	20
Workshop 1: Klimaschutz im Spannungsfeld von Staat und Zivilgesellschaft	20
Workshop 2: Dekoloniale Perspektiven auf Transformatives Lernen ...	23
Workshop 3: Ressourcengerechtigkeit und Postwachstumsökonomie	30
Workshop 4: Jugendprotest, Klimakrise und Selbstermächtigung	33
WORKSHOP-PHASE 2 – Pädagogische Interventionen	38
Workshop 1: Globales Lernen in ländlichen Strukturen	38
Workshop 2: Transformative Bildung inklusiv	42
Workshop 3: Mit Medienkompetenz gegen Klimawandelleugnung ..	44
PODIUMSDISKUSSION: Zivilgesellschaftlicher Protest, Politik und Schule – was muss passieren, damit etwas passiert?	49
Liste der Referent*innen und Moderator*innen	51

Einleitung

1

Weltweite aktivistische Bewegungen wie Fridays for Future oder Extinction Rebellion fordern angesichts der Klimakrise schnelles und radikales Handeln, um eine Klimapolitik durchzusetzen, die eine solidarische Zukunft auf einem lebenswerten Planeten ermöglicht. Wir sind die letzte Generation, die noch die Chance hat, den globalen Klimawandel auf ein erträgliches Ausmaß abzumildern. Allerdings wirkt ein durchaus oft anzutreffender apokalyptischer Blick auf die Klimakrise lähmend. Die Forderung nach Verzicht und Selbstbegrenzung im Namen der Weltrettung führt unter Umständen auch dazu, die Klimafrage und entsprechende Lösungswege zu privatisieren. Dabei erfordert unsere Lebens- und Wirtschaftsweise die Transformation unserer gesamten Gesellschaft.

Globales Lernen muss in diesem Spannungsfeld und angesichts der dramatischen Folgen der Klimakrise nachhaltige Antworten auf die Frage nach einer gerechten Zukunft für die Weltgesellschaft in einer postfossilen Ära finden. Wie kann Globales Lernen politisch verändernd wirken, anstatt Endzeitstimmung zu fördern? Wie radikal kann und darf politische Bildung letztendlich sein? Mit welchen Konzepten kann Globales Lernen für eine ökologische Modernisierung eintreten, dabei Perspektiven des Globalen Südens in den Blick nehmen sowie Interessenkonflikte in Transformationsgesellschaften reflektieren?

Wie kann Globales Lernen politisch verändernd wirken, wie radikal kann und darf politische Bildung letztendlich sein?





Um diese Fragen zu diskutieren, lud das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum Berlin (EPIZ e. V.) Anfang Oktober 2019 bundesweit zu einer Tagung nach Berlin ein. Zwei Tage lang diskutierten 70 Vertreter*innen von Schulen, Nichtregierungsorganisationen und der öffentlichen Verwaltung gemeinsam mit Wissenschaftler*innen, Journalist*innen und Aktivist*innen mögliche Wege, den Herausforderungen der Klimakrise in der politischen Bildung und dem Globalen Lernen zu begegnen.

Mit der vorliegenden Tagungsdokumentation möchten wir – die Organisator*innen der Tagung – den Teilnehmenden und der interessierten (Fach-) Öffentlichkeit Inhalte, Impulse und Impressionen einer uns sehr inspirierenden Tagung vermitteln. Sie finden die nur geringfügig bearbeitete Verschriftlichung des Eröffnungsvortrags von Mandy Singer-Brodowski vom Institut Futur der Freien Universität Berlin. Mit dem Titel *Klimakrise, Große Transformation und globale Gerechtigkeit* hat sie dem weiteren Verlauf der Tagung spannende Perspektiven, Fragestellungen und Denkanstöße gegeben. Mandy Singer-Brodowski diskutierte mit uns systemkritische Ansätze für die Bildungsarbeit, die neue gesellschaftspolitische Projekte sowie zukunftsfähige Lebensformen anregen und Wege hin zu einer sozialökologischen Transformation aufzeigen können.

Das weiterführende Programm erfolgte in zwei Workshop-Phasen. In Phase 1 griffen vier Workshops einige der politischen Herausforderungen auf, die eng mit dem Globalen Lernen im Kontext der Klimakrise verbunden sind. In den Workshops diskutierten wir das Verhältnis von Staat und Zivilgesellschaft, dekoloniale Perspektiven auf Transformatives Lernen, die Frage nach Ressourcengerechtigkeit und Postwachstumsökonomie sowie aktuelle Formen von Jugendprotest als Herausfor-

derung und Chance in der politischen Bildung. Die zweite Workshop-Phase widmete sich pädagogischen Interventionen: Ein Workshop fokussierte auf die spezifischen Voraussetzungen Globalen Lernens in ländlichen Strukturen, ein weiterer auf inklusive Ansätze Transformativen Lernens für und in der Schule. In einem dritten Workshop wurde ein vom EPIZ entwickeltes Workshop-Konzept zum Umgang mit Klimawandelleugnung in den sozialen Medien vorgestellt.

Die Podiumsdiskussion unter dem Thema *Zivilgesellschaftlicher Protest, Politik und Schule – was muss passieren, damit etwas passiert?* bündelte mit Linda Völker, einer Sprecher*in von Fridays for Future Berlin, mit Corina Conrad-Beck von der Senatsverwaltung für Umwelt, Verkehr und Klimaschutz Berlin und mit Moritz Voges, Promotor für Globales Lernen Berlin bei KATE e. V., Perspektiven auf das Spannungsfeld von Schule und Zivilgesellschaft angesichts des Handlungsdrucks in puncto Klimawandel.

Die Tagung wurde vom EPIZ im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts *Faire Schule* verantwortet. Wir danken allen Beteiligten herzlich für ihr Engagement: den Referent*innen, Moderator*innen und Protokollant*innen sowie den Mitorganisator*innen Moritz Voges von KATE e. V. und Christina Ayazi von der Sigmund Freud Privatuniversität Berlin. Christina Ayazi trug außerdem mit der Gesamtmoderation zum Gelingen der Tagung bei. Diese wurde in unseren Augen so erfolgreich durch die vielen spannenden Beiträge, Diskussionen und Impulse, von denen wir viele in dieser Dokumentation weitergeben möchten.

Impulsvortrag: Klimakrise, Große Transformation und globale Gerechtigkeit

2

Mandy Singer-Brodowski, Institut Futur der Freien Universität Berlin
Moderation: Christina Ayazi

Herzlichen Dank für die Einladung für diesen Vortrag. Als ich den ersten Anruf für die Tagung bekommen habe, habe ich gedacht: ‚Wow, das ist mutig, zeitgemäß, komplex. Ich kann Ihnen Impulse geben und würde mir auch Impulse von Ihnen wünschen.‘

Ich habe in postkolonialen Debatten zunehmend gelernt, wie wichtig es ist, die eigene Positionierung am Anfang eines Vortrags zu klären. Ich habe in der Vorbereitung gemerkt, wie wichtig die Selbstpositionierung ist: Wo komme ich her, welche Perspektiven haben mich geprägt, wie ist mein Denken über das Thema begründet? Ich komme aus den neuen Bundesländern, einer Region mit vielen Transformationserfahrungen. Als Frau bin ich in manchen Punkten diskriminiert, an vielen Stellen aber auch sehr privilegiert im Kontext von globalen Nord-Süd-Verhältnissen.

In meinem Hauptberuf bin ich politikberatend tätig, arbeite viel mit Ministerien für BNE-Strategien zusammen. In meinem wissenschaftlichen Ehrenamt hingegen bin ich kritischen Perspektiven auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen verbunden. Diese kritischen Perspektiven aus dem Feld der progressiven sozialökologischen Transformationscommunity (Konzeptwerk Neue Ökonomie, Klimagerechtigkeitsinitiativen u. a.) sind wichtig für mich. Sie haben einen Einfluss darauf, wie ich über Große Transformation, Klimakrise und globale Gerechtigkeit denke.

Ich habe den Titel des Vortrags etwas abgeändert: Lernen nicht *über*, sondern *durch* die Klimakrise. Denn ich glaube, dass wir in der Rede „Ler-

nen über die Klimakrise“ einen wichtigen Aspekt ausblenden: dass die Klimakrise und die Große Transformation schon stattfinden und wir davon betroffen sind. Wenn wir nur *über* die Klimakrise und die Große Transformation lernen, nehmen wir uns aus dem aktuell stattfindenden Veränderungsprozess tendenziell heraus und ignorieren, dass die Fragen um globale Gerechtigkeit im Globalen Süden und im Globalen Norden uns selbst immer wieder vor große Herausforderungen stellen. Insofern will ich dafür plädieren, uns als Teil dieser Vielfalt und Prozesse zu begreifen.

Ich habe mir für den Vortrag genau die drei Fragen herausgegriffen, die im Programm als die zentralen Fragen aufgeworfen sind, und die vermutlich auch in der Community sehr virulent sind.

1. Worum geht es, wenn wir über Große Transformation sprechen?
2. Welche Impulse können Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung setzen, auch um systemkritischere, kapitalismuskritischere, wachstumskritischere, postkolonialistische Perspektiven zu stärken? Und warum wird das erst in den letzten Jahren ein Teil von Bildungsarbeit?
3. Wie können wir als politische Bildner*innen das Prinzip Hoffnung stärken und damit in einer Bildungsarbeit tatsächlich Menschen unterstützen und befähigen, Teil einer Lösung zu werden?

1. Was ist die Große Transformation?

Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderung (WBGU) hat 2011 ein Gutachten veröffentlicht, das sicher viele kennen: „Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für

2

Große Transformation.¹ Dieses Gutachten hat in der Nachhaltigkeitsforschungscommunity und in der Politik große Wellen geschlagen; es wurde zum Teil medial als sozialistisch und ökodiktatorisch verschrien.

Tatsächlich basiert das Gutachten auf Überlegungen des ungarischen Ökonomen Karl Polanyi, der über die politische Beförderung von entbetteten Marktmechanismen reflektiert. Insbesondere am Beispiel Großbritanniens hat er den Beitrag von Politik bei der Dynamisierung marktwirtschaftlicher Prozesse analysiert, in deren Folge die Wirtschaft sich aus gesellschaftlichen und politischen Such- und Gestaltungsprozessen zurücknehmen konnte. Der WBGU beschreibt mit einer Großen Transformation einen tief greifenden Wandel von Infrastruktur und Produktionsprozessen, Regulierungssystemen und Lebensstilen sowie ein neues Zusammenspiel von Wissenschaft, Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. Im Gutachten wird deutlich darauf verwiesen, dass es dafür einen starken Staat mit starker Regulierung und Lenkung von Subventionen braucht, zum Beispiel im Kontext von erneuerbaren Energien. Es braucht aber auch eine starke Zivilgesellschaft – ein Spannungsverhältnis, das nicht trivial ist. Wie gehen ein starker Staat und eine starke Zivilgesellschaft zusammen? Ich werde darauf zurückkommen.

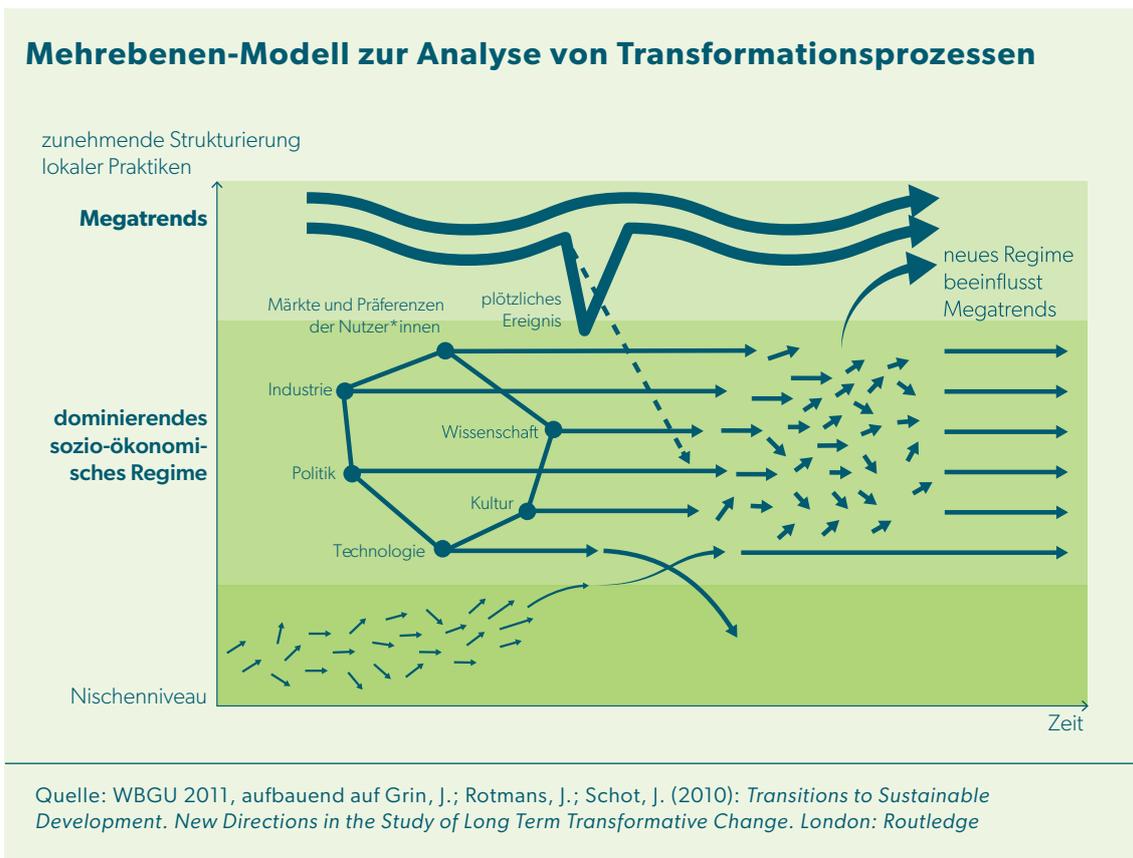
Der wissenschaftliche Beirat markiert in seinem Gutachten deutlich, dass wir uns schon in diesem Transformationsprozess befinden. Es gibt einen *globalen Wertewandel* in Richtung Nachhaltigkeit, viele Menschen sind in diesem Kontext unterwegs, mit allen Schwierigkeiten in der Umsetzung. Aber die Ideen sind da, und die technologische Mach-

barkeit ist offensichtlich, zumindest im Blick auf die Dekarbonisierung der Gesellschaft. Das Fazit des Gutachtens: Die Große Transformation wird kommen. Wir entscheiden, ob sie „by disaster“ kommen wird oder wir sie „by design“ gestalten können. Wenn wir nicht schnell umsteuern, werden uns ganz andere Transformationsprozesse einholen.

Das Gutachten beruft sich auf die Transition Theory, eine Perspektive aus der Innovationsforschung, die beschreibt, wie Wandel in die Welt kommt. Sie benutzt dafür drei Ebenen. Die oberste ist die Ebene der Megatrends, globaler Trends, die wir nicht direkt beeinflussen können, wie die Entwicklung der Weltbevölkerung, Digitalisierung etc. Die mittlere Ebene ist die des soziotechnischen Regimes: all die Akteure, Institutionen und politischen Organisationen, die den gesellschaftlichen Mainstream ausmachen (Wissenschaft, Kultur, Technologie, Politik und Märkte). Ganz unten ist das Nischenniveau: Dort entsteht Wandel, werden Innovationen ausgedacht und ausprobiert, zum Beispiel die Voraussetzungen für die Energiewende, die schon in den 60/70er-Jahren mit der Entwicklung von Photovoltaikmodulen und der Professionalisierung von Windkraft in starken Nischenbewegungen entstanden und erst langsam in den Mainstream gelangten. Dies konnte nur geschehen, weil über viele Jahre hinweg zahlreiche Akteur*innen unterwegs waren und diese Produkte zur Marktreife entwickelt haben.

Die Große Transformation wird kommen. Wir entscheiden, ob sie „by disaster“ kommen wird oder wir sie „by design“ gestalten können.

¹ Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation; Hauptgutachten. 2., veränd. Aufl. Berlin 2011



Durch Veränderungen und Dynamiken in diesen Handlungsebenen und deren Interaktion entsteht der Möglichkeitsraum für Transformation. Diese Perspektive der Transition Theory erklärt gut den wertvollen Beitrag dieser Pioniere für einen kulturellen Wandel. Auch sind sie als Change Agents in der Bildungsarbeit wichtig.

Nun wurde das Transformationskonzept in der Wissenschaft auch kritisch hinterfragt. Ulrich Brand² beispielsweise kritisiert die strategische Nutzung dieses Konzepts, um politisch Druck zu erzeugen und mehr Akteure zu gewinnen. Im Konzept liege eine radikale Problemdiagnose, aber die Veränderungsvorschläge der Transformationscommunity seien häufig nur inkrementell, reformerisch, aber nicht radikal genug. Brand schlägt hingegen vor, das strategische

Transformationskonzept durch ein analytisches zu ergänzen. Ihm zufolge brauchen wir eine fundierte Kritik des Kapitalismus und seiner Ausbeutungsverhältnisse, gerade im Hinblick auf globale Gerechtigkeit. Wie hängen die vielfältigen Krisenphänomene, die wir heute erleben, miteinander zusammen? Wie hängen Migrationsbewegungen auch mit Klimawandelfolgen zusammen? Wie hängen die ausbeuterischen Lebensstile im Globalen Norden mit Ungerechtigkeitsfragen im Globalen Süden zusammen? Hier ist eine klare Analyse gefragt.

Wir brauchen eine fundierte Kritik des Kapitalismus und seiner Ausbeutungsverhältnisse, gerade im Hinblick auf globale Gerechtigkeit.

Dies ist auch auf BNE und Globales Lernen zu übertragen: zu unterscheiden, an welchen Stellen sind wir eigentlich strategisch mit Bildungskonzepten unterwegs, um sukzessiv in Institutionen etwas anzustoßen, und an welchen Stellen bedarf es ei-

² Brand, Ulrich: „Transformation“ as a New Critical Orthodoxy. The Strategic Use of the Term „Transformation“ Does Not Prevent Multiple Crises. GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society 25(2016)1, Seite 23–27

2

ner sehr viel grundlegenderen Kritik an der Situation, die uns dahin gebracht hat, wo wir heute sind.

Transformation wird hier als fundamentaler Wandel verstanden, der Werte und Praktiken stark kritisiert und deshalb bestimmte Entscheidungspfade legitimiert. Nun haben wir, wenn wir uns die internationale Nachhaltigkeitspolitik anschauen, tatsächlich ein interessantes Phänomen, das eine radikalere und stärker analytische Perspektive notwendig macht. Die Wissenschaftler Erik Gómez-Baggethun und José Manuel Naredo³ haben sich die internationalen Nachhaltigkeitserklärungen der letzten 50 Jahre angeschaut und haben zentrale Tendenzen herausgefunden: Sie beschreiben einen Paradigmenwechsel in internationalen politischen Erklärungen von der Wirtschaft gegen die Umwelt zu einer Wirtschaft für die Umwelt, zugleich einen Paradigmenwechsel von politischer Regulierung mit staatlicher Steuerung, zum Beispiel der Förderung erneuerbarer Energien, zu eher marktbasierter Ansätzen, die nachhaltige Energieversorgungsmaßnahmen über einen Emissionshandel implementieren wollen. Das sind Ansätze, die aktuell sehr fokussiert werden.

Seit den 70er-Jahren hat sich der Fokus in der internationalen Nachhaltigkeitspolitik von einem radikal politischen Diskurs über die Grenzen des Wachstums (Club of Rome) hin zu einem aktuell technokratischen Diskurs verschoben im Sinne eines „wir kriegen das schon hin“ durch die Technologien, die wir jetzt zur Verfügung haben. Das wird als eine permanente „Win-win-Situation“ kommuniziert. Fokussiert wird hier auf ein grünes oder qualitatives Wachstum, das uns mit den Nachhaltigkeitszielen gut auf Kurs bringt, und dabei verhindert, auf die Grundfesten unserer Produktions-

und Lebensweise kritisch zu schauen, und auf die politischen Institutionen, die bestimmte Dinge fördern und andere nicht.

Die in den Ursprüngen sehr radikale Nachhaltigkeitsdiskussion wurde damit in den letzten Jahrzehnten stark entpolitisiert und anpassungsfähig gemacht an ein neoliberales Wirtschafts- und Gesellschaftsmodell. In diesem Kontext gehen Bemühungen wie die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 nicht weit genug und reichen nicht aus, um die gewünschten Einsparungen von CO₂ zu erreichen. Für viele Schüler*innen und Student*innen und ältere Menschen, die sich solidarisieren, ist das nicht authentisch, ehrlich und progressiv genug angesichts der apokalyptischen Hiobsbotschaften, die wir durch aktuelle Erderwärmungswerte und vieles mehr bekommen.

2. Welche kritischen Impulse können Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung setzen, damit Wirtschaft, Wachstumsdenken, Politik und Gesellschaft kritisch hinterfragt werden?

Wie positioniert sich jetzt Bildung in diesem Spannungsfeld von einer eigentlich auf dem Weg befindlichen, aber nicht ausreichend ambitionierten Nachhaltigkeitspolitik? Das ist eine spannende Frage, bei der ich etwas provokativer einsteigen möchte.

Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen nicht

auch Teil des Problems als weniger Teil der Lösung, zumindest in manchen Ansätzen? Damit möchte ich nachzeichnen, wie die Entwicklung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales

Ist Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen nicht auch Teil des Problems als weniger Teil der Lösung, zumindest in manchen Ansätzen?

³ Gómez-Baggethun, Erik; Naredo, José Manuel: In search of lost time: the rise and fall of limits to growth in international sustainability policy. Sustainability Science 10(2015), Seite 385–395



Lernen in den letzten Jahrzehnten verlaufen sind. John Huckle und Arjen Wals⁴ fragen, ob mit der erfolgreichen Institutionalisierung, die Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen in den einzelnen Ländern mit der Implementierung in Schulen, Hochschulen und Lehrplänen erfahren haben, es nicht zu einem „Business as usual at the end“ geworden ist? Gerade kritische, wachstums-kritische und postkoloniale Perspektiven sind dort tendenziell wenig sichtbar geworden. In vielen jüngeren Diskussionen lässt sich eine sehr unkritische Annahme von Wirtschaftswachstum als einzigem Paradigma feststellen, verbunden mit einem sehr instrumentellen und utilitaristischen Begriff und Zugriff auf Natur und Ökosysteme einerseits und auf sehr viele technologieorientierte Ansätze des globalen Marktes andererseits, mit dem Fokus auf Messbarkeit und Standardisierung.

Die Kompetenzdebatte im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen ist ein Ausdruck für diese Entwicklung. Sie hat zum einen dazu beigetragen, dass beides anschlussfähig an aktuelle bildungspolitische Entwicklungen geworden ist, dass die Praktiker*innen und Multiplikator*innen im Feld handfeste Konzepte für ihre Arbeit in der Praxis hatten. Und gleichzeitig wird damit zum anderen ganz viel ausgeblendet, da der

Kompetenzdiskurs in der Bildung ein sehr reduktionistischer Diskurs ist, der verschiedene Perspektiven ausblendet, auf die ich noch zurückkommen werde.

Was folgt aus dieser Entwicklung für das Spannungsfeld von Staat und Zivilgesellschaft, gerade in der Arbeit von vielen NGOs, die gute Bildungsarbeit leisten im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen? Wir haben uns das im BNE-Monitoring angeschaut und Expert*innen gefragt. Ein Ergebnis ist: Es gibt tatsächlich eine Veränderung der Bildungslandschaft jener Träger, die in den 70er-, 80er-, 90er- und 2000er-Jahren Fürsprecher und Agenda-Setter für die Aufnahme von BNE und Globales Lernen waren, die auf Schulen zugehen, damit jene Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen in ihre Schulprogramme und -profile sowie Curricula integrieren. Mit der zunehmenden Institutionalisierung sind viele Bildungsträger stärker zu stabilen Kooperationspartnern geworden. Mit der Öffnung von Schule und den etablierten Ganztagsangeboten braucht jene die zivilgesellschaftlichen Partner immer mehr.

Das prägt das Bildungsverständnis von non-formalen Bildungsträgern. Aus Zeit- und Anfahrtsgründen sind sie gezwungen, immer mehr in die Schule hineinzugehen. Das verändert die Qualität des außerschulischen Angebots, das meist durch

⁴ Huckle, John; Wals, Arjen E.J. (2015): The UN Decade of Education for Sustainable Development: Business as usual in the End. *Environmental Education Research* 21(3), Seite 491–505

2

experimentelle Vorgehensweisen, eine hohe Partizipation von Schüler*innen und viele kreativen Methoden geprägt ist. Sie müssen sich viel stärker in dem Rahmen bewegen, den sie eigentlich transformieren wollten.

Das ist eine kritische Tendenz, die diskutiert werden muss, gerade mit Blick auf das Spannungsfeld von starkem Staat und starker Zivilgesellschaft und den diffizilen Abhängigkeitsmechanismen zwischen Staat und zivilgesellschaftlichen Akteuren.

Der Staat beziehungsweise die Schule als staatliche Organisation brauchen die zivilgesellschaftlichen Akteure; die wiederum definieren sich als nicht staatliche Einrichtungen über ihre Autonomie und den Wunsch,

Der Staat beziehungsweise die Schule als staatliche Organisation brauchen die zivilgesellschaftlichen Akteure; die wiederum definieren sich als nicht staatliche Einrichtungen über ihre Autonomie und den Wunsch, neue Themen voranzubringen.

neue Themen voranzubringen. In diesem herausfordernden Feld und der zunehmenden Zusammenarbeit müssen sich alle Akteure immer wieder neu positionieren.

Viele Projekte von Bildung für nachhaltige Entwicklung und des Globalen Lernens sind in diesem Zwiespalt gefangen. Gute Bildungsangebote brauchen auch staatliche Förderung. Dies zwingt die Bildungsakteure, ihre Angebote anschlussfähig an die politischen Rahmenbedingungen zu konzipieren und ihre eigene Kapitalismus-, Wachstums- und postkoloniale Kritik etwas in den Hintergrund zu stellen. Selby und Kagawa⁵ beschreiben das als

„Closing Circle“; ein typisches Dilemma für Praktiker*innen von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen zwischen Mäßigung der eigenen Kritik, um anschlussfähig zu bleiben zu dem, was staatliche Institutionen mittragen können, und gleichzeitig den eigenen inhaltlichen Angeboten und Akzenten in der eigenen Bildungsarbeit treu zu bleiben, die sie für notwendig halten, um einen radikalen Wandel anzustreben oder die Infragestellung des Status quo zu provozieren.

Ich habe mich lange gefragt, warum Bildung für nachhaltige Entwicklung die wachstumskritischen Ansätze, die jetzt von einigen Akteuren sehr viel stärker eingefordert werden, so spät aufgegriffen hat. Die Degrowth-Bewegung hat seit 2008/2009 die ersten Konferenzen durchgeführt, auf denen Bildungsthemen wie auch in der gesamten Transformationsdebatte immer wieder am Rand verhandelt wurden. Degrowth war aber lange kein originäres Thema für die Bildungsaktiven im Feld von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. Insofern glaube ich, dass diese Tagung wichtig ist, um den Diskurs darüber, wie wachstumskritische und postkoloniale Ansätze darin stärker Eingang finden können, Schritt für Schritt weiterzuführen und sich in diesem Spannungsfeld zu positionieren.

Im Februar dieses Jahres hat in Kassel die Großkonferenz *BildungMachtZukunft* stattgefunden. Dies war in meinen Augen die erste größere öffentliche Konferenz, die grundlegende Fragen gestellt hat: Was sind eigentlich machtkritische, hegemoniekritische und wachstumskritische Ansätze in der Bildung für nachhaltige Entwicklung? Es entstand ein Positionspapier der Konferenz, das sagt: Viele der Handlungsansätze in diesem Bereich und dem von Globalem Lernen sind zu stark auf individuelle Handlungsmöglichkeiten im Bereich Konsum und Lebensziele fokussiert. Wir haben einen sehr

⁵ Selby, David; Kagawa, Fumiyo: Runaway Climate Change as Challenge to the ‚Closing Circle‘ of Education for Sustainable Development. *Journal of Education for Sustainable Development* 4(2010), Seite 37–50

2

individualistischen und verkopften Blick auf mögliche Handlungsimpulse für die Lernenden, der optimistisch formuliert ein harmonisches Bild des Lernens für Nachhaltigkeit in vielen Arbeiten und Ansätzen unterstützt.

Sie kennen wahrscheinlich alle mehr oder weniger die Arbeiten (zum Beispiel die von glocal e. V.⁶) die die Normativität des Entwicklungsparadigmas kritisch beleuchten und die Frage aufgreifen, ob Bildung im Kontext des Orientierungsrahmens für Globales Lernen nicht dazu beiträgt, Stereotype wie jene zu reproduzieren, wie das Leben im Globalen Süden stattfindet, und damit bestimmte Bilder zu produzieren, die alles andere als gerecht sind. Diese Kritik wurde sowohl von der BNE-Community als auch von einigen Forscher*innen aufgegriffen und in Repliken kommentiert. Die grundsätzliche Idee hinter jener Kritik ist das kritische Reflektieren der eigenen Bildungsarbeit: Inwiefern trägt sie dazu bei, globale Ungerechtigkeit oder Bilder über globale Ungerechtigkeiten voranzubringen beziehungsweise zu unterstützen? Oder macht sie das gerade nicht und bricht damit?

Wie könnten jetzt Globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung anders gestaltet werden? Die folgenden Punkte sind einem sehr empfehlenswerten Artikel von Selby und Kagawa⁷ entnommen. Sie sprechen dafür, subversives Lernen über die Treiber der Klimakrise sehr viel mehr in den Mittelpunkt zu stellen. Mit subversivem Lernen meinen sie, Wachstumsfragen stärker zu adressieren, wirtschaftliches Wachstum zumindest als umstrittenes Feld in der Nachhaltigkeitscommunity

darzustellen, und die Idee von „wirtschaftliches Wachstum wird dazu führen, dass wir alle Nachhaltigkeitsfragen lösen können“, also nachhaltiges oder grünes Wachstum zu hinterfragen. Man könnte postkoloniale Perspektiven hier ergänzen.

Der zweite Punkt zielt auf das Bremsen des Konsumismus. Das klingt im Deutschen etwas sperrig, beschreibt aber, dass die Bildungsarbeit, die sie für notwendig halten, an Fragen von Konsumidentitäten ansetzen muss. Das meint nicht, an Konsumhandlungsmustern und der Änderung von Konsumstilen, sondern an Identitätsfragen zu arbeiten: Warum definiere ich mich darüber, dass ich einen SUV fahre? Warum brauche ich im Kontext meiner Peergroup immer das neueste iPhone? Warum kann ich mich überhaupt darüber definieren, was ich konsumiere? Und es gilt, darüber mit jungen und älteren Menschen immer wieder ins Gespräch zu kommen, was Konsum mit dem eigenen In-der-Welt-Sein zu tun hat.

Ein weiterer Aspekt betrifft den Umgang mit Klimaskepsis. Ich habe mich sehr gefreut, dass Klimawandelleugnung auf Ihrer Tagung aufgegriffen wird. Selby und Kagawa⁸ betonen die Wichtigkeit, viel mehr Klimaskepsis zu entlarven, und fordern auf, sich verstärkt mit den damit verbundenen Konflikten auseinanderzusetzen und Klimagerechtigkeitsfragen in den Mittelpunkt zu stellen. Darüber hinaus braucht es sowohl eine bewegungsorientierte Bildungsarbeit als auch ein – wie sie es nennen – „in sich kehrendes Moment von Bildungsarbeit“. Sie nennen es zum Beispiel „die Intimität mit Natur erhalten und ausbauen“. Wenn man sich in den Forschungsstand zu Umweltpsychologie einliest, findet man eine frappierende Erkenntnis. Die besten Voraussetzungen für nachhaltiges

6 glocal e. V.: Bildung für nachhaltige Ungleichheit. Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland (2013): www.glocal.org/publikationen/bildung-fuer-nachhaltige-ungleichheit, 27.03.2020

7 Selby, David; Kagawa, Fumiyo: Development education and education for sustainable development: Are they striking a Faustian bargain? Policy & Practice: A Development Education Review 12(2011), Seite 15–31

8 Selby, David; Kagawa, Fumiyo: Teetering on the Brink: Subversive and Restorative Learning in Times of Climate Turmoil and Disaster. Journal of Transformative Education 16 (2018), Seite 302–322

2

Handeln werden in der Zeit geschaffen, die junge Menschen in der Natur verbringen und in der sie Beziehungen zu natürlichen Gegebenheiten aufbauen. Gerade in einer stark verstädterten urbanisierten Weltgesellschaft wird diese Zeit und Intimität mit Natur immer stärker zurückgedrängt, erhalten junge Menschen immer weniger Raum, ihre eigenen Naturerfahrungen auszubauen. Hier eröffnen sich für Bildung für nachhaltige Entwicklung viele (und altbekannte) Möglichkeiten.

Selby und Kagawa greifen weiterhin den wichtigen Punkt der Verzweiflung angesichts der medialen Berichterstattung über den fortschreitenden Klimawandel auf und plädieren dafür, diese Verzweiflung explizit als Teil eines Austausches im Kontext von Bildungsarbeit aufzugreifen, dabei die Emotionen anzuerkennen, die Menschen haben, und damit das bewegungsorientierte Motto „Reclaim the good life“ zu fördern, also das gute Leben zurückzufordern.

Warum lassen wir uns von kapitalistischen Marktgesellschaften erzählen, was ein gutes Leben ist?

Warum lassen wir uns von kapitalistischen Marktgesellschaften erzählen, was ein gutes Leben ist? Warum können wir nicht selbst stärker in die Diskussion gehen, was für uns ein gutes Leben ausmacht (Stichwort Zeitwohlstand, Beziehungswohlstand), alternative Wohlstandskonzepte durchzudenken und in den Mittelpunkt von Bildungsarbeit zu stellen, und sich damit sukzessive von den Ideologien zu befreien, die in unserer Gesellschaft präsent sind?

Damit komme ich zum Thema **Transformatives Lernen**. Dieser Begriff oder der der Transformativen Bildung ist ein Schlagwort, das in den vergangenen Jahren immer virulenter geworden ist in den Debatten um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen. Ich selbst habe

sehr von den Arbeiten von Stephen Sterling profitiert, der Transformatives Lernen als einen tiefen Wandel der Werte und Glaubenssätze beschreibt, und insbesondere eine andere Form der Verbundenheit mit der Welt in den Mittelpunkt stellt.⁹ Dieser Wandel hat für ihn das Potenzial, eine andere ethische Verantwortlichkeit und Sensibilität für die Fragen der Beziehungen des Menschen zu sich selbst, anderen Menschen und zur natürlichen Mitwelt zu entwickeln.

Transformatives Lernen kommt eigentlich aus der Erwachsenenbildung, ist in den 70er-Jahren entwickelt worden und hatte ursprünglich keine Verbindung zu Nachhaltigkeit, sondern ist im Kontext der Arbeit für Frauen entstanden, die nach langer Elternzeit oder Mutterschaft wieder den Einstieg ins Berufsleben suchten. Das Konzept beschrieb zunächst Lernprozesse, ohne sie mit spezifischen Inhalten zu füllen. Das Ziel von Transformativem Lernen bestand eher darin, zu höherer Reflexivität zu gelangen, in dem Sinne: Mit welchen „Brillen“ betrachte ich die Welt und wie wirken diese Wahrnehmungsmuster auf mein Handeln. Dieses Konzept geht davon aus, dass gerade Erwachsene diese Brillen und Wahrnehmungsmuster sehr stark ausgebildet haben und sie uns häufig daran hindern, anders mit der Welt in Kontakt oder in Beziehung zu treten.

Diese Brillen sind bedeutsam für unsere Identität und die Orientierung in der Welt, jedoch im Hinblick auf globale Transformationsprozesse und dazugehörige Bildungs- und Lernerfahrungen manchmal hinderlich. Und sie sind gesellschaftlich geprägt, wie Arbeiten aus der kritischen Theorie konstatieren. So sehen wir in der Regel Wachs-

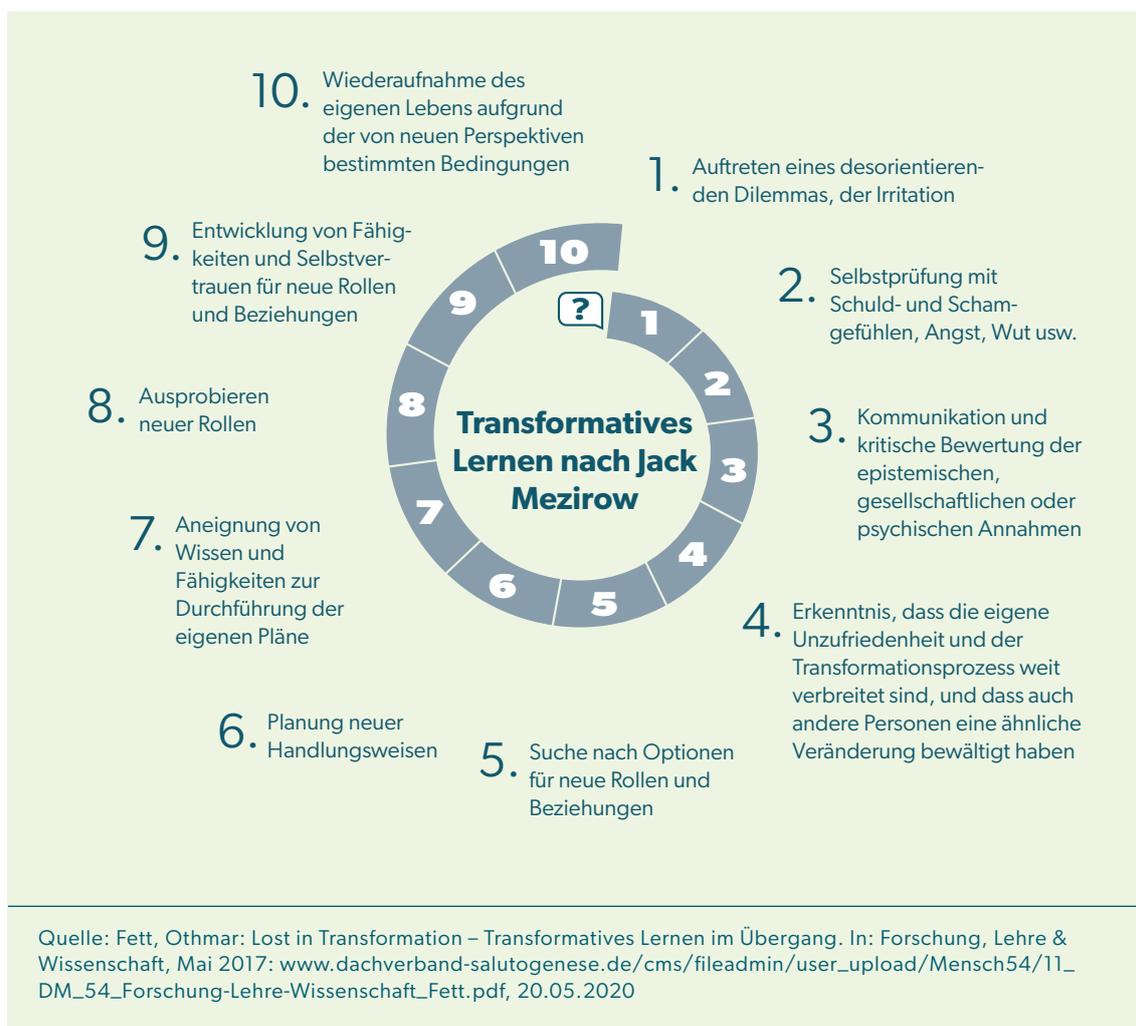
⁹ Sterling, Stephen: Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research* 16(2010), Seite 511–528

2

tum positiv konnotiert. Ebenso akzeptieren wir es, Tiere einzusperren, zu töten, zu nutzen und zu verbrauchen, was viel über unsere Tier-Mensch-Beziehung und unsere Art und Weise der Ernährung aussagt. Ein Beispiel für eine Brille aus dem postkolonialen Bereich wäre, den Wohlstand in Deutschland allein als Ergebnis „unserer“ Arbeit und „unserer“ Aktivitäten als Wirtschaftsnation anzuschauen, ohne die koloniale Ausbeutungsgeschichte in Betracht zu ziehen, auf der unser Reichtum aufgebaut ist.

Das heißt, wenn wir es schaffen, mit Bildungsarbeit an diese „Brillen“ ranzukommen, dann haben wir ganz viele Potenziale, die Wirtschafts- und Lebensweisen hier infrage zu stellen, und zu fragen, wie wir eigentlich andere Brillen entwickeln können. Die folgende Grafik verdeutlicht dieses komplexe Thema.

Transformatives Lernen ist vor allem eine Prozessperspektive und kein Inhalt oder Lernergebnis, das am Ende zu verzeichnen wäre. Spannend ist



2

der Fokus darauf, wie diese Lernprozesse funktionieren. Häufig werden sie ausgelöst durch Krisen, kleine Irritationen oder die Feststellung, dass das eigene Weltbild nicht zu dem passt, was ich gerade in den Nachrichten wahrnehme oder eine Person des Globalen Südens mir über meine eigenen Privilegien mitteilt. Diese Krisen gehen mit Emotionen wie Schuld, Scham, Wut und Angst vor Veränderung einher. Gerade im Kontext von Klimaskepsis könnten wir meinen, viele unvollendete transformative Lernprozesse zu sehen, in denen Menschen an dem Standpunkt stehen bleiben und sagen, wir konstruieren uns die Fakten, die in unser Weltbild passen, in der ein Klimawandel nicht vorkommt, weil eine Anerkennung zu emotional oder zu bedrohlich wäre.

Transformatives Lernen in seiner Prozesshaftigkeit geht davon aus, dass es möglich ist, diese Gefühle zum Gegenstand von Reflexionen zu machen. Gerade im gemeinsamen Austausch über die je eigene Betroffenheit von Angst, Wut oder Ohnmacht zum Beispiel in Bezug auf die Klimakrise kann es möglich sein, neue Perspektiven aufzubauen, neue Rollen auszuprobieren und neue „Brillen“ aufzusetzen.

