DISKUSSIONSPAPIER | 2024

VENRO
VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK
UND HUMANITÄRE HILFE

GLOBALES LERNEN FÜR RADIKALEN WANDEL

Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation

INHALT

Vorwort **4**

Bildung und Transformation – eine Einleitung **6**

Wie uns Bildung dabei helfen kann, die „ideale Welt“ zu gestalten:
ein Interview mit Bildungspraktiker_innen aus Südafrika, Chile und Deutschland 7

Gesellschaftliche Transformation als Bildungsaufgabe:
Herkunft und Zukunft transformativer Bildungskonzepte
Klaus Seitz 12

**Welche Transformation meinen wir eigentlich?
Visionen für eine nachhaltige Zukunft** **18**

Nachhaltigkeit in der Krise: eine kritische Bilanz zur Halbzeit der Agenda 2030
und was jetzt passieren muss
Uchita de Zoysa 19

Die Bildung weiser Frauen: was wir vom Amazonas-Regenwald und dem Gefühl
der Pacha Mama lernen können
Claudia Gimena Roa Avendaño 25

Mit Methoden der Zukunftsforschung auf Transformation blicken
Futures Probes 28

Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit im Widerspruch?
Von Zielkonflikten zu Synergien
Dr. Jan Siegmeier 32

**Wie wird Lernen transformativ?
Ansätze, Impulse und Ideen für das Globale Lernen** **38**

Vom nachhaltigen Konsum zum politischen Konflikt: Skizzierung einer
konfliktorientierten Bildung für nachhaltige Entwicklung
Hanna Butterer 39

Transformation gestalten lernen mit dem „Handabdruck“ von Germanwatch
Marie Heitfeld 44

Globales Lernen im Wandel: eine transformative Reise durch die Jahreszeiten vom Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN e. V.)
Julia Wältring 46

Globale Bildung (in) der Transformation: Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Bildungs- und Wissenssystem
Nilda Inkermann 48

Die VENRO-Qualitätskriterien als Instrument für transformative Lern- und Bildungsprozesse in der Praxis
Gundula Büker, Nilda Inkermann, Sigrun Landes, Stephanie Stiegel und Lara Fedorchenko 56

Nachhaltige Transformation in der Organisation: der Whole Institution Approach als Baustein einer zukunftsfähigen Gesellschaft
Mirja Buckbesch 58

Gesagtes auch umsetzen! Das Konzeptwerk Neue Ökonomie als gutes Beispiel für den Whole Institution Approach
Christoph Sanders 62

Was hat Bildungsarbeit mit politischem Aktivismus zu tun? Transformation umsetzen und leben 66

Politischer Aktivismus und Bildung: Wunsch und Wirklichkeit
Thomas Hohn 67

Raus aus der Schmuddelecke: ein Plädoyer für eine stärkere Verknüpfung von Globalem Lernen und Kampagnenarbeit im Kontext der Vielfachkrisen
Johanna Fincke 72

Aktivismus und Bildung sind zwei Seiten derselben Medaille: ein Erfahrungsbericht über den sozioökonomischen Wandel in einer Gemeinde in Malawi
Joseph Kenson Sakala 77

VENRO-Mitglieder 81

Impressum 83

VORWORT

Wir leben in unruhigen Zeiten: Die imperiale Lebensweise vieler Menschen, vor allem im Globalen Norden, strapaziert unseren Planeten weit über das verträgliche Maß hinaus. Umweltkatastrophen nehmen zu. Die Schere zwischen jenen, die weniger haben, und jenen, die ihren Besitz mehren, geht stetig weiter auseinander. Konflikte und Machtstreben manifestieren sich in grausamen Kriegen. Es braucht neue Wege, mit diesen Herausforderungen umzugehen, und es gilt, bisherige Denk- und Handlungsmuster zu überdenken, zu verlernen und neu auszurichten. Es werden immer mehr Stimmen laut, die eine sozial-ökologisch-ökonomische Transformation anmahnen. Doch was genau kann darunter verstanden werden und wie können wir – als Bildungspraktiker_innen – unseren Beitrag dazu leisten?

Die ↘ AG Bildung Lokal/Global von VENRO hat sich in den letzten Monaten intensiv mit der Frage beschäftigt, was Bildungsarbeit im Kontext einer sozial-ökologisch-ökonomischen Transformation bedeutet, was sie sein kann und sein sollte. Bei unserer Fachkonferenz im Sommer 2023 haben wir unterschiedliche Ansätze und verschiedene Perspektiven auf die Verbindung zwischen Bildung und Transformation diskutiert und über ihre Umsetzung nachgedacht. Dabei wurde deutlich, dass ein „weiter wie bisher" keine Option mehr ist. Die bekannten und praktizierten (Welt-)Wirtschaftsansätze und die politischen Instrumente wirken angesichts der Fragestellungen und Herausforderungen, denen wir gegenüberstehen, machtlos und fehl am Platz. Es muss sich radikal, das heißt grundsätzlich, etwas ändern. Es geht nicht länger um die Behandlung von Symptomen, sondern darum, Probleme bei der Wurzel zu packen und Strukturen zu verändern. Eine Transformation mit den Zielen der globalen Gerechtigkeit und eines guten Lebens für alle kann nur dann gelingen, wenn sich jede_r – individuell, als Teil der Gesellschaft und politischer Systeme und als (Welt-)Bürger_in – mit auf den Weg macht. Wir sind alle angesprochen, unsere Denk-, Deutungs- und Handlungsmuster zu reflektieren und zu hinterfragen, was von unserem Wissen und den Ansprüchen, die dazu beigetragen haben, die Welt in diesen Zustand zu bringen, wir verlernen und neu denken müssen. Dazu gehört auch, dass wir lernen, uns aufeinander einzulassen und alle Stimmen zu hören. Wir müssen Herrschaftswissen loslassen und den Menschen zuhören, deren Wissen (und Weisheit) lange genug marginalisiert und missachtet wurden.

Mit diesem Diskussionspapier möchte die AG Bildung sich in den Diskurs einbringen und einen aktuellen Beitrag zur Frage von Transformationsbewegungen aus Perspektive der Bildungsarbeit leisten. Wir möchten uns auf den Weg zur Utopie einer gleichberechtigten Weltgemeinschaft begeben, uns auf sie einlassen und zubewegen. Diese Veränderung kann, so glauben wir, nicht zuletzt durch Bildungsprozesse und eine an Transformation ausgerichtete Bildungsarbeit vorangetrieben werden. Wir möchten mit Offenheit, Neugier und Freude in den Austausch mit Menschen treten, die Lernen und Bildung für eine sozial-ökologisch-ökonomische Transformation aus ihren unterschiedlichen Perspektiven wahrnehmen und beleuchten. Die AG Bildung sieht dieses Diskussionspapier als ein Fortschreiten im Diskussionsprozess der AG, der bereits vor 2014 begannen und in frühere VENRO-Publikationen zu transformativem Lernen in den Jahren 2014 und 2018 mündete. Wir sind der Frage nachgegangen, welche Formen und Ansätze der Bildungsarbeit zu einer zukunftsfähigen politischen, kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit beitragen. Auf die Bezeichnung „entwicklungspolitisch" möchten wir dabei bewusst verzichten. Denn der Diskurs darum, wer „Entwicklung" definiert, und das damit verbundene, oftmals herrschaftsdominante Verständnis

des Begriffs ist den Fragen inhärent, denen wir in dieser Publikation nachgehen. Einleitend kommen Bildungspraktiker_innen aus Süd und Nord zu Wort, die ihren Blick auf Transformation und ihre Rolle im Transformationsprozess beschreiben. Auf ihre Perspektiven folgt ein Artikel von Klaus Seitz, der die historische Entwicklung aktueller Bildungskonzepte beleuchtet und für uns einordnet, wann und wo der transformative Anspruch an Bildung entstanden ist.

Im ersten Teil setzen wir uns mit den Fragen auseinander, was wir genau meinen, wenn wir von Transformation sprechen, und welche Zukunftsvisionen sich dahinter verbergen. Uchita de Zoysa beschäftigt sich kritisch mit der Frage, inwiefern sich die SDG als Zukunftsvision eignen, und zieht seine Halbzeitbilanz zur Agenda 2030. Claudia Gimena Roa Avendaño nimmt uns mit auf eine Reise in den Amazonas-Regenwald und zeigt, was wir von der Weisheit indigener Frauen lernen können. Der Beitrag des Kollektivs Futures Probes stellt eine Methode der Zukunftsforschung vor, mit der sich Zukunftsvisionen entwickeln lassen, und Jan Siegmeier beschäftigt sich mit dem Spannungsverhältnis von Wirtschaftswachstum und Nachhaltigkeit.

Im zweiten Teil werfen wir einen Blick auf die Umsetzung transformativer Bildungs- und Lernprozesse in der Praxis. Hanna Butterer widmet ihren Beitrag dem Umgang mit Konflikten und erklärt, was wir aus der politischen Bildung lernen können. Nilda Inkermann beschreibt vier Dimensionen, entlang derer Bildungspraktiker_innen Globales Lernen transformativ einordnen können. Mirja Buckbesch geht der Frage nach, wie ein ganzheitlicher transformativer Ansatz in Institutionen gelingen kann. Germanwatch, der Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen, VENRO und das Konzeptwerk Neue Ökonomie zeigen, wie sie transformatives Lernen in der Praxis umsetzen.

Der dritte Teil widmet sich schließlich der Frage, inwieweit politischer Aktivismus und Bildungsarbeit zusammengehören können oder sogar sollten. Thomas Hohn diskutiert, ob politischer Aktivismus in der Bildungsarbeit lediglich Wunsch bleibt oder auch Wirklichkeit werden kann. Johanna Fincke plädiert für eine engere Verknüpfung von Bildungs- und Kampagnenarbeit und Joseph Kenson Sakala stellt vor, wie er in seiner eigenen Arbeit ganz selbstverständlich Aktivismus und Bildungsarbeit verbindet.

Ein großer Dank gilt allen Menschen, die zum Entstehen dieser Publikation beigetragen haben. Wir hoffen, dass das Diskussionspapier den Diskurs und die Praxis einer Bildung für eine sozial-ökologisch-ökonomische Transformation anregt, bereichert und voranbringt, und freuen uns darauf, diesen mit Ihnen und euch weiterzuführen.

Viel Freude beim Lesen!
Gundula Büker und Sigrun Landes
Sprecherinnen der VENRO-AG
Bildung Lokal/Global

Gundula Büker

Sigrun Landes

BILDUNG UND TRANSFORMATION – EINE EINLEITUNG

WIE UNS BILDUNG DABEI HELFEN KANN, DIE „IDEALE WELT“ ZU GESTALTEN

Ein Interview mit Bildungspraktiker_innen aus Südafrika, Chile und Deutschland

Das Interview wurde von Julia Wältring, Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN e. V.), in englischer Sprache geführt und von den Herausgebenden dieser Publikation ins Deutsche übersetzt.

Wie stellt ihr euch die ideale Welt für zukünftige Generationen vor?

Jorge: Ich glaube an eine Zukunft, in der alle Generationen die Rechte der Natur und die Würde der Menschen achten – unabhängig von ihrer Herkunft. Ich stelle mir Menschen vor, die lernen die Sprache von Mutter Erde zu sprechen und in Dankbarkeit und in Gemeinschaft zu leben. Ich begreife uns gern als Teil eines großen Ganzen, das uns umarmt. Wir können uns alle zur besten Version eines bewussten menschlichen Wesens entwickeln, ein gutes Leben anstreben und erreichen. Dafür müssen wir spirituelle, wirtschaftliche, erzieherische und gesundheitliche Präventionspraktiken entwickeln.

Nomatlou: Wir brauchen engagierte und kreative Jugendliche, die fähig sind, mit globalen Herausforderungen umzugehen. Jugendliche, die Unterschiede zwischen den Menschen, wie kulturelle und religiöse Einstellungen, tolerieren und akzeptieren. Sie sind vor Ort aktiv, um eine gesunde Entwicklung der Welt zu fördern. Sie setzen sich konstant für ihre Ideen und Überzeugungen in Bezug auf humanitäre und ökologische Fragen ein. Führende Politiker_innen und Entscheidungsträger_innen müssen von diesen jungen Menschen und ihrer modernen Weise, mit den drängenden Problemen der Welt, z. B. der Umweltkrise und der sozialen Ungleichheit, umzugehen, lernen.

Sarah: In meiner Vorstellung ist die ideale Welt zukünftiger Generationen geprägt von Frieden, Gerechtigkeit und einem ausgeglichenen Ökosystem. Jede_r sollte die gleichen Chancen und Rechte haben, unabhängig von Geschlecht oder Herkunft. Der Zugang zu hochwertiger Bildung und die Möglichkeit, die eigenen Talente auszubauen, sind von entscheidender Bedeutung. In einer idealen Welt hat jede_r die Möglichkeit, sich an Entscheidungsprozessen zu beteiligen. Die Stimmen von Menschen am Rande der Gesellschaft werden gehört. Die Menschen arbeiten weltweit zusammen, um Lösungen zu finden, statt Grenzen zu errichten und Kriege zu führen. Und die Menschen leben im Einklang mit der Natur.

Wie kommen wir da hin? Welche Kenntnisse und Fähigkeiten müssen Menschen haben, um diese ideale Welt zu gestalten?

Nomatlou: Die junge Generation hat bewiesen, dass sie der Welt beibringen kann, wie man fürsorglich, kreativ und effizient arbeitet und gleichzeitig etwas an die Gemeinschaft zurückgibt. Sie ist die Saat für eine fruchtbare Zukunft. Wir müssen offen dafür sein, voneinander zu lernen und zueinander aufzuschauen. Networking und Partnerschaft sind der Schlüssel. Wir sollten ermutigende Programme schaffen, die Wissen-

schaftler_innen, Forschende, Politikberater_innen, Umsetzer_innen und die Zivilgesellschaft einbeziehen, um politischen Entscheidungsträger_innen forschungsbasierte Erkenntnisse zu vermitteln. Zu diesem Zweck könnten wir uns mit unseren Botschaften beispielsweise an die Global Solutions Initiative wenden. Dabei handelt es sich um ein Netzwerk globaler Think-Tanks, die der G20, der G7 und anderen globalen Governance-Strukturen politische Antworten auf wichtige globale Probleme vorschlagen.

Sarah: Ich denke, Menschen brauchen Wissen auf verschiedenen Ebenen. Ich stimme Nomatlou zu, dass es wichtig ist, voneinander zu lernen. Globale Partnerschaften können das ermöglichen. Die Menschen müssen über Probleme und ihre globalen Zusammenhänge Bescheid wissen. Die einen lernen vielleicht über ein Problem wie den Klimawandel oder bestehende Ungleichheiten, die anderen spüren und erleben es eher in ihrem eigenen Leben. Beides kann dazu führen, dass den Menschen bewusst wird, dass etwas schiefläuft. Dann müssen sie lernen, Dinge zu hinterfragen und ihre Perspektive zu wechseln. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist von entscheidender Bedeutung, da sie kritisches Denken fördert. Schließlich müssen Menschen ihre eigenen Rechte kennen, um sie wahrnehmen zu können. Sie müssen wissen, wie sie ins Handeln kommen können.

Jorge: Die Konzepte der alten Sprachen und ihre praktische Anwendung im täglichen Leben können uns dabei helfen. Wir müssen die Sprache der Natur verstehen. Die Konzepte der Vorfahren lehren uns, die Pflege von Mutter Erde als Priorität zu betrachten. Mutter Erde versorgt uns mit allen Ressourcen, die wir zum Überleben brauchen. Mutter Erde hilft uns sogar, die von uns verursachten Schäden zu regenerieren. Das Problem ist nur, dass sie sich nicht mit der gleichen Geschwindigkeit erholt, wie wir ihr schaden. Heute – in Zeiten der Krise – können wir diese Konzepte wiederverwenden, um ihre tiefe Bedeutung herauszuarbeiten und sie auf lokaler Ebene anzuwenden. Konzepte wie Solidarität, Gemeinschaftsarbeit, Austausch von Wissen und Produkten ohne monetäre Mittel können in einer Welt wachsender wirtschaftlicher und vor allem spiritueller Krisen der Schlüssel sein.

Wie versteht ihr eure Rolle als Bildungsaktivist_innen in diesem Prozess?

Nomatlou: Das Konzept der Transformation ist in den Hochschuleinrichtungen noch nicht gut integriert. Damit die Bildung eine Schlüsselrolle bei der Transformation spielen kann, müssen wir unsere Bildungsansätze überdenken, unsere Lehrmethoden und -kontexte umgestalten und in den Lehrplänen mehr Gewicht auf Nachhaltigkeit legen. Meine Aufgabe ist es, das Schulsystem dazu herauszufordern, allen gerecht zu werden, indem ich relevante Fähigkeiten vermittle und jungen Menschen die Möglichkeit gebe, sich zu beteiligen und gemeinsam zu handeln. Mein Hauptaugenmerk liegt darauf, echtes transformatives Lernen zu ermöglichen, indem ich Verfahren und Umgebungen entwickle, die jeden in der Schulgemeinschaft befähigen. Ich arbeite mit jungen Menschen, insbesondere mit solchen, die viel Fantasie haben, um ihnen zu helfen, Probleme zu verstehen, anstatt sie zu lösen. Ich möchte den Sinn für Teamarbeit und Kooperation unter den Schüler_innen fördern.

Sarah: Die Rolle von Bildung im Transformationsprozess besteht darin, alle mit ins Boot zu holen. Bildung kann sichtbar machen, wie notwendig Veränderungen sind. Meiner Meinung nach besteht die Rolle der Bildung aber auch darin, gute Beispiele zu zeigen und die Menschen zu ermutigen, etwas zu verändern. Veränderung ist nicht immer einfach und für viele Menschen mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden. Wir wissen nicht, wohin der Transformationsprozess uns führt, und wir müssen auf den Weg dorthin mit vielen Widersprüchen und Herausforderungen leben. Ähnlich wie Nomatlou sehe ich meine Rolle darin zu begleiten. Indem ich Fragen stelle,

rege ich Menschen zum kritischen Denken und zur Reflexion an. Mit meiner Bildungsarbeit möchte ich Menschen ermutigen und befähigen aktiv zu werden. Ich hoffe, sie damit ein wenig im Transformationsprozess zu begleiten. Ich biete den Raum, damit Menschen sich austauschen, voneinander lernen und sich gegenseitig unterstützen können – auf lokaler, aber auch auf globaler Ebene. Ich bringe Menschen zusammen und versuche verschiedene Perspektiven sichtbar zu machen. Beispielsweise haben wir 2015 das Learn2Change-Netzwerk aufgebaut. Es bereichert mich sowohl beruflich als auch privat sehr.

Das Learn2Change-Global Network of Educational Activists

Das Learn2Change-Netzwerk verbindet Bildungsaktivist_innen weltweit. Es beschäftigt sich mit der Rolle von Bildung für gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Im Netzwerk können sich Bildungsaktivist_innen weltweit über Methoden und Ansätze in ihrer Bildungsarbeit austauschen und voneinander (ver-)lernen. Es wurde 2014 gegründet und startete seine Arbeit 2015 mit einer Sommerakademie, bei der zivilgesellschaftliche Aktivist_innen aus 19 verschiedenen Ländern zusammenkamen. Seitdem finden regelmäßige Veranstaltungen on- und offline statt. Weitere Infos zum Netzwerk gibt es auf
↘ www.learn2change-network.org

Jorge: Unsere Aufgabe als Aktivist_innen ist es, Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen und allen Akteur_innen im Bildungsprozess zu zeigen, dass es neue Wege gibt, die Herausforderungen, die uns in verschiedenen Bereichen unseres Lebens begegnen, zu bewältigen. Bildung kann ein wirksames Mittel für die Befreiung des Menschen sein. Ich stimme mit Sarah überein, dass sowohl die lokale als auch die globale Ebene wichtig sind. Wir müssen eine qualitativ hochwertige Bildung mit kultureller Relevanz fördern, die sich mit realen Probleme lokaler Kontexte befasst ohne die globalen Zusammenhänge zu vernachlässigen. Auf lokaler Ebene unterstütze ich die Gründung verschiedener Arten von Genossenschaften. Durch den Lehrplan in der Schule versuchen wir, Kindern Umweltschutz nahezubringen. Wir wollen die Kinder und darüber hinaus die gesamte Gemeinde dazu inspirieren, die Rechte der Natur zu achten und Respekt gegenüber der Würde der Natur und der Menschen zu haben, wie es uns die früheren Generationen überliefert haben. Auf globaler Ebene möchte ich über die lokalen alternativen Gruppen informieren, die Aktivitäten zur wirtschaftlichen, pädagogischen, kulturellen und religiösen Befreiung entwickeln. Wenn wir beide Ebenen zusammendenken, können wir die Suche nach dem guten Leben fördern und wirksame Antworten auf die Klimakrise und die spirituelle Krise der westlichen Zivilisation entwickeln.

Angesichts der multiplen Krisen weltweit wird Transformation immer dringlicher. Bildungsprozesse entfalten allerdings meistens erst langfristig Wirkungen. Wie geht ihr in eurer täglichen Arbeit mit diesem Widerspruch um?

Jorge: Wir versuchen, unsere Arbeit so praktisch wie möglich zu gestalten: Wir entwickeln Angebote, die sowohl den Respekt vor der Natur lehren als auch direkt in Aktivitäten für den Umweltschutz umgesetzt werden. Es ist wichtig, nicht nur die Schüler_innen einzubeziehen, sondern auch ihre Familien und Gemeinden. Deshalb zielt unsere Arbeit auch auf die Familien ab. Wir schaffen Raum für wirtschaftliche Entwicklung, wir fördern die Anpflanzung einheimischer Bäume, den ökologischen Anbau und die Nutzung natürlicher Bestäuber. Auf diese Weise tragen wir dazu bei, dass Produkte entstehen, die allen Lebewesen in der Region zugutekommen.

Sarah: Da kann ich sehr gut anknüpfen. Nach meinem Verständnis ist ein zentraler Bestandteil von Bildung, Möglichkeiten aufzuzeigen, aktiv zu werden. Es geht nicht (nur) um das Lernen von Inhalten.

Ein Hauptteil meiner Bildungsarbeit besteht darin, dazu anzuregen, über die eigenen Handlungsmöglichkeiten nachzudenken. Die Diskrepanz, die du ansprichst, ist trotzdem real. In manchen Momenten frage ich mich, ob ich meine Energie nicht lieber in konkreten Aktivismus als in Bildung stecken sollte. Ich glaube aber nach wie vor, dass Bildung sehr wichtig für den Transformationsprozess ist, auch wenn ich vielleicht keine schnellen Ergebnisse sehe. Um mit dieser Unsicherheit und Diskrepanz umzugehen, versuche ich, selbst an den Dingen zu arbeiten, die ich auch zu „lehren" versuche: Resilienz und das Lernen, mit dem Dilemma zu leben.

Nomatlou: In meinen Augen ist Bildung Macht, Kompetenzentwicklung ist Macht. Ich glaube, dass Wandel als individueller Lernprozess beginnen kann. Ich glaube, dass Wohltätigkeit zu Hause beginnt und als magnetische Anziehungskraft weiterwirken kann. Beteiligung und Eigenverantwortung sind wichtige Aspekte. Wenn die Menschen das Gefühl haben, dass sie die Gesamtvision für unsere Zukunft mitgestaltet haben, werden sie sich stärker daran beteiligen, diese Zukunft zu verwirklichen, und die Vision mit anderen teilen. Ich glaube, dass es ein ganzes Dorf braucht, um ein Kind großzuziehen. Wir können es nur gemeinsam schaffen. Wir müssen die Menschen in einer Sprache ansprechen, die sie verstehen, und wir müssen ihnen das Gefühl geben, dass sie ein nützlicher Teil des Transformationsprozesses sind.

Nomatlou Mahlangou ist Kunstpädagogin, Referentin, Moderatorin und Choreographin aus Südafrika. Mit Anfang 20 begann sie, Community-Kunstprojekte zu entwickeln, um Armut und hohen Kriminalitätsraten unter jungen Menschen zu begegnen, deren Leben in ländlichen Gebieten, informellen Siedlungen und Townships von politischen Spannungen geprägt ist. Die Kunstprojekte unterstützen die Gemeinschaft und fördern nachhaltige Entwicklung. 2001 gründete Nomatlou ihre eigene Organisation, den Golden Youth Club, in Winterveldt. Heute besteht die Organisation aus mehr als 150 Mitgliedern, die Kunst und Kompetenzentwicklung im Sinne der Bildung für Nachhaltige Entwicklung anbieten. Die Organisation schafft Arbeitsplätze für Frauen, Jugendliche und Menschen mit Behinderung. Noma ist Mitglied des internationalen Learn2Change-Netzwerks von Bildungsaktivist_innen.

Jorge Huichalaf ist Grundschullehrer, Gemeinschaftsexperte für die Rechte der Natur und Genossenschaftsmanager für Wirtschaft und Agrarökologie aus Chile. Er ist Präsident der Bildungskooperative Koyam. Von 2017 bis 2021 war er Präsident der Cooperativa de Ahorro y Crédito Endógena Mapuche Küme Mogen, einer Spar- und Kreditgenossenschaft, die den Bewohner_innen der Mapuche-Gebiete in Chile Zugang zu Finanzmitteln und damit zu einer selbstbestimmten wirtschaftlichen Entwicklung ermöglicht. Jorge hat einen Master-Abschluss in Pädagogik und ist Gründungsmitglied des internationalen Learn2Change-Netzwerks von Bildungsaktivist_innen.

Sarah Laustroer beschäftigt sich mit Globalem Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und transformativem Lernen. Sie arbeitet für den VNB (Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen), ein Verein für Erwachsenenbildung in Deutschland. Sie arbeitet mit (jungen) Erwachsenen und Bildungsmultiplikator_innen schwerpunktmäßig zu Nachhaltigkeit und Partizipation. Sich mit Partner_innen aus dem Globalen Süden auszutauschen, verschiedene Perspektiven einzubeziehen und die eigenen Gedanken und Standpunkte zu reflektieren, sind zentrale Aspekte ihres Bildungsverständnisses. Seit 2015 koordiniert Sarah das Learn2Change-Netzwerk beim VNB.

GESELLSCHAFTLICHE TRANSFORMATION ALS BILDUNGSAUFGABE

Herkunft und Zukunft transformativer Bildungskonzepte

Klaus Seitz

Es verwundert nicht, dass in einer Zeit multipler Krisen, wie wir sie derzeit erleben, große Hoffnungen auf Bildung gesetzt werden. Ein neues Lernen soll die innovativen Potenziale der Menschen mobilisieren und der Welt einen Ausweg aus der Sackgasse einer desaströsen Entwicklung weisen. Bildung gilt auch im Rahmen der Sustainable Development Goals (SDG) als Schlüssel für eine global nachhaltige Entwicklung und als Hebel für die überfällige ökosoziale Transformation der Gesellschaft. Dabei ist die entwicklungspolitisch engagierte Zivilgesellschaft nicht erst seit heute treibende Kraft einer solchen transformativ orientierten Bildung. Viele VENRO-Mitgliedsorganisationen sind seit langem in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit engagiert. Ihre pädagogische Praxis orientieren sich dabei an den Konzepten des Globalen Lernens (GL) und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Noch bevor „Transformation" zu einem allgegenwärtigen Schlagwort wurde, hat VENRO dieses zivilgesellschaftliche Bildungsengagement ausdrücklich auf Transformationsprozesse bezogen. So hieß es in einem Diskussionsbeitrag, der anlässlich des Starts der UN-Dekade „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung" 2005 veröffentlicht wurde: „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung kann sich nicht in der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen über Nachhaltigkeit erschöpfen, sie ist vielmehr Bildung, die auf gesellschaftlichen Wandel zielt, sie ist Bildung zur Transformation, die individuelle Einstellungs- und Verhaltensänderungen ebenso im Blick hat wie strukturelle und institutionelle Reformen."[1] Ein Jahr vor der Verabschiedung der SDG wurde dann im Titel des VENRO-Papiers zur Bilanz dieser UN-Dekade (2014) „Globales Lernen" programmatisch als „transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung" definiert.[2]

„Transformative Bildung" und „transformatives Lernen" sind inzwischen zu schillernden Leitbegriffen geworden, denen sich die verschiedenen Ansätze, die nach pädagogischen Antworten auf die Entwicklungsprobleme der Weltgesellschaft suchen, zuordnen lassen. Dieser Beitrag skizziert einige Traditionslinien, aus denen sich der aktuelle Diskurs speist.