Ein großer Vorreiter des Transformativen Lernens war auch Paulo Freire, der sehr stark in der Alphabetisierungsarbeit in Brasilien engagiert und ein großer Volkspädagoge war. Freire spricht davon, sich von kollektiven Unterdrückungsmechanismen durch eine Emanzipation der Lernenden mittels aktiver politischer Arbeit zu befreien.¹⁰ In seiner Pädagogik ist das permanente Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion angelegt, das gut übertragbar ist auf Bildungsarbeit im Kontext der Diskurse einer Großen Transformation. Häufig ha-

ben Bildungsangebote entweder einen aktivistischen oder reflexiven Fokus. Das zu verbinden und zu sagen, wir gehen zum Beispiel gemeinsam am 20. September auf die Demonstration zum Klimastreik, und holen das dann in den Unterricht beziehungsweise in konkrete Lernsettings zurück mit dem Ziel eines Austausches über Gefühle von Selbstermächtigung und Partizipation, aber auch möglicher Trauer, weil an anderen Aktionen die große öffentliche Aufmerksamkeit fehlte, kann im Sinne des Wechselspiels zwischen Aktion und Reflexion zu nutzen sein. Das ändert auch die Rolle von Lehrenden: Sie werden zu Mitlernenden und Lernumgebungen zu mitlernenden Organisationen, die sich auch auf dem Weg der Transformation befinden und nach neuen Perspektiven und Antworten suchen.

Was kann jetzt aus diesen Ansätzen für Transformatives Lernen für Bildungsarbeit im Kontext von Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung folgen? Magnus Boström u. a.¹¹ sagen, wenn wir wegkommen wollen von Konsumlebensstiländerungen und der Reduktion von Ansätzen von BNE auf dieses Ziel, dann müssen wir uns viel stärker mit den Barrieren für Wandel beschäftigen: mit Angst, mit Antireflexivität und Macht, das heißt den Verhinderern von politischen Debatten, deren Interessen und Argumenten. Darüber hinaus braucht es etwas sehr Herausforderndes, nämlich Ambivalenzen auszuhalten, verschiedene politische Strategien in ihrem je eigenen Tempo zuzulassen, ganz viele „oder“ umzudrehen in ein

Wir müssen uns viel stärker mit den Barrieren für Wandel beschäftigen: mit Angst, mit Antireflexivität und Macht.

¹⁰ Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Kreuz. Stuttgart/Berlin 1971, 218 Seiten

¹¹ Boström, Magnus; Andersson, Erik; Berg, Monika; Gustafsson, Karin; Gustavsson, Eva; Hysing, Erik et al.: Conditions for Transformative Learning for Sustainable Development: A Theoretical Review and Approach: Sustainability 2018, 10, 4479



Fridays for Future ist vor allem eine weiblich geprägte Bewegung, die eine lebensstilorientierte Selbsttransformation geschafft hat.

„sowohl als auch“. Dazu gehört, politische Institutionen wie Ministerien und Regierungen in ihrer Trägheit zu analysieren und zu konfrontieren, und gleichzeitig die Institutionen zu verändern. Ich erlebe häufig, dass sich Akteure entweder auf der Seite der sozialen Bewegungen positionieren und jene Institutionen kritisieren oder gar öffentlich diffamieren oder auf der anderen Seite schrittweise den langsamen Wandel der Institutionen voranbringen. Ich glaube, wir brauchen beides gleichzeitig. Ebenso brauchen wir einerseits das Aufgreifen der Praktiken und Organisationsformen aus den sozialen Bewegungen mit der Frage, was daraus gelernt werden kann. Wie schaffen es beispielsweise Bewegungen wie Fridays for Future oder die Klimagerechtigkeitsbewegung, ein solch enormes Engagement unter ihren Anhängern zu erzeugen? Wie schaffen sie es, bestimmte Fragen und Entscheidungsprozedere zu organisieren? Und andererseits brauchen wir die Zusammenarbeit mit den demokratischen und progressiven Kräften im System, die den Wandel auch gestalten wollen, aber in ihren Entscheidungen natürlich nicht frei von Sachzwängen sind.

Es gibt erste Untersuchungen zu Fridays for Future, die besagen, es ist vor allem eine weiblich geprägte Bewegung, die – und das liegt auch an den Führungsfiguren der Bewegung – eine lebensstilorientierte Selbsttransformation geschafft hat. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass junge Menschen eine Demo organisieren und danach die Demoroute noch mal ablaufen, um den Müll zu beseitigen, der während der Demo angefallen ist. Oder auf der Demo den politischen Gegner adressieren mit dem Slogan „Wir sind hier, wir sind laut, weil ihr uns die Zukunft klaut“, aber gleichzeitig ihre eigenen Routinen, Lebensstile und Beiträge zu klimaschädlichem Verhalten hinterfragen. Dieser spannende Selbsttransformationsmoment unterscheidet Fridays for Future von anderen sozialen Bewegungen. Peer-to-Peer-Lernen findet in diesem Rahmen viel besser statt als in jeglichen anderen Bildungskontexten: Sprecher*innen auf diesen Demos sind in der Regel gleich alt oder nur geringfügig älter, sprechen ihre Sprache und sind so viel enger mit den Alltagserfahrungen und Lebenswirklichkeiten der Teilnehmenden verbunden. Diese Erfahrung kann für weitere Bildungskontexte genutzt werden

2

Boström und Kolleg*innen raten weiterhin dazu, Konflikte zu nutzen und zu gestalten beziehungsweise nicht konfliktscheu zu sein – angesichts der konkreten Nachhaltigkeitsdebatte können wir uns gar nichts anderes mehr erlauben. Und gleichzeitig Utopien zu fördern – dies ist manchmal sehr herausfordernd vor dem Hintergrund eigener Vorstellungen, wie eine gute Welt in vielen Jahren aussehen soll. Dabei ist es wichtig, dass die Utopie weniger der große Gesellschaftsentwurf ist als eher eine für junge und ältere Menschen greifbare und erreichbare Idee.

Was heißt das für Bildungsträger? Hartmut Rosa¹² hat es treffend formuliert: Es geht nicht allein um den Erwerb von Kompetenzen, sondern darum, eine Weltbeziehung, mit anderen Worten einen vibrierenden Draht zur Welt in der Bildungsarbeit und für das eigene Bildungshandeln herzustellen, eine Resonanz zur Natur, zu den Tieren, sich mit den aussterbenden Arten zu solidarisieren und eine Empfindsamkeit zu entwickeln für das, was gerade passiert.

¹² Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp. 1. Aufl. Berlin 2016, 816 Seiten

Dabei ist es bedeutsam, Bildungserfahrungen zu initiieren, die gehalten und gefühlt werden. Emotionen spielen in der Bildung eine oft vernachlässigte, aber wichtige Rolle. Wie können Emotionen ausgesprochen und thematisiert werden? Hier bedarf es neuer Settings in der Ausbildung von Pädagog*innen, um mit Emotionen zu arbeiten und für Menschen Räume zu schaffen, in denen sie sich über Emotionen austauschen können; und sie gleichzeitig zu irritieren, wenn zum Beispiel Privilegien für Personen des Globalen Nordens spielerisch aufgegriffen und die eigenen Perspektiven völlig durcheinandergebracht und infrage gestellt werden. Letztlich geht es um eine Bildung, die in die Tiefe der Dinge geht, die nicht auf der Ebene des Wissens über die Große Transformation, die Klimakrise, die Apokalypse und globale Gerechtigkeit stehen bleibt. Wie gehen wir als in der Bildung tätige Menschen selbst mit unseren Emotionen um? Was lassen wir an uns heran?

Damit komme ich auf die Spannungsfelder einer kritischen und doch förderfähigen Bildungsarbeit zurück, die ich am Anfang angesprochen habe: Wie kann Bildungsarbeit im Kontext einer strukturstaatlichen Förderung und einem System, das die Schwerpunkte der Förderung anders setzt,



2

realisiert werden? Wir müssen uns selbstkritisch und selbstreflexiv mit den eigenen Ambivalenzen auseinandersetzen: zum Beispiel jene, dass wir jedwede abgefragten Evaluationsstandards für unsere Veranstaltungen bedienen, aber gleichzeitig Bildung realisieren sollen, die berührt und in die Tiefe geht. Was heißt das für die Professionalität von Pädagog*innen, diese Ambiguitäten auszuhalten? Es ist wichtig, dass sich Bildungsarbeiter*innen – die Community of Practice wie beispielsweise auf dieser Tagung – über diese Spannungsfelder, die damit verbundenen Gefühle und dem Umgang damit austauschen.

3. Wie können wir als politische Bildner*innen das Prinzip Hoffnung stärken und durch Bildung Menschen befähigen, Teil einer Lösung zu werden?

Ich möchte zum Schluss die wichtige Frage aufgreifen, wie wir das Prinzip Hoffnung fördern können in einer Welt, in der verschiedenen Studien zufolge die am häufigsten anzutreffende Emotion bei jungen Menschen die Sorge um die globale Zukunft ist. Diese teilt sich in vielfältige Emotionen, die nicht nur bei jungen Menschen mit der Klimakrise verbunden sind: Angst um die eigene Zukunft, die Zukunft der Kinder und aller Lebewesen; Frustration darüber, dass die politischen Ebenen so langsam reagieren; ein Überwältigtsein, Ohnmachtsgefühle und Trauer über die Arten, die schon gestorben sind oder aktuell vom Aussterben bedroht sind; auch Schuldgefühle über die eigenen Privilegien beziehungsweise die eigenen Möglich- und Unmöglichkeiten einen Beitrag zu leisten.

Ich gehe hier kurz auf die wissenschaftlichen Hintergründe einer großen Studie ein, die wir am Institut Futur der Freien Universität Berlin durchgeführt haben. Hier wurde in einer Befragung von Jugendlichen herausgefunden, dass circa 50 Prozent der

jungen Menschen nachhaltigkeitsaffin sind, aber diese Gruppe es gleichzeitig für sehr unwahrscheinlich hält, dass positive Szenarien im Hinblick auf Klimawandel eintreten.¹³ Da diese Befragung durchgeführt wurde, bevor Fridays for Future existierte, könnten wir bei aktuellen Befragungen von leicht veränderten Ergebnissen ausgehen. Das führt zu den zentralen pädagogischen Fragen: Wie können wir Hoffnung fördern, wo haben wir selbst Hoffnung, und wie können wir diese Hoffnung authentisch im Rahmen von Bildungssettings weitergeben?

Dafür ist nach unserer Überzeugung eine realistische Darstellung der Problemgröße vonnöten. Zugleich braucht es statt der Fokussierung auf Konsum und Lebensstile den Blick auf angemessene Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten, die diskutiert werden in Bildungsarbeit und die in realistischer Weise Einfluss nehmen können: also politische Arbeit, politischer Aktivismus, Kampagnen- und Bildungsarbeit und so weiter, die sehr viel größere Wirkfaktoren für einen Wandel als nur das eigene „Sich-anders-verhalten“ darstellen. Natürlich starten dabei alle an unterschiedlichen Punkten und es ist die Frage entscheidend, wo Menschen abgeholt werden.

Ich glaube, was wir von der Klimabewegung und von Fridays for Future lernen können, ist dieser kollektive Moment: Junge Menschen fühlen in diesem bewegungsorientierten Umfeld eine kollektive Selbstermächtigung, die sie aus der vorhande-

Wie können wir Hoffnung fördern, wo haben wir selbst Hoffnung, und wie können wir diese Hoffnung authentisch im Rahmen von Bildungssettings weitergeben?

¹³ Grund, Julius; Brock, Antje: Why We Should Empty Pandora's Box to Create a Sustainable Future: Hope, Sustainability and Its Implications for Education. Sustainability 2019, 11, Seite 893

Es geht darum, informelle Lernorte zu schaffen, in denen Jugendliche wahrnehmen können, dass Erwachsene dieses Thema auch anders ernst nehmen und gemeinsam mit Jugendlichen nach Lösungen für die globale Klimakrise suchen.

nen Ohnmacht herauskatapultiert. Dieser Moment selbst kann ein Anreiz für Bildungsarbeit sein, weil häufig dieser Moment und die damit verbundene eigene Gestaltung von der Hoffnung angetrieben sind, dass ihr Engagement sinnhaft ist und es sich lohnt, für globale Gerechtigkeit und die Bewältigung der Klimakrise einzutreten. Selbst wenn weder die Alten noch die Jungen wissen können, ob die Große Transformation erfolgreich sein wird. Soviel Ehrlichkeit gegenüber jungen Menschen sollten wir aufbringen, dass wir das nicht wissen, aber die Gewissheit haben, dass es Sinn macht und wirksam ist, gemeinsam daran zu arbeiten.

Was heißt das für Lernbegleiter*innen? Ich möchte auf die Arbeiten aus dem postkolonialen Diskurs von Vanessa Andreotti (University of British Columbia Vancouver, Kanada) verweisen, die ich in Kanada näher kennenlernen durfte. Vanessa Andreotti stellt in ihren wunderbaren Materialien genau die richtigen Fragen, die in die Tiefe der Dinge gehen. Wir als Bildungspraktiker*innen und politische Bildner*innen können viel verändern, indem wir die eigenen Konzepte von Lehren und Lernen reflektieren: Bin ich eigentlich betroffen von den Inhalten, und inwiefern betrifft es mich, inwiefern junge Menschen? Es geht darum, vielfältige Empowerment-Prozesse anzuregen, Kontroversen und Diskussionen zu fördern, zu Widerstand und zur Übernahme eigener Perspektiven zu ermuntern, auch und gerade gegenüber den Lernbegleiter*innen; nur so können Debatten und gesellschaftliche Kontroversen kritisch mitgestaltet und kritisches Denken vorangebracht werden.

Dabei ist es wichtig, mit unterschiedlichen Emotionen sensibel umzugehen; hier finden sich auch in der eigenen Bildungsarbeit viele Fragezeichen. Ansätze der Tiefenökologie empfehlen, „durch die Emotionen durchzugehen“, Räume zu öffnen, um „Emotionen zu halten“ und zu thematisieren, weil dann andere Möglichkeiten und eine andere Kraft entstünden.

Für zivilgesellschaftliche Bildungsträger besteht die große Aufgabe im Verfolgen eines schon erwähnten strategischen und auch analytischen Blicks auf die Große Transformation, der einerseits die Bildungsorganisationen weiterhin kritisiert und für die Aufnahme von BNE und Globalem Lernen lobbyiert und andererseits mit den progressiven politischen Kräften die bisherigen Veränderungen positiv aufnimmt und gestaltet. Für Pädagog*innen kann das möglicherweise aktuell bedeuten, den Impuls von Fridays for Future von der Straße in die Institution zurückzubinden, den jungen Demonstrant*innen ermutigend ihre Bedeutung zu spiegeln, ihren immensen Beitrag zum gesellschaftlichen Diskurs über den Klimawandel würdigend in die Institutionen zurückzuholen und selbst als Reallabor für organisationalen Wandel zu fungieren. Es geht darum, informelle Lernorte zu schaffen, in denen Jugendliche wahrnehmen können, dass Erwachsene dieses Thema auch anders ernst nehmen und gemeinsam mit Jugendlichen nach Lösungen für die globale Klimakrise suchen.

Workshop-Phase 1 – Politische Herausforderungen

3

Workshop 1: **Klimaschutz im Spannungsfeld von Staat und Zivilgesellschaft**

Impuls: Kai Bergmann, Referent für deutsche und europäische Klimapolitik bei Germanwatch e. V.
Moderation: Moritz Voges, Promoter für Globales Lernen (KATE e. V.)

Während sich die Zivilgesellschaft stärker für den Klimaschutz politisiert, stößt die Politik nur unzureichende Maßnahmen für notwendige transformative Veränderungen an. Die politische Herausforderung für die Zivilgesellschaft besteht darin, den Druck „der Straße“ zu erhöhen und mit Advocacy-Arbeit¹⁴ die Entscheidungsträger zu konkreten Klimaschutzinstrumenten zu zwingen. Welche Möglichkeiten sie hierbei hat, beleuchtete dieser Workshop mit Kai Bergmann, Referent für deutsche und europäische Klimapolitik bei Germanwatch.

Bergmann stellte den Teilnehmenden zunächst die Grundlage der „Theory of Change“ von Germanwatch vor. Die umwelt- und entwicklungspolitische NGO begründet ihr Handeln mit den übergeordneten planetarischen Grenzen und bedient sich hierfür des Doughnut-Diagramms nach Kate Raworth.¹⁵ Nach ihrem Konzept besteht der optimale „Doughnutring“, wenn wir weder die planetarischen Grenzen überschreiten noch soziale Ungerechtigkeiten weiterproduzieren. Dementsprechend ist das Ziel nicht nur eine nachhaltige Lebensweise unter ökologischen Aspekten, sondern eine Lebensweise, die zudem die sozialen Grenzen einhält und globale Gerechtigkeit und ein gutes Leben für alle ermöglicht. Die Wirtschaft

sollte deshalb zwischen Ökologie und Sozialem agieren und das Ziel globalen Wohlstands für alle haben. Wohlstand müsse dabei anders und nicht länger auf der Basis des Bruttoinlandsprodukts (BIP) gedacht werden, da das BIP kein geeigneter Indikator für Wohlstand ist. Es kann wirtschaftliches Wachstum messen, aber vieles, was der Bevölkerung für ihr gutes Leben besonders wichtig ist, wie Gesundheit, intakte Familie und Partnerschaft, Selbstbestimmung und Umwelt, steigert das BIP hingegen nicht oder nur sehr indirekt.

Beim Blick auf die aktuelle politische Lage verwies Bergmann zunächst auf die Redundanz der politischen Lösungsansätze seit Beginn der 1990er-Jahre, die man in einem allgemeinen „Ja, aber ...“ zusammenfassen kann. So lautet auch in Bezug auf FFF die Standardantwort: „Ja, wir brauchen Umweltschutz, aber dafür muss die Wirtschaft brummen.“ Darin zeige sich das Versagen der Politik, Umwelt weiterhin als ein isoliertes Politikfeld zu betrachten und insbesondere die soziale Frage auszuklammern. Aktuell befänden wir uns jedoch in außergewöhnlichen politischen Zeiten. Und diese erlauben transformative Veränderungen, die selbst durch das Verhalten von Einzelnen oder kleinen Gruppen angestoßen werden können. Dagegen kann die Zivilgesellschaft in „normalen“ politischen Zeiten Wandel nur in kleinen Schritten antreiben. Bestes Beispiel sei Greta Thunberg, die vor zehn Jahren keine weltweite Bewegung wie FFF ausgelöst hätte.

Heute sind sich Wissenschaft und Zivilgesellschaft weitestgehend einig, dass ein „business as usual“ das „business as usual“ zerstören und vielmehr ein „disaster for change“ bedeuten würde. Aber ist es deshalb bereits zu spät für „change by design“? Aus systemtheoretischer Perspektive sieht Bergmann unsere Gesellschaft nahe dem Verzweigungspunkt, weit weg vom Gleichgewicht. Unser

¹⁴ für Germanwatch heißt Advocacy-Arbeit: 1. Mit Politik ins Gespräch gehen (80 %), 2. Auf Basis des Umweltrechts Klagen anstrengen (20 %)

¹⁵ Raworth, Kate: What on earth is the Doughnut?: www.kateraworth.com/doughnut, 27.03.2020

3

„window of opportunity“ schließe sich langsam, selbst bei Nichtbeachtung von etwaigen Kippunkten dürften uns circa zehn Jahre bleiben. Die politische Situation „verflüssige“ sich jedoch zunehmend an diesem kritischen Punkt, Argumentation und Handeln geschehen vermehrt unter Zugzwang. So sei das Klimapaket der Bundesregierung, trotz seiner schwachen Ausgestaltung, vor einem Jahr undenkbar gewesen. Heute haben wir immerhin Eckpunkte, erläuterte Bergmann. Doch wie kann die Zivilgesellschaft die aktuelle politische Situation für einen Wandel nutzen? Bergmann erläuterte den Workshop-Teilnehmer*innen, dass er die Zivilgesellschaft in drei Rollen verorte:

1. gelte es, Institutionen, wie Parlamente, Regierungen und Unternehmen zu belagern,
2. gehe es darum, als Pilot*innen Spielräume zu nutzen und die Programme von Politik, Wirtschaft und Technologie umzuprogrammieren, und
3. Hegemonie zu verändern beziehungsweise herzustellen.

Der Schlüssel für Letzteres sind breite Bündnisse wie beispielsweise das Bündnis Klima-Allianz Deutschland, dem auch Gruppen von Kirchen und Religionsgemeinschaften angehören. Bergmann unterstrich dabei, dass die verteilten Rollen unterschiedlicher Akteure die Politik irritieren und Reibung erzeugen. Eine starke zivilgesellschaftliche Klimabewegung könne in vielfältiger Form und mit verteilten Rollen den notwendigen Druck von unten aufbauen sowie Allianzen, Lösungsmöglichkeiten und Alternativen entwickeln.

Doch welche konkreten Werkzeuge hat die Zivilgesellschaft dafür? Germanwatch arbeitet neben dem auf individuelles Handeln ausgerichteten öko-

logischen Fußabdruck¹⁶ und dem jährlichen Erdüberlastungstag¹⁷, der dieses individuelle Handeln „globalisiert“, vor allem mit dem sogenannten „hand print“ oder Handabdruck. Das Konzept wurde 2015 vom indischen Centre for Environment Studies entwickelt und von Germanwatch anschließend aufgenommen und adaptiert.¹⁸ Der Handabdruck steht symbolisch für nachhaltiges Handeln und politisches Engagement im Kollektiv und für das Kollektiv. Er soll positive Handlungsansätze fördern, die über die individuellen Möglichkeiten hinausgehen. Beispiele hierfür sind Rahmenbedingungen und bleibende Strukturen sowie fehlende Infrastruktur, unzureichende Transparenz oder Subventionen zu adressieren, nachhaltige Gesetzgebung oder Geschäftsmodelle zu fordern und sich politisch in seinem Verein, Wohnviertel, seiner Schule oder am Arbeitsplatz zu engagieren. Es handelt sich demnach um ein zusätzliches Handlungsangebot, das von Frust und Ohnmacht hin zu Gestaltungsmöglichkeiten und Selbstwirksamkeit lenken soll.¹⁹ Diesen Handabdruck gelte es im Großen wie im Kleinen zu hinterlassen, um ein Wechselspiel der Ebenen zu ermöglichen. Bei der Anwendung gehe es nicht zuletzt darum, sich die Komplexität sozialer Teilsysteme zu vergegenwärtigen, da sich nur über die jeweilige Eigenlogik die dazugehörige Politik verstehen lasse. Wandel muss demnach „mit Hand und Fuß“ stattfinden, indem er sowohl das individuelle Handeln des Fußabdrucks als auch die kollektive Ebene des Handabdrucks integriert.

In der anschließenden Diskussion kam die Frage auf, ob die Zivilgesellschaft angesichts der Größe

¹⁶ zur Berechnung des eigenen Fußabdrucks: Brot für die Welt: Teste Deinen ökologischen Fußabdruck! www.fussabdruck.de, 27.03.2020

¹⁷ Germanwatch: Erdüberlastungstag: <https://germanwatch.org/de/overshoot>, 27.03.2020

¹⁸ Centre for Environment Education: Hand Print. Action towards Sustainability: <https://handprint.in/>, 27.03.2020

¹⁹ zum Download des Hand-Print-Tools: Germanwatch: Ein Werkzeug für mehr Nachhaltigkeit: <https://germanwatch.org/de/17687>, 27.03.2020

3

der bevorstehenden Aufgaben stark genug sei. Bergmann betonte, dass die Politik bisher zwar nur ein vages Gefühl habe, dass radikale Veränderungen notwendig seien, doch auch „disruptive Veränderungen“ in naher Zukunft möglich seien. So werde der „Nicht-Konsum-Zwang“ immer mehr angenommen, selbst Autohersteller spürten das. Wichtig sei, die Entwicklung nicht ins Bodenlose fallen zu lassen, sondern den Strukturwandel mitzudenken. Die Frage, ob die Zivilgesellschaft dafür stark genug ist, stellt sich für Bergmann nicht. Vielmehr stehe das Verständnis von Kompromiss zwischen Staat und Zivilgesellschaft im Vordergrund. Hier gelte es primär, die soziale Interaktion zwischen Bewusstseinssystemen zu schätzen.

Wie kann ein Weg von „immer mehr“ hin zu Nachhaltigkeit gelingen?

Wie aber kann ein Weg von „immer mehr“ hin zu Nachhaltigkeit gelingen? Für Bergmann sind die Perspektivwechsel der handelnden Akteure entscheidend. Dafür brauche es eine neue Sprache, ein neues Narrativ als mentale Infrastruktur, neuen technologischen Fortschritt mit einem anderen Fokus von Technologie und eine politische Weichenstellung, um die Attraktivität von Transformation zu erhöhen. Es gehe dabei nicht um Optimismus, sondern um Hoffnung. Auch unser Pessimismus ist sozial konstruiert: das Onlinemagazin *Perspective Daily*, das sich dem konstruktiven Journalismus verpflichtet sieht, weist darauf hin, dass durch den Katastrophenjournalismus viele Leser*innen die Welt deutlich schlechter beziehungsweise ungerechter wahrnehmen als sie ist.²⁰ Bei der Frage, wie Deutungshoheit und Entscheidungsgewalt gewonnen werden können, sei es wichtig, sich dieser sozialen Konstruktionen bewusst zu werden.

²⁰ beispielsweise Urner, Maren: Schluss mit dem täglichen Weltuntergang. In: *Perspective Daily* vom 06.05.2019: <https://perspective-daily.de/article/796/XhshvhYg>, 27.03.2020

Das kurzfristige Ziel für die Zivilgesellschaft lasse sich deshalb auf „mehr Irritation!“ herunterbrechen. Die Hoffnung sei, dass dadurch bislang marginalisierte Akteure ihre Rollen besser ausfüllen können und Grenzen sich verschieben. Dafür gebe es keine One-fits-all-Lösung. Stattdessen sei Vielfalt der Schlüssel, das Vorleben wichtig: Wenn alle ein faires Shirt kaufen, dann funktioniert es. Die Frage der Leistbarkeit für die Einkommenschwachen müsse dabei mitgedacht werden. Allerdings stelle sich dabei die Frage, ob der Fokus auf „monetär leistbar“ oder „moralisch leistbar“, beispielsweise durch das Inkaufnehmen von toten Fabrikarbeiter*innen infolge lebensgefährlicher Produktionsbedingungen liegt. Die Zivilgesellschaft könne hier mit der Frage, wer welchen Wohlstand für wen anstrebt und wie Wohlstand bemessen wird, Diskurse verschieben und ein neues Narrativ begründen.

Obwohl Bergmann sich mit sorgenvollen Fragen konfrontiert sah, konnte er den Workshop-Teilnehmenden schlussendlich glaubhaft vermitteln, dass unsere Hoffnung auf eine sozialökologische Transformation nicht umsonst ist. Mithilfe systemtheoretischer und sozial konstruktivistischer Ansätze machte er deutlich, warum die Zivilgesellschaft, das Engagement von kleinen Gruppen oder sogar einzelnen Personen gerade jetzt großen Einfluss nehmen kann. Dafür brauche es politische Bildung, Aktivismus und eine vielfältige Zivilgesellschaft, die diesen Moment der „politischen Verflüssigung“ nutzt, um globale Gerechtigkeit von Politik und Wirtschaft einzufordern. Bildung kommt dabei primär die Aufgabe zu, Aufklärung zu betreiben, Chancen zu betonen und durch Perspektivwechsel zu irritieren. Mit dem Handabdruck liefert uns Germanwatch ein konkretes Werkzeug, dessen Bedeutung in Ergänzung zum ökologischen Fußabdruck in der entwicklungspolitischen Szene noch wachsen dürfte.

3

Workshop 2:
Dekoloniale Perspektiven auf
Transformatives Lernen

Impuls: Abdou Rahime Diallo,

Netzwerk Migrant*innenorganisationen

Brandenburg e. V.

Moderation: Birgit Brenner, EPIZ Berlin

Der 25. September 2015 wird als eine beispiellose Wende in der Entwicklungspolitik gefeiert. An diesem Datum wurden die bis dahin geltenden Millenniumentwicklungsziele (MDG) durch die Nachhaltigen Entwicklungsziele (SDG) der Vereinten Nationen abgelöst. Beispielloos an den SDG ist die Tatsache, dass zum ersten Mal der Politisch Globale Norden²¹ (PGN) ebenfalls als Entwicklungsregion deklariert und für globale Fehlentwicklungen, insbesondere Klimawandel und Umweltzerstörung, mitverantwortlich gemacht wurde. Die bis dahin geltenden MDG waren de facto eine vom PGN entworfene Vorlage, nach der der Politisch Globale Süden (PGS) sich zu entwickeln hatte. Zusätzlich ist bemerkenswert, dass die Entwicklung der SDG auch von Paradigmen und Philosophien von Gesellschaften des PGS, insbesondere Sumak kawsay²², inspiriert wurden. Bolivien und Ecuador hatten zum Beispiel den Schutz und die Wertschätzung der Natur – Jahre bevor im PGN über Nachhaltigkeit nachgedacht wurde – schon in ihre Verfassung integriert. Dies war durch die Be-

rücksichtigung von Denkansätzen indigener Völker geschehen. Die Wurzeln der SDG sind somit unter anderen auch in Südamerika zu finden. Andere ähnliche Philosophien Afrikas wie Ubuntu, Sankofa oder Guéno, die auf solidarischem Gemeinwohl und Aspekten gemeinschaftlicher Verantwortung von Individuen beruhen, fanden bei der Entwicklung der SDG ebenfalls Berücksichtigung.

Alle diese Aspekte implizieren die essenzielle Kritik an der privilegierten, auf Konsum und stetem Wachstum ausgerichteten Lebensweise westlicher, industrialisierter Gesellschaften. Mit dieser Kritik geht die Überzeugung einher, dass diese Lebensweise auf Kolonialitäten²³ beruht und zu beenden sei. Doch heute, nach fünf Jahren sind folgende kritische Fragen berechtigt:

Inwieweit konnte, insbesondere von der entwicklungspolitischen Community des PGN selbst, der Haltungs- und Paradigmenwechsel eine Entwicklungsregion zu sein, verinnerlicht werden?

Inwieweit konnte sie dazu beitragen, diesen Aspekt von der rein theoretischen Ebene in reale Wirkungsfelder, Praxis- und Lebensrealitäten der Zivilgesellschaften zu tragen?

Inwieweit fand durch diese Aspekte eine Neubewertung von Nord-Süd-Perspektiven und entsprechender Interaktionen und Kooperation statt oder nicht statt?

Sind die SDG schlussendlich als reines Lippenbekenntnis der entwicklungspolitischen Community zu bewerten oder wie transformativ wirken die SDG in diesem Zusammenhang?

Die SDG stellen für entwicklungspolitisches Engage-

21 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 PGN sind u. a. eurozentristisch geprägte Lebensweisen, Gesellschafts- und Machtstrukturen, die als Mainstream die betrachtete Region dominieren.

22 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.

23 Kolonialitäten sind als Kontinuitäten von Kolonialismus zu begreifen.

3

gemeint heute einen wichtigen Referenzrahmen dar, auf die sich Diskurse, Förderprogramme, Projekte und entwicklungspolitische Bildungsarbeit beziehen. Doch bieten die SDG als Leitrahmen überhaupt die Voraussetzung für den so häufig erwähnten grundlegenden Perspektivwechsel? Bieten sie Raum für Perspektiven des Globalen Südens? Wie sehr ist die Dekonstruktion von Kolonialitäten ein wichtiger Aspekt? Für die Beantwortung dieser Fragen rücken die 17 Ziele und ihre Unterziele selbst in den Fokus.

Zunächst fällt besonders entwicklungspolitischen Fachleuten im PGS auf, dass keines der 17 SDG-Ziele sich explizit mit Kolonialismus und seiner Dekonstruktion beschäftigt oder auseinandersetzt. Weder in der Erklärung der 17 Ziele²⁴ noch in der Erläuterung der Unterziele²⁵ tauchen überhaupt die Begriffe Kolonialismus oder Dekonstruktion auf. Weder werden Kolonialitäten in entwicklungspolitisch relevanten Politikfeldern erwähnt noch

beinhaltet irgendeines der Ziele eine kritische Auseinandersetzung mit Kolonialismus und seinen Folgen. Dies lässt Zweifel daran zu, wie sehr diese beiden Aspekte überhaupt politische Unterstützung im Kreis der „starken Mitgliedsstaaten“ der Vereinten Nationen, somit des PGN fanden. Dies liefert auch den Grund zu der Annahme, dass auf der Ebene der Operationalisierung und der Umsetzung der SDG Kolonialismus und seine Folgen kaum eine Rolle spielen.

Wenden wir uns dem Globalen Lernen und dem dazugehörigen Orientierungsrahmen (OR) zu. Dieser stellt ein zentrales Dokument für die Umsetzung von Globalem Lernen in Schulen dar. Anhand der Aufgaben und Zielsetzungen lässt sich ablesen, ob und inwieweit eine Dekonstruktion von Kolonialitäten, eine kritische Auseinandersetzung mit (strukturellem) Rassismus stattfindet, ob und wie sehr Paradigmen des PGN als Norm gesetzt, Denkweisen des PGS einbezogen werden. Als Indikatoren beziehungsweise Referenzbegriffe sind hier globale Gerechtigkeit, Kolonialismus, Rassismus, Eurozentrismus, Sumak kawsay, Ubuntu oder die Benennung von Privilegien von Menschen europäischer Identität von besonderer Bedeutung.

²⁴ siehe hierzu auf der Website von Globales Lernen: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/broschuere_sdg_unterziele_2019_web.pdf, 27.03.2020

²⁵ siehe hierzu auf der Website der Vereinten Nationen: <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>, 27.03.2020



3

Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Rassismus im Transformativen (Globalen) Lernen

Bei erster Betrachtung des Orientierungsrahmens (OR)²⁶ fällt zunächst auf, dass insgesamt 49-mal der Begriff Kolonialismus verwendet wird. Bei genauerer Analyse wird jedoch deutlich, dass der Begriff ohne eine detaillierte Definition aufgeführt wird. Eine deutliche und klare Distanzierung vom Kolonialismus und eine detaillierte Betrachtung der verheerenden Auswirkungen für den PGS fehlen bis heute. Stattdessen wird der Frage, ob Kolonialismus nur schädlich für die Betroffenen gewesen sei, großzügig Raum geboten. Die enge Verflechtung von Kolonialismus und Rassismus fehlt ebenfalls. Es ist bezeichnend, dass in dem

Es wird die Chance vertan, Perspektiven kolonisierter Gesellschaften einzubeziehen.

468 Seiten starken OR der Begriff Rassismus lediglich zehnmals auftaucht, Kolonialismus und Rassismus im Vorwort keine Erwähnung finden. Ihnen wird auch kein eigenes Kapitel gewidmet. Kolonialismus taucht prominent lediglich als Beispielthema im Fach Geschichte auf (Seite 250). Hierbei wird auf eine verkürzte Definition des deutschen Historikers Jürgen Osterhammel zurückgegriffen. Dadurch wird die Chance vertan, Perspektiven kolonisierter Gesellschaften einzubeziehen (beispielsweise von Frantz Fanon). Somit werden sowohl Kolonialismus als auch Rassismus in ihrer umfassenden Wirkung für alle Gesellschaften nicht genug in den Fokus gestellt und reflektiert. Dabei hätten sie eine Relevanz für alle Themen und Bereiche, die im Transformativen Lernen eine Rolle spielen.

Wissenschaft, Religion, Wirtschaft, Politik, Kultur und Pädagogik sind im europäischen Kontext von kolonialen und dadurch auch rassistischen Haltungen und Inhalten durchdrungen. Es fällt auch auf, dass in entwicklungspolitischer Bildungsarbeit Beiträge von Fachleuten des PGS zu diesen Bereichen fehlen. Der OR stellt zwar im Rahmen einer Box den Begriff Buen Vivir in seiner Bedeutung als Gegenentwurf zu kapitalistischen Wachstumsparadigmen vor und informiert über seine Rolle für den verfassungsmäßigen Schutz der Natur in Ecuador und Bolivien. Eine Box ist jedoch als Rahmen für die auf Jahrtausenden beruhenden präkolonialen Gesellschafts- und Lebenskonzepte der Völker Südamerikas viel zu klein. Damit wird deren Bedeutung als Alternative zu postkolonialen Paradigmen nicht klar genug hervorgehoben. Ihm könnte gleichberechtigt zum Thema „die Epoche der Aufklärung“ mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden, da es für die Herausbildung neuer Werte und Gesellschaftsformen wertvolle soziologische, politische und wirtschaftliche Aspekte beinhaltet und ganzheitlich verbindet. Zielführend wären zusätzliche Angebote, die sich mit dem Konzept Sumak kawsay für die kritische Reflexion eigener, westlicher, besonders auf Wachstum und umweltbelastender basierender sozioökonomischer Konzepte, wie internationale Handelsabkommen (EPA, Marshallplan mit Afrika), praktisch auseinandersetzen.

Eine reflektive und kritische Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit und Prekaritäten im PGN findet ebenfalls nicht genug statt. Somit wird diesbezüglich nicht genug zur Transformation stereotyper Gesellschaftsbilder beigetragen. In einer Universität in Guinea wurden Studierenden Filme über strukturelle und materielle Armut Deutschlands gezeigt, über Menschen sozialbenachteiligter Milieus, über Obdachlosigkeit. Die circa 1.100 Studierenden waren dermaßen be-

²⁶ siehe hierzu: www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/linkelements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf, 27.03.2020

3

troffen, dass nach der Vorführung minutenlanges Schweigen herrschte und einige sogar in Tränen ausbrachen.

Die Sprache des OR setzt ebenfalls kaum Impulse für die Dekonstruktion rassistisch-kolonialer Begriffe und ist selbst problematisch: So wird an vielen Stellen der stigmatisierende Begriff „Entwicklungsländer“ verwendet (Seite 319: „Unterernährung in den Entwicklungsländern weltweit“). Dass nach dem Verständnis der SDG die gesamte Welt, inklusive des PGN, als Entwicklungsregion deklariert wurde, wird nicht berücksichtigt. Stattdessen werden Stereotype reproduziert, da Unterernährung wieder lediglich auf Gesellschaften des PGS bezogen wird. Die große materielle, soziale Armut, Obdachlosigkeit, zum Beispiel in Detroit, Chicago, Los Angeles, Kansas City – Städten der USA, einem Land, in dem 50 Millionen Menschen in Armut leben – wird im PGN nicht als Beispiel genutzt oder thematisiert.

Besonders die Reflexion von Geschichtsbildern ist aus transformativer Sicht unzureichend. Im OR werden Alexander der Große, der Hellenismus, das Römische Reich, das Leben in den Kreuzfahrerstaaten im Vorderen Orient²⁷, moderne Metropolen, Migration von und nach Europa, die Ausbreitung der Weltreligionen, das Fortschrittsideal der Aufklärung, das Modell des Nationalstaats, die Ideen der Menschen- und Bürgerrechte sowie der Demokratie und des Liberalismus seit der Französischen Revolution aufgeführt. Die Lernenden erfahren nichts von vorkolonialer Geschichte des PGS. Diese wird immer erst im Kontext der Kolonialepoche, also ab dem 15. Jahrhundert betrachtet, so als gäbe es keine nennenswerten Beiträge zur Menschheitsgeschichte in Asien, Afrika, Ame-

rika, Australien und den Pazifikregionen. Lernende werden zum Beispiel nicht ermuntert, den Genozid an den Taïno durch Christoph Kolumbus und seine Leute, der innerhalb von 25 Jahren ihre Zahl von 3,5 Millionen auf circa 3.000 schrumpfen ließ, als Startschuss globaler Ungerechtigkeit zu verstehen.

Ebenso wenig wird die Rolle der Kirche, die durch Papst Alexander VI. am 4. Mai 1493 Spanien alles Land westlich der Azoren inklusive der dort lebenden Menschen und analog dazu Portugal alles Land östlich der Azoren schenkte, nicht thematisiert. Die vom 16. bis zum 19. Jahrhundert geführten theologisch-wissenschaftlichen Diskurse, ob Menschen afrikanischer Identität und Menschen der Erstgesellschaften Amerikas, Australiens und des Pazifikraums eine Seele hätten und überhaupt als Menschen zu betrachten seien, fehlen ebenfalls. Diese führten zu Pseudowissenschaften wie einer rassistischen Ethnologie, die versuchte diesen Menschen intellektuelle, soziale und kulturelle Fähigkeiten mit wissenschaftlichen Methoden abzusprechen. Die Tatsache, dass während der vielbeachteten Aufklärungsepoche eine Vielzahl von Philosophen rassistische und antisemitische Denkweisen und Haltungen etablierten, die für das Selbstverständnis und die Leitlinien Europas bis heute eine Rolle spielen, bleibt vollkommen unreflektiert. Da Rassismus hier nicht kontextualisiert wird, wird den Lernenden die Chance genommen, die damit verbundene Degradierung von Menschen und Entmenschlichung aufgrund ihrer Herkunft als einen historischen Ursprung des Kolonialrassismus zu verstehen und den einhergehenden Verlust der Menschlichkeit der Kolonisierenden ebenfalls zu reflektieren. Die Gelegenheit, Perspektiven von Kolonialrassismus Betroffener nachzuvollziehen und Kolonialitäten in aktueller Politik, Bildung, Wirtschaft, Religion etc. zu begreifen, wird dabei nicht genutzt.

²⁷ Vorderer Orient ist ein eurozentristischer Begriff, da hierfür als Fixpunkt Europa gesetzt wird und von dieser Perspektive Vorderer Orient und Ferner Orient konstruiert werden.

3

Empfehlungen

Transformatives Lernen stellt im Vergleich zu vergangenen Lernkonzepten und Ansätzen eine begrüßenswerte Weiterentwicklung dar, da es grundsätzlich zu Perspektivenvielfalt einlädt und zu globaler Gerechtigkeit beitragen will. Um transformativ wirken zu können, muss dieses Angebot in der Praxis konsequent zu Ende gedacht und umgesetzt werden.