Transformatives Lernen ist Bildung mit Gestaltungsauftrag

Der Anspruch, dass Bildung einen Gestaltungsauftrag wahrzunehmen hat, der nicht nur auf die Persönlichkeitsentwicklung von Individuen, sondern auch auf die Entwicklung von Gesellschaft zielt, ist nicht unumstritten. In der kritischen Auseinandersetzung mit BNE und GL sind Warnungen davor, Bildung für Weltverbesserungsabsichten zu instrumentalisieren, nicht zu überhören.[3] Dabei ist der

1 VENRO e.V. 2005
2 VENRO e.V. 2014
3 Vgl. Christ/Sommer 2023

Zusammenhang zwischen der Bildung des Menschen und dem gesellschaftlichen Wohlergehen tief in unser modernes Bildungsverständnis eingeschrieben. Schon der Vordenker neuzeitlicher Bildungstheorie, Johann Amos Comenius (1592–1670), war davon überzeugt, dass Bildung der Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse dient: „Wenn nämlich alle Menschen von Grund aus über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung, Licht und Frieden."[4]

Dieser pädagogische Optimismus hat allerdings eine Voraussetzung, nämlich die, dass jeder Mensch den Zugang zu qualitätsvoller Bildung tatsächlich wahrnehmen kann. Dieses Postulat ist bis heute nicht eingelöst. Die Tatsache, dass wir trotz einer historisch einzigartigen Bildungsexpansion noch immer weit von der erhofften weltumspannenden Friedensordnung entfernt sind, bedeutet also nicht, dass die optimistische Vision des Comenius falsch ist. Aber es mag andere gute Gründe geben, an der gesellschaftsverändernden Kraft der Bildung zu zweifeln.

Mit der Institutionalisierung öffentlicher Bildung haben die Staaten weltweit zum Ausdruck gebracht, dass Bildung eine unverzichtbare Funktion in der modernen Gesellschaft erfüllt. Sie erschöpft sich nicht darin, für die Reproduktion der gesellschaftlichen Ordnung zu sorgen. Stattdessen setzt sie idealerweise zugleich auf jene Potenziale von Bildung, die die Gesellschaft erneuern. Der Theologe und Pädagoge Friedrich Schleiermacher hat diesen ambivalenten Erziehungsauftrag vor fast 200 Jahren so auf den Punkt gebracht: „Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen."[5]

In der Entwicklungspädagogik wird Entwicklung zum Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung

Die Orientierung von Bildung (auch) an den Herausforderungen zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung wurde also nicht erst von der heutigen Entwicklungspädagogik erfunden. Sie ist bereits, wenn auch in anderer Begrifflichkeit, in zahlreichen älteren Bildungstraditionen verankert. Mit der Entwicklungspädagogik wird allerdings Ende der 1970er-Jahre Entwicklung als expliziter Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung thematisiert. Hinzu kommt der Anspruch, dieses Problemfeld angesichts globaler Entwicklungskrisen in seiner weltweiten Tragweite auszuleuchten: „Entwicklungspädagogik versucht auf die Probleme pädagogisch zu reagieren, die eine globale, die ganze Weltgesellschaft umfassende Dimension besitzen."[6] Damit wird erkennbar, dass Bildung an der Entstehung globaler Fehlentwicklungen beteiligt ist und zugleich einen Beitrag zu ihrer Bewältigung leisten kann. Es ist bezeichnend, dass der entwicklungspädagogische Ansatz nicht am Reißbrett akademischer Erziehungswissenschaft entwickelt wurde. Stattdessen entsprang er der Reflexion der pädagogischen Praxis der entwicklungspolitischen Aktionsgruppen-Bewegung. Erster Herausgeber der 1978 begründeten „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik" (ZEP) war der „Arbeitskreis Dritte Welt" Reutlingen. Der Arbeitskreis stellte bereits seit den 1960er-Jahren engagierten Lehrkräften Bildungsmaterialien für den Unterricht zu entwicklungspolitischen Themen bereit.

Von „entwicklungspolitischer Bildung" kann man seit den späten 1950er-Jahren sprechen. Sie wurde zunächst vor allem von kirchlichen und anderen nicht staatlichen Akteur_innen getragen und ging einher mit der Etablierung der Entwicklungspoli-

4 Comenius 1991, S. 16

5 Schleiermacher 1957, S. 31

6 Treml 1983, S. 6

tik als politisches Handlungsfeld. Beide sind daher Kinder des Kalten Krieges. Entwicklungspolitischen Bildung hatte zu dieser Zeit vor allem die Aufgabe, in der Öffentlichkeit Verständnis und Unterstützung für das entwicklungspolitische Engagement von Staat, Kirchen und nichtstaatlichen Hilfswerken zu wecken.[7] Die zaghafte Öffnung der Schulen für die weltweite Entwicklungsproblematik verdankte sich allerdings in erster Linie dem „Druck von der Straße", wie der Geschichtsdidaktiker Wolfgang Hug 1969 einräumte: „Der Zwang zum Unterricht über die Dritte Welt kommt nicht von den Lehrplänen. Er kommt von den Schülern, von der jungen Generation, von Menschen, die unsere Welt in ihrer globalen Dimension erfahren haben."[8] Der Internationalismus der Student_innenbewegung sorgte dann auch dafür, dass in der entwicklungsbezogenen Bildung bisherige modernisierungstheoretische und paternalistische Vorstellungen von Entwicklungspolitik von ideologiekritischen und emanzipatorischen Ansätzen herausgefordert wurden.

Globales Lernen räumt mit paternalistischen Vorstellungen von Entwicklungspolitik auf

Mit dem Ende des Kalten Krieges und der aufkommenden Globalisierungsdebatte bildete sich innerhalb der entwicklungspädagogischen Community eine Theorie und Praxis des Globalen Lernens heraus. Damit war einerseits eine Verschiebung des Gegenstandsbereichs gegenüber der bisherigen entwicklungspolitischen Bildung verbunden: weg von der Entwicklungsproblematik entlang der Nord-Süd-Kluft hin zur Entwicklungskrise der Weltgesellschaft. Andererseits stützte sich das Globale Lernen auch auf ein neues ganzheitliches und handlungsorientiertes Bildungsverständnis. Die Grundlagen hatte schon in den 1970er Jahren, also wesentlich früher als in Deutschland, ein pädagogischer Diskussionsstrang in den USA gelegt. Einer der frühesten Entwürfe für eine „Global Education" stammt von dem New Yorker Erziehungswissenschaftler Robert G. Hanvey. Er trat in seiner erstmals 1976 erschienenen Schrift „An Attainable Global Perspective"[9], angestoßen auch durch die erste Club of Rome-Studie „Grenzen des Wachstums", für die Verankerung einer „globalen Anschauungsweise" in der Erziehung ein.[10] Mit „Schooling and Citizenship in a Global Age" legte Lee Anderson 1979 die erste Studie vor, die den Bedarf zur Neuorientierung der Bildung aus einer Analyse der Globalisierungsprozesse ableitet.[11] Das Forum „Schule für eine Welt" in der Schweiz – wiederum eine zivilgesellschaftliche Initiative – hat die darin benannten Kompetenzen für „Global Citizenship" in seinem 1985 erstmals aufgelegten Lernzielkatalog „Lernziele für eine Welt" adaptiert. Es brachte damit die Debatte über ein Globales Lernen auch im deutschen Sprachraum erst ins Rollen.[12]

Die Forderung einer „globalen Anschauungsweise in der Erziehung" wird bereits 1974 in der wegweisenden UNESCO-Empfehlung „über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten" formuliert.[13] Die Hinführung zu einem Denken und Handeln im Welthorizont soll dabei nicht in erster Linie als zusätzlicher Lernstoff, sondern als durchgängiges Lernprinzip realisiert werden. Eine internationale und interkulturelle Perspektive und eine globale Anschauungsweise lassen sich an jedem Bildungsgegenstand anwenden. Daher kann man auch sagen: Globales Lernen ist Bildung im Welthorizont.

7 Seitz 1993
8 Hug 1969, S. 272
9 Hanvey 1976
10 Meadows et al. 1972
11 Anderson 1979
12 Forum Schule 1989
13 UNESCO 1974

Globales Lernen zielt auf ein Lernen, das es ermöglicht, lokale Gegebenheiten in ihrer Einbindung in den globalen Kontext wahrzunehmen, und das dazu befähigt, lokales Handeln in Einklang mit globalen Herausforderungen zu bringen.

Daran knüpft wiederum die Programmatik einer Global Citizenship Education (GCED) an, die der damalige UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon 2012 als eine der drei Prioritäten seiner „Global Education First"-Initiative ausgerufen hatte. GCED fand dann auch Eingang in das Ziel 4.7 der SDG, neben u. a. der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), der Menschenrechtsbildung, der Friedenserziehung und der Bildung für Geschlechtergerechtigkeit und für kulturelle Vielfalt.

Die SDG stärken eine Bildung für nachhaltige Entwicklung

Von den im SDG 4.7 aufgezählten Bildungskonzepten, die die Verwirklichung der SDG unterstützen sollen und dem Menschenrecht auf qualitätsvolle Bildung Rechnung tragen, stehen derzeit in erster Linie GCED und BNE im Zentrum der internationalen Bildungsprogrammatik. Die jeweiligen Verfechter_innen konkurrieren dabei um den Anspruch, das Dach zu bilden, unter dem sich die Mehrzahl der entwicklungsbezogenen Disziplinen versammelt. Dabei hat BNE sicherlich die größten Implementierungsfortschritte erzielt. Das trifft ganz besonders auch auf Deutschland zu. Bestandsaufnahmen im Rahmen des BNE-Monitorings zeigen, dass heute in den Lehrplänen und bildungspolitischen Dokumenten der Bundesländer im Durchschnitt auf jeder Seite mindestens eine Nennung der Anliegen einer BNE und auch „BNE-naher Bereiche" (wie dem deutlich nachrangigen Globalen Lernen) belegt werden kann.

Die wesentlichen Impulse für BNE gingen auf internationaler Ebene von der Agenda 21 aus, die bei der UNCED in Rio de Janeiro 1992 verabschiedet worden war. In deren Kapitel 36 wurde die Neuorientierung der Bildung am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bekräftig. Eine breitangelegte öffentliche Bewusstseinsbildung wurde vereinbart, die zur „Stärkung von Einstellungen, Wertvorstellungen und Handlungsweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind", beitragen soll. Mit der UN-Dekade ESD 2005-2014, dem anschließenden Weltaktionsprogramm der UNESCO und der aktuellen Dekade „ESD for 2030" wird die bildungspolitische Priorisierung einer BNE nachdrücklich angemahnt.

Dabei ist das Spektrum der Ansätze einer BNE ebenso vielfältig wie vorher auch die entwicklungspolitische Bildung oder das GL. Sie bewegt sich zwischen instrumentellen Ansätzen, die in erster Linie auf die Vermittlung von Wissen und Einstellungen in Bezug auf politisch vorgegebene Werte und Handlungsweisen für eine nachhaltige Lebensweise zielen, und emanzipatorischen Ansätzen, die Vorstellungen von einer nachhaltigen Welt selbst zum Gegenstand der kritischen Reflexion machen und zum selbstbestimmten und selbstwirksamen Handeln in einer Welt im Wandel befähigen sollen. Dabei müssen solche Ansätze, wie schon Paul Vare und William Scott 2007 gezeigt haben, nicht zwangsläufig als konkurrierend betrachtet, sondern können auch als komplementär begriffen werden.[14]

Emanzipatorisches transformatives Lernen wirkt auf individuelle und gesellschaftliche Veränderung hin

Der emanzipatorische Ansatz einer BNE weist viele Gemeinsamkeiten mit dem transformativen Lernen auf, um das es in der vorliegenden Publikation in erster Linie geht. Aber auch diese Debatte, die die Nachfolge aller vorausgegangenen entwicklungspädagogischen Linien antreten könnte, hat eine Geschichte mit zahlreichen Verästelungen. Der 2014 verstorbene US-amerikanische Erziehungswissenschaftler Jack Mezirow

14 Vare/Scott 2007

arbeitete bereits seit den 1970er Jahren an einer transformativen Lerntheorie, die die Veränderungen individueller Bedeutungsperspektiven und habitueller Rahmungen detailliert beschreibt. Während es hierbei in erster Linie um die Transformation der mentalen Infrastruktur von lernenden (erwachsenen) Individuen geht, rückt mit der Debatte um die Notwendigkeit einer ökologisch-sozialen Transformation die Transformation der Gesellschaft in den Mittelpunkt. Sie wurde hierzulande vom Gutachten „Welt im Wandel" des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) wesentlich angestoßen.[15] Der dafür erforderliche gesellschaftliche Lern- und Suchprozess soll durch transformative Bildung gestaltet werden.

In einer umfassenden Analyse der inzwischen schon sehr umfangreichen englischsprachigen Literatur zum transformativen Lernen beklagt ein schwedisches Forscher_innenteam allerdings „a tendency towards an individualistic, cognitivist, optimistic, and harmonious picture of learning for sustainable development"[16]. Daher wundert es nicht, dass mit der Programmatik eines „Transgressive Learning"[17] bereits darüber hinausgehende Vorschläge vorliegen, die Hoffnungen auf einen disruptiven Wandel setzen und auf ein experimentelles Handeln für eine Transformation zur Nachhaltigkeit, das Grenzen bewusst überschreitet.

Das letzte Kapitel des pädagogischen Nachdenkens über die Frage, inwieweit Bildung zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse beitragen kann, ist damit wohl noch nicht aufgeschlagen. In der kurzen Lerngeschichte der Entwicklungspädagogik hat sich aber herauskristallisiert, dass die Gestaltung einer nachhaltigen und solidarischen Weltgesellschaft gesellschaftliche Lernprozesse erfordert, die weit über das hinausgehen, was in Bildungsinstitutionen gelehrt und gelernt werden kann.

Klaus Seitz ist habilitierter Erziehungswissenschaftler. Nach verschiedenen beruflichen Stationen in der Entwicklungszusammenarbeit, im entwicklungspolitischen Journalismus und in Forschung und Lehre leitete er in den vergangenen 16 Jahren die Politikabteilung von Brot für die Welt. Er war 1996 bis 1998 Sprecher der VENRO-AG Bildung und 2013 bis 2017 stellvertretender Vorstandsvorsitzender von VENRO.

15 WBGU 2011

16 Boström et al. 2018

17 MacIntyre et al. 2020

LITERATUR:

Anderson, L. (1979): Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the meaning and Significance of Global Education. Indiana University, Social Studies Development Center, Mid-America Program for Global Perspectives in Education.

Boström, M., E. Andersson, M. Berg, K.Gustafsson, E. Gustavsson, E. Hysing, R. Lidskog, E. Löffmarck, M. Ojala, J. Olsson, B. Singleton, S. Svenberg, Y. Uggla, J- Öhman (2018): Conditions for transformative learning for sustainable development. In: Sustainability 10 (12): 4479. Doi: 10. 3390/ su101 24479

Christ, M., B. Sommer (2023): Weltrettungskompetenz? In: ZEP 46 (2023) 2: 25-30.

Comenius, J. A. (1991): Pampaedia. Hrsg. K. Schaller. Sankt Augustin.

Forum Schule für Eine Welt (1989): Lernziele für eine Welt. Ein Lernzielkatalog. Dritte Auflage. Jona.

Hanvey, R. G. (1976): An Attainable Global Perspective. New York.

Hug, W. (1969): Didaktische und methodische Ansätze für den Unterricht über Entwicklungsländer. In: Wirtschaftspolitische Gesellschaft von 1947, Die Dritte Welt als Bildungsaufgabe. Köln/Opladen: 272-281.

MacIntyre, T., V. C. Tassone, A. Wals (2020): Capturing Transgressive Learning in Communities Spiraling towards Sustainability. In: Sustainability 2020, 12, 4873: doi:10.3390/su12124873.

Meadows, D.; D. H. Meadows, E. Zahn, P. Milling (1972): Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Deutsche Verlags-Anstalt.

Schleiermacher, F. (1957/1826): Pädagogische Schriften. Düsseldorf und München.

Seitz, K. (1993): Von der Dritte Welt Pädagogik zum Globalen Lernen. In: Scheunpflug, A.,Treml, A.K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993, 39-77.

Treml, A. K. (1983): Entwicklungspädagogik – Versuch einer Zwischenbilanz. In: ZEP 6 (1983), 1: 4-13.

UNESCO (1974): Empfehlung „über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten. 18. UNESCO-Generalkonferenz. Paris. ↘ https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1974_Empfehlung_%C3%BCber_Erziehung_f%C3%BCr_internationale_Verst%C3%A4ndigung.pdf (03.08.2023).

Vare, P., W. Scott (2007): Learning for a change. In: Journal of Education for Sustainable Development, 1(2): 191–198. doi: 10.1177/ 09734 08207 00100 209

Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe e.V. (VENRO) (2014): Globales Lernen als transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Berlin. ↘ https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf (03.08.2023).

Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe e.V. (VENRO) (2005): Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt. Bonn. ↘ https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/venro_20zur_20un-dekade.pdf (03.08.2023).

WBGU (2011): Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Berlin.

WELCHE TRANSFORMATION MEINEN WIR EIGENTLICH? VISIONEN FÜR EINE NACHHALTIGE ZUKUNFT

NACHHALTIGKEIT IN DER KRISE

Eine kritische Bilanz zur Halbzeit der Agenda 2030 und was jetzt passieren muss

Uchita de Zoysa

Der Artikel wurde in englischer Sprache geschrieben und von den Herausgebenden der Publikation ins Deutsche übersetzt.

Wenn wir auf die letzten Jahrzehnte zurückblicken, blicken wir auf multiple Krisen, die unsere Ernährungs-, Treibstoff-, Energie-, Gesundheits- und Schuldensysteme betreffen und weltweit zu Katastrophen und Konflikten geführt haben. Gleichzeitig sehen wir die letzten Jahrzehnte, die voller internationaler Abkommen gegen den Klimawandel, für nachhaltige Entwicklung, Menschenrechte und Frieden waren. Dies zeigt, dass wir nicht dazu im Stande waren, unser „Business as usual", mit dem wir unser Ökosystem zerstören, wirksam zu verändern.

Angesichts der kaskadenartig miteinander verbundenen Krisen forderte das Weltwirtschaftsforum Anfang 2023 ein neues Konzept, das dem Ausmaß der Probleme unserer Welt gerecht wird. Schließlich wurde die „Polykrise" ausgerufen: das Zusammenspiel zwischen der COVID-19-Pandemie, dem Krieg in der Ukraine, den steigenden Energie- und Lebenshaltungskosten sowie der Klimakrise. Analyst_innen sprechen von einer Polykrise, wenn Krisen in mehreren globalen Systemen kausal miteinander verwoben sind und so die Zukunftsaussichten der Menschheit erheblich verschlechtern.[1] War es wirklich notwendig zu warten und alle Warnungen jahrzehntelang zu ignorieren, um diese Polykrise endlich anzuerkennen? Mussten wir warten, bis die Finanzsysteme, die die Menschheit seit langer Zeit im Stich lassen, endlich offen versagen? Endlich erkennen auch diejenigen, die das räuberische Wirtschafts- und Finanzsystem beschützt haben und immer noch beschützen, an, dass globale Probleme miteinander verwoben sind. Wir müssen anfangen, unseren Weg in die Zukunft neu zu gestalten. Es gibt viel mehr zu tun, als das, was diejenigen sagen, die für die Polykrise verantwortlich sind! Die Nachhaltigkeit der Erde befindet sich in einer Krise und wir versuchen immer noch, unseren Ausweg zu verhandeln, anstatt radikale Veränderungen vorzunehmen.

Warum die SDG scheitern

Der kürzlich veröffentlichte 6. Sachstandsbericht des Weltklimarats (Intergovernmental Panel on Climate Change, IPCC) zeigt auf, dass sich der Klimawandel in den kommenden Jahrzehnten in allen Regionen der Welt verstärken wird, selbst wenn das Ziel einer globalen Erwärmung von 1,5 Grad Celsius erreicht wird.[2] Die Wissenschaft hat überdeutlich gemacht und ständig davor gewarnt, dass es immer mehr Hitzewellen, längere warme und kürzere kalte Jahreszeiten geben wird. Auf halbem Weg zum Jahr 2030 wurde 2023 der Weltnachhaltigkeitsbericht (Global Sustainable Development Report, GSDR) veröffentlicht. Er enthält eine vorläufige Bewertung der Nachhaltigkeitsziele der UN (SDG)[3] und zeigt, dass nur etwa 12 Prozent der rund 140 analysierten Ziele auf

1 Lawrence et al. 2022

2 IPCC 2023

3 United Nations 2023

dem richtigen Weg sind. Darüber hinaus sind etwa 50 Prozent mäßig oder stark vom Kurs abgewichen und etwa 30 Prozent haben sich entweder gar nicht verändert oder sind unter den Ausgangswert von 2015 zurückgefallen. Ohne eine sofortige Kurskorrektur und Beschleunigung wird die Menschheit mit längeren Krisen und Unsicherheiten konfrontiert sein, die durch Armut, Ungleichheit, Hunger, Krankheiten, Konflikte und Katastrophen ausgelöst und verstärkt werden. Global gesehen ist der zentrale Grundsatz der SDG, „niemanden zurückzulassen", stark gefährdet. Die Versprechungen der SDG verblassen und zugleich schwinden die Hoffnung und die Rechte heutiger und zukünftiger Generationen.

Die Versprechungen der Staats- und Regierungschef_innen bei der sogenannten letzten Chance zur Rettung des Planeten 1992 enthielten keinerlei politische Verpflichtungen. Deshalb ist die Agenda 21 gescheitert. Die politischen Führer_innen und ihre Vertreter_innen, die sich auf die Agenda 2030, die zur Transformation unserer Welt aufruft, geeinigt haben, versagen erneut und bringen die Welt in Gefahr. Einige Gründe dieses Scheiterns liegen in den systemischen Problemen, unter denen diese Welt leidet:

- Ein **Mangel an politischer Kohärenz** verhindert, dass die SDG in nationale politische Rahmenwerke angemessen einbezogen werden. Zum Beispiel sind diese Rahmenwerke nach wie vor zumeist auf Wirtschaftswachstum statt auf gesellschaftliches Wohlergehen ausgerichtet.

- Ein **Mangel an institutioneller Kohärenz** verhindert, dass Wirtschafts-, Sozial- und Umweltpolitik angemessen miteinander verbunden werden können. Das führt zu widersprüchlichen politischen Entscheidungen, die den Fortschritt einer nachhaltigen Entwicklung behindern.

- Tatsächliches Engagement für die Transformation wird zudem dadurch verhindert, dass es an einer **Haushalts- und Finanzierungsstruktur** für nachhaltige Entwicklung fehlt. Gleichzeitig steigen die Ausgaben für Krieg und korrupte Handelspraktiken weiter an.

- Die **mangelnde Partizipation von betroffenen Stakeholdern** gefährdet das zentrale Prinzip, „niemanden zurückzulassen". Eine exklusive Gruppe hat die Regierungsgewalt inne. Die Öffentlichkeit wird von der Entscheidungsfindung ausgeschlossen.

- Der **Mangel an Monitoring, Evaluation, Follow-up-Vereinbarungen und Berichterstattung** zu den SDG wird mit fehlenden Daten entschuldigt. Gleichzeitig werden Ansätze der Datendemokratie von den offiziellen statistischen Systemen ignoriert. Dies verhindert eine ehrliche Bestandsaufnahme, Transparenz und Rechenschaftspflicht.

Solange der bestehende Nexus zwischen Politik und Wirtschaft globale Abkommen für die sozial-ökologische und ökonomische Transformation konterkariert, wird sich die Nachhaltigkeit in einer ewigen Krise befinden. Wir brauchen einen grundlegenden Wandel in Bezug auf den Einsatz, die Solidarität, die Finanzierung und Umsetzungsprozesse, um die Welt auf einen besseren Weg zu bringen. Und wir brauchen diesen Wandel jetzt!

Eine gerechte Transformation erfordert eine verlässliche Finanzierung von Nachhaltigkeitsprozessen

Der im Juni 2023 in Paris einberufene Gipfel „Summit for a New Global Financing Pact" warf die für eine gerechte Gestaltung der Transformation zentrale Frage auf: Wie können wir sowohl den Kampf gegen die Armut als auch den Kampf gegen den Klimawandel finanzieren? Das Gipfeltreffen nimmt in Anspruch, zwei Ziele erreicht zu haben. Zum einen wurden 100 Milliarden Dollar mobilisiert, mit denen der ökologische Wandel in den Ländern des Globalen Südens unterstützt werden

soll. Zum anderen wurden Sonderziehungsrechte im Umfang von 100 Milliarden Dollar den Ländern des Globalen Südens zugewiesen. Die Weltbank und andere multilaterale Entwicklungsbanken machten weitere Versprechungen, darunter zusätzliche Kredite im Wert von 200 Milliarden Dollar innerhalb der nächsten fünf Jahre, die Einführung einer Standardklausel, mit der die Verschuldung von Kreditnehmer_innen im Falle von Naturkatastrophen ausgesetzt werden kann, und die Förderung von Investitionen für den ökologischen Wandel im Globalen Süden im Privatsektor. Zusammen mit dem Wachstum in den Bereichen erneuerbare Energien und Verkehr ist die Klimafinanzierung damit jährlich um sieben Prozent gestiegen.

Dies wird jedoch nicht ausreichen.

Obwohl die globale Klimafinanzierung in den letzten zehn Jahren stetig gestiegen ist, bleibt das derzeitige Investitionsniveau deutlich hinter dem geschätzten Bedarf zurück.

Angesichts der Ausmaße der Polykrise und der Herausforderungen bei der Umsetzung der SDG ist viel mehr erforderlich. Laut dem OECD Global Outlook 2021 befinden sich 90 von 122 sogenannten Entwicklungsländern in einer wirtschaftlichen Rezession – die höchste Zahl seit dem Zweiten Weltkrieg. Die extreme Armut nimmt zum ersten Mal seit über zwei Jahrzehnten wieder zu. Schon vor der COVID-19-Pandemie war die Finanzierung der SDG für die Länder des Globalen Südens mit einer geschätzten jährlichen Lücke von 2,5 Billionen Dollar unzureichend.

Laut der OECD ist die jährliche Lücke zur Finanzierung der SDG in den Ländern des Globalen Südens im Jahr 2020 um etwa 70 Prozent auf 3,9 Billionen gestiegen.[4]

Die globale Finanzarchitektur muss reformiert und umgestaltet werden, um die Finanzmittel von Milliarden auf Billionen zu erhöhen. Eine neue Finanzarchitektur für eine nachhaltige Welt ist längst überfällig. Kleine, schrittweise Ansätze werden nicht zu einer gerechten Transformation beitragen. Wie die Staaten müssen auch die multilateralen Entwicklungsbanken und andere internationale Finanzmechanismen im Einklang mit dem Pariser UNFCCC-Abkommen stehen und sich verpflichten, transformative Finanzmechanismen zu schaffen, um die SDG der Agenda 2030 zu fördern.

Die Realität sieht so aus, dass einzelne Nationen mit unterschiedlichen, global bedingten Zusammenbruchsszenarien konfrontiert sein werden. Sie werden alternative Strategien entwickeln müssen, um zu Wohlstand und Nachhaltigkeit zu gelangen. Das erfordert Flexibilität. Wenn die internationalen Finanzmechanismen nicht angemessen reagieren, bleibt die Verantwortung für den Wandel bei den Nationalstaaten. Für die Länder des Globalen Südens wird es überlebenswichtig, inländische Ressourcen zu mobilisieren. Sie müssen sich von der Strategie verabschieden, weiterhin multi- und bilaterale Kredite aufzunehmen. Zudem müssen sie Ressourcenströme neu organisieren, indem sie den politischen Rahmen und die institutionellen Strukturen so umgestalten, dass eine Kreislaufwirtschaft gefördert wird. Sie müssen ihren Ansatz in Bezug auf Ökosystemleistungen und innovative Finanzierung überdenken, um Wohlstand für alle zu ermöglichen.