Kolonialismus muss umfassender als nur als ein historisches Phänomen betrachtet werden, unter welchem die Gesellschaften des PGS zu leiden hatten, sondern auch in seinen vielfältigen Auswirkungen, Ursachen und Wurzeln in den Gesellschaften des PGN. Geschichtliche Epochen, die Europa prägten, wie zum Beispiel des griechischen und römischen Imperiums oder des Mittelalters, waren auch koloniale Epochen.²⁸ So wurde Kolonialismus aus soziohistorischer Betrachtung Teil europäischer Identität und europäischen Selbstverständnisses. Für die Erklärung der Entstehung von Kolonialismus und Rassismus wäre daher eine machtkritische Auseinandersetzung aktueller bis hin zu historisch weit zurückgreifenden Unterdrückungsmechanismen und Strukturen in Europa zielführend. Eine Analyse von Funktion und Wirkung der Unterdrückung breiter Bevölkerungsschichten in Europa, die weit vor der Epoche des europäischen Kolonialismus begonnen hat und für die Ausbildung kolonialer Haltungen gegenüber nicht europäischen Völkern verantwortlich ist, findet nicht statt. Der hiermit verbundene Verlust von Empathie, Menschlichkeit, universeller Spiritualität und die spaltende Wirkung hierarchischer Gesell-

schaftsordnungen (zum Beispiel Ständeordnung, gesellschaftliche Diskriminierung von Frauen) fanden in der rassistischen Konstruktion des Anderen/Fremden ihren Höhepunkt: Die geformten Machthierarchien, an deren Spitze weiße Europäer und an deren Ende Menschen afrikanischer und amerikanischer Identitäten sowie sämtliche Erstgesellschaften²⁹ stehen, müssen mitberücksichtigt werden. Solange Kolonialismus nur einseitig und limitiert als abgeschlossene geschichtliche Epoche und mit Folgen nur in den kolonisierten Regionen betrachtet wird, ist der Weg zu gemeinsamer Erinnerungskultur, zu gemeinsamer Identifikation von Menschen des PGS und des PGN verstellt. Transformatives Lernen muss viel stärker die psychosozialen Auswirkungen von Kolonialismus auf alle Gesellschaften benennen, betrachten, bewerten und einbeziehen.

Zum besseren Verständnis interdependenter Wirkmechanismen von Kolonialitäten und Machtstrukturen lässt sich diese komplexe Systematik mit dem Modell des 4-i-Machtssystems darstellen (siehe Abbildung Folgeseite).

Dem Konzept globaler Gerechtigkeit liegt ein neues Gemeinschaftsverständnis zugrunde, das auf Egalität und Gleichberechtigung aller Menschen zurückgreift. Es setzt voraus, dass sich Indi-

Solange Kolonialismus nur als abgeschlossene geschichtliche Epoche mit Folgen nur in den kolonisierten Regionen betrachtet wird, ist der Weg zu gemeinsamer Erinnerungskultur verstellt.

²⁸ siehe hierzu: www.rhm.uni-koeln.de/095/Hampl.pdf, www.whomes.uni-bielefeld.de/esteinberg/pdf/stadtgeschichte/rom/koloniegruendungen_zur_ableitung_sozialer_probleme_im_alten_rom.pdf, www.g-geschichte.de/plus/athens-kolonien, 27.03.2020

²⁹ Mit Erstgesellschaften sind sogenannte indigene, native Gesellschaften oder Urbevölkerungen gemeint. Da diese Bezeichnungen jedoch negativ konnotiert sind und von den Benannten zum Teil als diskriminierend wahrgenommen werden, werden sie hier nicht verwendet.

3

viduen als gleichberechtigte Teile einer großen Einheit verstehen und mit allem, was diese Ganzheit ausmacht, in Verbindung stehen. Es bedingt den gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen, Teilhabe und gegenseitige Wertschätzung und bricht mit eurozentrischen Paradigmen. Es promotet ein Verständnis von Vielfalt in Einheit und Gleichberechtigung, indem beispielsweise das duale Genderverständnis von Frau und Mann um eine Mehr-Gender-Identität, wie sie Erstgesellschaften Afrikas, Amerikas mit bis zu fünf Gender kennen, erweitert wird. Globale Gerechtigkeit beinhaltet Intersektionalität, die Dekonstruktion von Klassismus (der in engem Kontext zu Kolonialismus steht) und bezieht im Begriff des Globalen alle gesellschaftlichen und geografischen Regionen mit ein.

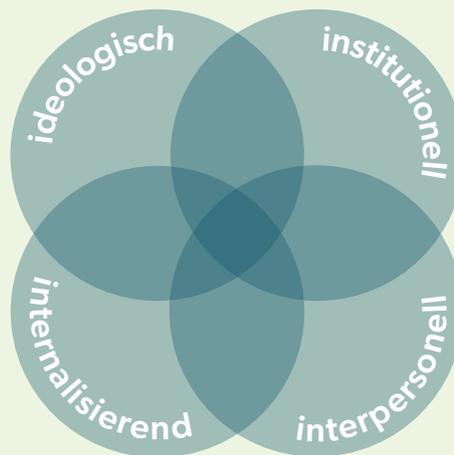
Transformatives Lernen sollte von Grund auf als Ansatz des Mit-und-voneinander-Lernens konzipiert werden, bei dem dieses Konzept von globaler Gerechtigkeit den äußeren Rahmen setzt und die Perspektiven des PGN und des PGS aufeinander bezogen in einem Kontext betrachtet und nicht isoliert voneinander angewendet werden. Hierbei sollten folgende Aspekte Berücksichtigung finden: 1. Wichtige Begriffe mit Definitionsfunktion und globalpolitischen Bezügen, wie zum Beispiel Armut, Wohlstand, Demokratie, Fortschritt, sollten in Bezug auf ein reduziertes, eurozentristisches Verständnis reflektiert und dekonstruiert werden; 2. In transformativen Lernmaterialien und Diskursen sollten Lebens- und Gesellschaftskonzepte des PGS, wie Sumak kawsay, Ubuntu, Sankofa, sowie Intersektionalität mehr Raum und Berücksichtigung erhalten; 3. Die reflektierte Auseinandersetzung mit Machtstrukturen und Privilegien sollte eine stärkere Berücksichtigung finden. Zusätzlich sollte der OR Lehrende und Lernende zur Diskursverschränkung motivieren. In vielen Diskurskreisen des PGS finden analog zum PGN fachliche, kriti-

sche reflektive gesellschaftliche Diskurse statt, die mit Diskursen des PGN stärker verschränkt werden müssten, um unterschiedliche Haltungen besser zu verstehen, stärker in einen interaktiven Austausch zu bringen und somit den globalen Lernprozess zu vertiefen. Ansonsten verschenkt das Globale Lernen sein transformatives Potenzial.

1. Ideologisch:

Diskriminierung basiert auf Ideologien, wird von diesen getragen, etabliert: z.B. Rassenideologie, Neoliberalismus, Darwinismus, Wachstumsideologie, Sexismus, Colourismus, religiösbasierter Extremismus etc.

4-i-Machtsystem und Wirkungsfelder



2. Institutionell:

Strukturen verstärken, verstetigen Diskriminierung, Ausgrenzung und Machtverhältnisse durch Institutionen: Verwaltung, Gesetze, Sprache, Parteien, Organisationen



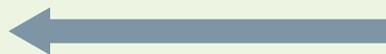
4. Internalisierend:

Menschen mit Diskriminierungserfahrung verinnerlichen Sichtweisen, Haltungen der Wirkmechanismen eins bis drei in ihre Selbstwahrnehmung, Eigenpositionierung und Gestaltung ihrer Identität: unreflektierte Privilegierte verinnerlichen ihre Machtposition und setzen sie als Norm. Diese Standardisierungen machen Privilegien unsichtbar und verhindern somit eine kritische Auseinandersetzung.

Wirkmechanismus auf vier Ebenen gleichzeitig

3. Interpersonell:

Menschen interagieren im Rahmen diskriminierungsbezogener Beziehungen, die sie in Privilegierte und Nicht-Privilegierte einordnen, wobei Privilegierte die Norm setzen: Menschen ohne vs. Menschen mit Behinderung, Akademiker vs. Nicht-Akademiker, Weiße vs. Nicht-Weiße.



Quelle: Abdou Rahime Diallo

3

Workshop 3 :
Ressourcengerechtigkeit und
Postwachstumsökonomie

Impuls: Nele Cölsch, Fairbindung e. V.
 Moderation: Christina Ayazi

Wachstum. Das vermeintliche Standbein unserer Wirtschaft. Aber wie messen wir Wachstum und was zählt dazu? Wie gehen wir mit der Problematik von unendlichem Wachstum auf einem endlichen Planeten um? Welche Lösungsansätze gibt es und wie realistisch sind diese? Und welche Rollen spielen soziale Fragen bei alledem?

Bekannter und meistgenutzter Indikator für Wachstum ist dabei oft das Bruttoinlandsprodukt (BIP). Dieses misst die wirtschaftliche Leistung einer Volkswirtschaft als den Wert der im Inland hergestellten Waren und Dienstleistungen in einem bestimmten Zeitraum. Es handelt sich dabei um die reale Wertschöpfung von Waren und Dienstleistungen, soweit diese nicht als Vorleistungen für andere verwendet wurden. Anders gesagt wird das BIP also berechnet, indem alle privaten Ausgaben, Konsumausgaben des Staates, Investitionen und Exporte summiert und davon alle Importe abgezogen werden. Die Veränderungsrate des preisbereinigten BIP, die die Inflation und Deflation von Produkten einrechnet, dient als Messgröße für das Wirtschaftswachstum.

Aber berücksichtigt das BIP wirklich alle Aspekte einer Volkswirtschaft? Kritiker*innen bemängeln am BIP, dass viele wichtige ökonomische Aspekte nicht miteinbezogen werden. Beispielsweise werden sowohl Anteile des informellen Sektors genauso wenig wie Subsistenzwirtschaft berücksichtigt. Genauso sind unbezahlte Arbeit wie die reproduktiven Tätigkeiten von Pflege, Erziehung und Ehrenamt nicht im BIP einberechnet, obwohl diese zusammen bei einem angesetzten Stunden-

lohn von 7 Euro mehr als die Bruttowertschöpfung der deutschen Industrie betragen würden. Auch die Qualität der Produkte sowie Verschuldungsraten werden vernachlässigt und durch den BIP nicht dargestellt. Außerdem spielen weder die Verteilung von Gewinnen und Einkommen, deren gesellschaftlicher Mehrwert noch externe Effekte, wie zum Beispiel der Ressourcenverbrauch eine Rolle im BIP. So haben zum Beispiel Kriege durch den Waffenexport positive Auswirkungen auf das BIP, während eine ehrenamtliche Initiative nicht als Wachstum gezählt und ihr gesellschaftlicher Mehrwert nicht berücksichtigt wird. In einem kurzen Rechenbeispiel erkennt man auch die Problematik, die durch den Ausschluss des Ressourcenverbrauchs entsteht: Im Jahr 2016 betrug das Bruttoinlandsprodukt Deutschlands rund 3,13 Billionen Euro³⁰ mit einer Steigerungsrate von circa 2,1 Prozent. Im Jahr 2017 betrug das Bruttoinlandsprodukt Deutschlands rund 3,24 Billionen Euro³¹ mit einer Steigerungsrate von ebenfalls circa 2,1 Prozent. Bei einem Wirtschaftswachstum von 3 Prozent jährlich dauert es dementsprechend circa 23,5 Jahre, bis sich das BIP verdoppelt hat und somit die dazugehörigen Konsumgüter. Aber wie soll das überhaupt möglich sein? Wir leben auf einem endlichen Planeten, dessen Ressourcen uns zunehmend ausgehen. Dementsprechend ist offensichtlich, dass sich das global expandierende Wirtschaftsmodell auf einem radikalen Kollisionskurs mit der ökologischen Tragfähigkeit des Planeten befindet. Zu diesem ökologischen Problem kommt allerdings auch eine soziale Komponente: Nach Berechnungen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) lag das gesamte Bruttovermögen der privaten Haushalte in Deutschland

30 Statista: de.statista.com/statistik/daten/studie/1251/umfrage/entwicklung-des-bruttoinlandsprodukts-seit-dem-jahr-1991/, 22.05.2020

31 Statista: de.statista.com/statistik/daten/studie/1251/umfrage/entwicklung-des-bruttoinlandsprodukts-seit-dem-jahr-1991/, 22.05.2020

3

im Jahr 2007 bei rund 8 Billionen Euro. Das Nettovermögen ist dagegen aber sehr ungleich verteilt: Werden die Personen nach der Höhe ihres Nettovermögens geordnet und dann in zehn gleich große Gruppen (Dezile) eingeteilt, so zeigt sich für das Jahr 2007, dass das reichste Zehntel über 61,1 Prozent des gesamten Vermögens verfügte. Darunter hielten die obersten 5 Prozent 46 Prozent und das oberste Prozent etwa 23 Prozent des gesamten Vermögens. Auf der anderen Seite verfügten 27 Prozent der erwachsenen Bevölkerung über kein Vermögen oder waren sogar verschuldet. Gegenüber dem Jahr 2002 hat die Konzentration der Nettovermögen im Top-Dezil weiter zugenommen.³²

Nach dem „Trickle-Down-Effect“ sollen Gewinne einer Volkswirtschaft nach und nach „von oben nach unten durchsickern“, also auch die marginalisierten Bevölkerungsteile am Ende von dem Wirtschaftswachstum profitieren lassen. Doch dieser Effekt entspricht nicht der Realität, wie auch eine Studie der New Economics Foundation (NEF) in 2006 zeigt: Demnach gehen von 100 US-Dollar 1,3 an absolut Arme, 2,8 an relativ Arme und 95,9 an nicht Arme.³³ Von einer sozialen oder ökologischen Komponente im momentanen Wachstumsparadigma kann man also wirklich nicht sprechen.

Wie können wir diese beiden Grenzen, die ökologische und die soziale, respektieren und welche gesellschaftlichen Lösungsansätze existieren? Einerseits besteht der Ansatz, Wirtschaftswachstum und Umweltverbrauch durch neue Technologien zu entkoppeln. Das bedeutet, die Wirtschaft „grün“ oder „nachhaltig“ wachsen zu lassen, ohne

den Ressourcenverbrauch zu steigern. Das kann entweder erreicht werden, indem man das Gleiche produziert, aber effizienter (Effizienz), oder indem man anders produziert (Konsistenz), zum Beispiel als ein Kreislauf von Produktion und Konsum, in dem alles wiederverwertbar ist. Man unterscheidet dabei zwischen relativer Entkopplung, in der der Ressourcenverbrauch weniger schnell steigt als das BIP, und der absoluten Entkopplung, bei der der Ressourcenverbrauch bei steigendem BIP sinkt. Eine relative Entkopplung könnte im Globalen Norden vielleicht erreicht werden, wobei allerdings eine Messung des Ressourcenverbrauchs pro BIP-Einheit auf nationaler Ebene Verantwortlichkeiten verfälscht, da viele ressourcenintensive Produkte aus dem Globalen Süden importiert werden. Eine relative Entkopplung ist aber nicht genug, da aufgrund der kommenden Überschreitung der ökologischen Grenze eine absolute Entkopplung nötig ist. Das wiederum ist jedoch technisch nicht möglich: Um das Zwei-Grad-Ziel laut Weltklimarat zu erreichen, müssten die absoluten CO₂-Emissionen bis 2050 um rund 80 Prozent gesenkt werden. Der Ressourcenverbrauch müsste zwischen den Jahren 2000 und 2050 daher auf ein Zwanzigstel sinken, während der Durchschnittsverbrauch per capita in Deutschland von derzeit 11 Tonnen auf 2,7 Tonnen reduziert werden müsste.³⁴ Es besteht außerdem das Problem des sogenannten Rebound-Effekts: Wenn die Ressourceneffizienz steigt, wird die Nutzung billiger und der Konsum nimmt zu, was wiederum den gegenteiligen Effekt hat. Bei dem direkten Rebound steigt der Konsum

Um das Zwei-Grad-Ziel laut Weltklimarat zu erreichen, müssten die absoluten CO₂-Emissionen bis 2050 um rund 80 Prozent gesenkt werden.

32 Bundeszentrale für politische Bildung: www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61781/vermoegensverteilung, 31.03.2020

33 Simms, Andrew; Woodward, David: Growth isn't working. The unbalanced distribution of benefits and costs from economic growth. New Economics Foundation 2006, Seite 16

34 Paech, Niko: Postwachstumsökonomie: Weniger ist mehr. Zukunftsinstitut 09/2015: www.zukunftsinstitut.de/artikel/postwachstumsökonomie-weniger-ist-mehr/, 26.03.2020

3

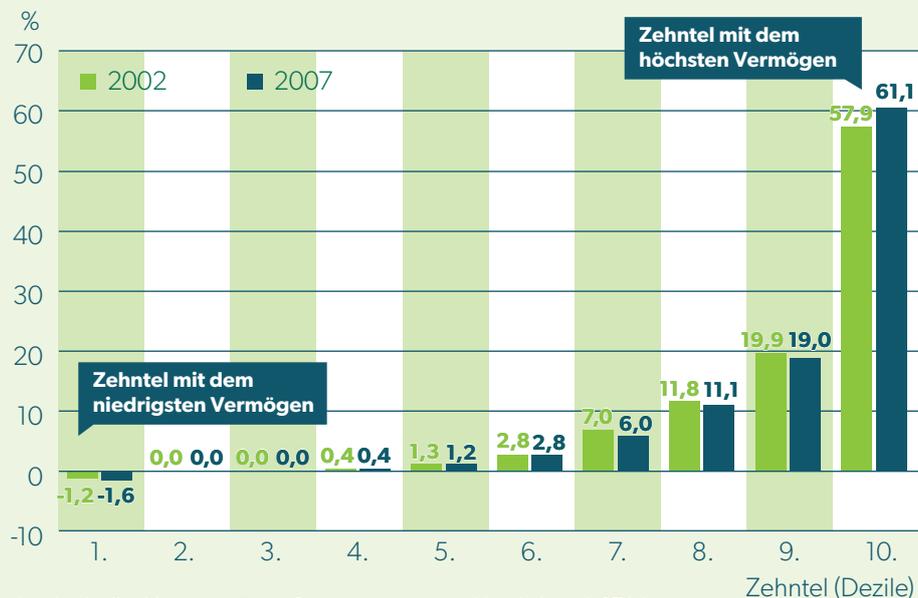
direkt bei den Produkten, die von der Effizienzsteigerung betroffen sind, bei dem indirekten Rebound werden durch die finanziellen Einsparungen durch Effizienzsteigerung andere Konsumgüter gekauft und dadurch erneut Emissionen produziert. Auch werden Einsparungen eines Produkts durch sich multiplizierenden Verbrauch erhöht, wie bei der vermehrten Nutzung einer Energiesparlampe.

Besser und anders zu produzieren reicht also nicht aus und lenkt die Aufmerksamkeit stattdessen von

dem eigentlichen Problem ab: „Grünes“ oder „nachhaltiges“ Wirtschaften, das weitermacht wie bisher, ist nicht genug. Stattdessen müssen neue und tiefer greifendere Veränderungen angestoßen werden. Ein weiteres Konzept ist deshalb, weniger zu konsumieren und somit auch zu produzieren (Suffizienz), um sich generell von dem Wachstums- und Konsumparadigma zu lösen. Postwachstumsökonomie greift diesen Gedanken auf und will ihn durch einen Rückbau arbeitsteiliger, geldbasierter und globalisierter Versorgungsmus-

Vermögensverteilung

Erwachsene Bevölkerung in Zehnteln (Dezile), Anteile am Gesamtvermögen in Prozent*



* individuelles Nettovermögen, Personen in privaten Haushalten ab 17 Jahren

Quelle: SOEP, Berechnungen des DIW Berlin | Lizenz: Creative Commons by-nc-nd/3.0/de Bundeszentrale für Politische Bildung, 2013, www.bpb.de

3

ter in die Realität umsetzen.³⁵ Vertreter*innen der Postwachstumsökonomie streben dabei eine Gemeinwohlökonomie an, die ein gutes Leben und Wirtschaften für die Umwelt und alle Menschen ermöglicht. Bei der Konsumreduzierung geht es dabei nicht um Verzicht, sondern um Befreiung, da steigender Konsum und vermehrte materielle Gegenstände ab einem gewissen Punkt weder angemessen genutzt noch genossen werden können, sondern stattdessen Belastung und Überreizung darstellen.³⁶ Außerdem steht im Sinne von moderner Subsistenz die Stärkung der ökonomischen Souveränität im Mittelpunkt. Dies bedeutet, die Abhängigkeit von monetär basierter Fremdversorgung durch eigene Produktion und Selbstversorgung punktuell oder graduell zu ersetzen und so eine Balance herzustellen.³⁷ Dies ist einerseits durch eine Gemeinschaftsnutzung und Nutzungsintensivierung von Gütern sowie andererseits durch eine Nutzungsverlängerung und vermehrte Reparatur möglich. Auch Eigenproduktion von Nahrungsmitteln durch Gemeinschafts- oder Dachgärten und Regionalwirtschaften, wie zum Beispiel durch Regionalwährungssysteme, stellten wichtige Punkte auf dem Weg zur modernen Subsistenz dar. Eine kürzere Distanz zwischen Verbrauch und Produktion und ein Rückbau von globalisierten industriellen Wertschöpfungsketten können so letztlich für eine sozialere und ökologischere Wirtschaftsweise sorgen, die sowohl unsere sozialen und planetaren Grenzen einhält als auch die eigentliche Problematik des Wachstumsparadigmas anspricht.³⁸

35 Paech, Niko; Paech, Björn 2014: Klimaschutz, Postwachstumsökonomie und Resilienz: Jahrbuch des Vereins zum Schutz der Bergwelt (München). 79. Jahrgang 2017, Seite 249–266

36 ebd. Seite 256

37 Paech, Niko: Grundzüge einer Postwachstumsökonomie. 2009: www.postwachstumssoekonomie.de/material/grundzuege, 25.03.2020

38 Paech, Niko; Paech, Björn: Klimaschutz, Postwachstumsökonomie und Resilienz: Jahrbuch des Vereins zum Schutz der Bergwelt (München). 79. Jahrgang 2017, Seite 257

Workshop 4:
Jugendprotest, Klimakrise und
Selbstermächtigung

Impuls: Rico Grimm, Krautreporter

Moderation: Matthias Schwerendt, EPIZ Berlin

Für die Kinder und Jugendlichen, die wöchentlich bei Fridays for Future (FFF) protestieren, stellt die Klimakrise alles infrage: Alle anderen aktuellen und zukünftigen globalen Herausforderungen sind in ihren Augen mit dieser Krise verknüpft. Die in den Protesten sichtbare Selbstermächtigung von Schüler*innen und Student*innen, aber auch anderen engagierten Erwachsenen (Scientists for Future, Parents for Future) erstaunt: Galt doch das Thema Klimawandel in den Medien bislang als ein Quotenkiller und rangierte bislang weit unten in der öffentlichen Aufmerksamkeitshierarchie. Bis vor Kurzem schrieben nur Journalist*innen aus den Wissensredaktionen über dieses Themenfeld, nicht aber die Kolleg*innen aus den Politikredaktionen. Plötzlich ist alles anders.

Nicht wenige Erwachsene, die seit vielen Jahren aus zivilgesellschaftlichen Organisationen heraus die Klimakrise und ihre Herausforderungen mehr oder weniger erfolgreich in den politischen Diskurs einbrachten, fragen sich jetzt verwundert und teilweise auch frustriert: Wie haben es die Jugendlichen mit ihren Protesten geschafft, was uns jahrelang nicht gelang, nämlich eine derart breitenwirksame gesellschaftliche Debatte über den Klimawandel zu entfachen und binnen kürzester Zeit zu einem relevanten Faktor im Ringen um die sozialökologische Transformation zu werden? Was haben sie anders gemacht als andere Initiativen der Klimagerechtigkeitsbewegung in den Jahren zuvor?

Offensichtlich ist es den Protestgruppen von FFF gelungen, im Blick auf die Klimakrise eine welt-

3

weit funktionierende Erzählung zu formen. Das jedoch kann nicht allein den derzeitigen Erfolg der Bewegung erklären. Worin gründet die globale gesellschaftliche Resonanz auf diese junge, aus Schulstreiks entstandene Protestbewegung?

Ein Grund ist, dass die Protestierenden die Strategien verschiedener außerschulischer Protestbewegungen wie die der Sunrise Movement (USA), von Extinction Rebellion, von Ende Gelände oder die Proteste der Parkland Kids (die Überlebenden des Schulmassakers in Florida) gegen Waffengewalt in den Vereinigten Staaten sehr genau analysiert haben. Sie gestalten die Klimastreiks als einen wertvollen politischen und politisierenden Raum, in dem Transformatives Lernen praktisch sichtbar wird. Kein Unterricht der Welt kann diese Form der Politisierung ersetzen, wenn sich binnen kürzester Zeit Schüler*innen in hunderten von Städten via Social Media organisieren und austauschen, Demonstrationen anmelden, Bündnistreffen moderieren, Reden schreiben und in den Ferien einen eigenen Kongress für tausende Aktivist*innen planen und durchführen. Es ist die Kombination aus

Selbstorganisation, Zukunftsorientierung und Widerständigkeit, die FFF zu einem Muster für das Lernen in sozialen Bewegungen werden lässt.

Bemerkenswert ist: Die Schüler*innen von FFF haben einen klaren Blick auf das System Schule entwickelt. Engagiert fordern sie die Repräsentant*innen des Systems Schule auf, ihrer klar formulierten Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu mündigen und gesellschaftliche Verantwortung übernehmenden Menschen zu bilden, auch gerecht zu werden. Schule als institutionelle Sicherung rein wirtschaftlicher Funktionalität und Verwaltung des Status quo lehnen sie ab. Hier liegt ein Spannungsfeld mit hohem Potenzial für die Schule, wenn sie es schafft, kreative Methoden und Inhalte von FFF ohne Vereinnahmung an den Schulalltag rückzubinden und dabei im besten Fall ihre eigene Institution im Blick auf Klimakrise und demokratisches Handeln zu reflektieren.

3

Dabei formulieren die Schüler*innen und Student*innen klare politische Botschaften ihres Protests: Die Erwachsenen sollen handeln! Die Aktivist*innen bei FFF lehnen die aktuellen Formen der Gipfelpolitik der Mächtigen in der Klimakrise ab. Im Gegenteil, sie setzen in ihrer Wahrnehmung der Erderhitzung als dem existenziellen Problem der gesamten Menschheit auf die Mobilisierung der Zivilgesellschaft. Als Agents of Change appellieren sie an alle Erwachsene: „Helft uns!“, um die Politik dazu zu bewegen, rasch und angemessen zu handeln. Eine ihrer Kernforderungen: Politik soll ihre Strategien zur Bewältigung der Klimakrise an den Studien und Prognosen der Klimawissenschaftler*innen ausrichten.

Dem Erfolg von FFF kommt dabei das Alter der Protestierenden, die Unterstützung durch die Klimawissenschaft und ihre immense Medienwirksamkeit zugute. Offensichtlich ist: Die Instagram-Generation versteht das Spiel um öffentliche Aufmerksamkeit und ist besser als manche*r Erwachsene imstande, die Trolle und Produzent*innen des Hasses im Internet richtig einzuschätzen und gegebenenfalls einfach zu ignorieren.

Die Ziele der Klimastreikbewegung sind klar formuliert: Ihr Protest soll Wirkung zeigen und die Erwachsenen sollen handeln. Die Protestierenden akzeptieren kein Zögern, Ignorieren oder Weiterwursteln der älteren Generationen und wenden sich strikt gegen ein Politikverständnis, welches die weitere Zerstörung des Planeten durch die Erderhitzung für einen vermeintlichen Konsens hält. Somit hat FFF sichtbare Schnittstellen zu anderen Gruppen der Klimagerechtigkeitsbewegung wie Extinction Rebellion (XR). Die wiederum stören unter dem Slogan „Sagt die Wahrheit über die Klimakrise“ mit gewaltfreien und den legalen Rahmen sprengenden konsequenten Aktionen zivilen Ungehorsams den routinierten Betriebsablauf unse-

rer Gesellschaften. Zusätzlich verweisen sie dabei auf die krasse Unverhältnismäßigkeit der Berichterstattung über die Klimakrise, deren Folgen für unsere Zivilisation und das gesamte Leben auf dem Planeten. Die beiden Bewegungen ergänzen sich und agieren mit dem gleichen Ziel: Druck auf die Regierungen auszuüben. Aktivist*innen von XR sind überzeugt, dass 3,5 Prozent der Bevölkerung ausreichen, um dieses Ziel zu erreichen: Auf die Einwohner von Deutschland hochgerechnet wären das 2,87 Millionen Menschen, die XR für ihre Ziele und Aktionen gewinnen müsste.

Die Protestierenden von FFF begreifen die Klimakrise auch als eine soziale Krise und sehen einen großen Bedarf von Bildung und Auseinandersetzung bei Erwachsenen. In ihren Kreisen diskutieren sie strategisch, wie die Konfrontation mit ihren Eltern und generell den anderen Generationen (in Deutschland vor allem auf dem Land und in den östlichen Bundesländern konfliktreicher) gelingen kann, wie Unsicherheiten kommuniziert und unterschiedliche Gruppen adressiert werden können. Sie fragen sich, welche politischen Analysen unter ihnen und insgesamt mehrheitsfähig sind, ob der Klimakrise eine Chance zum gesellschaftlichen Wandel innewohnt und wie man einen Konsens über die Thematik erreichen kann.

Ein weiteres Vorbild für die FFF-Protestgeneration scheint die in Deutschland erfolgreiche Anti-Atomkraft-Bewegung zu sein, deren politische Strategien sie gut analysiert hat. Angesichts der hohen deutschland- und weltweiten Mobilisierung zum Klimastreik im September 2019 sowie des zeitgleich ernüchternden Ergebnisses des Klimapakets der Bundesregierung werden Formen zivilen Ungehorsams auch bei FFF diskutiert. Mit Blockaden wird zu rechnen sein, aber die Kämpfe werden vorerst symbolischer Natur sein. Ihre Elterngeneration sieht in ihnen oft klare Gegner, sie selbst

3

„Die Klimakrise ist das vielleicht stärkste Symbol, das die Menschheit je hatte, um Veränderungen umzusetzen.“



definieren sich nicht nur über eine Gegnerschaft, sondern über die Betroffenheit aller Generationen. Entscheidend für eine mögliche Radikalisierung der Jugendproteste wird die grundsätzliche Frage sein, ob die anderen Generationen die Szenarien der Klimakrise ernst nehmen werden. Denn der Kampf gegen die Klimakrise ist ein Kampf gegen die Zeit, der sich zwangsläufig irgendwann verstärken wird.

In diesem Kontext wird das, was die jugendliche Protestgeneration als „radikal“ ansieht, von ihr neu definiert werden: Die Vehemenz und Reichweite der Proteste wird zunehmen, die Grenzen der Selbstermächtigung werden neu diskutiert werden. Bislang steht „nur“ die Klimapolitik im Fokus von FFF; die Analysen der Protestgeneration werden jedoch logischerweise ins Herz unseres ökonomischen und politischen Systems führen. Junge Menschen, die mit diesen Themenfeldern und Diskursen aufwachsen, werden diese Erfahrungen des politischen Denkens, Diskutierens und Handelns nicht mehr verlieren. Die Sozialisation

einer politisierten Generation wird ebenso bleiben wie die Systemfrage einer Bewegung.

„Jeder Mensch findet etwas in dieser Welt, für das er zu kämpfen bereit ist. Sicherheit, Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit, Mitbestimmung. Es ist eine völlig berechtigte Hoffnung, dass eine Krise, die die Voraussetzungen menschlichen Lebens auf der Erde infrage stellt, auch eine Politik beiseite wischen kann, die unser Leben unsicherer, unfreier, ungerechter und fremdbestimmter macht.

Die Klimakrise ist das vielleicht stärkste Symbol, das die Menschheit je hatte, um Veränderungen umzusetzen.“³⁹

Dieser Kampf wird auch in die Schule hineinwirken. Schon allein aus dem Grund, da FFF hierzulande vor allem eine Bewegung der Bildungsprivilegierten ist, die in der mehrheitlichen Zusammensetzung

³⁹ Grimm, Rico: Hoffnung in der Klimakrise: <https://krautreporter.de/3047-hoffnung-in-der-klimakrise>, 27.03.2020

3

zung ihrer Akteur*innen sichtbar wird. Studien zeigen, dass es mehrheitlich Gymnasiast*innen und Student*innen sind, die mit ihrem kulturellen Kapital die vielen Aktionsgruppen, Plena und Demos organisieren.

Aber das allein begründet nicht die Potenziale für die Schule. Denn zugleich finden die Debatten über die Klimakrise dort anschlussfähige Narrative, vor allem im Geografie-, Biologie- und Politikunterricht. Und sie finden sie darüber hinaus in Themenfeldern, die den Alltag von Jugendlichen direkt berühren: zum Beispiel bei Diskussionen über ihren ökologischen Fußabdruck (Energieverbrauch, Ernährung, globaler Reiseverkehr, Internet/Streamen), dem Wandel von Protestformen sozialer Bewegungen oder dem öffentlichen Diskurs zur Klimakrise (Fake News, Klimawandelleugnung in Social Media).

Lehrkräfte sowie Multiplikator*innen des Globalen Lernens und von Bildung für nachhaltige Entwicklung sind gut beraten, einen guten Zugang zu diesen teilweise emotionsbeladenen Themenfeldern sowie Protestformen zu finden. Ein guter Zugang heißt in diesem Kontext, die Schüler*innen und Student*innen ernst zu nehmen, ihnen offene Räume für ihre Debatten und Aktionen zu geben, die mit FFF verbundenen Werte und (System-)Fragen im schulischen Alltag aufzugreifen. Warum nicht nur die individuellen Handlungsoptionen im Angesicht der Klimakrise in der Schule diskutieren, sondern auch weitreichende und übergreifende politische Optionen? Warum nicht die Kosten und Finanzierung einer sozialökologischen Transformation im Unterricht debattieren, oder welche Werte mit den Schulstreiks verbunden sind? Die Klimakrise kann auch als ein radikales Marktversagen gedeutet werden: Ist es da nicht nahe liegend, die mit dem großen Vertrauen in den Markt, der mit einer „unsichtbaren Hand“ alles regeln würde,

3

zusammenhängenden Gesellschaftsentwürfe und -interessen zu diskutieren? Nicht zu vergessen: als Pädagog*in Haltung zu beziehen, wenn jugendliche Aktivist*innen in ihrem Umfeld eingeschüchtert werden, Gewalt erfahren und mundtot gemacht werden.

Damit soll die FFF-Bewegung nicht mit Erwartungen überfrachtet werden: Eher steht die Erkenntnis dahinter, dass mit den Jugendprotesten, wenn sie weiterhin so erfolgreich sein werden, für viele junge Menschen eine lebenslange Politisierung verbunden ist, die auch für die Schule relevant ist.

Workshop-Phase 2 – Pädagogische Interventionen

4

Workshop 1: **Globales Lernen in ländlichen Strukturen**

Impuls: Stephanie Günther,

Eine-Welt-Promotorin für *Faire Schule* in Brandenburg (Diakonisches Werk Teltow/Fläming)

Moderation: Moritz Voges, Promoter für Globales Lernen (KATE e. V.)

Wenn urbane Perspektiven, Menschen und Bildungsmaterialien auf Menschen in ländlichen Räumen treffen, wird entwicklungspolitische Bildungsarbeit nicht selten durch fehlende Sensibilität für die Verschiedenheit der Lebenswirklichkeiten beeinträchtigt. Wenn die eine denkt zu wissen, was der andere braucht, ist der Anspruch auf Augenhöhe schon verspielt, bevor die Bildungsveranstaltung begonnen hat. Wie können wir – Menschen aus der Stadt und Menschen vom Land – gemeinsam gute Bedingungen für Globales Lernen in ländlichen Räumen schaffen? Wie müssen entwicklungspolitische Fragen für ländliche Lebenswirklichkeiten gestellt werden, um gemeinsame Antworten zu finden? Der Workshop mit Stephanie Günther, Eine-Welt-Promotorin für *Faire Schule* in Brandenburg, diskutierte Erfahrungen, Hürden und innovative Ideen.

Schließen Sie die Augen und denken Sie an ländliche Strukturen. Was sehen Sie? Mit dieser Frage und der Bitte Günthers, spontan einige Antworten auf Moderationskarten zu notieren, begann der Workshop. Neben Zeichnungen von idyllischen Landschaften mit sanften Hügeln, Kühen und Windrädern fanden sich auf den Karten vor allem Stichworte, die das Land als schwieriges, weil im Vergleich zur Stadt defizitäres Terrain, beschrieben: fehlende Infrastruktur (ÖPNV, Internet), weite Wege und so weiter.

Der Austausch darüber, ob die Workshop-Teilnehmenden selbst auf dem Land leben und arbeiten, machte deutlich, dass Land nicht gleich Land bedeutet und die Frage, was eigentlich ländlich ist, durch die Perspektive bestimmt wird. Das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft beschreibt ländliche Gebiete beispielsweise wie folgt: Sie sind „durch land- und forstwirtschaftliche Flächennutzung geprägt. Das Landschaftsbild bestimmen Dörfer, kleinere und mittlere Städte, die von Feldern, Wiesen und Wäldern umgeben sind. Wirtschaft und Arbeit werden durch kleine und mittelständische Unternehmen dominiert. Diese Strukturmerkmale prägen auch das Lebensgefühl, die Identität und den Zusammenhalt in den ländlichen Regionen. [...] Sie sind Naturraum, Ort für Erholung und Rückzug, Zuhause und Heimat.“ Nach dieser Definition sind 90 Prozent der Fläche Deutschlands ländlich geprägt. 47 Millionen, also etwas mehr als 50 Prozent der Menschen in Deutschland leben in solchen ländlichen Gebieten. In der Prignitz sind das im Schnitt 36 Menschen pro Quadratkilometer. Zum Vergleich: In Berlin-Friedrichshain-Kreuzberg sind es 13.618.

Laut Günther ist es auch eine Frage der Perspektive, ob ich entwicklungspolitische Arbeit in dünn besiedelten und strukturschwachen Regionen mit überalterten und politikverdrossenen Menschen mache. Oder ob ich die positiven Vorzeichen ländlicher Räume und der hier lebenden Menschen als Ausgangspunkt entwicklungspolitischer Angebote betrachte. Sie habe sich persönlich für Letzteres entschieden und lud die Workshop-Teilnehmenden dazu ein, dies ebenfalls auszuprobieren: die Perspektive zu wechseln und typische Herausforderungen als Chancen zu formulieren und zu benennen, was es braucht, damit sie Chancen für entwicklungspolitische Arbeit auf dem Land auch als solche nutzen können. In drei Kleingruppen

4

wurden so im Workshop Ideen zum Umgang mit einigen typischen Herausforderungen entwicklungs-politischer Arbeit in ländlichen Strukturen entwickelt.

Eine erste Gruppe erarbeitete Chancen, die aus fehlender personeller Konsistenz, dem spezifischen Verhältnis von ehrenamtlich und hauptamtlich Tätigen sowie dem Anspruch der Schaffung nachhaltiger Strukturen und der Gewinnung neuer Zielgruppen erwachsen. Dabei wurde deutlich, dass entwicklungspolitische Arbeit auf dem Land inklusiv ist, da sie viel häufiger mit bestehenden Gruppen arbeitet als das in urbanen Räumen der Fall ist. Sie bringt zwangsläufig Themen, Menschen und Perspektiven miteinander ins Gespräch, die auf den ersten Blick wenig Berührungspunkte haben. In Brandenburg gibt es bereits viele Gruppen und Engagierte, die sich für ein in den UN-Nachhaltigkeitszielen formuliertes Anliegen starkmachen: eine evangelische Umweltgruppe, die sich für den Erhalt von Biodiversität auf Friedhöfen einsetzt; Kunstliebhabende, die eine Ausstellung mit Werken afrikanischer Künstlerinnen in der Dorfkirche organisieren; oder eine Gruppe Engagierter, die sich dafür einsetzt, beim nächsten Dorffest Müll zu vermeiden. Dabei verstehen die wenigsten dieser Menschen ihr Tun als entwicklungspolitisch. Eine Aufgabe entwicklungspolitischer Arbeit kann es folglich sein, diesen Menschen entwicklungspolitisches Wissen zu vermitteln und sie unter dem Ziel der Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele zu vernetzen und zu unterstützen. Die Teilnehmenden der Arbeitsgruppe waren sich einig darüber, dass die Qualität entwicklungspolitischer Bildungsarbeit auf dem Land viel stärker von der Qualität der persönlichen Beziehungen abhängt als in der Stadt. Denn auf dem Land ist niemand anonym. Jede*r kennt jede*n – oder wenigsten jemanden. Wer unbekannt ist, fällt schon allein dadurch auf. Lehrkräfte, Kassierer*innen, Bür-

germeister*innen – sie alle sind benachbart, in Vereinen organisiert und mit ihrem Gegenüber möglicherweise schon seit Kindesbeinen bekannt oder sogar verwandt. Insofern müssen wir davon ausgehen, dass die Menschen, mit denen wir auf dem Land arbeiten, uns – wenn wir denn selbst in der Region leben, in der wir arbeiten – immer als ganze Menschen gegenüber treten und nicht nur als Funktionsträger*innen. Den Sachbearbeiter im Amt treffen wir auch abends im Sportverein, die Geschäftsführerin eines lokalen Industrieunternehmens ist Elternsprecherin in der Schule unserer Kinder. Das ist eine gute Ausgangslage, um mit unserer Arbeit wirksam zu sein. Entwicklungspolitische Arbeit auf dem Land hat ein enormes Multiplikationspotenzial und kann in die Breite wirken. Als entwicklungspolitische Engagierte*r in der Lokalpresse Gehör zu finden, ist auf dem Land sicher weitaus einfacher als in der Stadt, um nur ein Beispiel zu nennen.

Um all diese Chancen nutzen zu können, sind wir als entwicklungspolitische Akteure aufgefordert, uns einen guten Überblick über unsere Region zu verschaffen (Sozialraum analysieren, Lokalpresse lesen, sich gut vernetzen), Interessengruppen zu kennen und das, was die Menschen vor Ort umtreibt, in Bezug zu entwicklungspolitischen Themen zu setzen.