Um dies zu erreichen, müssen die Länder

- eine Verwaltungsstruktur einrichten, die Ressourcenströme innerhalb der verschiedenen Verwaltungsebenen, national, regional, und lokal koordiniert. Außerdem muss die Selbstverwaltung der Ressourcen durch nicht-staatliche Akteur_innen wie internationale, private, zivilgesellschaftliche, kommunale und individuelle Akteur_innen gefördert werden.

4 OECD 2022

- Beziehungen aufbauen, die organisieren, wie Ressourcenströme durch Investitionen und Finanzierung zwischen verschiedenen Interessengruppen und Akteur_innen verlaufen.

- Mechanismen zur Regeneration von Ressourcen einführen, die regeln, wie Ressourcen genutzt werden, um das Ökosystem zu schonen und Generationengerechtigkeit zu gewährleisten.

Wir brauchen Strategien für nachhaltige Volkswirtschaften, die über das Wachstumsprinzip hinausgehen

Länder, insbesondere diejenigen, die über natürliche Ressourcen verfügen, müssen sich darauf konzentrieren, ihre Produktions- und Konsummuster neu auszurichten. Nur wenn Biodiversität geschützt, Ressourcen nachhaltig genutzt, Ökosysteme geschont und eine integrative, gerechte und kreislauforientierte Wirtschaft gefördert werden, können wir die Regeneration der planetarischen Ressourcen vorantreiben und eine nachhaltige Entwicklung erreichen. Eine Wirtschaftsmodellierung, die auf Ökosystemleistungen aufbaut, ist dafür wichtig. Auch die Einführung einer Kreislaufwirtschaft und die Abkehr von einer rein wachstumsmotivierten Entwicklung helfen, zunehmender Verschuldung, anhaltender Armut und sozialer Not sowie geringer Widerstandsfähigkeit gegenüber Katastrophen entgegenzuwirken. Im Gegensatz zur linearen Wirtschaft, die der Logik Entnahme-Nutzung-Entsorgung von Ressourcen folgt, organisiert die Kreislaufwirtschaft Ressourcen nachhaltiger. Sowohl der Einsatz von neuen Rohstoffen als auch die Abfallerzeugung werden minimiert.

In einer Welt, in der das Klima eine Herausforderung darstellt, kann die Widerstandsfähigkeit von Konsum- und Produktionssystemen nicht ohne Berücksichtigung der biophysikalischen Grenzen, der Dynamik der Ökosystemleistungen, der sozialen Gleichheit, der Suffizienz usw. gestärkt werden. Auch hier leistet die Kreislaufwirtschaft einen Beitrag.

SDG 4.7 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ spielt eine entscheidende Rolle

Ein systemweite, ganzheitliche und kohärente Strategie ist noch lange nicht umgesetzt. Nur wenige Länder haben den Übergang zu kohlenstoffnegativen oder kohlenstoffneutralen Industrien vollzogen. Nur wenige Länder haben wachstums- und profitorientierte Wirtschaftssysteme ersetzt und sind vollständig zu einer nachhaltigen Wirtschaftsweise übergegangen, indem sie beispielsweise eine auf Ökosystemleistungen basierende Kreislaufwirtschaft einführen. Nur wenige Länder haben ihr Engagement für die Finanzierung von Klimaresilienz und den Übergang zu einer nachhaltigen Entwicklung bewiesen, obwohl sie wissen, dass die ganze Welt in Gefahr ist. Die mangelnden Fortschritte dabei, Politik im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung kohärent zu gestalten, zeigen, dass es an der richtigen Einstellung und der Fähigkeit, zum Wandel beizutragen, mangelt. SDG 4.7 „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ spielt hier eine wichtige Rolle.

SDG 4.7 fordert, dass alle Lernenden die Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sollen, die zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung bis 2030 erforderlich sind. Bildung muss daher

- vom jüngsten Alter an ein Verständnis für biophysikalische Grenzen und limitierte Kapazitäten unserer Erde vermitteln,

- Führungspersönlichkeiten auf allen Ebenen und in allen Bereichen ausbilden, die in der Lage sind, Entscheidungen auf Grundlage des Gemeinwohls zu treffen und systemisch zu denken, um ganzheitliche, kohärente Ergebnisse zu erzielen,

- Fähigkeiten zum Aufbau nachhaltiger Konsum- und Produktionssysteme fördern,

- das Verantwortungsbewusstsein aller Menschen, sich um alle Lebewesen und Ökosysteme zu kümmern, für eine bessere Welt nutzbar machen.

Wir brauchen ein neues Narrativ für die Zukunft der Menschen auf unserem Planeten

Seit vielen Jahrzehnten warnen Wissenschaftler_innen vor dem anthropogenen Klimawandel, der die Systeme der Erde so weitgehend zerstören könnte, dass es kein Zurück mehr gibt. Die COVID-19-Pandemie hat gezeigt, wie anfällig die vorherrschenden sozioökonomischen Systeme für einen Zusammenbruch sind. Es wurde viel über eine „neue Normalität" nachgedacht. Für kurze Zeit schien den Menschen bewusst zu sein, wie notwendig es ist, dass wir unsere Gewohnheiten an die neuen Bedingungen anpassen. Leider hielt sich die Idee der „neuen Normalität" nur so lange, wie die Bedrohung durch die Pandemie gegenwärtig war. Seitdem nimmt Armut wieder zu, neue Kriege haben den Frieden gebrochen, der Klimawandel schreitet voran, Staatsverschuldungen verschärfen sich und der Welt geht es nicht besser als vor 2015. Angesichts des mangelnden politischen Engagements für die Transformation und des geringen finanziellen Engagements der Staaten bei der Bewältigung der Bedrohungen durch den Klimawandel wird die Herausforderung einer nachhaltigen Welt immer größer. Mit dem Wissen, dass die SDG bis 2030 nicht zu erreichen sind, hat der Diskurs über eine neue transformative Agenda begonnen. Wenn die Welt vorausschauend zu einem nachhaltigen Wohlstandsmodell geführt werden soll, ist jetzt ein radikaler Wandel erforderlich! Wenn unsere transformative Reise beginnen soll, müssen wir ein neues Narrativ über die Zukunft der Menschen auf diesem Planeten entwickeln. Ein solches kollektives globales Narrativ muss die politischen und bürokratischen Strategien für nachhaltige Entwicklung leiten. Dafür brauchen wir eine „Bewegung für eine planetarische Zukunft des Menschen".

Uchita de Zoysa ist Denker, Autor und Stratege für die lokale und globale Transformation der Klimanachhaltigkeit mit über 30 Jahren Erfahrung im öffentlichen, privaten und zivilgesellschaftlichen Sektor. Er vertrat Sri Lanka in den Jahren 2016 und 2017 als Chefunterhändler für den UN-SDG-Prozess in seiner Funktion als Berater des Ministers für nachhaltige Entwicklung. 2018 gründete er die Sri Lanka Stakeholder SDG Platform und ist Chefarchitekt des SDG Transformation Lab, Vorsitzender von Global Sustainability Solutions (GLOSS) sowie Executive Director des Centre for Environment and Development (CED). Er ist Autor von „It Has to be Climate Sustainability", Hauptautor der Publikation „Localising The Transformation In The New Normal: A Domestic Resource Mobilization Framework for Sustainable Development Goals in Sri Lanka" und Chefredakteur der „Independent Peoples Reviews on the SDGs" einschließlich der „Voluntary Peoples Review on the SDGs".

LITERATUR:

Climate Policy Initiative (2019): Global Landscape of Climate Finance 2019. ↘ https://climate-adapt.eea.europa.eu/en/metadata/publications/global-landscape-of-climate-finance-2019 (10.07.2023).

IPCC (2023): Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Geneva. ↘ www.ipcc.ch/report/ar6/syr/ (10.07.2023).

Lawrence, M., S. Janzwood, T. Homer-Dixon (2022): What is a global polycrisis? – and how is it different from a systemic risk? Cascade Institute. ↘ https://cascadeinstitute.org/wp-content/uploads/2022/04/What-is-a-global-polycrisis-v2.pdf (10.07.2023).

OECD (2022). Global Outlook on Financing for Sustainable development 2023: No Sustainability without Equity. Paris: OECD Publishing. ↘ https://www.oecd.org/development/global-outlook-on-financing-for-sustainable-development-2021-e3c30a9a-en.htm (10.07.2023).

United Nations (2023): Global Sustainable Development Report (GSDR) 2023. Department of Economic and Social Affairs. ↘ https://sdgs.un.org/gsdr/gsdr2023 (10.07.2023).

Zoysa, U. de (2020): Localising the transformation in the new normal: A domestic resource mobilization framework for sustainable development goals in Sri Lanka. Janathakshan (GTE) Ltd., Centre for Environment and Development. ↘ www.academia.edu/76804624/LOCALISING_THE_TRANSFORMATION_IN_THE_NEW_NORMAL_A_Domestic_Resource_Mobilization_Framework_for_Sustainable_Development_Goals_in_Sri_Lanka (10.07.2023).

DIE BILDUNG WEISER FRAUEN

Was wir vom Amazonas-Regenwald und dem Gefühl der Pacha Mama lernen können

Claudia Gimena Roa Avendaño

Der Artikel wurde in Spanisch geschrieben und von den Herausgebenden der Publikation ins Deutsche übersetzt.

Die westliche Bildung bestimmt die Parameter der Transformation aus einer völlig anderen Perspektive als nicht-westliche Kulturen. Nicht-westliche Kulturen geben sich nicht damit zufrieden, einem homogenen westlichen Weg zu folgen. Sie suchen nach Möglichkeiten, ihre eigenen Sprachen, Wege und Entscheidungen wiederzubeleben. Sie rebellieren gegen Strukturen, die nicht die ihren sind, sondern die der anderen. Wenn ich also in diesem Beitrag von Transformation spreche, beziehe ich mich auf einen Bildungsansatz, der sich vom Ansatz formaler Bildung unterscheidet. Ich werde mich auf eine Geschichte beziehen, die zeigt, dass Bildung darauf ausgerichtet sein kann, die Rufe von Pacha Mama stärker zu spüren und den Lehren der Natur und der Frauen, die ihre Hüterinnen sind, zu folgen.

Diese Geschichte handelt von einem Ereignis, das am 1. Mai 2023 im kolumbianischen Amazonasgebiet stattfand: Bei einem Flugzeugabsturz verschwanden drei Mädchen und ein Junge. Ihre Namen sind Lesly Jacobo Bonbaire, 13 Jahre, Solecni Ranoque Mucutuy, neun Jahre, Tien Noriel Ronoque Mucutuy, vier Jahre, und Cristian Neryman Ranoque Mucutuy, ein Jahr alt. Entgegen der Annahme vieler überlebten sie den Absturz. Nach 40 Tagen wurden sie von Gruppen der indigenen Bevölkerung und Mitgliedern der kolumbianischen Armee gerettet. Diese Geschichte wird der Welt in Erinnerung bleiben. Viele Zeitungen in verschiedenen Ländern schrieben darüber.

Die Kinder stammen aus dem Volk der Munina murui oder uitoto, was laut der Indigenen Organisation Kolumbiens „Kinder des Tabaks, der Koka und der süßen Yucca“ bedeutet. Für die Erziehung dieser Kinder war hauptsächlich ihre Großmutter zuständig, eine weise Frau aus dem indigenen Gebiet von Araracuara. Diese Erziehung ihrer Großmutter war für die Kinder überlebenswichtig, als sie sich im Dschungel verirrten. Sie kannten die kulturellen Praktiken und wussten, wie sie mit der Natur in Kontakt treten können, um am Leben und stark zu bleiben. Ihre Großmutter war sich von Anfang an sicher, dass die Kraft der Pacha Mama – der Mutter Erde, des gemeinsamen Hauses, wie auch immer wir es nennen wollen – den Kindern helfen würde, zurückzukehren. In ihren Interviews betonte sie immer wieder, dass indigene Frauen Kriegerinnen sind. Sie führte wiederholt Rituale durch, damit die Geister des Dschungels mit den Kindern zusammenarbeiten würden.

Die Bildung, die die Großmutter ihrer Enkelin Lesly angedeihen ließ, beschrieb der Journalist Juan Diego Quesada in seinem Artikel für die Zeitung El País vom 10. Juni 2023 wie folgt: „Als Tochter dieser Umgebung kennt sie die Geheimnisse des Dschungels. Sie weiß, wie man sich von den Sonnenstrahlen, die durch die Bäume dringen, leiten lässt, erkennt die begehbaren Wege, die abgebrochenen Äste, die essbaren Pilze, so ein Onkel der Minderjährigen.“[1] Und in der Tat, die Geschichte zeigt, dass man darin ausgebildet werden muss,

1 Quesada 2023

Nahrung zu finden und wahrnehmbare sowie nicht wahrnehmbaren Spuren zu deuten, um im Dschungel oder in der Manigua zu überleben.

Was wir aus dieser Geschichte lernen können, ist, über unsere eigenen Bildungskonzepte hinauszuschauen. Wir müssen das Erlernen von Sprachen und anderer Bewusstseinsformen berücksichtigen, die nicht in Schulen, in Institutionen gelehrt werden, sondern die im Leben in der Natur vorkommen. Wir können Bildung nicht ohne die Macht der Frauen denken oder ohne das Verständnis von Räumen, die für unser Überleben wichtig sind. Die Erfahrung der Kinder, die sich im Regenwald verirrten, zeigt uns, wie wichtig Bildung für das tägliche Leben ist. In diesem Fall war der Regenwald das Klassenzimmer. Die Hefte und Stifte zeigten, wie man in dieser Umgebung überleben kann. Die Lehrerinnen waren eine ältere Frau und die Geheimnisse des Regenwaldes.

Obwohl es eine ganz besondere Situation ist, im Regenwald verlorenzugehen, lehrt uns die Geschichte Dinge, die auch für jede andere Situation gelten, beispielsweise für die Bildung in einem städtischen Umfeld. Sie bezieht sich auf unser tägliches Leben und darauf, wie wir uns auf diesem Planeten selbst erhalten können. Bildung als solche muss in den verschiedenen Formen unserer Beziehung zur Natur verwurzelt sein. Sie muss in sozialen Gruppen verortet sein, die Teil von Bewegungen und Kampagnen zur Lösung der Klimakrise, zur Wiederherstellung der biologischen Vielfalt und einer gemeinsamen Sprache zur Verteidigung der Umweltrechte an der Natur sind. Die Bildung für eine große Wertschätzung der Natur sollte gefördert werden, noch bevor man zählen lernt oder das Alphabet aufsagt. Dies ist einer der Gründe, warum ich den jüngsten Triumph der sozialen, demokratischen Bewegungen zur Begrenzung der Rohstoffgewinnung in Ecuador begrüße. Dort hat eine Mehrheit „in einem historischen Referendum dafür gestimmt […], die Erschließung aller neuen Ölbohrungen im Yasuní-Nationalpark im Amazonasgebiet, einer der artenreichsten Regionen der Erde, zu stoppen“.[2]

2 Collyns 2023

Claudia Gimena Roa Avendaño engagiert sich seit vielen Jahren für Bildung in ländlichen und städtischen Regionen Kolumbiens. Gemeinsam mit dem Team von Fundaexpresión setzt sie sich für „Buen Vivir" in den Anden und dem Amazonasgebiet ein. „Buen Vivir ist ein philosophisches Konzept zum Schutz nachhaltiger Lebensweisen und der Pacha Mama. Sie hat zahlreiche Publikationen veröffentlicht und Festivals, Ausstellungen und Workshops mit bäuerlichen und indigenen Gemeinschaften durchgeführt. Sie hat an Bildungsaustauschen und Forschungsprojekten in verschiedenen Ländern in Lateinamerika, Europa und Nordamerika teilgenommen.

LITERATUR:

Quesada, J. D. (2023): El propósito de Lesly y los secretos de la selva: así sobrevivieron 40 días los cuatro niños desaparecidos en Colombia. In: El País. ↘ https://elpais.com/america-colombia/2023-06-10/el-proposito-de-lesly-y-los-secretos-de-la-selva-asi-sobrevivieron-40-dias-los-cuatro-ninos-desaparecidos-en-colombia.html (09.11.2023).

Collyns, D. (2023): Ecuadorians vote to halt oil drilling in biodiverse Amazonian national park. In: The Guardian. ↘ https://www.theguardian.com/world/2023/aug/21/ecuador-votes-to-halt-oil-drilling-in-amazonian-biodiversity-hotspot (09.11.2023).

MIT METHODEN DER ZUKUNFTSFORSCHUNG AUF TRANSFORMATION BLICKEN

Futures Probes

Wie genau kann und soll Transformation aussehen? Wie sieht die Zukunft aus, die wir anvisieren und gemeinsam gestalten wollen?

Das sind Kernfragen, mit denen sich Zukunftsforscher_innen beschäftigen und für deren Beantwortung in den letzten Jahrzehnten ein Potpourri an Ansätzen und Methoden entwickelt wurde. Bildungspraktiker_innen können diese Methoden der Zukunftsforschung nutzen. Gemeinsam mit Lernenden und Schüler_innen können sie Visionen für eine nachhaltige und global gerechte Zukunft entwickeln oder auch sich selbst bewusstwerden, auf welche Zukunft die eigene Bildungsarbeit hinwirken soll. Allen voran stehen die Szenario-Methoden.

Was sind Szenarien?

Szenarien beschreiben alternative zukünftige Situationen und werfen ein Licht auf die Entwicklungen, die notwendig sind, um diese zu erreichen. Gute Szenarien haben gemeinsam, dass sie in sich kohärent und für andere nachvollziehbar sind. Sie beziehen sich auf einen klar definierten Zeitraum, also zum Beispiel das Jahr 2045. Unterscheiden können sich Szenarien neben der Form, in der sie visualisiert werden – von Texten oder Bildern bis hin zu Filmen oder Theaterstücken –, vor allem in ihrer Funktion: Sie können neue Denk- und Herangehensweisen fördern, indem sie Zusammenhänge sichtbar machen. Sie können Orientierungswissen bieten. Sie können aber auch als Kommunikationsmittel genutzt werden, indem sie beispielsweise aufzeigen, welche Schritte notwendig sind, um Zukunftsvisionen zu erreichen. Außerdem bilden Szenarien generell eine gute Basis für die Erweiterung unseres Möglichkeitsraums – und damit auch für unsere strategischen Überlegungen bezogen auf zukünftiges Handeln. Das heißt, Szenarien fordern uns dazu heraus, außerhalb unserer klassischen Denkmuster neue, alternative Wege zu denken und konkret zu überlegen, was wir tun müssen, um unsere Ziele zu erreichen.

Wie werden Szenarien entwickelt?

In größeren Szenario-Prozessen werden zunächst strukturiert relevante Faktoren gesammelt, die einen Einfluss auf zukünftige Entwicklungen haben können. Diese werden anschließend in ihre jeweiligen möglichen (und aus heutiger Sicht noch ungewissen) Entwicklungspfade aufgeschlüsselt. Ein Beispiel: Das „Gesellschaftliche Ansehen von Lehrkräften“ wird als relevanter Faktor identifiziert. Dieser Faktor kann sich in verschiedene Richtungen entwickeln. Möglichkeiten sind:

A Lehrkräfte werden weltweit als wichtigste Berufsgruppe anerkannt, noch vor Ärzt_innen, und dementsprechend vergütet.

B Lehrkräfte erfreuen sich zwar einer besonders hohen gesellschaftlichen Anerkennung, ihr Job wird jedoch eher als intrinsische Berufung gesehen und kaum finanziell vergütet.

C Lehrkraft wird man nur, wenn man es sonst zu nichts geschafft hat.

Nachdem die relevantesten Einflussfaktoren gesammelt und in ihre jeweiligen Entwicklungspfade aufgeschlüsselt wurden, können erste Skizzen von Szenarien gebaut werden. Unter der Prämisse, dass jedes Szenario in sich kohärent sein muss, werden die einzelnen Entwicklungspfade der verschiedenen Einflussfaktoren miteinander kombiniert. Das sieht dann in etwa so aus wie in Abbildung 1.

Bei dem Versuch, Transformation im Kontext Bildung voranzutreiben, helfen uns Szenarien vor allem dabei, relevante Fragen zu stellen, mögliche blinde Flecken zu identifizieren und neue Gedanken zu entwickeln. Dafür ist nicht unbedingt ein komplexer, groß-angelegter Szenarioprozess nötig. Auch in einem kleinen und eher spielerischen Format, beispielsweise mithilfe einer 2x2-Szenario-Matrix, können zukünftige Entwicklungspfade und entsprechende Handlungsoptionen entwickelt und vor allem diskutiert werden.

Mit einer 2x2-Szenario-Matrix spielerisch Zukünfte erforschen

In einem zweistündigen Workshop während der Fachtagung „Globales Lernen für radikalen Wandel?! – Bildung als Schlüssel oder Bremse für die große Transformation?“ am 14. Juni 2023 in Münster hatten insgesamt 12 Teilnehmende die Möglichkeit, eine solche Szenario-Matrix selbst auszuprobieren. Aufgeteilt in Dreiergruppen wählten die Teilnehmenden aus einer Anzahl vorbereiteter Einflussfaktoren (unter anderem „Entwicklung der EU“, „mentale Gesundheit“ oder „Digitalisierung der Arbeitswelt“) je zwei aus, für die sie dann jeweils zwei gegensätzliche Entwicklungspfade bestimmten. Mittels einer 2x2-Szenario-Matrix wurden diese zwei Einflussfaktoren mit ihren beiden möglichen zukünftigen Entwicklungen auf eine X- und eine Y-Achse gelegt. Aus den jeweiligen Kombinationen ließen sich anschlie-

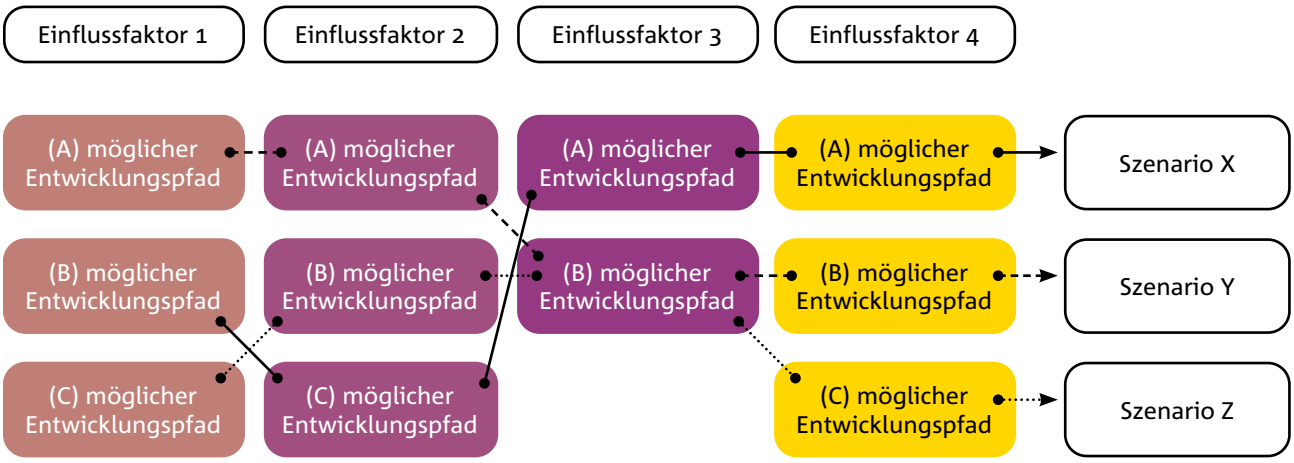


Abb. 1: Szenario-Skizze mit Einflussfaktoren (Darstellung von Futures Probes)

ßend insgesamt vier zukünftige Szenarien skizzieren. Die Gruppen hatten die Aufgabe, sich mögliche Konsequenzen für alle vier Szenarien zu überlegen und gemeinsam einen Titel für diese zu finden. Anschließen wurde die Frage gestellt: „Wie würde Bildung in jedem der vier Szenarien aussehen?“

Abbildung 2 skizziert die gewählten Einflussfaktoren und Entwicklungspfade einer der vier Gruppen sowie ihre Diskussionsergebnisse.

Durch ein eher simples Werkzeug wie die 2x2-Szenario-Matrix lassen sich nicht unbedingt langfristige und gut durchdachte strategische Prozesse entwickeln. Eine solche Matrix kann aber einen ersten Eindruck von der Komplexität zukünftiger Entwicklungen vermitteln. Auf schnelle und spielerische Art lassen sich relevante Fragestellungen, mögliche blinde Flecken und eventuell auch neue Ideen entwickeln. Diese können wichtiger Ausgangspunkt für eine gemeinsame Diskussion darüber sein, welche von vielen möglichen Zukünften uns eigentlich als besonders wünschenswert erscheint und welche Transformation es sich konkret mitzugestalten lohnt.

Y-Achse | Einflussfaktor: Entwicklung der EU
X-Achse | Einflussfaktor: Maßnahmen gegen die Klimakrise

Abb. 2: Ergebnisse einer Gruppenarbeit mit der Szenario-Methode (Darstellung von Futures Probes)

Futures Probes ist ein Futuring-Kollektiv mit Sitz in Berlin und Teneriffa. Seit 2020 arbeiten die vier Gründerinnen – Elena Artiles Leyes, Lilith Boettcher, Katrina Günther und Gina Strecker – in ihren Rollen als Zukunftsforscherinnen, strategische Designerinnen und Prozessbegleiterinnen an der Vermittlung von Futures Literacy. Neben inspirierenden Impulsen und Methodentrainings gehört dazu insbesondere auch die längerfristige Co-Konzeption und Begleitung kreativer und partizipativer Projekte rund um Zukunftsgestaltung. Dabei steht eine Frage immer besonders im Vordergrund: „Welche Zukünfte wollen wir gestalten?“

WIRTSCHAFTSWACHSTUM UND NACHHALTIGKEIT IM WIDERSPRUCH?

Von Zielkonflikten zu Synergien

Dr. Jan Siegmeier

Auf den ersten Blick haben viele Zukunftsvisionen – von der Agenda 2030 der UN über nationale, Städte- und NGO-Strategien bis hin zu Unternehmensleitbildern – eine zentrale Gemeinsamkeit: Nachhaltig sollen sie sein. Gemeint sind meist Ansätze oder zumindest die Absicht, die eigenen Ziele und Handlungen und insbesondere wirtschaftliche Aktivitäten mit drängenden ökologischen und sozialen Herausforderungen zu versöhnen. Doch der Begriff der „Nachhaltigkeit" wurde um einer breiten Akzeptanz Willen aufgeweicht: Hinter ihm verbirgt sich eine Vielfalt von Ansätzen und Zielsystemen mit oft unklaren inneren Zusammenhängen. So verdeckt der Begriff inzwischen häufig Konflikte über die richtigen Ziele und Mittel, statt Orientierung bei ihrer Lösung zu bieten. Zum Teil wird Wirtschaftswachstum als Mittel zur Erreichung sozialer und ökologischer Ziele propagiert. Es zeigt sich aber, dass der Fokus eher auf einem komplexeren Bündel gezielter Maßnahmen und Rahmensetzungen liegen sollte, wobei allgemeines Wirtschaftswachstum eine geringere Rolle spielt. Geeignete Ansätze sind bekannt, erzielen aber nur langsam Fortschritte. Eine Chance könnte darin liegen, verstärkt auf Maßnahmen zu setzen, die Synergien für soziale und ökologische Ziele sowie unmittelbare (beispielsweise gesundheitliche) Vorteile für die_den Einzelnen mit sich bringen. So können positive Visionen erlebbar gemacht und gesamtgesellschaftlich weiterentwickelt werden.

Wirtschaftswachstum ist kein eigenes Ziel nachhaltiger Entwicklung

Die Forderung nach Nachhaltigkeit wurde ursprünglich vor allem aus einer radikalen ökologischen Kritik am Wirtschaftswachstum heraus erhoben.[1] Die Gleichsetzung von Entwicklung mit Wirtschaftswachstum wurde auch aus sozialen Gründen massiv kritisiert. Kritiker_innen wiesen auf negative Folgen und ungelöste Probleme hin und forderten einen Fokus auf die Bekämpfung von Armut, Arbeitslosigkeit und Ungleichheit.[2]

Trotzdem werden heute ökologische Tragfähigkeit, also die Erhaltung unserer natürlichen Lebensgrundlagen, fundamentale soziale Ziele und Wirtschaftswachstum unter dem Begriff „nachhaltiger Entwicklung" häufig auf eine Ebene gestellt. Dabei wird aber nicht sauber zwischen Zielen und Mitteln unterschieden. Ein Beispiel ist die Agenda 2030 der UN[3] mit den SDG 7, 8 und 9. Dies war wohl auch dadurch motiviert, umwelt- und entwicklungspolitische Prozesse in primär ökonomische Schwerpunkte zu integrieren und dadurch einen Konsens möglichst vieler Länder zu ermöglichen.[4] Ein weiteres Beispiel ist das weit verbreitete simplistische „Drei-Säulen-Modell" der Nachhaltigkeit.[5] Ob die verschiedenen Ziele miteinander

1 Meadows et al. 1972
2 Hirsch 1976
3 UN – United Nations 2015
4 Kloke-Lesch 2022
5 Purvis et al. 2019

vereinbar sind oder wie gegebenenfalls zwischen ihnen abgewogen werden soll, bleibt offen.

Konzepte nachhaltiger Entwicklung vereinnahmen also zum Teil die ursprüngliche Kritik am vorherrschenden Wachstumsparadigma. Damit degradieren sie Ökologie und Soziales zu Randbedingungen eines vermeintlich neuen Wachstumsmodells – oder definieren sogar kurzerhand Wirtschaftswachstum vom Problem zur Lösung ökologischer und sozialer Krisen um.[6] Dabei ist Wirtschaftswachstum für die meisten Menschen kein eigenes *Ziel*, sondern nur ein *Mittel* zur Erreichung anderer Ziele, wie zum Beispiel der Armutsbekämpfung. So ist es wenig verwunderlich, dass das Drei-Säulen-Modell zum Beispiel normative Kontroversen über „die richtigen" Nachhaltigkeitsziele und mögliche Konflikte zwischen Zielen provoziert, die von der dringenden Diskussion über die Wahl der Mittel ablenken.

Allgemeines Wirtschaftswachstum ist nicht automatisch „sozial"

Aktuell sind alle Länder noch deutlich von der Erreichung der 17 SDG der Agenda 2030 entfernt.[7] Wäre eine Stärkung des Wirtschaftswachstums also wenigstens ein geeignetes Mittel, dem zur Erreichung der SDG (jenseits von SDG 8.1) eine besondere Priorität zukommt? Diese Strategie blendet ausgerechnet die entscheidenden Fragen aus.

Wirtschaftswachstum ist als Instrument zur Erreichung sozialer Ziele wie weniger Armut, gute Arbeitsplätze, Gesundheitsversorgung oder Bildung politisch populär. Dem liegt die Annahme zugrunde, dass Verteilungskonflikte entschärft werden, wenn insgesamt mehr Mittel vorhanden sind. Diese Annahme wird oft mit dem Argument verknüpft, dass die Ärmsten besonders stark vom Wachstum profitieren würden. Es ist aber eine ineffiziente Strategie, die wir uns auch angesichts knapper Ressourcen und sich zuspitzenden Klima-, Biodiversitäts- und Verschmutzungskrisen nicht leisten können. Denn ohne Zusatzbedingungen kommt nur ein kleiner Teil der zusätzlichen Wirtschaftsleistung diesen sozialen Zielen zugute.

Das lässt sich anhand des Effekts von Wirtschaftswachstum auf Armut illustrieren: In Industrieländern und einigen großen Schwellenländern wie China, Russland, Indien, Südafrika und Indonesien hat die Konzentration der Einkommen in den letzten 40 Jahren zum Teil stark zugenommen.[8] Der Effekt eines wachsenden Durchschnittseinkommens auf Armut nimmt aber deutlich ab, wenn Einkommen ungleich verteilt sind.[9] Tatsächlich stagnierte in Industrieländern die (absolute) Armut im selben Zeitraum.[10] Konsum und Wohlstand wachsen also nicht in erster Linie bei denen, die wenig haben, sondern überproportional bei denen, die bereits viel haben. Die wachsende relative Ungleichheit ist auch ein gesellschaftliches Problem, da der Anteil ärmerer Menschen an der Wirtschaft und einem in weiten Teilen nach ökonomischen Prinzipien organisierten öffentlichen Leben weiter schrumpft. Es geht auch um gesellschaftliche Teilhabe, sozialen Status und Macht(-losigkeit).

Es käme also in erster Linie darauf an, dass sich die Wirtschaft (inklusive des öffentlichen Sektors) und aus Steuern finanzierte Sozialsysteme in den Bereichen und in einer Weise entwickelt, die dazu führt, dass es ärmeren Bevölkerungsgruppen besser geht und Gesundheit und Bildung breit gefördert werden. Dafür eignen sich aber gezielte Maßnahmen in vielen Fällen besser als pauschale Wachstumsförderung. Dies gilt umso mehr, solange die Wirtschaft insgesamt noch nicht von ihrem hohen Umwelt- und Ressourcenverbrauch entkoppelt wurde. Auch weil Luft- und Wasser-

6 Ebd.

7 UN – United Nations 2022

8 Cerra et al. 2021

9 Bergstrom 2020

10 Cerra et al. 2021

verschmutzung, Lärm und Klimawandel arme Bevölkerungsgruppen besonders stark treffen.

„Grün wachsen" – aber auch schmutzige Kapitalstöcke stilllegen

Zur Erreichung von Umweltzielen wird häufig auf „grünes Wachstum" und grüne Innovationen gesetzt. Das ist aber nur der „bequemste" Teil der nötigen transformativen Maßnahmen und reicht allein nicht aus. Ein Rückbau der emissionsintensiven Wirtschaft und die Einhaltung der Leitplanken unserer Ökosysteme, die auch für grünes Wirtschaften gelten, sind zusätzlich erforderlich.

Gezielte Innovationen und Investitionen bei Technologien mit niedrigen Emissionen und Ressourcenverbrauch sind zweifellos nötig, werden zunehmend gefördert und finden statt. Beispielsweise finden bei Photovoltaik, Windenergie, Elektroautos und Wärmepumpen ein starker Kostenverfall und Zubau statt.[11] Auch Verbesserungen bei umweltfreundlichen öffentlichen Angeboten, beispielsweise im Verkehrsbereich, sind nötig, werden aber teilweise nur zögerlich verfolgt. Diese Investitionen und Angebote müssen aber nicht nur zusätzlich erfolgen, sie müssen auch schmutzige Technologien ersetzen. Das bedeutet, dass emissionsintensive Kapitalstöcke (Kraftwerke, Industrieanlagen, Fahrzeuge, Heizungen und anderes mehr) vorzeitig stillgelegt werden müssen. Zusätzlich sind gesellschaftliche Innovationen auf der Verbrauchsseite, etwa mehr gemeinsame und aktive Mobilität, nötig. Und schließlich können auch umweltfreundlichere Technologien nicht unbegrenzt wachsen. Selbst wenn sie beispielsweise fossile durch nachwachsende Ressourcen ersetzen oder besonders energieeffizient sind, brauchen sie letztendlich Rohstoffe und Platz. Das geht auf Kosten natürlicher Ökosysteme.

Das bequeme Fördern bestimmter Technologien im Sinne des „grünen Wachstums" muss also mit dem unbequemen Ersetzen und Begrenzen einhergehen, um ausreichend umweltwirksam zu sein. Dazu gehören beispielsweise die Abschaffung umweltschädlicher Subventionen, die Einführung hoher Preise für Treibhausgase, andere Emissionen und Verschmutzung und gegebenenfalls auch harte Regulierungen bis hin zu Verboten. Fehlinvestitionen und neue Lock-ins sind unbedingt zu vermeiden.

Pauschale Schrumpfung oder Stagnation der Wirtschaft ist auch keine Lösung

Strategien zur Erreichung von Nachhaltigkeitszielen sollten also insgesamt nicht ein pauschales Wirtschaftswachstum ins Zentrum stellen. Stattdessen sollte der Fokus stärker darauf liegen, gezielte wirtschaftliche Maßnahmen für benachteiligte Bevölkerungsgruppen umzusetzen und konsequente Rahmenbedingungen für die Wirtschaft zu schaffen. Deren Wachstum (oder eben nicht) wäre nachrangig, solange soziale und ökologische Ziele erreicht würden.[12]

Solche Ansätze werden schon länger gefordert und im Prinzip auch teilweise umgesetzt: der englische Ökonom Arthur Cecil Pigou hat die Besteuerung „negativer Externalitäten" bereits 1920 vorgeschlagen, die Umwelt- und Klimaökonomik sind längst etabliert, die EU und viele Staaten haben zum Beispiel CO2-Preise eingeführt und die Umweltgesetzgebung wird vielerorts verschärft. Doch die Fortschritte sind zu langsam. Sie werden der andauernden und zuletzt wieder zunehmenden Armut[13] sowie der Dringlichkeit der existenziellen Umweltkrisen nicht gerecht. Effektivere Maßnahmen sind aufgrund politischer und zum Teil auch gesellschaftlicher Widerstände nur schwierig und langwierig zu erreichen. Dies frustriert viele Menschen, die sich

11 IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change 2022; IEA – International Energy Agency 2022

12 van den Bergh 2017; Mattauch et al. 2019

13 UN – United Nations 2022

kaum noch vorstellen können, dass sich die Marktwirtschaft „zähmen und ergänzen“ lässt – obwohl das bisher noch nirgends wirklich konsequent versucht wurde –, und marktwirtschaftlichen Ansätzen daher mittlerweile grundsätzlich misstrauen.

Wäre es also womöglich doch nötig, zu radikaleren Mitteln zu greifen und „die Wirtschaft zu schrumpfen“ oder zumindest stagnieren zu lassen? So widersprüchlich es auf den ersten Blick erscheint, begehen diese vermeintlich simplen Ansätze einen ähnlichen Fehler wie Ansätze, die auf Wachstum setzen: Sie stellen das Wirtschaftswachstum ins Zentrum und versehen es lediglich mit einem anderen Vorzeichen, statt sich auf die eigentlich wichtigeren Nebenwirkungen und -bedingungen zu fokussieren. Zudem wäre eine Schrumpfung der Wirtschaft, die positive ökologische und soziale Folgen haben soll, wahrscheinlich noch schwerer zu managen als die oben genannten Maßnahmenbündel und Rahmenbedingungen.[14]

Wir brauchen einen grundsätzlichen Strategiewechsel, der positive Visionen, greifbare Vorteile und Synergien betont

Wie man es auch dreht und wendet, um die komplexen ökologischen und gesellschaftlichen Systeme zu verbessern brauchen wir komplexe Ansätze. Um dabei besser voranzukommen, empfiehlt sich häufig ein grundsätzlicher Strategiewechsel: Zum einen sollten wir positive, in sich schlüssige, gesamtgesellschaftliche Zukunftsvisionen entwickeln, statt schrittweise Änderungen des Status quo als klein und kaum bedrohlich zu verteidigen – und dadurch doch wieder den Blick auf vermeintliche Zielkonflikte und Risiken zu lenken. Zum anderen sollten wir zur Umsetzung vor allem Maßnahmen entwickeln, die Synergien bieten und unmittelbare Vorteile für die_den Einzelne_n greifbar machen (neben Beiträgen zu vermeintlich fernen Umwelt- und Gerechtigkeitszielen). Sie sollten fair und solidarisch sein in dem Sinne, dass alle die Kosten und Risiken der nötigen Veränderungen tragen, und dabei sollten die Stärkeren den Schwächeren unter die Arme greifen. Viele Menschen in Deutschland unterschätzen bemerkenswerterweise die Bereitschaft der jeweils anderen zu Maßnahmen der Energie- und Verkehrswende deutlich. Dabei sind eine stärker vorausschauende Planung und eine bessere Koordination durch den Staat und soziale Gerechtigkeit – bei der gezielt vor allem den besonders Bedürftigen geholfen wird – vielen Menschen wichtig.[15] Wer sich für konkretere synergistische Maßnahmen interessiert, kann einen Blick in die Veröffentlichungen des WBGU werfen. Dort gibt es Beispiele für gleichzeitig gesundheits- und umweltfördernde Verhältnisse in den Lebensbereichen Ernährung, Bewegung und Wohnen[16] sowie für „Mehrgewinnstrategien“ der Land- und Biomassenutzung, die zu Klimaschutz, Biodiversitätserhaltung, Ernährung und Ressourcen beitragen.[17]

Maßnahmen und Ziele sollten dabei stets iterativ, das heißt sich schrittweise wiederholend, weiterentwickelt werden: Auch in den immer drängenderen Krisen gilt, dass die Umgestaltung der Verhältnisse nur in einem gesamtgesellschaftlichen Suchprozess gelingen kann.[18]

14 Mattauch et al. 2019

15 Wolf et al. 2023

16 WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen 2023

17 WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen 2020

18 WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen 2011

Jan Siegmeier ist Senior Economist in der Geschäftsstelle des Wirtschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) und Mitautor von WBGU-Veröffentlichungen. Er befasst sich mit ökonomischen Aspekten der Nachhaltigkeitspolitik, unter anderem in den Bereichen Klimapolitik, Public Economics, Digitalisierung und Mobilität. Zuvor forschte er am Mercator Research Institute on Global Commons and Climate Change (MCC) in Berlin zu Interaktionen zwischen Umweltökonomik, Steuer- und Infrastrukturpolitik und war als Unternehmensberater tätig. Er studierte Physik (Diplom) an der TU München und der University of Edinburgh und erwarb einen Master in Volkswirtschaftslehre an der TU Berlin, wo er auch promovierte.

LITERATUR:

Arndt, H. W. (1987): Economic development: the history of an idea. Chicago: University of Chicago Press.

Bergstrom, K. (2020): The Role of Inequality for Poverty Reduction. Washington, DC: Worldbank.

Cerra, V., R. Lama, N. Loayza (2021): Links Between Growth, Inequality, and Poverty: A Survey. Washington, DC: International Monetary Fund.

Fosu, A. K. (2017): Growth, inequality, and poverty reduction in developing countries: Recent global evidence. Research in Economics 71 (2), 306–336.

Hirsch, F. (1976): Cambridge, MA/London: Harvard University Press.

IEA – International Energy Agency (2022): The global energy crisis is driving a surge in heat pumps, bringing energy security and climate benefits. Paris: IEA.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change (2022): Summary for Policymakers. In: Shukla, P. R., J. Skea, R. Slade, A. Al Khourdajie, R. van Diemen, D. McCollum, M. Pathak, S. Some, P. Vyas, R. Fradera, M. Belkacemi, A. Hasija, G. Lisboa, S. Luz, J. Malley (Hrsg.): Climate Change 2022: Mitigation of Climate Change. Contribution of Working Group III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Cambridge, UK/New York, NY: Cambridge University Press, 3–48.

Kloke-Lesch, A. (2022): Sustainable Development Goals: Schon Geschichte oder dabei, Geschichte zu schreiben? In: Schleich, B. und Zwick, Y. (Hrsg.): Vom betrieblichen Umweltschutz zur großen Transformation. Festschrift für Prof. Dr. Maximilian Gege. München: Oekom, 96–114.

Mattauch, L., J. Siegmeier, F. Funke (2019): Wirtschaftswachstum aufgeben? Zur Struktur wachstumskritischer Argumente. Zeitschrift für Wirtschafts- und Unternehmensethik (zfwu) 20 (1), 5–30.

Meadows, D. H., D. L. Meadows, J. Randers, W. W. Behrens (1972): The limits to growth. New York, NY: Universe Books.

Purvis, B., Y. Mao, D. Robinson (2019): Three pillars of sustainability: in search of conceptual origins. Sustainability Science 14 (3), 681–695.

Tulloch, L. (2013): On Science, Ecology and Environmentalism. Policy Futures in Education 11 (1), 100–114.

UN – United Nations (2022): The Sustainable Development Goals Report 2022. New York, NY: UN.

UN – United Nations (2015): Transforming our World: The 2030 Agenda For Sustainable Development: Resolution Adopted by the General Assembly on 25 September 2015. A/RES/70/1. New York, NY: UN.

Van den Bergh, J. C. J. M. (2017): A Third Option for Climate Policy within Potential Limits to Growth. Nature Climate Change 7 (2), 107–112.

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

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2020): Landwende im Anthropozän: Von der Konkurrenz zur Integration. Hauptgutachten. Berlin: WBGU.

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2023): Gesund leben auf einer gesunden Erde. Hauptgutachten. Berlin: WBGU.

WIE WIRD LERNEN TRANSFORMATIV? ANSÄTZE, IMPULSE UND IDEEN FÜR DAS GLOBALE LERNEN

VOM NACHHALTIGEN KONSUM ZUM POLITISCHEN KONFLIKT

Skizzierung einer konfliktorientierten Bildung für nachhaltige Entwicklung

Hanna Butterer

In den vergangenen 30 Jahren hat sich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zunehmend in der formalen, non-formalen wie auch der informellen Bildungslandschaft verankert und institutionalisiert. Von Beginn an richtet sich BNE dabei an der globalpolitischen Leitidee einer nachhaltigen Entwicklung aus, die von den Vereinten Nationen geprägt wurde und aktuell in der Agenda 2030 und den dort verankerten 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDG) gefördert wird. Mit dem darin formulierten Ziel 4.7, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ sollen, richtet sich BNE in erster Linie an das Individuum. Mit einem defizitorientierten Blick werden die Veränderung von Verhaltensweisen, Einstellungen und Konsummustern, die zu nachhaltigeren Lebensweisen in nicht-nachhaltigen Verhältnissen beitragen sollen, in den Vordergrund gerückt.[1] Als Lösung werden entsprechend „vor allem soziale und individuelle Handlungsstrategien, etwa gegen den Klimawandel, gegen Umweltverschmutzung, globale Ungleichheit etc., vorgeschlagen […], während die strukturelle politische Ebene wenig in den Blick gerät“.[2]

Gegenwärtig wird der bildungspolitische Diskurs um BNE insbesondere von der sogenannten „Decade of Action“ geprägt, die von den Vereinten Nationen im Jahr 2020 eingeleitet wurde: ein Jahrzehnt, das das Ziel verfolgt, ehrgeizige Maßnahmen zu ergreifen, um die SDG bis 2030 tatsächlich zu erreichen. Im Zuge dieser Initiative werden auch die Forderungen an BNE verschärft. Die Ermutigung zu transformativem Handeln wird als wesentliches Anliegen von BNE herausgestellt. Zudem wird BNE eine transformative „Schlüsselrolle“ für die erfolgreiche Umsetzung aller 17 SDG zugeschrieben.[3] Lösungen werden dabei weiterhin zuerst in „individualisierte[n] Verantwortungszuschreibungen“[4] gesucht: So heißt es beispielsweise in der aktuellen Roadmap #BNE2030, dass „grundlegende Veränderungen für eine nachhaltige Zukunft bei den Individuen und ihren Verhaltens-, Einstellungs- und Lebensstiländerungen [beginnen], während kontextuelle Faktoren und institutionelle Unterstützung ein förderliches Umfeld schaffen und so individuelle Beiträge unterstützen können“.[5]

1 Pelzel/Butterer 2022, S. 89
2 Wohnig 2021, S. 25
3 UNESCO 2021, S. 68
4 Eis 2022, S. 198
5 UNESCO 2021, S. 6

Transformative BNE muss strukturelle Ursachen und die Konflikthaftigkeit von Nachhaltigkeit, Gesellschaft und Bildung in den Blick nehmen

Strukturelle Ursachen der nicht-nachhaltigen Verhältnisse und die politischen Dimensionen von Alltagspraktiken werden im Diskurs von BNE weiterhin häufig marginalisiert, etwa mit Blick auf die enge Verbindung von Konsum und sozialer Klasse. Das ist zum einen problematisch, da die umweltbewusst einkaufende Mittel- und Oberklasse meist dennoch den größeren ökologischen Fußabdruck hat. Zum anderen, weil „nicht alle […] das gleiche ökonomische und sozio-kulturelle Kapital [besitzen], um sich gleichberechtigt für oder gegen bestimmte Konsumgüter zu entscheiden. Klassistische Ressentiments werden verstärkt, indem implizit in ‚bessere' und ‚schlechtere' Konsument/-innen unterschieden wird."[6]

Mit Blick auf den gesamtgesellschaftlichen Handlungsoptimismus des Nachhaltigkeitsdiskurses betont der Soziologe Ingolfur Blühdorn, dass Handeln auf einem gründlichen Verständnis des gesellschaftlichen Kontextes beruhen muss. Andernfalls erzeugt es nicht mehr als einen gewissen Optimismus, ein Gefühl, etwas Gutes voranzubringen, oder wird sogar zum „Stabilisator der Ordnung der Nicht-Nachhaltigkeit, die es angeblich transformieren soll".[7] Hier spiegelt sich auch die Problematik einer „Fixierung von Lernenden als private Konsument/-innen"[8] wider, die durch schnelle und individuelle Lösungen häufig sogar ein wenig Weltrettung verspricht, ohne dass sie „zu einer strukturellen Umgestaltung der […] kritisierten Verhältnisse"[9] führen würde.

Will man den BNE eingeschriebenen Transformationsanspruch ernst nehmen, ist es notwendig, die globalpolitische Leitperspektive einer nachhaltigen Entwicklung vor dem Hintergrund im Nachhaltigkeitsdiskurs häufig marginalisierter „historisch gewordener und bis heute wirkender Abhängigkeits-, Ausbeutungs- und Unterdrückungsstrukturen" kritisch zu reflektieren. Diese Reflexion muss auch die eigene Eingebundenheit von Lehrenden und Lernenden in solche Macht- und Herrschaftsverhältnisse umfassen.[10] Dabei gilt es, auch konflikthafte Fragen zu Klassismus, aber auch Neokolonialismus und (Hetero-)Sexismus zu stellen.

BNE kann das politikdidaktische Prinzip der Konfliktorientierung nutzen

Eine kritisch-emanzipatorische politische Bildung versteht bestehende Strukturen als kritisier- und veränderbar. Damit ist das Ziel verbunden, Lernenden Fähigkeiten zu vermitteln, die ihnen dabei helfen, politisch-gesellschaftliche Konflikte zu analysieren. In Bildungsinstitutionen besteht die Tendenz, Konflikte vermeiden zu wollen. Im Gegensatz dazu werden gesellschaftliche, politische und ökonomische Konflikte in der politischen Bildung als positiv bewertet und als Gegenstände von Bildungsprozessen verstanden.[11] BNE kann daran auf inhaltlicher Ebene anknüpfen, indem sie die Konflikthaftigkeit des Konzepts Nachhaltigkeit sowie damit verbundene Widersprüche ebenfalls zum Gegenstand von Bildungsprozessen macht.[12] Mit Bezug auf didaktische Ansätze der politischen Bildung beschreiben Mandy Singer-Brodowksi und Jorrit Holst, dass auch für BNE durch das Lernen am Konflikt die Möglichkeit entstehe, in Lernprozessen „weder Widersprüche durch Konsensorientierung [zu] harmonisieren, noch durch eine

6 Danielzik 2013, S. 31
7 Blühdorn 2023, S. 164
8 Danielzik 2013, S. 31
9 Ebd., S. 31
10 Butterer/Lingenfelder/Pelzel 2023, S. 118
11 Blasche/Wohnig 2023, S. 276
12 Vgl. Overwien 2015

pragmatische Handlungsorientierung Zielkonflikte [zu] negieren“.[13] Dabei wird schnell deutlich, dass nicht nur Konflikte in und zwischen den mittlerweile vielfältig ausbuchstabierten nachhaltigen Zukunftsvisionen bestehen, sondern auch zwischen ihnen und der tatsächlichen Fähigkeit oder dem Willen, diese Visionen in der politischen Realität umzusetzen.

Bereits in den frühen 1970er Jahren beschrieb der Politikdidaktiker Hermann Giesecke, dass Konflikte auf gesellschaftlichen Widersprüchen basieren und sie daher mehr sind als einfache „Meinungsverschiedenheiten“[14]: „Einen Konflikt politisch zu analysieren heißt, politische Fragen an ihn zu stellen.“[15] Hierzu verweist er auf politische Kategorien wie Macht, Recht, Interesse, Solidarität, Mitbestimmung, Ideologie oder Geschichtlichkeit. Im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung reicht es folglich nicht aus, „differente gesellschaftliche und politische Positionen einfach nur abzubilden oder beliebig nebeneinander zu stellen, etwa in Pro-Contra-Debatten oder Talkshows“.[16] Um Konflikte in ihrer Komplexität und Tiefe besser zu verstehen und schließlich auch verändern zu können, braucht es einen intersektionalen Analyseblick. Das bedeutet, dass sowohl die Überschneidung wie auch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Machtverhältnisse in den Blick genommen werden müssen.

BNE konfliktorientiert zu betrachten, bedeutet zudem die Konflikthaftigkeit des Bildungsansatzes selbst in den Blick zu nehmen. Steffen Hamborg betont, dass nicht primär die Mängel oder Defizite von BNE, sondern vielmehr „ein Zuviel des Guten die kritikwürdige Gestalt der Bildung für nachhaltige Entwicklung begründet“.[17] Hier gilt es zu reflektieren, wo BNE „in thematischer, normativer und wirkungsoptimistischer Hinsicht“ selbst ein Hindernis für eine sozial-ökologische Transformation darstellt, wenn beispielsweise „Könnensformeln […] die sach- und gegenstandsbezogene Analyse [überdecken]“.[18]

Kritische Konfliktorientierung: von der Konfliktorientierung zum politischen Handeln

Das politikdidaktische Prinzip der kritischen Konfliktorientierung kann dabei helfen, die Verantwortung mit Blick auf die zunehmend geforderten Transformationsprozesse nicht weiter auf Individuen und deren Verhalten abzuwälzen. Stattdessen wird der aktuelle Nachhaltigkeitsdiskurs inhaltlich (re-)politisiert, indem die strukturelle Analyse von Konflikten in den Vordergrund gerückt wird.[19] Eine kritische Konfliktorientierung bleibt dabei jedoch nicht bei der Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse stehen, sondern kann in Verbindung mit einer Subjekt- und Handlungsorientierung „Erfahrungen realen politischen Handelns im Sinne realer politischer Aktionen“[20] ermöglichen. Hierdurch wird ein Raum geöffnet, um nach der Urteilsbildung „im Sinne der gesellschaftlichen Intervention und Mitbestimmung, als gesellschaftliches Subjekt innerhalb des Konflikts zu handeln“.[21] Für BNE kann dieser Raum genutzt werden, um Vorstellungen einer nachhaltigen Entwicklung individuell wie auch kollektiv handelnd (mit) zu verändern und zu gestalten.

13 Singer et al. 2022, S. 114
14 Giesecke 1976, S. 143
15 Ebd., S. 160
16 Lösch 2019, S. 25
17 Hamborg 2023, S. 153
18 Ebd., S. 158
19 Wohnig 2021, S. 39.
20 Blasche/Wohnig 2023, S. 283. In der zweiten Auflage des Handbuchs „Kritische politische Bildung“ gibt der Beitrag von Ralph Blasche und Alexander Wohnig einen Überblick über die Konzeption der kritischen Konfliktorientierung.
21 Ebd.

Hanna Butterer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Siegen am Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften. Sie promoviert aktuell zu theoretischen und praktischen Herausforderungen, Zusammenhängen und Widersprüchen von BNE, Globalem Lernen und (kritischer) politischer Bildung. Ihr empirischer Forschungsschwerpunkt liegt hierbei auf der Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungsakteur_innen.

LITERATUR:

Blühdorn, I. (2023): Handeln für den Wandel? Beruhigungsnarrative gegen die Zeitenwende. In: Fromm Forum, 27. Tübingen (Selbstverlag), 162–175.

Blasche, R., A. Wohnig (2023): Die Konzeption der Konfliktorientierung als Element kritischer politischer Bildung. In: Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. 1. Auflage. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 276–284.

Butterer, H., J. Lingenfelder, S. Pelzel (2023): Kritische politische Bildung in sozial-ökologischen Krisen. In: Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. 1. Auflage. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 115–124.

Danielzik, C. M. (2013): Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 36, 1, 26–33.

Eis, A. (2022): Politische Bildung: fachliche und fachdidaktische Perspektiven auf BNE und Globales Lernen. In: B. Hemkes, K. Rodolf, B. Zurstrassen (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Frankfurt/M., 195–201.

Giesecke, H. (1976): Didaktik der politischen Bildung. 10. Auflage. München: Juventa-Verlag.

Hamborg, S. (2023): Zuviel des Guten. Proklamationen und Realitäten der Bildung im Spiegel von Nachhaltigkeit und Transformation. In: Die Deutsche Schule – DDS 2023, 153–161.

Lösch, B. (2019): Wie politisch muss und darf politische Bildung sein? Ein Beitrag zur Frankfurter Erklärung für eine kritisch emanzipatorische politische Bildung. In: Außerschulische Bildung, 03/2019, 24–26.

Overwien, B. (2015): Umwelt und nachhaltige Entwicklung. ↘ https://www.bpb.de/lernen/politische-bildung/193097/umwelt-und-nachhaltige-entwicklung/ (24.04.2023).

Pelzel, S., H. Butterer (2022): Disrupting „disruptive ideas“? Nachhaltigkeit und Digitalisierung als offene Widerspruchsverhältnisse einer kritischen

Lehrer*innenbildung. In: J. Weselek, F. Kohler, A. Siegmund (Hrsg.): Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, 83–97.

Singer-Brodowski, M., J. Holst (2022): Nachhaltigkeit: Zielkonflikte und Widersprüche – (k)ein Thema für die politische BBNE? In: B. Hemkes, K. Rudolf, B. Zurstrassen (Hrsg.): Handbuch Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag, 109–120.

UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Roadmap. ↘ https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf (24.07.2023).

Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. ↘ www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf (03.08.2023).

Wohnig, A. (2021): Politische Partizipation und Politisierung als Aufgaben politischer Bildung. In: K. Steiner-Hämmerle (Hrsg.): Glaube – Klima – Hoffnung. Religion und Klimawandel als Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt/M., 24–44.

TRANSFORMATION GESTALTEN LERNEN

Mit dem „Handabdruck“ von Germanwatch

Marie Heitfeld

Der Handabdruck ist ein Konzept, das Bildungsakteur_innen nutzen können, um konkrete Handlungsmöglichkeiten für positive Veränderungen aufzuzeigen. Als Ergänzung zum Fußabdruck, der die Negativ-Bilanz der eigenen Lebensweise abbildet, zeigt der Handabdruck, was wir Gutes tun können, um soziale und ökologische Nachhaltigkeit dauerhaft zu verankern.

Der Handabdruck legt den Fokus auf Strukturveränderungen. Denn in gesellschaftlichen Strukturen, in denen nachhaltiges Verhalten meist teurer und aufwendiger ist, können wir nicht darauf warten, dass jede_r Einzelne ihr_sein individuelles Verhalten verändert. Stattdessen zeigt das BNE-Team von Germanwatch auf, wie Kolleg_innen und Nachbar_innen, Vorstandsmitglieder und Geschäftsführer_innen, Studierende und Schüler_innen nachhaltige Ernährung, Mobilität oder Energie in ihrem Umfeld preiswerter und zugänglicher machen können – durch bleibende Veränderungen der Rahmenbedingungen: Wie können wir Strukturen in unserem Verein, der Religionsgemeinschaft, der Schule, der Uni, am Arbeitsplatz, im Quartier, der Stadt oder Kommune oder sogar in unserem Bundesland so gestalten, dass Nachhaltigkeit zum neuen Standard wird? Wie können wir mit unserem Engagement solche Veränderungen anstoßen und bleibend verankern?

Diese strukturverändernden Handlungsoptionen sprechen Menschen an, denen Fußabdruck-Tipps in Anbetracht globaler Krisen zunehmend vorkommen wie Tropfen auf den heißen Stein. Mit Handabdruck-Ideen kann ein neuer Handlungsspielraum erschlossen werden und aus Resignation und Ohnmacht kann neue Hoffnung, Wirksamkeitserwartung und Handlungsmotivation entstehen.

Germanwatch bietet Workshops, Strategietage, Seminare und Begleitprogramme sowie Tools und Materialien zum Handabdruck an. Teilnehmende können damit lernen, (1.) die Handabdruck-Perspektive zu erarbeiten; (2.) Ansatzpunkte für den eigenen Handabdruck zu finden; (3.) eigene Handabdruck-Projekte strategisch zu planen und (4.) praktische Skills für ein wirksames Nachhaltigkeitsengagement auszubauen und ihre eigenen Handabdruck-Projekte umzusetzen.

Für andere Bildungsakteur_innen hat das BNE-Team von Germanwatch seine Erfahrungen mit dem Handabdruck-Konzept in Materialien, Tools und Multiplikator_innen-Fortbildungen aufbereitet und so für alle nutzbar gemacht. Darunter finden sich zum Beispiel:

- der ↘ Handel-O-Mat zum niedrigschwelligen, spielerischen Einstieg,
- der gemeinsam mit Brot für die Welt entwickelte ↘ Handabdruck-Test mit ganz konkreten Handlungsideen, die zum eigenen Umfeld und den eigenen Interessen passen,
- die ↘ Handabdruck-Do-It-Guides mit ermutigenden Beispielen von Handabdruck-Projekten und

- die ↘ Aktionsposter mit strategischen Tipps und Checklisten fürs Handabdruck-Engagement,

- die ↘ Handabdruck-Methodensammlung.

Auf dem ↘ Handprint-Hub werden weitere theoretische Publikationen, praktische Materialien und aktuelle Debatten rund um transformative Bildung und transformatives Engagement gesammelt.

Seit 2018 ist **Marie Heitfeld** bei Germanwatch tätig. Als Psychologin geht sie in ihren Projekten theoretisch und praktisch der Frage nach, wie transformative Bildungsprozesse zu verändertem Denken und Verhalten, vor allem aber auch zu wirksamem gesellschaftspolitischem Engagement für eine zukunftsfähige Gesellschaft inspirieren und befähigen können. In diesem Zusammenhang entwickelt sie Konzepte, Methoden und Materialien für die Bildungsarbeit und begleitet Gruppen in ihrem Engagement. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf der Weiterentwicklung, Aufbereitung und Nutzbarmachung des Handabdruck-Konzepts für andere Bildungsakteur_innen und Engagierte. Darüber hinaus setzt sie sich auf landes- und bundespolitischer Ebene für eine stärker handlungsorientierte BNE ein und forscht zu non-formaler Bildung (zuletzt Institut Futur, Freie Universität Berlin) und Fragen politischer Psychologie (derzeit Bergische Universität Wuppertal).

GLOBALES LERNEN IM WANDEL

Eine transformative Reise durch die Jahreszeiten vom Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN e. V.)

Julia Wältring

Transformatives Lernen braucht ungewohnte Perspektiven, neue Ansätze und inspirierende Herangehensweisen. Dafür haben wir den Blick in die Natur gewagt. Wir nehmen an, dass in der Trennung des Menschen von der Natur eine von mehreren tieferen Ursachen der globalen Krisen liegt. Wir müssen Bezüge und Verbindungen zu unserer Umwelt wieder nachvollziehbar und erlebbar machen. Natürliche Kreisläufe wie die mitteleuropäischen Jahreszeiten können uns im Lernprozess unterstützen. Solche uralten Kreislaufsysteme bieten besonders in Krisenphasen Orientierung und erinnern an grundlegende Lebensregeln.

Mit dem Jahreszeitenmodell kann transformatives Lernen zu einem ganzheitlichen Ansatz werden. Transformationsprozesse müssen auf verschiedenen Ebenen stattfinden – der individuellen, der gemeinschaftlichen, der gesellschaftlichen und der strukturellen. Im Jahreszeitenmodell wird jede dieser Ebenen durch eine Jahreszeit symbolisiert; Bildungsansätze und -methoden sind in das Modell integriert. Dabei zeigen sich auch die notwendigen Verschränkungen aller Jahreszeiten und damit aller Transformations-Ebenen. Es werden Bedingungen geschaffen für eine bewusste Wahrnehmung von Wandel und der eigenen Rolle darin.

- **Individuelle Ebene:** Innehalten, still werden, zuhören sind die Einstiegsqualitäten in die Jahreszeit des Winters. Wenn sich Ereignisse überschlagen, Überforderung und Hilflosigkeit zunehmen und ein Projekt das andere jagt, ist es sinnvoll, einmal aus der rationalen Logik auszusteigen und sich diesen anderen Lebensqualitäten zu nähern. Sie bieten Platz für eine grundlegende Bestandsaufnahme und für Fragen nach dem, worum es eigentlich geht. Sie fordern mit dem „Nicht(-weiter-)wissen" heraus und können gleichzeitig neue Ideen generieren. Es ist wichtig, sich die eigene Positionierung klar zu machen, um einen weiten Blick auf den Zusammenhang zwischen persönlichem und gesellschaftlichem Wandel zu bekommen.
- **Gemeinschaftliche Ebene:** Aufbruchsstimmung und frische Frühlingsenergie stehen für die ersten mutigen Schritte hin zur Umsetzung der neu gewonnenen Erkenntnisse aus der winterlichen Reflexion. Hier geht es um das Ausprobieren und Neues-wagen abseits bekannter Wege. Nischenprojekte, experimentelle Räume, alter-

native Lebens- und Arbeitskonzepte sind Beispiele für gelebten Wandel im Kleinen. Das gilt auch für die Bildungsarbeit: Experimentieren, Projekte mit noch offenen Ergebnissen, längere Lern- und Gruppenprozesse und dekoloniales (ver-)lernen sind nur ein paar der Möglichkeiten einer zukünftigen Bildungsarbeit mit vielleicht tieferem Wirkungsgrad.

- **Gesellschaftliche Ebene:** Die Fülle und Kraft des Sommers steht für das Vernetzen, für gemeinsame Aktionen und politisches Engagement, um Gesellschaft anders zu denken und zu gestalten. Gesellschaftlicher Wandel braucht neben individuellen kritischen Reflexionen und gemeinsamen Experimentierräumen auch eine weitreichende strategische Umsetzung in der Praxis. So entsteht ein enormes Veränderungspotenzial. Fragen nach der Art und Weise des In-Beziehung-Seins und des miteinander Lebens haben hier ihren Platz.

- **Strukturelle Ebene:** Gesellschaftlicher Wandel braucht letztlich Veränderungen in den institutionellen, politischen, wirtschaftlichen und sozialen Strukturen. Die herbstliche Ernte steht für die Schlussfolgerungen und die nachhaltige Wirksamkeit des Erreichten. Hier stellt sich die Frage nach einem Systemwandel und den dafür notwendigen Hebeln.

Die ↘ Handreichung zum Jahreszeitenmodell finden Sie auf der Webseite des VEN e. V.

Julia Wältring ist seit gut 20 Jahren im Globalen Lernen unterwegs und seit 2020 Eine-Welt-Fachpromotorin für Globales Lernen beim Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e. V. Die Gestaltung inhaltlicher Grundlagen und struktureller Rahmenbedingungen für tiefgreifende Lernprozesse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene sieht sie als eine der Herausforderungen für zukünftige Bildungsarbeit an. Dafür setzt sie sich u.a. für eine Vernetzung über den eigenen Tellerrand hinweg ein sowie für ungewöhnliche Zugänge zu Lernprozessen. Sie ist Teil des internationalen Learn2Change-Netzwerks. Der VEN e. V. ist eines der 16 Eine-Welt-Landesnetzwerke, das die Strukturen der Eine-Welt-Arbeit vor Ort durch Bildung, Beratung und Vernetzung stärkt, zivilgesellschaftliches Engagement für globale Gerechtigkeit fördert und sich dazu in Politik und öffentliche Debatten einmischt.

GLOBALE BILDUNG (IN) DER TRANSFORMATION

Macht- und Herrschaftsverhältnisse im Bildungs- und Wissenssystem[1]

Nilda Inkermann

Seit den 1990er Jahren etabliert sich Globales Lernen als Bildungskonzept und als pädagogische Reaktion auf globale Herausforderungen und Problemstellungen. Die Relevanz des Globalen Lernens wurde auch im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gestärkt. Das neue Programm BNE 2030 stellt Bildung sogar in den Mittelpunkt der Agenda 2030 und schreibt ihr eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung der SDG zu. In Bildungskontexten soll entsprechend auf vielfache globale Krisendiagnosen – auch als multiple Krisen[2] bezeichnet – reagiert werden, die als Klimakrise, Wirtschafts- und Finanz(-markt-)krise, Migrationskrise und Demokratiekrise adressiert werden.

Auch zivilgesellschaftliche Akteur_innen wie NGO, Vereine und Initiativen aus dem Feld des Globalen Lernens haben den Anspruch, mit ihrer Bildungsarbeit zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen beizutragen. Dieses Selbstverständnis zeigt sich seit der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 1992 immer stärker.[3] Zugleich kann aus den konzeptionellen Schwerpunktsetzungen und Ansprüchen allein keine Aussage über das Verhältnis von Globalem Lernen als Programm und transformative Praxis abgeleitet werden.

In meiner Dissertation untersuche ich, wie Globales Lernen und gesellschaftliche Transformationsbestrebungen und -notwendigkeiten zusammenhängen. Ein Schwerpunkt meiner Forschung lag dabei unter anderem darauf, wie Globales Lernen praktisch umgesetzt wird. Welche Perspektiven haben außerschulische Bildungsakteur_innen des Globalen Lernens auf bestehende globale gesellschaftliche Herausforderungen und Transformationsprozesse und wie setzen sie diese in ihrer praktischen Bildungsarbeit um? Um das herauszufinden und empirische Erkenntnisse zu gewinnen, habe ich leitfadengestützte Interviews durchgeführt.

In meiner Forschung nutze ich eine hegemonietheoretische Perspektive. In Bezug auf meine Forschung bedeutet dies zu fragen, wie Bildung Machtverhältnisse absichert, reproduziert und transformiert. Ausgehend von diesem Wissen können Impulse und Ansatzpunkte für die Frage abgeleitet werden, wie sich Bildung und das System, in dem sie stattfindet, verändern müssen, um zu gesamtgesellschaftlichen emanzipatorischen Transformationsprozessen beizutragen.

1 Der Beitrag basiert auf Ergebnissen meines Dissertationsprojekts: Inkermann, Nilda (2023/i. E.): Globale Bildung (in) der Transformation. Eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens, Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

2 Bader 2011

3 Seitz 2017, S. 161

Die hegemonietheoretische Perspektive

Die hegemonietheoretische Perspektive hilft zu verstehen, dass es keine einfache Dichotomie zwischen mächtigen und marginalisierten Gruppen gibt. Stattdessen sind Machtverhältnisse vielschichtiger und komplizierter. Eine hegemonietheoretische Perspektive zeigt, wie imperiale Produktions- und Lebensweisen mit strukturellen Zwängen und passivem und aktivem Konsens zusammenhängen. Was das bedeutet, kann am Beispiel „Auto fahren" erklärt werden: Entscheidet sich eine Person dafür, das Auto zu nutzen, um von A nach B zu kommen, weil der Bus beispielsweise zu selten fährt, handelt es sich um passiven Konsens. Die Person wählt das Auto nämlich lediglich, weil die andere Form der Mobilität, das Busfahren, strukturell erschwert ist. Entscheidet sich die Person für das Autofahren, weil sie es bequemer findet oder sie das Auto als Statussymbol wertschätzt, handelt es sich um aktiven Konsens. Die Person nimmt in diesem Fall die Vorteile des Autofahrens in den Fokus und nicht die negativen Folgen, die mit dieser Mobilitätsform zusammenhängen. Passiver und aktiver Konsens überschneiden sich teilweise. Das Beispiel verdeutlicht zudem, wie normal und selbstverständlich – also hegemonial – die Mobilitätsform des Individualverkehrs ist und wie diese den Alltag und das Alltagshandeln beeinflusst.

Das Verhältnis von Globalem Lernen und Transformation lässt sich anhand von vier Dimensionen strukturieren

Die theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur Verbindung zwischen Bildung und Transformation lassen sich in vier Dimensionen übertragen: Globales Lernen zu, für, als und in Transformation. Diese vier Dimensionen zeigen, wie unterschiedlich Akteur_innen des Globalen Lernens Transformation verstehen, deuten und in ihrer Arbeitspraxis umsetzen. Die Systematisierung schließt an die Unterscheidung zwischen Bildung für und als nachhaltige Entwicklung an[4] und erweitert sie durch die Dimensionen *zu* und *in*.

Von Bildungsakteur_innen kann die Systematisierung in die vier Dimensionen dafür genutzt werden, die eigene Bildungspraxis zu reflektieren. Sie hilft Bildungsakteur_innen dabei, strukturiert zu fragen, wie sie mit ihrer Arbeit in ihrem Kontext zu Transformationsprozessen beitragen können, und damit aktuelle Bildungsaktivitäten zu reflektieren. Sie können die Dimensionen aber auch dafür nutzen, zukünftige Bildungsaktivitäten strategisch zu planen. Zudem machen die Dimensionen sichtbar, inwiefern Machtstrukturen die Gestaltung von Bildungsaktivitäten beeinflussen.

- **Globales Lernen *zu* Transformation:** Die Dimension Globales Lernen zu Transformation blickt auf Transformation als inhaltlichen Gegenstand Globalen Lernens. In den Interviews, die ich mit Bildungsakteur_innen des Globalen Lernens geführt habe, thematisierten die Interviewpartner_innen ganz unterschiedliche Inhalte von Transformation, denen bereits unterschiedliche Transformationsverständnisse zugrunde liegen. Vorstellungen darüber, was von wem warum wie transformiert wird und werden soll, unterscheiden sich. Es hängt auch von strukturellen Rahmenbedingungen ab, welche Inhalte für Bildungsaktivitäten gewählt werden. Durch Förderprogramme oder auch Kooperationspartner_innen werden bestimmte Inhaltsfelder, Lerngegenstände und Fragestellungen rund um gesellschaftliche Transformation ermöglicht oder ausgeschlossen.

- **Globales Lernen *als* Transformation:** Bei der Dimension des als geht es um die methodisch-didaktische Ausgestaltung von Bildungsangeboten. Welche Pfade der gesellschaftlichen Verände-

4 Singer-Brodowski 2016

rung werden durch die Art der Vermittlung der Bildungsinhalte postuliert und eingeschlagen, um Transformationsprozesse (mit) zu gestalten? Steht bereits zu Beginn des Bildungsangebots fest, bzw. wird vorgegeben, was wie transformiert werden soll oder werden Teilnehmende in die Gestaltung der Angebote und die Erarbeitung gesellschaftlicher Zukunftsszenarien eingebunden? Transformationsprozesse werden dabei mit unterschiedlichen Subjektverständnissen verbunden – wer wird als aktiv handelnd adressiert und in welcher Rolle sollen Subjekte erkennen, bewerten, handeln? Transformationsakteur_innen werden zudem unterschiedliche Rollen für gesellschaftlichen Wandel zugesprochen. Die Entscheidung darüber, wie Bildungsinhalte methodisch-didaktisch vermittelt werden, ist ebenfalls abhängig von Ressourcen und Machtverhältnissen. Für welche Bildungsmethoden werden finanzielle Mittel und zeitliche, räumliche und personelle Ressourcen bereitgestellt?

- **Globales Lernen *in* Transformation:** Die Dimension Globales Lernen in Transformation beschreibt, wie das Handlungsfeld des Globalen Lernens selbst in globale politische Entwicklungen eingebunden ist und Prozessen gesellschaftlicher Transformation unterliegt. Globales Lernen ist selbst Teil jener gesellschaftlichen Infrastruktur, die den Status quo erhält und transformative Veränderungen behindert. Hier kommt es darauf an, ob und inwiefern Bildungsakteur_innen die eigene Bildungspraxis im Globalen Lernen reflektieren und welchen Raum sie für solche Reflexionsprozesse schaffen. Globales Lernen wird einerseits als Problem und Ausgangspunkt für Transformation deutlich und andererseits als Kontext, in dem Transformationsprozesse angestoßen werden, die in Gesellschaft hineinwirken (sollen).

- **Globales Lernen *für* Transformation:** Bei der vierten Dimension, Globales Lernen für Transformation, geht es um die Transformationsziele. Welche Ziele sollen durch die (Mit-)Gestaltung und Veränderung von Gesellschaft erreicht werden? Ziele können sich auf Selbstveränderung beziehen. In diesem Fall spricht man von subjektbezogenen Zielen. Sie können sich aber auch auf Gesellschaftsveränderung beziehen, dann handelt es sich um systembezogene Ziele. Die Dimension des für bezieht sich auf die Frage, welche subjekt- und gesellschaftsbezogenen Ziele durch das Globale Lernen verfolgt werden und welche politischen und normativen Vorstellungen von Transformation diesen zugrunde liegen.

Welche Rolle Bildung in der Transformation spielt, hängt davon ab, wie Bildungsakteur_innen die Adressat_innen ihrer Bildungsarbeit verstehen und strukturelle Rahmenbedingungen (kritisch) einbeziehen

Im Folgenden möchte ich die Dimension von Globalem Lernen *für* Transformation anhand konkreter Ergebnisse etwas detaillierter beschreiben. Lern- und Bildungsziele, die im Globalen Lernen formuliert werden, nehmen die Adressat_innen, also die Lernenden des Bildungskonzepts, in die Verantwortung, selbst zu einer gerechteren Welt beizutragen. Dafür wird auch angestrebt, dass die Adressat_innen ihr Verhalten ändern. Die sogenannte Subjektbildung wird zum Ansatzpunkt für gesamtgesellschaftliche Transformationsprozesse. Das geht einher mit einer Subjektorientierung der Bildungspraxen des Globalen Lernens. Das bedeutet, dass sich auch die methodisch-didaktischen Mittel an den Adressat_innen des Bildungsangebots – im Folgenden Subjekte genannt – orientieren. Interessen, Erfahrungen, Fähigkeiten und Einstellungen der Teilnehmenden dienen als Anknüpfungspunkte, um in den Bildungsangeboten alltägliches Handeln bewusst zu machen, zu reflektieren, zu hinterfragen und zu verändern. Welche Rolle die Subjekte im Kontext der Bildungsarbeit und der Transformation spielen, kann dabei unterschiedlich verstanden werden. Aus den Interviews, die ich im Rahmen meiner Forschung geführt habe, konnte ich zwei Tendenzen von Subjektverständnissen herausarbeiten:

- Das ***eindimensionale Subjektverständnis*** zeigt sich daran, dass die Lernenden mit vorgefertigten Ideen und Lösungsansätzen adressiert werden, die sie dann in bestimmten Rollen – beispielsweise als Bürger_innen, Arbeitnehmer_innen, Konsument_innen – umsetzen sollen. Den passiven Lernenden werden Subjektpositionen zugeschrieben, weil sie an der Erarbeitung von Zielen nicht direkt beteiligt werden, sondern diese „nur" umsetzen sollen. Damit verbunden ist die Vorstellung, dass Ziele linear erreicht werden können und die Lernenden rational einsichtig agieren. Die Lernenden sollen bestimmte Kompetenzen erlernen, durch die sie ihr Handeln und Verhalten verändern und damit an gesellschaftlichen Veränderungen mitwirken.

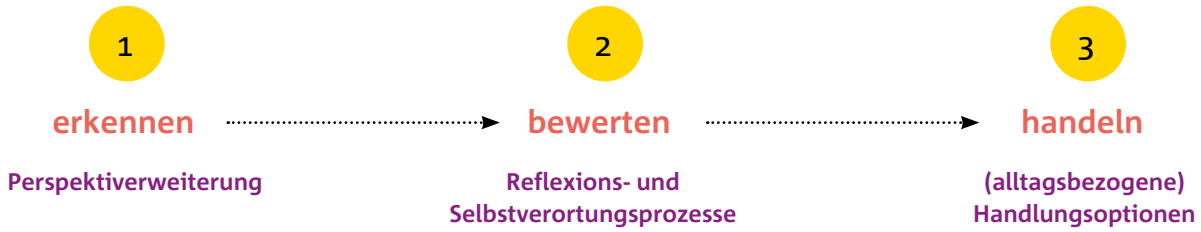


Abb. 1: Lineares, additives Verständnis von Bildungszielen des Globalen Lernens[1]

- Das ***mehrdimensionale Subjektverständnis*** bezieht mit ein, inwiefern die Lernenden von ökonomischen, politischen, rechtlichen und kulturellen Einflüssen und Zwängen beeinflusst werden. Verhalten wird nicht als rational einsichtig, sondern als widersprüchlich und eigensinnig verstanden. Ein direkter, linearer Einfluss von Bildung auf das Verhalten der Lernenden ist nicht möglich. Das erfordert auch einen anderen Zugang in der Bildungsarbeit. Bildung wird als unabgeschlossener Suchprozess verstanden, an dem die Lernenden teilhaben und bei dem sie involviert sind. Verschiedene individuelle und kollektive Handlungsmöglichkeiten werden dargestellt, deren Ausgang offenbleibt; sie werden von den Teilnehmer_innen maßgeblich mitgestaltet.

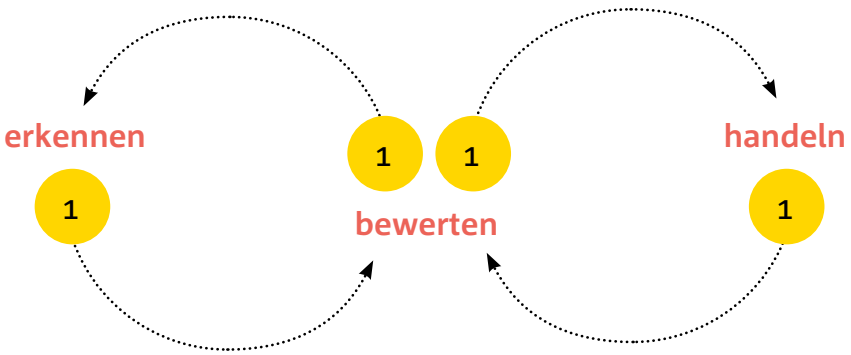


Abb. 2: Zirkuläres Verständnis von Bildungszielen des Globalen Lernens[2]

1 Inkermann 2023/i. E.

2 Ebd.

Auch strukturelle Rahmenbedingungen spielen eine Rolle, wenn Ziele formuliert werden. Internationale Rahmenbedingungen wie beispielsweise die SDG formulieren globale Zielsetzungen, die dann in Bildungsangeboten des Globalen Lernens umgesetzt werden sollen. Bildungsakteur_innen gehen mit diesen Rahmenbedingungen unterschiedlich um. Zwei Tendenzen habe ich in meiner Arbeit herausgearbeitet:

- Bei einem ***konsensuellen, eindimensionalen Transformationsverständnis*** sehen Bildungsakteur_innen die Rolle ihrer Bildungsarbeit darin, Transformationsziele umzusetzen, die durch strukturelle Rahmenbedingungen vorgeben sind. Inhalte und Ziele des Globalen Lernens werden in diesem vorgegebenen Spielraum an Zielgruppen vermittelt. Ein solches Transformationsverständnis geht mit einem eindimensionalen Subjektverständnis einher.

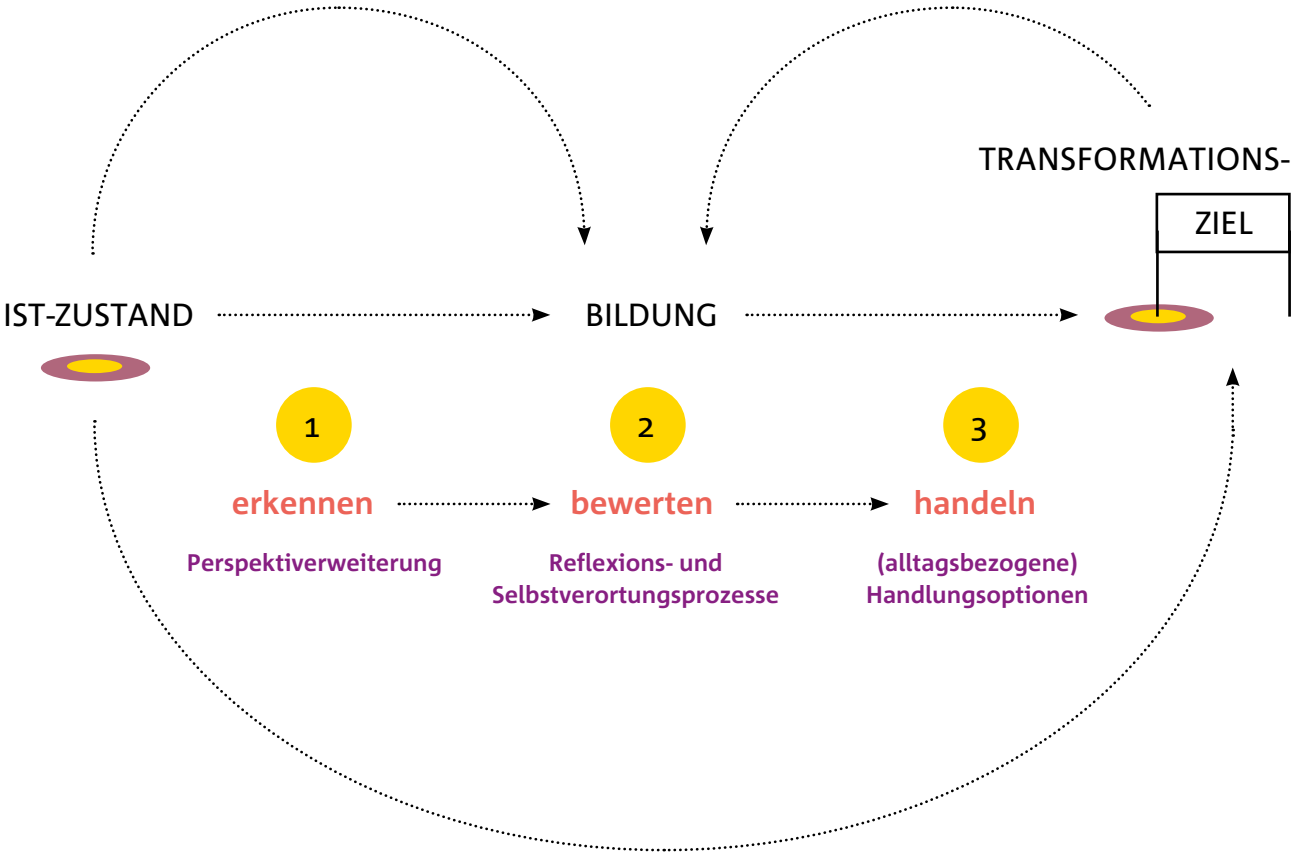


Abb. 3: Die Rolle von Bildung im eindimensionalen Transformationsverständnis[3]

3 Ebd.

- Bei einem ***konflikthaften, mehrdimensionalen Transformationsverständnis*** werden konkurrierende Transformationsverständnisse mit unterschiedlichen Zielrichtungen gesellschaftlichen Wandels berücksichtigt. Abbildung 4 stellt ein solches Transformationsverständnis dar. Die Pfeile verdeutlichen, wie Transformationsziele in (gesellschaftliche, politische) Interessen- und Deutungskämpfe eingebunden sind. Die Aufgabe des Globalen Lernens ist es, sich mit diesen in Konkurrenz zueinander stehenden Transformationszielen auseinanderzusetzen. Dieses Transformationsverständnis geht häufig mit einem mehrdimensionalen Subjektverständnis einher.

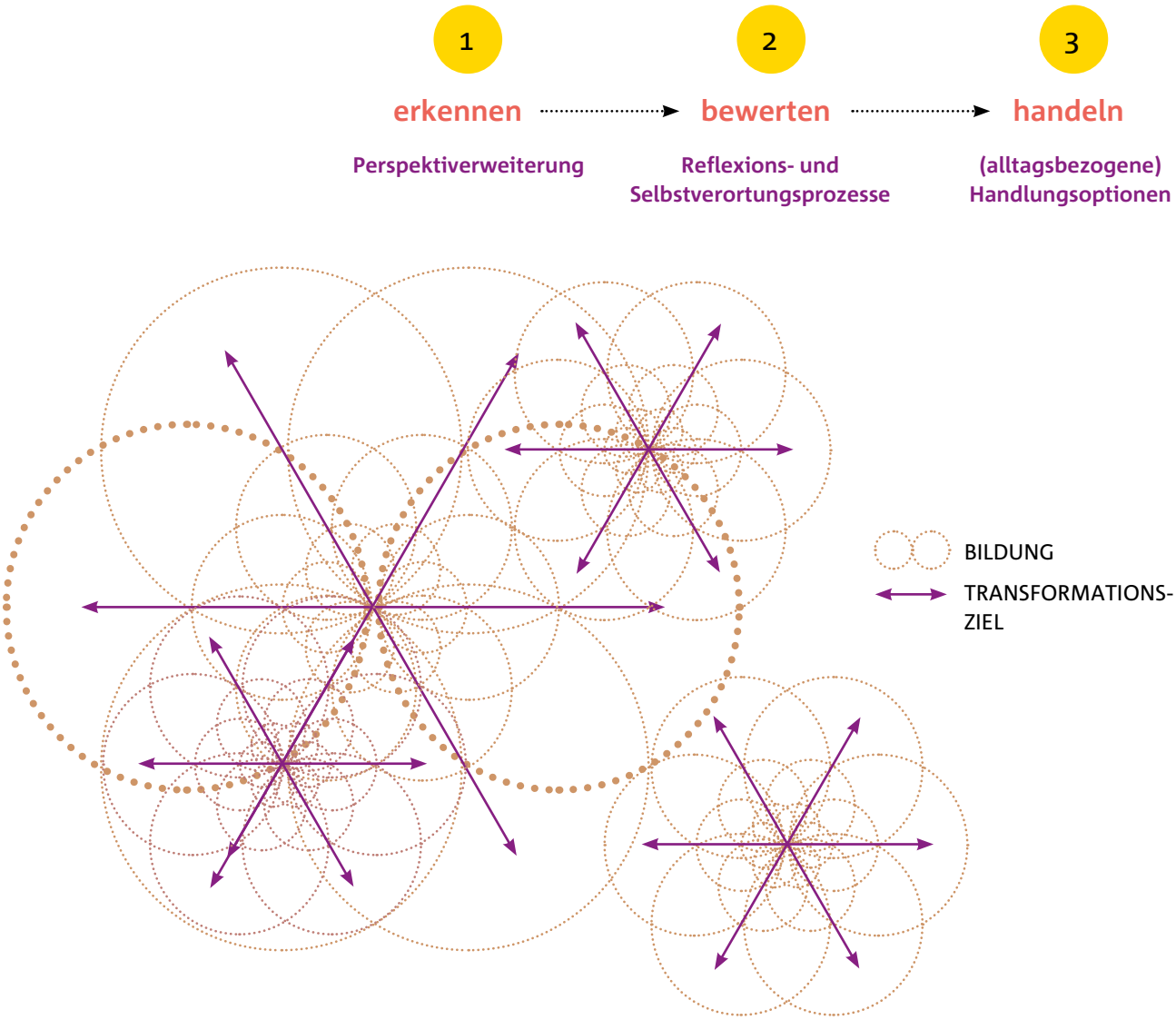


Abb. 4: Die Rolle von Bildung im mehrdimensionalen Transformationsverständnis[4]

4 Ebd.

Einige Bildungsakteur_innen, die sich an einem mehrdimensionalen Transformationsverständnis orientieren, kritisieren, dass Globales Lernen durch politische Reglementierungen und Programme in Dienst genommen wird. So werde Bildung für politisch gesetzte Transformationsziele funktionalisiert, wobei gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsstrukturen durch (inter-)nationale Programme und Förderungen stabilisiert und nur selten hinterfragt würden. Globales Lernen für Transformation findet unter politischen Rahmenbedingungen statt, die ein Globales Lernen, das sich an einem mehrdimensionalen Subjektverständnis orientiert, erschwert.

Transformatives Globales Lernen muss sich nicht nur mit Inhalten und Methoden, sondern auch mit Rahmenstrukturen befassen

Um ein transformatives – im Sinne von radikales, emanzipatorisches – Globales Lernen zu stärken, lassen die Ergebnisse meiner Forschungsarbeit folgende Schlüsse zu:

Bildungsarbeit, die sich als sozial-ökologisch transformativ versteht, beziehungsweise den Anspruch verfolgt zu sozial-ökologischer Transformation beizutragen, darf nicht nur Inhalte und Methoden der Bildungsarbeit in den Blick nehmen. Stattdessen müssen strukturelle Rahmenbedingungen und institutionelle Gegebenheiten stärker berücksichtigt werden. Transformative Bildungsarbeit muss sich mit diesen Rahmenbedingungen kritisch auseinandersetzen, sie anders und neu denken und darauf hinwirken, sie zu verändern und neu zu etablieren. Damit sich etwas verändert, müssen sich die Verhältnisse, im Sinne der vorherrschenden Lebens- und Produktionsweise, ändern. Damit sich die Verhältnisse ändern, darf Globales Lernen diese nicht nur zum Gegenstand machen, sondern muss sich selbst als Teil der Verhältnisse begreifen und mit diesem Spannungsfeld umgehen.

Nilda Inkermann ist Soziologin und Politikwissenschaftlerin und forscht an der Uni Kassel zu sozial-ökologischer Transformation und Globalem Lernen als politische Bildung. Sie ist zudem Teil des ↘ ILA-Kollektivs für globale Gerechtigkeit.

LITERATUR:

Bader, P., F. Becker, A. Demirović, J. Dück (2011): Die Multiple Krise – Krisendynamik im neoliberalen Kapitalismus. In: A. Demirović, J. Dück, F. Becker, P. Bader (Hrsg.): VielfachKrise Im Finanzdominierten Kapitalismus. Hamburg: VSA, 11–28.

BMBF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Der Deutsche Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm. Berlin. ↘ www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (09.11.2023).

Brand, U., M. Wissen (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch Und Natur Im Globalen Kapitalismus. 3. Auflage. München: oekom.

Buckel, S., F. Georgi, J. Kannankulam, J. Wissel (2014). Theorie, Methoden und Analysen kritischer Europaforschung. In: Forschungsgruppe Staatsprojekt Europa (Hrsg.): Kämpfe um Migrationspolitik: Theorie, Methode und Analysen kritischer Europaforschung. Kultur und Soziale Praxis. Bielefeld: Transcript, 15–86.

Inkermann, N. (2023/i. E.): Globale Bildung (in) der Transformation. Eine hegemonietheoretisch inspirierte Analyse der Transformationsverständnisse von Bildungsakteur*innen des Globalen Lernens. Frankfurt/M.: Wochenschau.

KMK, BMZ, Engagement Global (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bonn.

Merkens, A. (2010): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: B. Lösch, A. Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 193–204.

OECD (2019): OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030 – a series of concept notes. ↘ https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (09.11.2023).

Singer-Brodowski, M. (2016): Transformatives Lernen als neue Theorie-Perspektive in der BNE. In: Forum Umweltbildung (Hrsg.): Im Wandel. Jahrbuch Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Wien: Umweltdachverband GmbH, 130–39.

WBGU (2011): Welt Im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Berlin.

Wullweber, J. (2012): Konturen eines politischen Analyserahmens. Hegemonie, Diskurs und Antagonismus. In: I. Dzudzek, C. Kunze, J. Wullweber (Hrsg.): Diskurs Und Hegemonie. Gesellschaftskritische Perspektiven. Bielefeld: Transcript, 29–58.

DIE VENRO-QUALITÄTSKRITERIEN ALS INSTRUMENT FÜR TRANSFORMATIVE LERN- UND BILDUNGSPROZESSE IN DER PRAXIS[1]

Gundula Büker, Nilda Inkermann, Sigrun Landes, Stephanie Stiegel und Lara Fedorchenko

Nilda Inkermann beschreibt in ihrer Forschungsarbeit, dass transformative Lern- und Bildungsprozesse in der Praxis von Bildner_innen entlang von vier Dimensionen verstanden werden können.[2] Ihre Systematisierung von Lernen zu, als, in und für Transformation zeigt, dass es wichtig ist, dass Bildungspraktiker_innen unterschiedliche Aspekte der Bildungspraxis in den Blick nehmen, wenn sie zu gesellschaftlichen Transformationsprozessen beitragen möchten. Bildungspraktiker_innen sollten nicht nur auf die Bildungsinhalte (zu) achten. Sie sollten sich auch mit der didaktisch-methodische Gestaltung (als), der Zielsetzung (für) und den Rahmenbedingungen und gesellschaftspolitischen Kontexten (in) von Globalem Lernen (kritisch) auseinandersetzen.

Was bedeutet das konkret für die Bildungspraxis? Wie können Praktiker_innen transformative Lern- und Bildungsprozesse anstoßen, die alle vier Dimensionen berücksichtigen?

Was sind die VENRO-Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit?

Um die Erkenntnisse aus Nilda Inkermanns Forschungsarbeit in die Praxis zu übersetzen, lohnt sich ein Blick in die ↘ VENRO-Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Die Qualitätskriterien bieten Bildungspraktiker_innen Orientierung bei der Umsetzung einer qualitativ hochwertigen Bildungsarbeit. In vier Kapiteln bietet die Publikation den Bildungspraktiker_innen Unterstützung bei (1) der Planung und Organisation, (2) der inhaltlichen Gestaltung und (3) der didaktischen und methodischen Umsetzung von Bildungsangeboten. Kapitel 4 der VENRO-Qualitätskriterien setzt sich zudem speziell mit Bildungsangeboten in Kooperation mit schulischen Partner_innen auseinander und dient als Beispiel für die Anwendung der allgemeinen Kriterien aus den Kapiteln 1 bis 3 auf einen konkreten Bildungsbereich. Die Qualitätskriterien wurden 2012 als Gemeinschaftswerk zahlreicher Bildungsakteur_innen aus Zivilgesellschaft und Bildungseinrichtungen entwickelt. Da sich die Diskurse innerhalb der Bildungsszene in den vergangenen zehn Jahren maßgeblich weiterentwickelt haben, wurden sie tiefgreifend überarbeitet und 2021 neu veröffentlicht. Insbesondere machtkritische und postkoloniale Perspektiven und die Erkenntnisse der Studie „Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ fanden Eingang.

1 Der Austausch zu den VENRO-Qualitätskriterien als Instrument für transformatives Lernen wurde im Rahmen eines Fachtags im Juni 2023 aufgenommen und in Bezug auf die Erkenntnisse aus Nilda Inkermanns Forschungsarbeit anschließend vertieft. Die Ergebnisse dieses Austauschs finden sich in diesem Artikel wieder.

2 Siehe Nilda Inkermanns Beitrag in dieser Publikation, S. 48-55.

Die Qualitätskriterien sind keine Checkliste. Bildung ist Teil von gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozessen, von Machtverhältnissen und aktuellen Diskursen. Bildungspraktiker_innen müssen ihre eigene Bildungspraxis daher immer wieder hinterfragen und kritisch reflektieren. Die Qualitätskriterien können hierfür wichtige Impulse und Orientierungen geben. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass die Qualitätskriterien selbst immer wieder (kritisch) hinterfragt und im Kontext aktueller Diskurse eingeordnet werden müssen. Vor diesem Hintergrund beschäftigten wir uns mit der Frage, welchen Beitrag die Qualitätskriterien im Kontext der Debatte um transformative Lern- und Bildungsprozesse leisten können. Diesen Austausch sehen wir als Teil eines größeren Prozesses, in dem die Qualitätskriterien unter verschiedenen Schwerpunkten wie beispielsweise machtkritischen und postkolonialen Ansätzen betrachtet werden.

Wie können die Qualitätskriterien dabei helfen, transformative Lern- und Bildungsprozesse anzustoßen?

Die Qualitätskriterien wurden ursprünglich nicht explizit als Kriterien für transformative Lern- und Bildungsprozesse entwickelt. Dennoch bieten sie viele Anhaltspunkte, die zeigen, was Bildungspraktiker_innen tun können, um ihre Bildungspraxis transformativ zu gestalten. Sie können daher gut als Instrument eingesetzt werden, um transformative Ansätze in die Praxis zu übersetzen. Sie zeigen, welche Aspekte Bildungspraktiker_innen konkret berücksichtigen und welche Fragen sie sich stellen müssen, wenn sie transformative Lern- und Bildungsprozesse anstoßen möchten.

Orientiert man sich an der Kategorisierung von Lernen zu, als, in und für Transformation, die Nilda Inkermann im obigen Artikel beschrieben hat, lassen sich für alle vier Dimensionen, in denen transformative Lern- und Bildungsprozesse angestoßen werden können, Bezüge in den Kriterien finden. In einer ↘ Prezi-Präsentation haben wir im Detail festgehalten, wie sich die Qualitätskriterien den vier Dimensionen zuordnen lassen. Viele Qualitätskriterien finden sich in mehr als einer Dimension wieder. Insbesondere in den Dimensionen für und auf Transformation fallen große Parallelen auf. Das liegt daran, dass in einem ganzheitlichen Bildungsverständnis, (Lern-)Ziele und methodisch-didaktische Vermittlungswege Hand in Hand gehen. Deutlich wird das beispielsweise am Qualitätskriterium „Teilhabe und Selbstwirksamkeit“. Es kann in der Dimension von Gestaltung (als) als methodisch-didaktisches Mittel des Bildungsangebots verstanden werden, wenn es darum geht, innerhalb des Bildungsangebots Räume zum Ausprobieren zu schaffen. Es kann aber auch in der Dimension von Transformationszielen (für) zum Bildungsziel werden, wenn Teilnehmende lernen sollen, wie sie zukünftig im Alltag als aktive Bürger_innen die Gesellschaft politisch mitgestalten können.

In der ↘ Prezi-Präsentation finden sich auch Aspekte wieder, die bisher in den Qualitätskriterien nicht abgebildet wurden. Ambiguitätstoleranz, also die Fähigkeit mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen auszuhalten, wird in den Kriterien beispielsweise bisher nicht als Bildungsziel angesprochen. Das zeigt, dass auch die Qualitätskriterien im Rahmen des Diskurses und mit verschiedenen thematischen Perspektiven immer wieder reflektiert werden müssen.

Die ↘ Prezi-Präsentation hat keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie versucht nicht, alle Aspekte transformativer Lern- und Bildungsprozesse abzubilden. Sie möchte Impulse geben, die zum Weiterdenken anregen, und Ideen vermitteln, wie die Qualitätskriterien helfen können, transformative Lernprozesse auf den Weg zu bringen. Wer als Bildungspraktiker_in transformative Lern- und Bildungsprozesse in die Praxis umsetzen möchte, kann die Qualitätskriterien also als Instrument zur Planung und Reflexion nutzen.

Die Prezi-Präsentation finden Sie unter:
https://prezi.com/view/lJqt2XDMH7uFSFSFOMQC/

NACHHALTIGE TRANSFORMATION IN DER ORGANISATION

Der Whole Institution Approach als Baustein einer zukunftsfähigen Gesellschaft

Mirja Buckbesch

Wie in den vorrangegangenen Artikeln deutlich wurde, ist ein allumfassender Wandel unserer Gesellschaft notwendig, um eine nachhaltige und sozial gerechtere Zukunft zu ermöglichen. Wenn wir von der großen Transformation sprechen, handelt es sich aber nicht um eine einheitliche Gesamttransformation in großem Maßstab. Vielmehr aggregieren eine Vielzahl einzelner, kleinerer Transformationsprozesse, die sich parallel in verschiedenen Teilsystemen abspielen, zu einem allgemeinen großen Wandel.[1] Deshalb ist es wichtig, dass sich alle an diesem Transformationsprozess beteiligen und ihren Beitrag zu einer Veränderung unserer Wirtschafts- und Lebensweise leisten. Damit sind nicht nur Individuen gemeint, sondern ganz maßgeblich auch Organisationen und Einrichtungen aus Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft. Insbesondere für Organisationen, die im Bereich der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als Lobbyistinnen, Multiplikatorinnen und Bildnerinnen tätig sind, ist es von herausragender Bedeutung, sich selbst als Einrichtung an Kriterien der Nachhaltigkeit auszurichten. Unter dem Motto „Leben, was wir lehren“ wird eine authentische Vermittlung von BNE eingefordert, die diese Werte und daran ausgerichtete Handlungen in den Organisationen selbst umsetzt. Dieser transformative Prozess einer nachhaltigen Organisationsentwicklung wird als Whole Institution Approach (WIA) bezeichnet.

Nachhaltige Organisationsentwicklung – der Whole Institution Approach

Der Whole Institution Approach (WIA) zielt darauf ab, Nachhaltigkeit nach und nach in allen Teilen einer Organisation zu verankern. Ein wichtiger Grundsatz für die Umsetzung des WIA ist, dass sich Organisationen in ihren Grundwerten und mit Bezug auf ihre Mitarbeitenden selbst als lernend begreifen. Eine lernende Organisation befindet sich in einem stetigen Prozess des Wandels und der Adaption, um sich so bestmöglich an Anforderungen von innen und außen anpassen zu können. Dies geschieht, indem sie spezifische Problemlösungs- und Handlungsfähigkeiten entwickelt.[2] Auch hier gilt der Grundsatz, dass sich innerhalb der Organisation ein Transformationsprozess in vielen kleinen Unterprozessen parallel oder auch versetzt zueinander vollziehen kann. Schritt für Schritt wird so ein größerer, systemischer Wandel vorangetrieben.

Eine ganzheitliche nachhaltige Organisationsentwicklung muss den vielfältigen Herausforderungen Rechnung tragen, die sich hinter dem komplexen Begriff der Nachhaltigkeit verbergen. Angelehnt an die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen, die SDG (Sustainable Development Goals), bedeutet nachhaltige Entwicklung nicht ausschließlich eine ressourcenschonende und klimagerechte Ausrichtung, sondern auch eine

1 Göpel/Remig 2014

2 Vgl. Liebsch 2011

Ausrichtung an Kriterien sozialer und wirtschaftlicher Gerechtigkeit und Partizipation.

Was bedeutet das für die konkrete Umsetzung des Whole Institution Approachs?

In dem vom Bundesbildungsministerium (BMBF) geförderten Projekt „internationale BNE Allianzen" begleitet der DVV International seit 2021 zwölf Weiterbildungseinrichtungen aus sieben Ländern im Prozess einer nachhaltigen Organisationsentwicklung. Im Fokus des Projekts steht die Frage, wie solch ein Prozess gestaltetet werden kann und welche Bereiche der Organisationen im Sinne des Whole Institution Approachs nachhaltiger gestaltet werden können. Das Projekt fördert interessante Erkenntnisse zu Tage, von denen auch andere (Bildungs)Organisationen lernen können, die den WIA in ihren Strukturen umsetzen möchten. Im Folgenden wird geschildert, wie der Prozess zur Umsetzung des WIA in den Organisationen gestaltet und koordiniert wurde. Zudem werden vier zentrale Handlungsfelder beschrieben, die Orientierung für die inhaltliche Ausrichtung des Transformationsprozesses geben.

Der Modell-Prozess des Whole Institution Approachs

Der WIA folgt dem Prinzip der Lernenden Organisation.[3] Das bedeutet, dass ein Grundpfeiler des WIA darin besteht, kontinuierlich danach zu streben, die Organisation weiterzuentwickeln. Dazu gehört es auch, immer wieder auf individueller wie auch auf organisationaler Ebene zu reflektieren. Wichtig ist, dass der Prozess partizipativ gestaltet wird. In jeder Partnerorganisation des Projekts „Internationale BNE Allianzen" wurden deshalb zur Prozesssteuerung sogenannte Kernteams gebildet, die aus Mitarbeitenden verschiedener Bereiche der Organisation zusammengesetzt sind. Diese Teams koordinieren den Prozess. Für einzelne Aufgaben oder für erweiterte Workshops werden bedarfsorientiert zusätzliche Kolleg_innen und/oder Kooperationspartner_innen dazugeholt. Ziel war es, eine Balance zu erzielen zwischen dem Anspruch, möglichst alle im Prozess mitzunehmen, und den Anforderungen des Arbeitsalltags, der oftmals nicht viel Zeit für zusätzliche Arbeitspakete lässt.

In einem ersten Schritt definiert das Gesamtteam oder das Kernteam der Organisationen eine Vision für einen nachhaltigen Organisationsentwicklungsprozess. Anschließend werden konkrete Arbeitspakete abgeleitet, um diese Vision zu erreichen. Gemeinsam Visionen entwickeln (im Kleinen für das Team oder im Großen als Leitbild der Organisation) ist ein wichtiger Grundsatz des Konzeptes einer Lernenden Organisation. Gemeinsame Visionen stiften Sinn und fördern die Kreativität, die Experimentierfreudigkeit und den Mut der Mitarbeitenden. Sie öffnen den Raum für neue Handlungs- und Denkweisen.[4] All dies fördert den Transformationsprozess hin zu mehr Nachhaltigkeit.

Die Kernteams treffen sich regelmäßig, um den Prozess zu steuern. Sie evaluieren die Arbeitspakete prozessbegleitend und steuern gegebenenfalls nach. Es lohnt sich, eine externe Prozessmoderation als Unterstützung hinzuzuziehen; sowohl für die Initiierungsphase, wenn Vision und Arbeitspakete definiert werden, als auch für die Begleitung des anschließenden Organisationsentwicklungsprozesses. Eine externe Moderation kann dabei helfen, gezielt neue Fragen aufzuwerfen, klare Ziele zu definieren und dazu zu ermutigen den Faden der Organisationsentwicklung immer wieder aufzunehmen. Nicht zuletzt hilft sie dabei, ein „Nicht-Gelingen" von Arbeitsschritten einzuordnen und nicht als Scheitern, sondern als wichtige Lernerfahrung zu begreifen sowie neue Wege zu finden.

3 Vgl. Serge 2011

4 Serge 2011

Vier Handlungsfelder bieten Orientierung

Im Rahmen des Projekts „Internationale BNE Allianzen“ wurden vier Handlungsfelder definiert, die helfen sollen, Ziele und Arbeitspakte zu strukturieren. Sie sind auf Bildungsorganisationen zugeschnitten und darauf ausgerichtet, BNE als Querschnittsthema in der Organisation zu verankern: das Bildungsprogramm, die Lehr- und Lernumgebung bzw. der Arbeitsplatz, das Management und die Netzwerk- und Lobbyarbeit.[5]

Das Kerngeschäft einer Bildungsorganisation ist ihr **Programm**. BNE im Bildungsprogramm zu verankern stellt einen Schlüsselfaktor dar, um Nachhaltigkeitsthemen zu vermitteln und Lernende dazu zu befähigen, selbst für eine gesellschaftliche Transformation aktiv zu werden. Um Bildungsprogramme im Sinne der BNE weiterzuentwickeln, müssen sowohl neue Themen und Inhalte integriert als auch vielfältige Lehr- und Lernmethoden sowie didaktische Prinzipien in das bereits bestehende Programm als Querschnittsthema eingebunden werden. Zudem können neue Zielgruppen adressiert und die Partizipation von Teilnehmenden gestärkt werden.

Die **Lehr- und Lernumgebung oder auch der Arbeitsplatz** bilden den physischen Rahmen der Bildungsorganisation. Wer BNE im Lern- und Arbeitsumfeld umsetzen möchte, muss existierende Prozesse evaluieren und an Kriterien der Nachhaltigkeit neu ausrichten. Das betrifft beispielsweise die Bereiche Beschaffung, Infrastruktur und Gebäudemanagement. Neben Fragen der ökologischen und fairen Beschaffung stehen hier auch die Themen Mobilität und Barrierefreiheit im Fokus. So werden die Begegnung und das Arbeiten in einem offenen und inklusiven Raum befördert. Die Weiterentwicklung der Lehr-/Lernumgebung oder des Arbeitsplatzes nach Nachhaltigkeitskriterien führt dazu, dass die Organisation sowohl von Mitarbeitenden als auch von Bürger_innen als authentisches und positives Beispiel wahrgenommen wird.

Das **Management** der Organisation bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte für den WIA. Um die vielfältigen Facetten von Nachhaltigkeit authentisch umzusetzen, müssen interne Strukturen und Prozesse eingehend betrachtet werden. Hier stehen die Stichworte Transparenz, Partizipation, Werte und Kommunikation im Vordergrund. Themenbereiche, die an dieser Stelle bearbeitet werden können, sind beispielweise das Leitbild einer Organisation, die Kommunikationsstrukturen, das Thema Gleichstellung oder die Neubewertung der Partizipation von Mitarbeitenden und Lernenden. Ziel ist es, eine Organisation zu schaffen, die für Mitarbeitende und Teilnehmende einen Ort bietet, an dem Teilhabe, Antidiskriminierung, Diversität und Offenheit gelebt werden. Zur Bearbeitung (nicht nur) dieses Handlungsfeldes bieten die vielfältigen Themen der SDG einen niedrigschwelligen Bezugsrahmen und machen verständlich, dass Nachhaltigkeit mehr bedeutet als nur Umweltschutz.

Das vierte Handlungsfeld ist die **Netzwerk- und Lobbyarbeit**. Die gesellschaftliche Transformation kann nicht im Alleingang, sondern nur kollektiv vorangetrieben werden. Netzwerke und Kooperationen können als Katalysatoren wirken, um BNE in der gesellschaftlichen Debatte zu verankern. Einrichtungen können ihre Rolle in bestehenden Netzwerken nutzen und das Thema Nachhaltigkeit strategisch platzieren. Auch Öffentlichkeitsarbeit ist ein wichtiger Aspekt des WIA. Nach dem Motto „Tu Gutes und rede darüber“ sollten Organisationen ihre Bemühungen sichtbar machen und ihre Erfolge kommunizieren. Die Kommunikation über den Prozess, als lernende Organisation neue Wege zu gehen, kann motivierend auf andere wirken und zeigt, dass ein authentisches Handeln als nachhaltigere Organisation möglich ist.

5 Vgl. Buckbesch/Heinen 2023

Wir alle tragen die Verantwortung, unsere Welt zukunftsfähig zu gestalten. Dafür haben wir jetzt die Chance, Veränderungsprozesse anzustoßen und umzusetzen. Nur wenn viele Rädchen ineinandergreifen, kann die riesige Maschinerie der großen Transformation angetrieben werden.

Die Soziologin **Mirja Buckbesch** arbeitet für das Internationale Institut des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV International). Sie war verantwortlich für das Förderprojekt „Globales Lernen in der vhs". Seit 2021 ist sie Co-Leitung des Projekts „Internationale BNE Allianzen". Das Projekt fördert die Umsetzung des Whole Institution Approachs an ausgesuchten Einrichtungen der Erwachsenenbildung in fünf Ländern. Die Erfahrungen werden ausgewertet und sollen im Jahr 2024 veröffentlicht werden. Vor ihrer Tätigkeit beim DVV International hat Mirja Buckbesch im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit unter anderem für das Eine Welt Netz NRW und im Bereich der Friedens- und Konflikttransformation gearbeitet.

LITERATUR:

Buckbesch, M., E. Heinen (2023): Transformation von Bildungseinrichtungen mit dem Whole Institution Approach Nachhaltigkeit in der Organisationsentwicklung. In: weiter.bilden. DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. Hrsg. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

Liebsch, B. (2011): Organisationales Lernen. Kompendium der Theorien individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken. Rainer Hampp Verlag.

Göpel, M., M. Remig (2014): Mastermind of System Change. Karl Polanyi and the „Great Transformation". GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society.

Serge, P. M. (2011): Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. Klett-Cotta.

GESAGTES AUCH UMSETZEN!

Das Konzeptwerk Neue Ökonomie als gutes Beispiel für den Whole Institution Approach

Christoph Sanders

Als Konzeptwerk erhalten wir nicht nur Anfragen, inhaltliche Beiträge zu sozial-ökologischen Transformationen zu liefern oder Bildungsarbeit zu machen. Auch unsere Zusammenarbeit und Organisationsform selbst stellen eine Form des gelebten Wandels dar, die Interesse auf sich zieht.

Das Konzeptwerk ist ein basisdemokratischer gemeinnütziger Verein, der seit über zehn Jahren mit verschiedenen Schwerpunkten zu einer solidarischen Zukunft für alle sowie zu gerechten und nachhaltigen Lebens- und Produktionsweisen arbeitet. Neben Publikationen und Öffentlichkeitsarbeit organisieren wir (große) Veranstaltungen der kritischen politischen Bildung und führen diese auch selbst durch. Schon immer haben wir einen Schwerpunkt auf den Bereich BNE und Globales Lernen gelegt. Wir vertreten eine starke Vorstellung von Nachhaltigkeit im Sinne des Vorrangmodells. Dieses Modell besagt: Unsere Lebens- und Wirtschaftsweisen sollen den Bedürfnissen aller dienen und sind beschränkt durch planetare Grenzen. In der Realität sind wir von einer solchen Grundannahme weit entfernt. Im Gegenteil ist die fortwährende und massive Ausbeutung von Menschen und Nicht-Menschen heute stark verstrickt mit verschiedensten Diskriminierungsformen. Diesen ungerechten Umständen und dem Ziel einer solidarischen Lebens- und Produktionsweise wollen wir, so gut wir es können und jeweils wissen, gerecht werden. Das bedeutet für uns auch, unsere eigenen Arbeitsstrukturen im Konzeptwerk entsprechend zu gestalten.

Das Konzeptwerk ermöglicht allen Mitarbeitenden frei wählbare Arbeitszeiten ab 20 Stunden. Dadurch soll allen ein ressourcenschonendes Leben, Sorgearbeit und weiteres politisches oder kulturelles Engagement neben der Lohnarbeit ermöglicht werden. Menschen können Auszeiten nehmen.

Im Konzeptwerk gibt es im Rahmen unserer Möglichkeiten eine bedürfnisgerechte Bezahlung. Diese wird in einem strukturierten gemeinsamen und für alle transparenten jährlichen Prozess ermittelt, in dem wir sowohl gehaltssteigernde als auch gehaltsmindernde Kriterien berücksichtigen können. Wir haben eine freiwillige Erbabgabe eingeführt und Kollektivmitglieder machen einander sowohl ihre eigene Positionierung als auch ihre finanzielle Situation transparent.

Das Konzeptwerk finanziert keine Flugreisen für Mitarbeitende. Auch über unsere Fördermittel fliegen nur in sehr seltenen, begründeten Ausnahmen Menschen; vor allem sind dies Personen, die aus dem Globalen Süden eingeladen werden. Unser „Green Office“ besteht ganz überwiegend aus Secondhand-Geräten und -Möbeln. Wir nutzen nachhaltige Banken und drucken bei nachhaltigen Druckereien. Wir engagieren für ausgelagerte Dienstleistungen (zum Beispiel Lohnbüro) ähnlich eingestellte Betriebe. Wir bestellen Büromaterialien bei öko-fairen Unternehmen. Wir kochen vorwiegend vegane, saisonale Biokost und kaufen Lagerware im Großhandel. Wir beziehen genossenschaftlichen Ökostrom.

Unsere Publikationen sind, wann immer möglich, frei zugänglich. Wir benutzen freie Software. Wir achten darauf, dass wir kein Geld von Organisationen annehmen, die für unökologische, undemokratische oder unsoziale Produktionsmethoden stehen.

Das Konzeptwerk arbeitet schon immer machtkritisch. Kochen und Putzen im Büro sind auf alle verteilt. Wir entscheiden im Konsens, verantwortungsvolle Rollen rotieren. Es gibt nur eine formalisierte Hierarchiestufe zwischen langjährigen Kollektivmitgliedern und neuen Personen. Wenn neue Personen nach dem 18. Monat im Konzeptwerk bleiben wollen, müssen sie spätestens dann ins Kollektiv wechseln. Seit etwa 2016 haben wir explizit einen umfangreichen und lebendigen machtkritischen Prozess begonnen, der extern begleitet wird. Zu Beginn des Prozesses wurden alle Organisationsbereiche unter die Lupe genommen. Wir haben passende Indikatoren entwickelt, um zu überprüfen, ob die Bereiche machtkritisch organisiert sind. Seitdem arbeiten wir daran, unsere Ziele zu erreichen und anzupassen. Obwohl noch viel zu tun ist und wir immer wieder an (finanzielle, emotionale, zeitliche) Grenzen stoßen, hat sich über diesen intersektionalen Prozess auch im Sinne des Whole Institution Approachs viel getan:

- Neben individuellen Fortbildungsmöglichkeiten gibt es Fortbildungsschwerpunkte für alle Mitarbeitenden zu verschiedenen Diskriminierungsformen.

- Wir haben Sensibilisierungsräume zu Critical Whiteness eingerichtet, an denen alle weißen Mitarbeitenden teilnehmen.

- Es gibt Empowermenträume für BIPoC[1] und queere[2] Personen im Konzeptwerk.

- Es gibt Austauschräume für Nicht-Kollektivmitglieder, Eltern und Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

- Wir richten immer wieder sogenannte Fokusgruppen ein, die Vorschläge machen, wie als besonders relevant erachtete Bereiche des Konzeptwerks im Sinne des machtkritischen Prozesses reformiert werden können.

- Wir haben eine Ansprechstruktur für Diskriminierungserfahrungen im Konzeptwerk geschaffen und evaluieren jährlich den gesamten Prozess über Fragebögen.

- Wir fördern unsere Feedbackkultur. Wir machen halbjährlich eine dreitägige Klausur im Leipziger Umland. Alle Personen suchen sich sogenannte „Emo-Buddies“.

- Neue Personen werden strukturiert eingearbeitet. Es gibt dafür klare Verfahren und Zuständigkeiten.

- Wir stärken auf unseren Veranstaltungen Perspektiven, die noch zu wenig sichtbar sind und kooperieren immer wieder mit entsprechenden Initiativen. Häufig organisieren wir (bei Bedarf) auf unseren Veranstaltungen Mehrsprachigkeit, Kinderbetreuung und Awareness-Strukturen

1 BIPoC steht für „Black, Indigenous, People of Color“. Das Kürzel ist eine der Selbstbezeichnungen von Menschen, die sich nicht als „weiß“ identifizieren oder von außen nicht so wahrgenommen werden und daher bestimmte Diskriminierungserfahrungen machen.

2 Queer kann als Überbegriff für Lesben, Schwule, Bisexuelle, trans- und intergeschlechtliche Menschen verwendet werden. Menschen, die ihre Identität, jenseits von Kategorien wie „Mann“ und „Frau“ oder „heterosexuell“ und „lesbisch“/„schwul“ definieren, nutzen den Begriff häufig als Selbstbeschreibung.

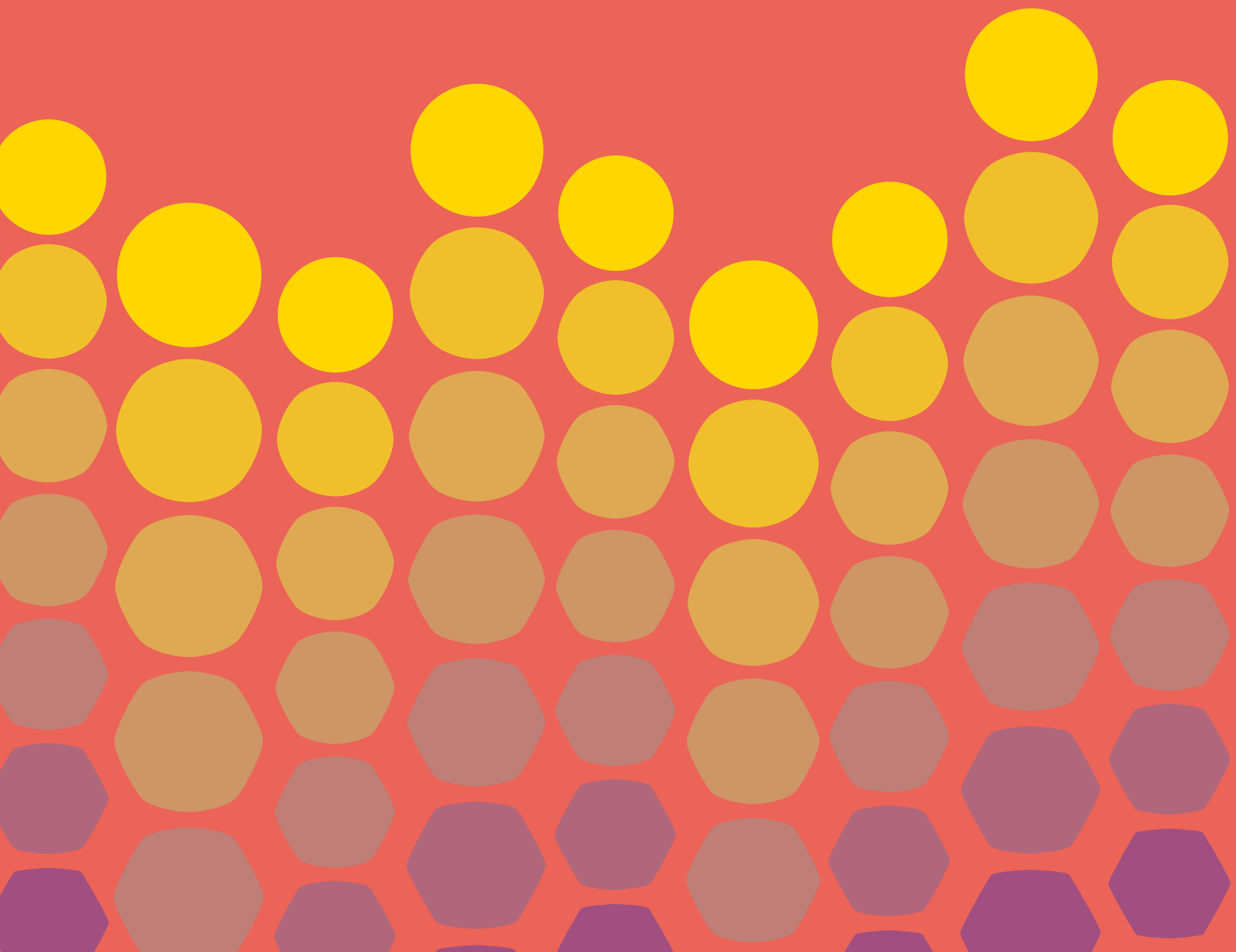
- Wir achten auf diskriminierungssensible Veranstaltungsorganisation und Stellenausschreibungen. Wir führen nach und nach barrierefreie Kommunikationsformen in der externen Kommunikation ein.

- Wir sind Teil der „Initiative Transparente Zivilgesellschaft“.

Nähere Informationen zur Arbeitsweise des Konzeptwerks und zu den hier genannten Aspekten findet ihr auch auf der Homepage des ↘ Konzeptwerks Neue Ökonomie.

Christoph Sanders arbeitet seit vielen Jahren im Konzeptwerk zu kritisch-emanzipatorischer BNE und Globalem Lernen. Neben Workshops, Seminaren und Fortbildungen gestaltet er Lern- und Begegnungsräume durch Projektmanagement und Konferenzorganisationen. Er arbeitet in verschiedenen Gremien zum Thema, beschäftigt sich besonders gern mit gesellschaftlichen Naturverhältnissen und schreibt regelmäßig Beiträge.

WAS HAT BILDUNGS-ARBEIT MIT POLITISCHEM AKTIVISMUS ZU TUN? TRANSFORMATION UMSETZEN UND LEBEN



POLITISCHER AKTIVISMUS UND BILDUNG

Wunsch und Wirklichkeit

Thomas Hohn

„Big change looks impossible when you start, and inevitable when you finish."

Bob Hunter

Es ist unausweichlich, dass Bildung zukunftsfähig aufgestellt wird. Die Welt wird komplexer, die Herausforderungen größer und das notwendige Handeln immer dringlicher. In Anbetracht von Krisen wie Klimakrise, Artensterben, Kriegen, Verletzungen der Menschenrechte, Demokratieverlust oder Armut ist eine abwartende Haltung keine Option.

Für die notwendige Transformation nimmt Bildung eine Schlüsselrolle ein. Eine Studie des Potsdam-Instituts für Klimafolgenforschung ermittelte „Bildung" als einen von sechs sozialen positiven Kippfaktoren, die eine Eindämmung der Klimaauswirkungen bis 2050 bewirken können.[1] Doch wie sollte zukunftsfähige Bildung aussehen? Welche Kompetenzen und Fähigkeiten müssen dafür vermittelt werden? Lernen kann im 21. Jahrhundert nicht mehr reine Informationsvermittlung sein, die auswendig gelernt und reproduziert wird. Es geht vielmehr darum, vom Wissen zum Handeln zu gelangen. Zukunftsfähige Bildung nimmt dabei die nachhaltigen Entwicklungen in sozialen, ökologischen, politischen, ökonomischen und kulturellen Dimensionen in den Blick. Bildung, die auf eine Transformation für mehr Nachhaltigkeit, Frieden und Mitmenschlichkeit hinwirkt, ist nur mit der Möglichkeit, aktiv mitzugestalten, umsetzbar. Um diesen Anspruch zu verwirklichen, müssen Lernende Möglichkeiten finden, sich einzubringen und wirksam zu partizipieren. Eine solche Bildung ist damit auch gelebte Demokratie. Vom Individuum wird in einer Demokratie aktive Teilhabe erwartet, denn der Staat kann seine Ziele und Werte nicht allein garantieren. Ausgehend von dieser Normierung ist politischer Aktivismus die Ein- und Ausübung von Grundrechten. Er ist ein Engagement für Menschen, für die Welt, in der wir leben, und für die Wesen, die diesen Planeten mit uns teilen. Politischer Aktivismus hinterfragt gegenwärtige Funktionsweisen der Systeme, stellt nicht nur Forderungen auf, sondern will die Wahrscheinlichkeit der Umsetzung erhöhen.[2] Dafür braucht es mehr als nur eine Scheinbeteiligung oder Projekte, die als symbolisches Feigenblatt dienen. Schulen sollen Gestaltungsorte sein, in denen Schüler_innen befähigt werden, eine klimafreundliche, gerechte und friedliche Welt in einer resilienten Demokratie mitzugestalten. Es ist daher wichtig, in der Bildung Freiräume zu schaffen, die auch reales politisches Engagement ermöglichen. Doch wie können „politisch aktiv werden" und Bildung verschränkt werden, insbesondere in der formalen Bildung? Welche Rolle spielt „politischer Aktivismus" in der Bildung? Welches Potenzial verbirgt sich dahinter? Und welche Grenzen gibt es?

1 Otto 2020

2 Bals 2002, S. 11

Bildung für nachhaltige Entwicklung kann politischen Aktivismus und Bildung sinnvoll zusammenführen

Das Bildungskonzept Bildung für nachhaltige Entwicklung ist der Kompass für die notwendigen Veränderungen. Es ist auch die Klammer, die politischen Aktivismus und Bildung sinnvoll zusammenführen kann. Bereits 2017 verabschiedeten Bund und Länder den gemeinsam mit Wissenschaft und Zivilgesellschaft entwickelten Nationalen Aktionsplan BNE. Das Bildungskonzept BNE soll den notwendigen Kulturwandel für nachhaltige Entwicklung in der Gesellschaft vorantreiben. BNE ist also kein „Nice-to-have" oder „Add-on": alle Bildung ist transformativ. Mit dem im November 2019 von der UN-Generalversammlung verabschiedeten UNESCO-Programm „BNE 2030" werden die Erwartungen der UN-Mitgliedsländer in puncto Bildung zeitlich und inhaltlich an die Umsetzung der SDG gekoppelt. „BNE 2030" reagiert noch stärker auf die multiplen Krisen und Herausforderung unserer Welt und rückt ihre strukturellen Ursachen in den Fokus. Das strategische Ziel von „BNE 2030" ist, das Bildungskonzept BNE für die Umsetzung der Nachhaltigen Entwicklungsziele weiterzuentwickeln. Entscheidungsträger_innen auf den unterschiedlichsten Ebenen und in allen Bereichen der Gesellschaft sind dadurch immer direkte oder indirekte Zielgruppe.

Bildung insgesamt politischer zu begreifen, bietet große Chancen für die Transformation. Menschen werden nicht nur auf lange Sicht ermächtigt, ihre Gesellschaft und Zukunft mitzugestalten. Selbstwirksamkeitserfahrungen wirken im Moment der politischen Teilhabe auch direkt. Bildung befähigt in einem solchen Verständnis mitzugestalten. Insbesondere Kinder und Jugendliche erhalten nicht nur die Möglichkeit sich in ferner Zukunft nach ihrer Ausbildung aktiv in die Demokratie einzubringen. Politische Partizipation ist vielmehr Teil der Bildung selbst, wirkt heute und hat Auswirkung auf das gegenwärtige politische und gesellschaftliche Geschehen. Die Krisen, denen wir gegenüberstehen, sind gesamtgesellschaftliche Herausforderungen, denen sich auch Schule stellen muss. „Hiermit rückt politisches Denken und insbesondere politisches Handeln in den Diskurs schulischer Bildung", stellen Greenpeace-Bildungsexpertin Katarina Roncevic und Schulleiter Micha Pallesche in ihrem Artikel zu Aktivismus und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule fest.[3] Das Zusammenspiel von Bildungsarbeit und politischem Aktivismus ist nicht nur denkbar, sondern auch vonnöten. Das Konzept „BNE 2030" stellt dies ebenfalls klar: „ESD in action is citizenship in action"[4] und „People have to be empowered to engage directly in the political process and advocate […]".[5]

Gleichzeitig gibt es auch Grenzen des politischen Aktivismus in der Bildungsarbeit. Insbesondere in der formalen Bildung ist der Beutelsbacher Konsens klare Leitperspektive für politische Bildung.[6] Er besagt im Kern, dass das Überwältigungsverbot zu wahren und das Kontroversitätsgebot einzuhalten ist und Lernende dazu befähigt werden müssen, eine politische Situation und die eigene Interessenlage analysieren und daraus ein Handeln ableiten zu können. Trotz häufig anderslautender Aussagen kommen aber die Wörter „neutral" oder „Neutralität" im Beutelsbacher Konsens nicht vor. Es geht vielmehr darum, gesellschaftliche Debatten abzubilden und kontrovers zu diskutieren. Die Ansicht des_der Pädagog_in steht gleichberechtigt neben den Überzeugungen der Lernenden. Das ist auch die Leitlinie für politisches Handeln und politischen Aktivismus im Kontext Bildung.[7] „Bildung für nachhaltige Entwicklung kann dieses […] Spannungsverhältnis zwischen Schule und Aktivismus – als Form politischer Teilhabe verstanden – über die Förderung der Gestaltungs- und insbesondere der Handlungskompetenzen aufgreifen und

3 Roncevic/Pallesche 2021
4 UNESCO 2021, S. 18
5 Ebd., S. 58
6 Wehling 1977
7 Siehe Overwien 2021

gleichzeitig eine pädagogische Antwort bieten, um Räume für kritischen Austausch und Beteiligung in Schule zu schaffen."[8]

Die politische Realität wird dem transformativen Anspruch von BNE nicht gerecht

Soweit der Wunsch. In der Umsetzung hapert es jedoch massiv:

Zum einen nutzt das Bildungssystem in Deutschland seine Potenziale nicht und befindet sich selbst in einer Krise. Obwohl wahrscheinlich niemand bestreiten würde, dass Bildung zukunftsfähig aufgestellt werden muss, reagieren die Verantwortlichen bei der Umsetzung mit einer bemerkenswerten Langsamkeit, um nicht zu sagen mit einer – angesichts der Fakten und der bereits jetzt schmerzlich spürbaren Auswirkungen der globalen Krisen – erstaunlichen kognitiven Dissonanz. Es fehlt an Priorisierung, Kohärenz und Verbindlichkeit. Trotz wohlklingender politischer Verlautbarungen lässt die Lücke zur verbindlichen Umsetzung alle Bemühungen und jegliches Engagement ins Leere laufen. Dies gilt sowohl für die Verankerung einer transformativen Bildung im Allgemeinen als auch häufig in Bezug auf das jeweilige Engagement Einzelner vor Ort. Zum einen sind die finanziellen Investitionen für einen solchen Prozess in das Bildungssystem völlig unzureichend. Zum anderen kann so eine Umsetzung nur mit einem klaren Kompass gelingen. Doch hier gibt es erhebliche Leerstellen. VENRO, der Deutsche Bundesjugendring und das Bündnis ZukunftsBildung haben in einer gemeinsamen Veröffentlichung einen kritischen Blick auf den Bericht der Bundesregierung zu BNE geworfen und festgestellt, dass sich die Situation für den schulischen Bereich im Grunde auf alle anderen Bildungsbereiche übertragen lässt: „[…] das Ziel, bis 2030 alle Lernenden zu befähigen, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu handeln, wird aktuell weit verfehlt. […] Entgegen der Berichterstattung von Bund und Ländern ist klar: BNE ist bei weitem nicht ausreichend verankert – weder quantitativ in der Breite noch qualitativ in der Tiefe. […] In den Curricula findet sich BNE in vielen Bundesländern weiterhin nur punktuell-unverbunden sowie häufig nur in affinen Fächern wieder. Eine konsequente systematische, [sic] Verankerung gibt es nicht. In der Lehrkräfteausbildung scheitert die Umsetzung; auch mangelt es an der Verankerung von BNE in Prüfungsaufgaben. Entwicklungen finden kaum statt und Fortschritte sind insgesamt erheblich zu langsam, obwohl zwei Drittel aller Lehrkräfte eine Verankerung von BNE für bedeutsam halten."[9]

Politik muss ihrer Verantwortung gerecht werden. Ihr Ziel muss es sein, Bürger_innen in die Lage zu versetzen, notwendige Transformationsprozesse zu gestalten, auf veränderte Lebensbedingungen angemessen zu reagieren und den Herausforderungen selbstbestimmt zu begegnen. Es ist im Sinne der Daseinsvorsorge und Resilienzbildung der Gesellschaft entscheidend, dass wohlklingende Formulierungen in eine überzeugende, verbindliche Umsetzung überführt werden.

Politischer Aktivismus darf im demokratischen System auch unbequem sein

Damit ein solch transformativer politischer Prozess gelingt, ist politischer Aktivismus in einem demokratischen System gewollt und wichtig. Wie bereits ausgeführt, hinterfragt politischer Aktivismus, stellt Forderungen auf und will die Wahrscheinlichkeit einer Umsetzung erhöhen.[10] Dabei ist Protest eine Form des politischen Aktivismus und zugleich Menschenrecht. Das Recht auf Protest ist in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen aus dem Jahr 1948 in den Artikeln 19 und 20 zur Versammlungs- und Vereinigungs- sowie Meinungsfreiheit festgehalten. Auch in der Europäischen Menschenrechtskonvention ist es in Artikel 10 und 11 rechtlich bindend

8 Roncevic/Pallesche 2021

9 Bündnis ZukunftsBildung/VENRO/DBJR 2022, S. 8

10 Siehe Bals 2002, S. 11

verankert und in Deutschland durch Artikel 8 im Grundgesetz garantiert. Wie wichtig Protestbewegungen sind und welche Wirkung sie entfalten können, zeigen beispielhaft die Black-Lives-Matter-Proteste, die #MeToo-Bewegung oder Fridays For Future (siehe auch ↘ www.amnesty-international.de). Protest darf auch unbequem sein. Das stellt das Bundesverfassungsgericht eindeutig fest. „Oft muss er das sogar, um wirksam zu sein. Das zeigen Erfolge der Umwelt- und Klimabewegung aus den vergangenen Jahrzehnten, durch die unser aller Lebensgrundlagen besser geschützt werden“[11], stellt Martin Kaiser, Geschäftsführer von Greenpeace Deutschland, fest.

Die zivilgesellschaftliche Praxis zeigt, wie Bildung und Aktivismus verbunden werden können

Wie kann dennoch politischer Aktivismus und Bildung konkret verbunden werden? Zahlreiche zivilgesellschaftliche Organisationen wie Oxfam, Amnesty International, die Stiftung Bildung, Germanwatch und Greenpeace, aber auch viele kleinere Organisationen, Bürger_innen-Initiativen und lokale Vereine zeigen, wie es gelingen kann. Sie verbinden Aktivismus und Bildung in ihrer alltäglichen Arbeit. Was bei kleineren Initiativen alles auf die Beine gestellt wird, zeigt zum Beispiel das Bildungsengagement im Rahmen des Förderpreis ↘ „Verein(t) für gute Kita und Schule“ der Stiftung Bildung. Germanwatch setzt als Organisation auf den Handabdruck und beschäftigt sich intensiv damit, wie Bildung Menschen zu eigenem Engagement inspirieren und befähigen kann.[12] Dabei steht Engagement, das an Strukturen ansetzt und bleibende Veränderungen anstößt, im Mittelpunkt. Greenpeace hat das von der Deutschen UNESCO-Kommission und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung ausgezeichnete Projekt ↘ „Schools for Earth“ ins Leben gerufen, das Schulen begleitet, um sich gemeinsam mit Schüler_innen auf den Weg Richtung Klimaneutralität und Nachhaltigkeit zu machen. Das Projekt beinhaltet verschiedenste Module, angefangen mit einem CO2-Rechner für Schulen über wirksame Kinder- und Jugendbeteiligung bis hin zu Verankerung des Whole School Approachs. Die Umsetzung dieses Angebots an der Ernst-Reuter-Schule in Karlsruhe zeigt beispielsweise, „dass Schule durchaus Angebote machen kann, Aktivismus und Engagement der Schuler/-innen aufzugreifen und diesem Orte der Entfaltung und fachlichen Einbindung zu geben“.[13] Dieses konkrete Beispiel macht deutlich, dass BNE eine entscheidende Rolle zukommt, um Aktivismus und Bildung sinnhaft zusammenzufügen. Methodisch-didaktische Vielfalt und fächerübergreifende Ansätze bestärken dabei Schulentwicklungsprozesse. Aktivismus findet häufig außerhalb der Schulen statt, doch gerade „BNE 2030“ zeigt auf, wie bedeutsam es ist, dass dieser auch und gerade in der formalen Bildung ermöglicht wird. Dafür ist es hilfreich, wenn die bestehende strukturelle Ausrichtung der Schule sich Veränderungsprozessen öffnet und flexibler wird, wie es die Ernst-Reuter-Schule und das Team um den Schulleiter Michael Pallesche ermöglichen. So können auch Abstimmungen und Aushandlungen mit Akteur_innen des Schulkontextes gelingen, wenn Herausforderungen zu lösen sind, wie beispielsweise wenn Lernprozesse zu einem Abschluss führen sollen und verpflichtenden Charakter haben. Die Erfahrungen der Ernst-Reuter-Schule weisen auch auf die zentrale Bedeutung von Schulleitungen bei schulischer Transformation hin.

In Anbetracht der Dringlichkeit mit der wir Menschen auf die Krisen reagieren müssen, ist es unabdingbar, dass Bildung sich verändert und politischer wird. Die Stärkung der notwendigen Kompetenzen – insbesondere selbstwirksamer Gestaltungskompetenzen – ist Voraussetzung, um Bildung sinnvoll

11 ↘ https://presseportal.greenpeace.de/226391-greenpeace-zu-hausdurchsuchungen-bei-der-letzten-generation

13 Roncevic/Pallesche 2021, S. 25

umsetzen zu können. Die aktuelle Situation zeigt, dass hier ein neuer Fokus auf Bildung gelegt werden muss, um notwendige Resilienz wie auch Handlungsoptionen für eine komplexer werdende Welt mit zunehmenden Unsicherheiten stärker in den Blick zu nehmen. Politischer Aktivismus kann daher die Bildungsarbeit entscheidend bereichern, ihm muss dazu aber auch der Raum gegeben werden.

Thomas Hohn ist politischer Kampaigner bei Greenpeace, koordiniert das Bündnis ZukunftsBildung und engagiert sich in der Nationalen Plattform „Bildung für nachhaltige Entwicklung" auf Arbeitsebene sowie im angegliederten Forum Schule für eine überzeugende Umsetzung von BNE. Für das Bündnis ZukunftsBildung ist er Mitglied der KMK/BMZ-Projektgruppe zur Erweiterung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung auf die gymnasiale Oberstufe.

LITERATUR:

Bals, C. (2002): Zukunftsfähige Gestaltung der Globalisierung: Am Beispiel einer Strategie für eine nachhaltige Klimapolitik. In: Worldwatch Institute, Germanwatch (Hrsg.): Zur Lage der Welt, 11.

Otto, I. M.; J. F. Donges; R. Cremades, A. Bhowmik, R. Hewitt, W. Lucht, J. Rockström, F. Allerberger, S. Doe, A. Lenferna, M. McCaffrey, N. Morán, D. P. van Vuuren, H. J. Schellnhuber (2020): Social tipping dynamics for stabilizing Earth's climate by 2050. Proceedings of the National Academy of Sciences USA.

Overwien, Bernd (2021): Wie politisch ist die politische Bildung? Kontroversen in der politischen Bildung seit den siebziger Jahren. In: F. Thole, S. Wedde, A. Kather (Hrsg.): Über die Notwendigkeit der Historischen Bildungsforschung. Wegbegleiter*innenschrift für Edith Glaser. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 115–124.

Roncevic, K., M. Pallesche (2021): Aktivismus und Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule? Herausforderungen und Chancen im Umgang mit Aktivismus der Schüler/-innen. In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (3), 22–26.

Teichert, V., Held, B. (2023): Warum redet niemand über Geld? Zukunftsinvestitionen und Maßnahmen zur flächendeckenden Einführung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen. Bündnis ZukunftsBildung (Hrsg.). Heidelberg.

UNESCO (2021): Education for Sustainable Development: A Roadmap. ↘ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802 (18.09.2023).

VENRO, DBJR, Bündnis ZukunftsBildung (2022): Bildung stärken, Zukunft schaffen: Ein zivilgesellschaftlicher Blick auf den Bericht der Bundesregierung zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung. ↘ www.buendnis-zukunftsbildung.de/pdfs/bildung_staerken_zukunft_schaffen.pdf (09.11.2023).

Wehling, H. G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Hrsg. v. S. Schiele und H. Schneider. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 173–184.

RAUS AUS DER SCHMUDDELECKE

Ein Plädoyer für eine stärkere Verknüpfung von Globalem Lernen und Kampagnenarbeit im Kontext der Vielfachkrisen

Johanna Fincke

Bildungs- und Kampagnenarbeit im entwicklungspolitischen Kontext haben das gleiche übergeordnete Ziel: eine grundlegende Veränderung der gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen Verhältnisse hin zu globaler Gerechtigkeit. Sie verfolgen jedoch, zumindest laut „Lehrbüchern", gänzlich unterschiedliche, fast gegensätzliche Methoden und Ansätze, wie die folgende Tabelle zeigt:

Globales Lernen/transformative Bildung	Kampagnenarbeit
suchend	klares Ziel
selbstreflexiv	linear
umfassend	reduziert/konkret/überzeugend
über Denk-, Fühl- und Handlungsmuster ins Gespräch kommen	leicht verständliche und schnell erklärbare Botschaften
Grundlegende Strukturen (Werte/Normen) werden hinterfragt	Forderung muss realistisch/erfolgversprechend sein/wirken
Selbst- und Weltbilder verändern	Ziel erscheint möglich/machbar
mehrdimensional	eindimensional
erkennen, reflektieren	Handlungsmacht stärken
langfristig, dauerhaft	zeitlich begrenzt, klares Ende
versöhnen/Gemeinsamkeiten finden	breite Öffentlichkeit mobilisieren/polarisierende Botschaften
Fokus auf das Individuum/Subjekt	Fokus aus Strukturen/Entscheidungsträger*innen
anregen, motivieren	durchsetzen, mobilisieren

Während Bildungsarbeit darauf abzielt, das Bewusstsein zu schärfen, Wissen zu vermitteln und Menschen zu ermächtigen, zielt Kampagnenarbeit darauf ab, spezifische Ziele zu erreichen und konkrete Veränderungen in Politik und Gesellschaft herbeizuführen. Doch obwohl sie unterschiedliche Ansätze haben, zeigt sich, dass erfolgreiche Kampagnenarbeit meist nur dann realisierbar ist, wenn Wissensvermittlung und Bildung vorher bzw. gleichzeitig stattgefunden haben. So basiert zum Beispiel der Erfolg der ↘ Kampagne für ein Lieferkettengesetz auch darauf, dass viele NGO jahrzehntelang Vorträge, Workshops, Materialien und Bildungsveranstaltungen zur Verantwortung deutscher Unternehmen für Menschenrechtsverletzungen in ihren Lieferketten entwickelt und durchgeführt haben. Gleichzeitig gibt es viele gute Beispiele, in denen gar keine Trennung zwischen

Kampagnen- und Bildungsarbeit stattgefunden hat. So hat die ↘ Kampagne für Saubere Kleidung mit großem Erfolg immer beide Ansätze methodisch wie konzeptionell miteinander verbunden.

Angesichts globaler Vielfachkrisen und dringend nötiger sozial-ökologischer Transformation wird die Aufhebung der oft künstlichen und übertriebenen methodischen Trennung von Kampagnen- und Bildungsarbeit wichtiger als je zuvor. Beide Ansätze müssen in der Praxis stärker miteinander verbunden werden und sich konzeptionell öffnen, um nötige strukturelle und gesellschaftliche Veränderungen für mehr globale Gerechtigkeit zu erreichen.

Mehr Kampagnen in die Bildung

Konzepte der Bildungsarbeit im entwicklungspolitischen Kontext haben sich stetig verändert und modernisiert. Dennoch hält sich die theoretische und praktische Abgrenzung des Globalen Lernens von entwicklungspolitischer Kampagnenarbeit als Teil von Bildungsarbeit hartnäckig.

Bei großen NGO sind meist gänzlich verschiedene Abteilungen und Personen entweder für Bildung oder für Kampagnenarbeit zuständig. Öffentliche Geldgeber wie das Ministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) stufen den Einsatz von klaren, zielgerichteten Kampagnenaktionen, die sich an Entscheidungsträger_innen oder Unternehmen richten, im Rahmen des „Förderprogramms entwicklungspolitische Bildung“ (FEB) als nicht förderfähig ein. Fokussierte Kampagnen mit klaren Forderungen, beispielsweise gegen Menschenrechtsverletzungen in Lieferketten, werden in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit nicht eingesetzt.

Um Bildungs- und Kampagnenarbeit zu verknüpfen, ist es wichtig, Globales Lernen im Sinne einer kritisch-emanzipatorischen Bildungsarbeit zu verstehen. Das vor über 60 Jahren im Beutelsbacher Konsens für politische Bildung formulierte Überwältigungsverbot ist für das Globale Lernen ein wichtiger Referenzrahmen. Es wurde kontrovers diskutiert und in der Frankfurter Erklärung ergänzt. Wichtig ist vor allem, das Überwältigungsverbot nicht fälschlich als Neutralitätsgebot auszulegen.

Das wäre auf mehreren Ebenen unbefriedigend.

Erstens wird dabei übersehen, dass bereits die sehr wohl als Teil des Globalen Lernens vorgesehene Konfrontation mit dem Zustand der Welt selbst überwältigt. Sie überwältigt nicht im Sinne des Überwältigungsgebots des Beutelsbacher Konsenses, sondern sie überwältigt durch die bloße Existenz von Dürren, ertrinkenden Flüchtenden, Klimakrise, Biodiversitätsverlust, Hunger, Müll und Überkonsum – die Liste ließe sich unendlich fortführen. Es ist überwältigend, von diesen Vielfachkrisen zu hören, sie zu reflektieren und am Ende motiviert ins Handeln zu kommen.

Zweitens liegt diesem Verständnis die Annahme zu Grunde, Bildung sei etwas per se Gutes, Reines und Freies – oder zumindest etwas Neutrales. Dies verschleiert, dass Bildungsarbeit (auch Globales Lernen) immanenter Teil der machtvoll strukturierten Welt ist. Strukturen, in denen wir leben und lernen, sind nicht neutral. Lehrpersonen auch nicht. Die Welt, in der wir leben, ist durchzogen von postkolonialem Gedankengut, Herrschaftspraktiken und kapitalistischen Annahmen und Grundstrukturen wie Leistungsdenken und Individualisierung. Unterrichtsinhalte sind ein Spiegel der aktuellen menschen-, klima- und umweltverachtenden Verhältnisse. Auch die Umgebung des Lernens ist nicht neutral strukturiert: von Migrant_innen, die die Schulen putzen, über prekär angestellte Teilzeitbeschäftigte, die das Mittagessen servieren, bis hin zur Billiglohn-Ananas, die es im Winter in der Schulkantine gibt. Bildung und Bildungsumgebung sind nie neutral und sollten auch nicht den Anspruch haben, neutral sein zu wollen oder zu können.

Bildung darf und muss – im Kontext der Vielfachkrisen – parteilich sein, denn Neutralität

bedeutet ein „weiter so“ und dieses „weiter so“ hat keine Zukunft. Lehrkräfte und Trainer_innen in Bildungsveranstaltungen dürfen durchaus eigene Positionen beziehen. Bildungsangebote dürfen normative Zielsetzungen verfolgen. Wichtig ist, dass diese Meinungen gekennzeichnet und transparent gemacht, kontroverse Diskussionen und die eigenständige Meinungsbildung der Lernenden gefördert werden. Wenn Bildungsarbeit als ein zutiefst umkämpftes und von Machtstrukturen durchzogenes Arbeitsfeld begriffen und darüber mutig gegenüber jedem Publikum Transparenz hergestellt wird, können klare, zielgerichtete und vor allem politische Kampagnen Teil entwicklungspolitischer Bildungsarbeit werden.

Das Wissen um globale Missstände und die desaströsen Folgen unserer imperialen Lebensweise war wohl zu keiner Zeit so groß wie heute. Dennoch scheint der sogenannte Mind-Behaviour-Gap gleichzeitig besonders stark ausgeprägt zu sein. Bildungsarbeit zielt auf Erkennen, Reflektieren und Ermächtigen ab, sie möchte die Lernenden mit Kompetenzen und Instrumenten ausstatten, damit sie zum individuellen und gesellschaftlichen Wandel beitragen können. Ob und in welcher Weise erlerntes Wissen, Fähigkeiten und Handlungs-Kompetenzen in kollektivem und politischem Handeln münden, ist allerdings nur bedingt beeinflussbar und bleibt ein zutiefst individueller Prozess.

Das lineare Wunschprinzip des Globalen Lernens „Erkennen – Bewerten – Handeln“ bleibt allzu häufig beim Erkennen und Bewerten stecken – mit etwas Glück mündet es in der Veränderung des individuellen Handelns auf niedriger Ebene (beispielsweise als Einkauf fairer Bioprodukte), ist aber immer noch weit entfernt von einem kollektiven politischen Aktivismus. Das kann bei den Lernenden zu großer Frustration führen. Sie kennen zwar Möglichkeiten, ihr eigenes Handeln zu verändern. Aber auf struktureller Ebene scheint die Aufgabe so riesig, dass sie am Ende ohnmächtig zurückbleiben. Dafür gibt es vielfältige Gründe, die Ursachen sind komplex. Klar ist aber, dass der Sprung vom Bewerten zum Handeln der schwierigste ist. Es braucht dafür unter anderem konkrete Erfahrungen, gute Beispiele und ein Vorleben in Form von selbstbewusst gezeigtem Engagement – nicht im Individuellen, sondern im Kollektiven. So kann sich Gestaltungskompetenz beispielsweise eher entwickeln, wenn Lehrkräfte eine reflektierte politische Positionierung und gesellschaftspolitisches Engagement vorleben.

Um positive Engagement-Erfahrungen zu machen, ist es wichtig, dass Aktionen fürs Erste einfach umsetzbar, eingängig und vor allem erfolgversprechend sind. Hier kann die Kampagnenarbeit andocken. Sie stellt Handlungsmöglichkeiten auf politisch-struktureller Ebene dar und macht sie niederschwellig zugänglich. Da dies zentrale Kriterien für „klassische“ NGO-Kampagnen sind, die zahlreiche relevante, menschenrechtsbasierte Themen abdecken, gibt es bereits jetzt ein Potpourri an möglichen kampagnenbasierten Lehrinhalten, die einen Einblick in die Vielfalt des potenziellen Engagements bieten. Konkret kann dies bedeuten, dass zu jedem Lerninhalt laufende und durchaus kontroverse Kampagnenaktionen vorgestellt, debattiert und auf Wunsch ausprobiert werden. Dies ist wichtig, um auf Einsteiger_innenniveau Engagement-Erfahrungen zu stärken. Dies würde politischen Aktivismus, Engagement und Selbstwirksamkeit angesichts allgegenwärtiger Agonie und Mutlosigkeit fördern. Grundlage dafür sind ein klares Bekenntnis der Bildungsarbeit zur Werte-Orientierung entlang des Grundgesetzes und der Menschenrechte sowie die Einhaltung des Kontroversitätsgrundsatzes. Dieser Ansatz würde auch einer stärkeren Politisierung der entwicklungspolitischen Bildung zugutekommen – weg von individuellem Reflektieren und Handeln, hin zu kollektiven Aktionen und den dringend erforderlichen Strukturveränderungen. Über die Fo-

kussierung auf individuelle Kompetenzen hinaus können damit die Kompetenzen der politischen Teilhabe und der aktiven politischen Gestaltungsfähigkeiten geschult werden.

Mehr Bildung in Kampagnen

Was Bildung kann – Kontroversen, Widersprüche und Komplexitäten aufzeigen, tiefe systemische Ursachen erkennen, aushalten und zu Debatten anregen – das können die meisten klassischen Kampagnen nicht. In Kampagnen geht es um Reduktion. Entwicklungspolitische Kampagnen haben meist ein klares Ziel, einen klaren Zeitrahmen und bedienen sich häufig machtvoller Strukturen. Sie unterwerfen sich den Marketing- und Strategielogiken eines Systems, das sie eigentlich bekämpfen wollen. Kampagnen wollen zielgerichtet und erfolgversprechend sein und Massen erreichen. Sie richten sich selten an das „große Ganze", denn das zentrale Anliegen einer Kampagne sollte in einem begrenzten Zeitfenster erklärbar sein. Außerdem soll die Forderung den Anschein erwecken, das Problem, das man angehen will, grundlegend lösen zu können. Diese Lösung muss in klaren und einfachen Botschaften vermittelbar sein. Die Menschen, die angesprochen werden, müssen das Gefühl haben, dass sie etwas ändern können, und das Problem muss sie emotional berühren. Das heißt: Komplexität passt zumindest nicht sehr gut zu einer nach Lehrbuch konzipierten Kampagne.

Für die dringend erforderliche Transformation braucht es daher Kampagnen, die sich trauen, auch grundlegende Forderungen zu stellen, die eine Vision eines „darüber hinaus" transportieren. Sie müssen die grundlegenden Annahmen und Strukturen des Wirtschaftssystems infrage stellen, genauso wie sie ihre Systemzentriertheit überdenken müssen. Es kann auch helfen, die eigene Arbeits- und Denkweise im Rahmen von Kampagnen kritisch zu überdenken und zu prüfen, wie Kampagnen reflexiver und inklusiver gestaltet werden können, um innerhalb der Kampagne nicht lediglich wertebasierte Forderungen zu stellen, sondern selbst diese Werte zu verkörpern.

Hierfür ist es wichtig, Erfahrungen aus der Bildungsarbeit in die konkrete Kampagnenarbeit mit aufzunehmen und sich zu trauen, Komplexitäten und Widersprüche anzugehen und visionäre Kampagnen zu entwickeln, die trotzdem gelingen (können) – so wie es beispielsweise die Kampagne „Deutsche Wohnen und Co. enteignen" gemacht hat. Auch kann es sich anbieten, Kampagnenaktionen mit Bildungselementen und -einheiten zu verbinden.

Fazit

Für eine grundlegende sozial-ökologische Transformation müssen Kampagnen- und Bildungsarbeit stärker Hand in Hand gehen und vermeintliche Dichotomien aufgelöst werden. Das Engagement für eine global gerechte Transformation würde von einer engeren Zusammenarbeit der Praktiker_innen der Bildungs- und Kampagnenarbeit profitieren. Bildungsarbeit kann Kampagnenarbeit unterfüttern, indem sie komplexe Zusammenhänge, systemische Ursachen und Hintergründe sicht- und erfahrbar macht. Kampagnenarbeit wiederum liefert Bildungsarbeit die dringend notwendigen Handlungsoptionen, um den Mind-Behaviour-Gap zu schließen. Kampagnen sollten als Bildungselement akzeptiert und mutig eingesetzt werden. Damit das gelingen kann, müssen sich beide verändern: Bildungsarbeit muss sich kritisch und mutig zu einer klaren Werteorientierung bekennen; Kampagnenarbeit sollte sich auf Komplexitäten, Widersprüche und Ungewissheiten einlassen. Hierfür ist es nötig, dass auch öffentliche Geldgeber_innen wie FEB anerkennen, dass die von ihnen geforderte vermeintliche Neutralität und Ausgewogenheit in der Bildungsarbeit lediglich bestehende Macht- und Ausbeutungsverhältnisse stabilisiert.

Johanna Fincke ist studierte Politikwissenschaftlerin und leitet seit 2018 den Bereich Kampagnen- und Bildungsarbeit bei der Romero Initiative (CIR) mit Sitz in Münster. In dieser Funktion begleitet sie die CIR-Kampagnen zu Menschenrechten in Lieferketten und Klimagerechtigkeit, vertritt die CIR in verschiedenen Bündnissen wie dem CorA-Netzwerk für Unternehmensverantwortung und ist verantwortlich für die Akquirierung von Mitteln im Kontext nationaler und internationaler Projektanträge bei verschiedenen Geldgeber_innen. Neben ihrer Arbeit für die CIR ist sie ehrenamtlich engagiert im Bereich des gemeinschaftlichen und alternativen Wohnens und Mitbegründerin des ersten Mietshäuser-Syndikatsprojekts in Münster.

AKTIVISMUS UND BILDUNG SIND ZWEI SEITEN DERSELBEN MEDAILLE

Ein Erfahrungsbericht über den sozioökonomischen Wandel in einer Gemeinde in Malawi

Joseph Kenson Sakala

Der Artikel wurde in englischer Sprache geschrieben und von den Herausgebenden der Publikation ins Deutsche übersetzt.

Das Zusammenspiel von Bildung und Aktivismus ist ein wichtiger Bereich. Wir können es nutzen, um den Wandel, den wir bewirken wollen, zu maximieren. Ich habe auf Grassroots-Level mit ländlichen Communitys in Malawi und darüber hinaus gearbeitet. Sie sind stark vom Klimawandel und diversen menschengemachten Umweltproblemen betroffen. Die meisten von ihnen spüren direkt die Auswirkungen von verheerenden Wetterlagen, die größtenteils wir Menschen verursacht haben. Die Arbeit mit diesen Communitys hat mir gezeigt, welche entscheidende Rolle Bildung spielt, wenn es darum geht, Maßnahmen zur Bewältigung der klimabedingten Probleme wirksam und erfolgreich umzusetzen. In den letzten 15 Jahren habe ich verschiedene Konzepte der formellen und informellen Bildung ausprobiert. In meiner Arbeit beziehe ich Grassroots-Wissen, indigenes oder lokales Wissen mit ein, das aus den Erfahrungen der Menschen stammt, die direkt an unseren Maßnahmen beteiligt sind.

Es ist unerlässlich, dass Aktivismus durch authentisches Wissen angeregt wird, das nicht nur

Ein Workshop über Maßnahmen zur Verbesserung der Klimaresilienz und zur Förderung erneuerbarer Energien
Foto: Joseph Kenson Sakala

theoretische Einsichten umfasst, sondern vielmehr in den praktischen Gegebenheiten vor Ort verwurzelt ist und diesen entspricht. Heutzutage zielen viele Organisationen darauf ab, unsere Gesellschaften und Gemeinschaften so umzugestalten, dass sie widerstandsfähiger gegenüber neuen globalen Problemen wie dem Klimawandel werden. Allerdings sind nicht alle Maßnahmen am Ende erfolgreich. Meine Erfahrung in der Arbeit mit ländlichen Gemeinschaften hat mich zwei Dinge gelehrt, die als kritische Katalysatoren wirken und zeigen, wie wichtig es ist, Bildung mit politischem Aktivismus zu verbinden: 1) das Wissen der Community ist relevant und 2) die Aktivitäten müssen den politischen Kontext berücksichtigen, in dem sie umgesetzt werden.

Der Community-zentrierte Ansatz und die Bedeutung von Wissenssystemen an der Basis

Ich erinnere mich an eine Situation im Jahr 2012, als meine Kolleg_innen und ich eine Sensibilisierungskampagne und Workshops starteten, um die Abholzung zu beenden, die in der Region zunahm. Obwohl mein Team begeistert davon war, die Aufforstung voranzutreiben, gelang es uns nicht, die Gemeinschaften an der Basis einzubinden, damit sie eine aktive Rolle bei den organisierten Maßnahmen und Aktivitäten übernahmen. Durch unser Nachdenken darüber, warum die Gemeinden unsere Initiative nicht annahmen, wurde uns klar: Wenn man die Situation in den Communitys nicht genau versteht, ist es schwierig, Veränderungen anzuregen. Die relevanten Interessengruppen ins Boot zu holen ist schwierig, noch schwieriger ist es aber, den Menschen vor Ort, in meinem Fall den Landwirt_innen, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln. Im Folgenden beziehe ich mich auf das, was wir den „Community-zentrierten Ansatz“ nennen. Dabei geht es darum, unser Wissen zu nutzen, um Veränderungen zu bewirken, die sich an den Bedürfnissen und dem Kontext der Basis orientieren.

Als Klima- und Umweltaktivist neige ich in der Regel dazu, zu versuchen, die Herausforderungen der Communitys mit Hilfe meiner wissenschaftlichen Kenntnisse zu lösen. Doch wenn es um die Beteiligung der Basis geht, funktioniert dieser Ansatz nicht richtig. Das Problem ist, auf Annahmen zurückzugreifen, die von außerhalb der Community kommen und möglicherweise nicht gut über die Realitäten vor Ort informiert sind. Der Com-

Community-Empowerment zu Klimaresilienz Foto: Joseph Kenson Sakala

munity-zentrierte Ansatz erkennt an, dass wir nur dann Wandel wirksam beeinflussen können, wenn es uns gelingt, Raum für die Beteiligung der Community zu schaffen. Wenn wir die Menschen aus den Gemeinschaften in den Mittelpunkt unserer Aktivitäten stellen, wird dies zu dem gewünschten Wandel führen, den wir alle sehen wollen. Bildung spielt eine sehr wichtige Rolle bei der Umgestaltung unserer Gesellschaften, wenn sie sich sowohl auf wissenschaftliche als auch auf indigene Wissenssysteme stützt. Bildung erhöht die Relevanz unserer Arbeit, indem sie es den Menschen an der Basis ermöglicht, die Ziele unserer Aktivitäten vollständig zu verstehen.

Ein Journalist fragte mich einmal, was meine Arbeit und meine Herangehensweise prägt. Ich antwortete, dass mein Wissen aus den verschiedenen Bildungssystemen stammt. Sie inspirieren und beeinflussen, welche Ansätze und Methoden ich wähle. Die verschiedenen Bildungssysteme helfen mir auch, mein Verständnis für die Klimakrise im Allgemeinen zu erweitern. In meiner Arbeit ist es zur Tradition geworden, wissenschaftliches Wissen und indigene Wissenssysteme zu ergänzen, die einen Mehrwert für unsere wissenschaftlichen Ansätze darstellen.

Eine echte Transformation muss den politischen Kontext, in dem Wandel stattfindet, berücksichtigen

Im Laufe meiner Arbeit ist mir aber auch klar geworden, dass es nicht ausreicht, nur den lokalen Kontext zu kennen und zu verstehen. Auch die politische Landschaft spielt eine entscheidende Rolle. Sie kann ein förderliches oder zumindest unterstützendes Umfeld für Wandel schaffen. Der politische Kontext kann jedoch auch negative Auswirkungen auf unsere Arbeit haben. Ich erinnere mich an viele Gelegenheiten, bei denen wir erlebt haben, wie widersprüchliche Politik unsere Interventionen und Ziele gefährdet hat.

Diese Erfahrung haben wir mit unseren Interventionen für Klimaresilienz und Gerechtigkeit gemacht. Einige dieser Interventionen förderten den kommunalen ökologischen Landbau. Für ökologischen Landbau ist es wichtig, dass die Umgebung beständig und die chemische Zusammensetzung des Bodens einigermaßen einheitlich ist. Das Problem bestand darin, dass die Gemeinden, in denen wir aktiv waren, direkt neben Gemeinden lagen, die chemischen Landbau betrieben. Die Politik unterstützte keine ökologischen Anbaumethoden. Es gab keine Kohärenz und Koordination zwischen den verschiedenen Regierungspolitiken. Das Umweltministerium einerseits und die Ministerien für Landwirtschaft, Bergbau und Finanzen andererseits standen sich diametral gegenüber und vertraten widersprüchliche Politiken. Wenn Politiken sich nicht gegenseitig ergänzen und nicht vollständig zu den Lebensrealitäten der Communitys passen, wirkt sich das negativ auf unsere Arbeit vor Ort aus. In dieser Situation war es für uns entscheidend, die verschiedenen Bemühungen und Projekte zu harmonisieren und zu koordinieren, um ein optimales Ergebnis zu erzielen. Wir mussten uns mit den politischen Rahmenbedingungen und Bestimmungen im Landwirtschafts- und