Die zweite Arbeitsgruppe widmete sich den fehlenden zeitlichen Ressourcen, der Zuständigkeit für großflächige Gebiete und der demografischen Struktur der Bevölkerung auf dem Land. Hier Chancen zu formulieren, fiel allen Teilnehmenden schwer, da es sich bei den benannten Herausforderungen um zum Teil wenig oder gar nicht beeinflussbare, Rahmenbedingungen ihrer Arbeit handelt. Auf die Frage, was es bräuchte, um angesichts knapper zeitlicher Ressourcen dennoch gute entwicklungspolitische Arbeit zu machen,

4

war eine Antwort schnell gefunden: Ohne eine Konzentration auf das Wesentliche geht es nicht. Denn als Einzelkämpfer*in sowohl breitenwirksam in Bezug auf ein ganzes Bundesland zu sein, als auch Tiefenwirksamkeit in Bezug auf die erzielten Wirkungen bei den angesprochenen Zielgruppen zu erreichen, ist schlichtweg nicht leistbar. Sich selbst diesen Anspruch gar nicht erst aufzuerlegen, gibt die nötige Sicherheit, um sich mit Offenheit und Verständnis auf sich ergebende Möglichkeiten einzulassen. Dies bedeutet auch, die eigenen Ressourcen nicht dafür zu verwenden, möglichst ferne Zielgruppen (im örtlichen und übertragenen Sinne) anzusprechen, sondern in der großen Fläche diejenigen zu finden oder sich finden zu lassen, die ihrerseits offen für entwicklungspolitische Perspektiverweiterung sind. Dafür braucht es Gelassenheit, Neugier, Ehrgeiz und mitunter auch einen langen Atem.

Eine dritte Gruppe arbeitete zu der Annahme, strukturschwache Regionen hätten andere Probleme und Menschen, die vor Ort leben, demzufolge weniger Interesse an entwicklungspolitischen Themen. Im Gespräch wurde schnell deutlich, dass nur von vermeintlich fehlendem Interesse die Rede sein kann. Ähnlich wie in Arbeitsgruppe 1 kam auch diese Gruppe zu dem Ergebnis, dass entwicklungspolitische Arbeit auf dem Land aufgrund der besonderen Struktur und Wichtigkeit persönlicher Netzwerke ein enormes Multiplikationspotenzial hat. Freilich können diese engen persönlichen Netzwerke auch das Sichtbarwerden von entwicklungspolitisch Engagierten erschweren. Sich und seine Überzeugungen im eigenen Dorf, in dem dich jede*r kennt, in Form einer Demonstration öffentlich sichtbar zu machen, stellt Jugendliche auf dem Land wohl vor weitaus größere Herausforderungen als ihre Altersgenoss*in-



4

nen in urbanen Räumen, die Anonymität versprechen. Das, und nicht das fehlende Interesse der Jugendlichen, wäre eine Erklärung dafür, warum die Bewegung Fridays for Future für Jugendliche außerhalb des Berliner Speckgürtels so gut wie keine Rolle spielt.

Folgt man dieser Erklärung, so scheint die Art und Weise entwicklungspolitischer Angebote in ländlichen Strukturen darüber zu entscheiden, ob man vermeintlich nicht Interessierte erreicht. In der Arbeitsgruppe wurden Vergleiche zum Vorgehen der Sozialen Arbeit gezogen und herausgestellt, dass sich entwicklungspolitische Arbeit als aufsuchende Bildungsarbeit verstehen und ihre Angebote entsprechend entwickeln muss, um auf dem Land wirksam werden zu können. Solche Angebote zu schaffen, ist – pädagogisch betrachtet – vor allem eine Frage nach angemessenen, das heißt partizipativ zu entwickelnden und inklusiv zu gestaltenden Bildungs- und Beteiligungsformaten.

Von dieser Perspektive aus betrachtet, braucht es entwicklungspolitische Akteure, die sich darauf einlassen, auf diese Art zu arbeiten. Sie müssen empathisch sein, zu den Menschen gehen, ihnen zuhören und aus dem, was sie hören, angemessene Informations- und Bildungsangebote mit entwicklungspolitischer Perspektive entwickeln. Das ist etwas grundsätzlich anderes als zu erwarten, dass Teilnehmende kommen, wenn man ihnen nur ein ausreichend attraktives Angebot macht.

Die Arbeitsergebnisse der drei Gruppen machten deutlich, dass entwicklungspolitische Arbeit abseits urbaner Räume nicht deshalb herausfordernd ist, weil die Menschen, die dort leben, weniger interessiert an unseren Themen sind, sondern weil unsere Art zu arbeiten überwiegend großstädtisch geprägt und somit teils inkompatibel mit den Lebensrealitäten auf dem Land ist. Wenn die Res-

ourcen (Bildungsmaterialien, Referent*innen), auf die wir in unserer Arbeit zurückgreifen können, überwiegend urban geprägt sind, dann lassen sich diese eben nicht ohne Weiteres für die Arbeit auf dem Land nutzen. Deshalb schlug Günther abschließend vor, die Einladung zum Perspektivwechsel, die wir im Globalen Lernen unseren Zielgruppen ja so gern aussprechen, als Akteure des Globalen Lernens selbst ernster zu nehmen. Vielleicht sind wir es selbst, die sehen lernen müssen, dass zum Beispiel das Thema Landraub ebenso wie in Sierra Leone, wo rund 40 Prozent der Ackerfläche ausländischen Investoren gehören, auch für viele märkische Bauern und Grundbesitzende ein Thema ist. Und auch das weltweite Plastikproblem wird bei der Fahrt durch folienbedeckte Spargelfelder im Brandenburger Land regelrecht erfahrbar. Entwicklungspolitische Bildungsangebote, die eine Reflexion solcher Erfahrungen unterstützen, finden sich in Brandenburg außerhalb der Landeshauptstadt Potsdam kaum. Dabei sind sie gerade dort wichtig, weil es für Menschen auf dem Land strukturell bedingt oft viel weniger Ungewohntes, Neues, Berührung mit anderem und somit weniger Denkanstöße, Bildungsanlässe, Möglichkeiten des Kennenlernens und Räume zum Ausprobieren alternativer Handlungsoptionen gibt als für Menschen in der Stadt.

Dass die Große Transformation nicht in der Stadt allein zu machen ist, darüber besteht kein Zweifel. Insofern ist entwicklungspolitische Arbeit aufgefordert, ihren Beitrag zur regionalen Strukturentwicklung in ländlichen Räumen zu leisten, was auch bedeutet, sich aus der Komfortzone ihrer „Blase“ in urbanen Räumen herauszubewegen.

Landraub ist, ebenso wie in Sierra Leone, auch für viele märkische Bauern und Grundbesitzende ein Thema.

4

**Workshop 2:
Transformative Bildung inklusiv**

Impuls: Katarina Roncevic,
Bildungsteam Greenpeace e. V.
Moderation: Janika Hartwig, EPIZ Berlin

Bildung für nachhaltige Entwicklung/Globales Lernen möchte transformativ wirken und verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz, der niemanden zurücklässt. Globales Lernen erhebt folglich an sich selbst den Anspruch, diskriminierungsfrei zu sein und inklusiv umgesetzt zu werden. Doch was genau bedeutet es für die praktische Umsetzung Globalen Lernens, für den Unterricht oder gar den Whole School Approach? Was das für unser pädagogisches Handeln in Zukunft bedeutet, stand im Mittelpunkt dieses Workshops. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und inklusive Bildung sind zwei Ansätze, die sich gegenseitig bedingen, sowohl im Umgang mit globalen komplexen gesellschaftlichen Herausforderungen als auch im Umgang mit Diversität im Kontext Schule.

Der zweistündige interaktive und debattenorientierte Workshop begann mit einem Impulsvortrag, der zunächst das Themenfeld Inklusion und inklusives Lernen näher beleuchtete. Hierbei wurde insbesondere Diversität als Grundpfeiler von Inklusion betont. Inklusion kann als Prozess verstanden werden, bei dem sich die Gesellschaft an die Diversität der Individuen anpasst. Mit Inklusion ist konkret gemeint, dass Menschen aufgrund von Kategorisierungen wie Religion, Geschlecht, Aussehen, Sexualität, Alter, Herkunft oder Migrationserfahrung, Beeinträchtigungen und Behinderungen und so weiter nicht benachteiligt werden dürfen. Folgerichtig bedeutet inklusive Bildung, dass „alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, kultureller und sozialer Herkunft, kognitiven, physischen sowie psychischen Voraussetzungen – das Recht auf gleichbe-

rechtigten Zugang zu hochwertiger Bildung haben und vorhandene Zugangsbarrieren abgebaut werden müssen“.⁴⁰ Inklusion vermeidet jegliche Art diskriminierender Umgangsformen mit Menschen.

Im weiteren Verlauf des Workshops wurde im Hinblick auf SDG 4 (qualitativ hochwertige und inklusive Bildung) sowie SDG 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung) der Frage nachgegangen, wie Globales Lernen im Kontext von BNE mit inklusivem Lernen in der Praxis konkret verknüpft werden kann, um allen Schüler*innen diesen Zugang gewährleisten zu können. Es gilt, allen Schüler*innen Kompetenzzuwachs zu ermöglichen und sie zur aktiven Mitgestaltung ihrer Zukunft zu befähigen. An konkreten Beispielen inklusiver Bildungsmaterialien im Rahmen einer BNE wurde mit den Teilnehmenden des Workshops diskutiert, welche Prinzipien bei der Verknüpfung beider Konzepte von besonderer Bedeutung sind. Es handelt sich dabei um die Prinzipien, alle Schüler*innen in ihrer Individualität zu akzeptieren, dadurch individualisierte Curricula didaktisch zu integrieren und durch Co-Teaching und Kooperation der Lehrkräfte einen adaptiven Unterricht mit Binnendifferenzierung zu formen, der Gemeinsamkeit durch Kooperation der Schüler*innen herstellt.

Neben dem Aufzeigen der komplexen globalen Herausforderungen ist die Anknüpfung an die Lebenswelten der Schüler*innen hervorzuheben. Dies gelingt besonders gut mit konkreten Beispielen, bei denen die globalen Vernetzungen sehr deutlich sind, und die zugleich eine Relevanz im Leben der Schüler*innen haben: Woher kommen

⁴⁰ Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung: Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung, 2. akt. und erw. Aufl., Bonn 2016, Seite 56: www.engagement-global.de/globale-entwicklung.html, 19.10.2019

4

die Materialien in meinem Handy? Wo wird mein T-Shirt hergestellt? Sind die Ursachen und Auswirkungen der Klimakrise global? Mit einem „Bottom-up-Ansatz“, einem alle mitnehmenden und ganzheitlichen Ansatz in der Projekt- und Unterrichtsplanung, aber auch in der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, lässt sich eine Annäherung an eine inklusive Umsetzung von BNE gewährleisten. BNE zeichnet sich insbesondere durch eine Methoden-, Material- und Medienvielfalt aus, die auch das inklusive Lernen begünstigt. Die Adaptierbarkeit der Lerninhalte sowie Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen ist eine der relevantesten Kriterien für inklusive Bildung.

Auf Grundlage dieses Austausches wurden am Beispiel verschiedener, konkreter Lernbedarfe, wie beispielsweise Deutsch als Zweitsprache, Lernen, Geistige Entwicklung, Hören und Kommunikation sowie der sogenannten Hochbegabung, Möglichkeiten der Differenzierung diskutiert.

Dabei wurde klar, wie viele vielseitige Formen der Differenzierung es gibt. Es kann zum Beispiel differenziert werden durch:

- Arbeitstempo
- Arbeitsformen
- Arbeitsumfang
- Arbeitsmaterial
- Lebensweltbezug des/der Einzelnen
- Aufgabenstellung

- Sozialformen
- Lernziel
- Lerninteresse
- Medien
- Handlungsorientierung/
Ganzheitlichkeit
- Schwierigkeitsgrade

- Lernkultur/-umgebung
- Methodenvielfalt
- Feedback
- Chancengerechtigkeit
- Lerninhalt/ Komplexität
- Produktergebnisse

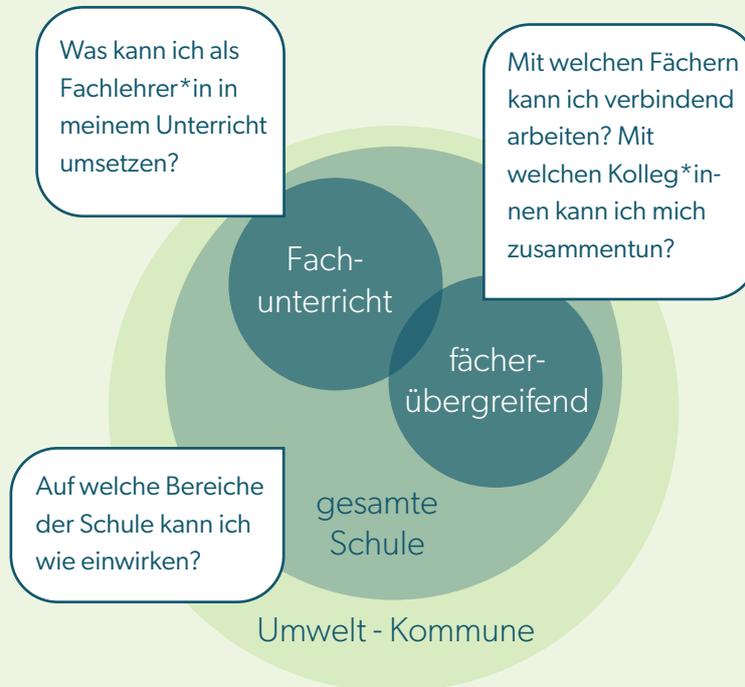
Die Diskussion wurde mit einem kurzen Impulsvortrag zum Whole School Approach, der für die Verankerung von BNE und Inklusion in der ganzen Schule von hoher Relevanz ist, abgerundet. Neben dem Kerngeschäft von Schule, dem Unterricht, spielen weitere Bereiche wie Personalentwicklung

oder das Schulmanagement eine relevante Rolle, um die Lerninhalte für Schüler*innen sichtbar, greifbar und erfahrbar zu machen. Eine lebende BNE und Inklusion im Lernort Schule haben eine nachhaltige Wirkung, die auch über den Unterricht der Schule hinausgehen muss. BNE dient dabei als doppelter Motor für Schulentwicklung: hin zu mehr Nachhaltigkeit und hin zu mehr Inklusion. Dies kann beispielsweise dann gelingen, wenn Wertedebatten im Sinne einer sozialökologischen Transformation, ebenso der diskriminierungsfreie Ansatz sowie der Eine-Welt-Gedanke auch jenseits des Unterrichtsgeschehens gefördert und in der Schulfamilie gelebt werden. Lerninhalte, aber auch neue Lernformate sind dabei eng miteinander verwoben. So befördert BNE die Methodenvielfalt sowie verschiedene Sozialformen, die je nach Bedarf der Lernvoraussetzungen und Präferenzen der Schüler*innen wechseln können (Individualarbeiten, Gruppenarbeiten, Peer-to-Peer Austausch und so weiter).

Eine lebende BNE und Inklusion im Lernort Schule haben eine nachhaltige Wirkung, die auch über den Unterricht der Schule hinausgehen muss.

Die Teilnehmenden wurden anschließend dazu eingeladen, sich aus ihrer eigenen Rolle im Kontext Schule heraus als Schulleitung, Lehrkraft oder außerschulischer Partner über die in der Abbildung aus der Workshop-Präsentation aufgeführten Fragestellungen auszutauschen.

Fragestellungen zum Kontext Schule



Quelle: Katarina Roncevic

In drei Arbeitsgruppen wurden konkrete Handlungsansätze angerissen und diskutiert. Die aufgeführten Fragen dienten dabei als Orientierung für die Kleingruppendiskussion. Neben den Stolpersteinen bei der Umsetzung, wie beispielsweise mangelnde personelle Ressourcen oder Expertisen, ging der Austausch in den Gruppen eher darum, wie beispielsweise der fächerverbindende Unterricht mit Einzelprojekten so verbunden werden kann, dass es in der gesamten Schule für alle Lernenden sichtbar ist. Erfahrungen aus der Praxis mit inklusiven Klassen bereicherten die Diskussion, indem beispielsweise Praxistipps in Bezug auf die Planung von Besuchen außerschulischer Lernorte geteilt oder reflektiert wurden.

Workshop 3: **Mit Medienkompetenz gegen** **Klimawandelleugnung**

Birgit Brenner und Matthias Schwerendt,
EPIZ Berlin

Nicht nur die globale Klimakrise ist eine große Herausforderung, auch der öffentliche Diskurs darüber kann irritieren. Obwohl die engere Klimaforschung sich zu 99 Prozent über den anthropogenen Ursprung und viele Risiken des Klimawandels einig ist, stehen den Klimawissenschaftler*innen im Internet und vor allem in den Social-Media-Kanälen viele Stimmen gegenüber, die nicht nur leise Zweifel am menschengemachten Klimawandel äußern, sondern diesen teils vehement leugnen. Stefan Brönnimann, Klimaforscher an der Universität Bern, bringt die Lücke zwischen wissenschaftlichem Konsens zum Klimawandel und der Darstel-

4

lung in den Medien auf den Punkt: „Ich denke, es sind deutlich mehr als 97 Prozent, zumindest wenn man Klimaforschende im engeren Sinn betrachtet. Aber in der Öffentlichkeit entsteht ein verzerrtes Bild. Da sind die Medien mitschuldig: Die Argumente der Zweifler sind falsch, werden aber doch stetig wiederholt. Dabei gibt es wohl keine breiter abgestützte, transparentere und zehntausendfach überprüftere Forschung als diejenige zum menschengemachten Klimawandel.“⁴¹

Klimawandelleugner*innen gehören vielen Gruppierungen und politischen Milieus an, ihre Lobbygruppen sind international gut vernetzt. Sie betreiben unüberschaubar viele Homepages, 70 Prozent der circa 500 Organisationen und Denkfabriken einer globalen Klimawandelleugnungs-Bewegung kommen aus den USA. Auch im deutschsprachigen Raum stellen sie unzählige Clips ins Netz, sie posten und twittern Fake News nicht nur für die eigene Klientel. Ihr vordringliches Ziel: mit Falschnachrichten zur Klimakrise vor allem über Social-Media-Kanäle sowohl Politik als auch öffentliche Meinung zu beeinflussen. Mit gezielten Desinformationskampagnen – meist im Vorfeld globaler Klimakonferenzen – wollen sie jedwede Klimaschutzpolitik zur Begrenzung fossilen Energieverbrauchs und klimaschädlichen Wirtschaftens verhindern. Derartige Interventionen werten sie als einen inakzeptablen Eingriff auf ihre Freiheit zum uneingeschränkten Konsum. Ihre Kampagnen zielen darauf, die Klimawissenschaft zu diskreditieren, Zweifel an ihren Erkenntnissen zu säen, falsche Informationen zu verbreiten und Verwirrung zu stiften. Viele ihrer Social-Media-Auftritte sind professionell gemacht. Analysen der wissenschaftlichen Publikationen und Strategien der Klimawandelleugner-Bewegung der letzten Dekaden zufolge

ist die Leugnung der Klimaforschung die mit Abstand am stärksten koordinierte und finanzierte Form der Wissenschaftsleugnung.⁴²

Politische Bildung und Globales Lernen sollte Klimawandelleugnung als Gefahr für den Zusammenhalt von Gesellschaften auf globaler, nationaler und regionaler Ebene im Hinblick auf die herausfordernde Klimakrise nicht unterschätzen. Fakt ist für die Klimawissenschaft: Die Erderhitzung ist das Ergebnis des durch fossile Brennstoffe angetriebenen ungebremsen Wirtschaftswachstums seit dem 20. Jahrhundert. Und mit den Worten des ehemaligen Chefökonom der Weltbank Nicholas Stern (Großbritannien) ist sie auch das Ergebnis des größten Versagens deregulierter Märkte, das die Welt je gesehen hat. Gegenmaßnahmen erfordern tiefe Einschnitte bei Emissionen, die nicht ohne deutliche Eingriffe in globale Wirtschaftsprozesse zu erreichen sind. Radikale Anhänger eines freien Marktes geraten hier in ein Dilemma: Entweder sie akzeptieren die Erkenntnis, dass unregulierte Märkte zu Problemen führen, die staatliche Interventionen erfordern. Oder sie lehnen wissenschaftliche Erkenntnisse zur Klimakrise ab, um bei ihrer Überzeugung zu bleiben, unregulierte Märkte seien der beste Weg für wirtschaftlichen Wohlstand.

Was hat Klimawandelleugnung mit der Schule zu tun? Viele Schüler*innen beziehen ihre Nachrichten weitgehend aus Social-Media-Kanälen wie Instagram, YouTube, Snapchat oder WhatsApp. Wie kann Globales Lernen kritisch mit diesem Phänomen umgehen, wie kann Medienkompetenz in Schulen auch in Bezug auf Klimawandelleugnung gefördert werden? Das EPIZ hat diese Frage auf-

41 Zitat Stefan Brönnimann, in Dettwiler, Gabriela: «Klimahysterie!», «Klimapropaganda!» – was Klimaforscher zu den häufigsten Argumenten von Skeptikern sagen. Neue Zürcher Zeitung, 27.03.2019

42 Edvardsson Björnberg, Karin u. a.: Climate and environmental science denial: A review of the scientific literature published in 1990–2015. Journal of Cleaner Production, Volume 167 (2017), Seite 235

4

gegriffen und auf der Tagung ein eigens entwickeltes und erprobtes Bildungsangebot für weiterführende Schulen vorgestellt, das unter dem Namen „Critical Literacy – Medienkompetenz, Klimawandel und Klimawandelleugnung“ auch in Kürze auf der Website des EPIZ abgerufen werden kann.

Der vorgestellte Workshop ist für Gruppen ab der Jahrgangsstufe 9 mit einem Zeitrahmen von circa 6 Zeitstunden konzipiert. Wir haben auf dem Tagungsworkshop die gesellschaftliche Relevanz des Diskursfelds Klimawandelleugnung diskutiert, zudem dargestellt, was wir unter Critical Literacy verstehen, welche Grundannahmen hinter dem Workshop stehen, und welche pädagogischen Zugänge zum Themenfeld wir ausgewählt haben. Gemeinsam haben wir einen Videoclip geschaut, dessen Analyse zum Kern des Workshop-Konzepts gehört, sowie uns über Methoden und Grenzen des Workshop-Konzepts ausgetauscht.

Der Workshop *Critical Literacy* wirft folgende Fragen auf: Wie können Jugendliche und Erwachsene die wissenschaftlichen Grundlagen von Klimapolitik bewerten? Nach welchen Kriterien können glaubwürdige Nachrichten beurteilt und wie Fake News in sozialen Medien erkannt werden? Welche Argumente, Strategien, Ziele und Werte vertreten Netzwerke und Interessengruppen weltweit, die den Klimawandel leugnen?

Dabei ist uns bewusst, und wissenschaftliche Studien bestätigen dies, dass die Ablehnung wissenschaftlicher Fakten nicht auf einem Mangel an Wissen, sondern auf weltanschaulicher Motivation beruht. Stellen Forschungsergebnisse oder die sich daraus ergebenden Schlussfolgerungen die eigene politische Identität infrage, wird eher die Forschung bestritten als die eigene Weltanschauung geändert. Deshalb ist die Annahme irreführend, als „alternative Fakten“ getarnte Lügen und

fehlerhafte Wahrnehmungen des Klimawandels könnten durch eine genaue Betrachtung wissenschaftlicher Fakten sowie zusätzliche Informationen korrigiert werden.⁴³ Unser Ansatz bezieht sich auf Studien von Kommunikationswissenschaftler*innen und nutzt die Konsenslücke zwischen dem tatsächlichen und dem wahrgenommenen wissenschaftlichen Konsens als eine Türöffner-Überzeugung, um durch Vorabwiderlegung und Erarbeitung sowie Offenlegung von Trugschlüssen und argumentativen Tricks der Klimawandelleugner*innen eine Verinnerlichung von Fehlinformationen bei den Schüler*innen zu vermeiden.

Mit dem Ansatz der Konsenslücke als Türöffner sieht der Workshop *Critical Literacy* vor, sich in mehreren Schritten mit ausgewählten Texten, Sprachbildern, Videos und Akteuren der Klimawandelleugner-Szene auseinanderzusetzen. Der Einstieg in das Thema erfolgt über ausgewählte Zitate zum Klimawandel, wobei die Diskussion von Zitaten und Autor*innen eine Möglichkeit bietet, sich Begriffen und Kategorien wie *Meinung*, *Fakt*, *unzulässige Verallgemeinerung*, *pure Fantasie* und *gefährliches Halbwissen* zu nähern und einen ersten Zugang zu Argumentationsmustern der Leugner*innen zu finden. Die Übung zeigt zudem, dass Akteure aus diversen politischen Milieus Klimawandelleugnung in den Social-Media-Kanälen betreiben, was manche Jugendliche überrascht.

Nach dem Einstieg erfolgt eine Analyse von kurz gefassten Klimawandelnachrichten des Weltklimarats, des Potsdamer Instituts für Klimafolgenforschung, von überregionalen Zeitschriften wie *Zeit* und *Welt*, aus dem politischen Blog eines FDP-Bundestagsabgeordneten, der Website *klimafakten.de* und des Europäischen Instituts für Klima und

⁴³ siehe Lewandowsky, Stefan; Winkler, Bärbel: Desinformation zum Klimawandel – und was man dagegen tun kann. Promet 101(2018), Seite 8–14

4

Energie (EIKE), der maßgeblichen Lobbygruppe der Klimawandelleugner-Bewegung in Deutschland. Gekoppelt an eine vertiefte Analyse eines Texts von wahlweise *klimafakten.de* oder EIKE können in dieser Übung Kriterien für Glaubwürdigkeit und Regeln für einen guten Fachjournalismus beziehungsweise einen gelungenen Wissenstransfer von der Wissenschaft in die Öffentlichkeit erarbeitet werden.

Ein zentraler Baustein des Workshops besteht in der Analyse des circa zehnminütigen Videoclips „7 widerlegte Medienbehauptungen zum ‚menschenverursachten‘ Klimawandel“ von *klagemauer.tv*⁴⁴, eines christlich-fundamentalistischen Senders aus der Schweiz mit einem weit über Klimawandelleugnung hinausgehenden Themenspektrum und intensiver Berichterstattung in Social Media. Wir halten das Video für geeignet, da es sich in dichter Abfolge viele zentrale Argumentationsfiguren und Desinformationskampagnen der Klimawandelleugner-Bewegung zu eigen macht.

Im Workshop-Konzept *Critical Literacy* ist zum Abschluss eine Übung vorgesehen, in der die Teilnehmenden – in zwei Gruppen: Wissenschaftler*innen und Klimawandelleugner*innen – jeweils mehrere Tweets im Kontext einer fiktiven Weltklimakonferenz erstellen und der Öffentlichkeit präsentieren. Diese Übung eröffnet die Möglichkeit, über die Vorteile und Grenzen eines Mediums wie Twitter zu reflektieren: in Hinblick auf Faktenchecks und Glaubwürdigkeit sowie die Erfahrung, dass es sehr schwer ist, mit maximal 280 Zeichen komplexe Sachverhalte darzustellen; es hingegen ausgesprochen einfach ist, Behauptungen in die Welt zu setzen, unabhängig davon, wie valide sie sind.

Bei *Critical Literacy* geht es zuallererst um Medienkompetenz und Kommunikation zur Klimakrise. Doch das Anliegen des Workshops geht darüber hinaus. Schaut man auf die politischen Diskussionen in Social Media, erscheint heute zunehmend die Haltung akzeptabel, alle Fakten könnten in beliebiger Weise „interpretiert“ werden. Rechts von der politischen Mitte wird daraus ein Programm: Völlig normale wissenschaftliche Kontroversen wie die der Klimaforschung über die Umstände des Klimawandels gelten als Beleg dafür, dass diese auch nicht mehr als bloße „Meinungen“ zu bieten hätten. Um nicht missverstanden zu werden: Ein konstruktiver Streit über die Klimakrise und die Wahl möglicher Maßnahmen gehört selbstverständlich zu den Grundlagen demokratischer Diskussionskultur. Man kann die Erderhitzung aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten, und nicht alle Betrachtungsweisen sind – auch bei bestem Wissen und Gewissen der Betrachter*innen – deckungsgleich. Das bedeutet aber nicht, dass die kritische Öffentlichkeit irgendwelche beliebigen Behauptungen, mit denen die Realität der Krise verneint wird, hinnehmen sollte. Aussagen über den Klimawandel müssen begründbar und für andere nachvollziehbar sein, sonst sind es Glaubenssätze – oder Lügen.

Aussagen über den Klimawandel müssen begründbar und für andere nachvollziehbar sein, sonst sind es Glaubenssätze – oder Lügen.

Es ist für uns eine Frage der Redlichkeit, bei Bezügen zu Studien und Fakten immer offenzulegen, dank welcher Annahmen, Quellen und Modelle ein bestimmtes Faktum ‚möglich‘, ja ‚wahr‘ ist.

Diese Redlichkeit schützt gegen den Zynismus, der gegenwärtig am (breiten) rechten Rand des politischen Spektrums zu beobachten ist: Weil

⁴⁴ Video abrufbar unter: www.klagemauer.tv/Klimawandel/9998, 20.05.2020

4

Wissenschaft, Experten und tendenziell komplizierte Erklärungen der Welt in weiten Teilen der politischen Öffentlichkeit als „links“ oder „elitär“ gelten, wird in durchschaubarer Weise die Unterscheidung zwischen Lüge und Wahrheit eingegeben. Das enthüllt, wie wenig diejenigen, die von alternativen Fakten, Klimawandellüge oder Klimahysterie sprechen, von Wissenschaft, Argumentation, Überprüfbarkeit und Rationalität halten.

Es braucht heutzutage nicht viel mehr als einen Rechner und etwas Geschick, um mit Propaganda Lügen den Anschein von Wahrheit zu verleihen. Umso wichtiger ist es, die Kritikfähigkeit von Schüler*innen zu fördern und ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, die sie befähigen, zwischen glaubwürdigen Nachrichten und Fake News in sozialen Medien zu differenzieren.

Podiumsdiskussion: Zivilgesellschaftlicher Protest, Politik und Schule – was muss passieren, damit etwas passiert?

(ausgewählte Statements)

5



Diskutant*innen:

Linda Völker, Fridays for Future (FFF),
Corina Conrad-Beck, Referentin für Klimaschutz und Klimaanpassung, Senatsverwaltung für Umwelt, Verkehr und Klimaschutz,
Moritz Voges, Promotor für Globales Lernen bei KATE e. V.,
Moderation: Christina Ayazi

CHRISTINA: Linda, [...] woran arbeitest du gerade bei Fridays for Future?

LINDA: [...] Wir kümmern uns um den Austausch mit Wissenschaftler*innen, Schüler*innen, Lehrer*innen und Interessierten, damit da eine permanente Verbindung besteht und wir uns gegenseitig aufklären. Denn Aufklärung ist heutzutage einfach das Wichtigste, um gegen den Klimawandel vorzugehen [...]. Wir werden uns jetzt in die Bezirke aufteilen, wir werden dort mehr Arbeit leisten, wollen Bürger*innendialoge aufbauen, weil wir wollen, dass alle Menschen mit uns mitstreiken, und wir der Poli-

tik zeigen können, dass jede*r in der Gesellschaft betroffen ist, egal um welche Schicht es geht oder um welches Alter.

Was machst du, Corina, zu dem Thema in der Senatsverwaltung?

CORINA: [...] Seit 2017 haben wir ein Energie-wende-Gesetz und zudem das Berliner Energie- und Klimaschutzprogramm (BEK) aufgebaut [...] Im Rahmen der Entwicklung des BEKs haben wir aber festgestellt, dass Bildung für Klimaschutz letztendlich eine Querschnittsaufgabe ist, und man in allen Bereichen immer damit zu tun hat. [...] Wir setzen mittlerweile einen großen Fokus auf das Thema Anpassung, denn es ist ja so, dass wir beim Thema Klimaschutz einiges versäumt haben und uns jetzt um die Anpassung kümmern müssen.

Moritz, ich schlucke noch an dem Satz von gestern „Das Globale Lernen ist Teil des Problems“ (Mandy Singer-Brodowski). Vielleicht

5

hast du schon Antworten in deiner Arbeit, um nicht Teil des Problems zu sein?

MORITZ: [...] Wir müssen uns daran erinnern, was wir eigentlich tun wollen: Perspektivwechsel anregen ist ein erster Punkt, also auf der individuellen Ebene einen Wandel der Bedeutungsperspektive, im kollektiven Bereich eine kollektive Emanzipation. Das ist das Ziel unserer politischen Bildung, [...] dass wir uns zum Beispiel aus einer dekolonialen Perspektive hinterfragen müssen.

Was wünscht ihr euch für eine Zusammenarbeit?

MORITZ: [...] Wenn wir Transformative Bildung machen wollen, müssen wir offen sein. Ich sehe hier nicht den Staat und die Zivilgesellschaft getrennt voneinander, sondern es gibt den Staatsapparat, aber auch die Zivilgesellschaft ist Teil des Staats. [...] Wir wollen in das dominante Paradigma rein. Das schafft man nur durch breite Bündnisse, und die Chancen dafür sind da. [...] Mehr Mut wünsche ich mir noch, weil ich feststelle, dass wir oft den Weg des geringsten Widerstands gehen. Ich störe mich so daran, wenn Schulen uns als Bildungsdienstleister wahrnehmen und ich störe mich noch viel mehr daran, wenn wir uns selbst so definieren. [...]

LINDA: [...] Bei uns gibt es auf jeden Fall gespaltene Meinungen dazu, auch was Zusammenarbeit betrifft. Es gibt die einen, die sich jetzt wirklich komplett vernetzen wollen mit NGOs, Bündnissen, Initiativen etc. [...] Die anderen sagen wiederum, wir wollen nicht, dass die Initiativen auf uns zukommen und fragen, wo können wir euch helfen oder unterstützen, sondern dass die von selbst sagen, wir üben einen gewissen Druck auf die Politik aus mit den Mitteln, die wir haben. [...]

CORINA: [...] Wir haben im Berliner Energie- und Klimaschutzprogramm Maßnahmen definiert und unter anderem ist eine davon, ein Kompetenznetzwerk zum Thema Klimabildung aufzubauen. [...]

Bildung und Globales Lernen und Klimawandel verstehen und dann sofort ins Handeln kommen: Wie kann Bildung für die Große Transformation aussehen?

LINDA: [...] Viele Menschen gehen bei den Streiks auf die Bühne, wirklich Schüler*innen, und erzählen, was sie um sich herum wahrnehmen und das ist das, was total bildet. Über seine eigenen Emotionen zu reden, und das auch vor fremden Leuten zu können, die das genauso wahrnehmen wie du, weil ihr alle für das Gleiche kämpft, ist ein unglaublich starkes Gefühl, was natürlich auch die Schüler*innen untereinander stärkt. [...] Es gibt Schulen, da sind die Lehrer*innen noch nicht so motiviert, für Klimabildung aufzuklären. Deswegen haben wir angeboten, dass wir in die Schulen reingehen und dort Schulvorträge geben. [...]

MORITZ: [...] Das kollektive Element, die kollektive Emanzipation, die Erfahrung, das Fühlen, das Austauschen über Gefühle, das ist ein ganz wichtiges Element im Globalen Lernen. [...] Wenn ich kritisch an unsere Bildungsarbeit herangehe, müssen wir politischer werden. [...] Uns läuft die Zeit davon und wir müssen sofort ins Handeln kommen. Wir unterliegen dem Beutelsbacher Konsens, Überwältigungsverbot etc., also insofern wollen wir auch keine Panik schüren, das darf am Ende nicht stehen. Wenn ich jetzt sehe, es gibt beispielsweise den Klimakongress im Zeiss-Planetarium, wo die Senatsverwaltung für Bildung die Ressourcen bereitstellt und wo schon beim ersten Treffen die Schüler*innen das Ganze an sich genommen



5

und gesagt haben: „Wir wollen hier was von uns, für uns und andere Akteure wie wir“, da tut sich richtig was. Gleichzeitig wir wissen alle, dass da Leute sind, die eine ganz andere politische Gesinnung haben. Mit denen müssen wir uns auseinandersetzen.

CORINA: [...] Ich glaube, wir müssen Erleben lernen, und wenn wir das nicht können, dann können wir auch nicht über den Klimawandel lernen. [...]

Stichwort „Leave no one behind“ – müssen wir mehr Menschen einbinden?

LINDA: Ich glaube, wir sind uns alle einig, dass es Menschen gibt, die man schwer abholen kann. [...] Aber wir probieren jetzt, mit Bürger*innendialogen anzufangen, wo wir die Leute auf den Straßen dazu einladen, sich mit uns zu unterhalten, einfach sich mal auszutauschen. „Was denken Sie über uns? Und was können wir Ihnen über uns verraten, was sie vielleicht überraschen würde?“ [...]

MORITZ: Menschen in der eigenen Lebenswelt abholen, das ist der Anspruch von uns Bildungsträgern des Globalen Lernens. [...] Transformative Bildung ist nun mal prozesshaft, dafür braucht man einen langen Atem und gleichzeitig, klar, läuft uns die Zeit davon.

Liste der Referent*innen und Moderator*innen

6

CHRISTINA AYAZI, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Koordinatorin des Masterstudiengangs Kulturelle Beziehungen und Migration am Department für Psychologie der Sigmund Freud Privatuniversität sowie Vorständin beim EPIZ Berlin e. V.

KAI BERGMANN ist als Referent für deutsche Klimapolitik bei Germanwatch e. V. tätig.

BIRGIT BRENNER ist beim EPIZ Berlin e. V. im Bereich der Allgemeinen Bildung für das Projekt *Ländervorhaben Berlin – Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung* und das Projekt *Faire Schule* tätig.

NELE CÖLSCH ist als Sozialpädagogin bei Fairbindung e. V. für Bildung in den Themen Postwachstum, Kolonialismus und Rassismus und als systemische Beraterin in einer therapeutischen Praxis in Berlin-Kreuzberg tätig.

CORINA CONRAD-BECK, ist bei der Berliner Senatsverwaltung für Umwelt, Verkehr und Klimaschutz für die Bildungsprojekte zu Klimaschutz und Klimaanpassung zuständig.

ABDOU RAHIME DIALLO ist Fachpromotor für Entwicklungspolitik und Migration beim entwicklungspolitischen Landesnetzwerk Brandenburgs VENROB e. V., Mitgründer des migrantischen Landesnetzwerks NEMIB e. V. (Netzwerk Migrantenorganisationen Brandenburg) und Politikberater beim Diaspora Policy Institute DPI.

RICO GRIMM ist Journalist in Berlin und schreibt bei den Krautreportern, Spiegel Online und anderen Medien über soziale Bewegungen, Klimapolitik und neue politische Ideen.

STEPHANIE GÜNTHER ist Eine-Welt-Regionalpromotorin für Globales Lernen im Süden Brandenburgs beim Diakonischen Werk Teltow-Fläming, unter anderem in der Koordination des Schulentwicklungsprojekts *Faire Schule* in Brandenburg tätig.

JANIKA HARTWIG ist beim EPIZ Berlin e. V. im Bereich Berufliche Bildung für das Projekt *Anders Wirtschaften – Globales Lernen für die berufliche Bildung* tätig. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf inklusiven Ansätzen Globalen Lernens.

MORITZ VOGES ist Promotor für Globales Lernen und Mitarbeiter bei der Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung (KATE) in Berlin.

KATARINA RONCEVIC arbeitet beim Bildungsteam von Greenpeace e. V. und ist in vielen Projekten zur inklusiven Entwicklungszusammenarbeit tätig.

MATTHIAS SCHWERENDT, Dr. phil., ist beim EPIZ Berlin e. V. im Bereich der Allgemeinen Bildung für das Projekt *Faire Schule* tätig.

MANDY SINGER-BRODOWSKI, Dr. phil., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Futur der Freien Universität Berlin und Mitglied im Fachforum Hochschule des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung.

LINDA VÖLKER ist Sprecherin für Fridays for Future Berlin.

IMPRESSUM

Herausgeber*innen

EPIZ e. V. – Zentrum für Globales Lernen in Berlin
Schillerstraße 59 | 10627 Berlin
030 69264-18 | www.epiz-berlin.de

Autor*innen

Mandy Singer-Brodowski, Moritz Voges, Abdou-Rahime Diallo, Matthias Schwerendt,
Stephanie Günther, Katarina Roncevic

Redaktion

Matthias Schwerendt und Josefina Lehnen (EPIZ e. V.)

Fotos

Jammin Photostudio

Korrektorat, Design und Layout

Infotext GbR, Berlin

Erschienen

2020

Finanzierung

Die Dokumentation der Tagung entstand im Rahmen des Schulentwicklungsprogramms *Faire Schule*. Sie wurde gefördert durch Engagement Global gGmbH mit finanzieller Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), aus Mitteln des Kirchlichen Entwicklungsdienstes durch Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst und der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Energie und Betriebe.



Für die Inhalte dieser Publikation ist allein das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum e. V. – EPIZ verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von Engagement Global und dem BMZ wieder.

Anmerkung zur Schreibweise in dieser Broschüre

In diesem Workshop-Konzept verwenden wir das sogenannte Gendersternchen und schreiben zum Beispiel Lehrer*innen statt „Lehrerinnen und Lehrer“. Damit wollen wir nicht nur Männer und Frauen ansprechen, sondern auch alle Menschen jenseits traditioneller Geschlechtsidentitäten.

Dieses Werk steht unter der Creative-Commons-Lizenz „Namensnennung-Share Alike 4.0 International“. Der Text der Lizenz ist unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode> abrufbar. Die einzelnen Grafiken und Illustrationen dieser Broschüre können für eigene Zwecke genutzt werden, wenn der Urhebernachweis *Infotext GbR Berlin, CC BY-SA* in der Nähe des Elementes steht.



FAIRE SCHULE

Die Faire Schule ist das Schulentwicklungsprogramm des EPIZ. Es basiert auf der Idee, dass nur, wenn sich Schüler*innen fair und respektvoll behandelt fühlen, sie auch bereit sind, sich mit Fragen globaler Gerechtigkeit auseinanderzusetzen und sich für mehr globale Gerechtigkeit zu engagieren.

Das Konzept der Fairen Schule verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz und umfasst die Bereiche a) Fairer Umgang miteinander/demokratische Schulkultur b) Fair zu Menschen rund um den Globus/Globales Lernen c) Fair zu Umwelt und Klima/ökologische Verantwortung.

Mit pädagogischen Angeboten der Fairen Schule unterstützen wir Schulen dabei, ihr Schulprofil zu schärfen und Globales Lernen sowie nachhaltige Entwicklung stärker in Unterricht und Schulstruktur zu verankern. Schulen, die Aktivitäten in allen drei Bereichen nachweisen können, können sich als Faire Schule auszeichnen lassen. Die Auszeichnung gilt für zwei Jahre.

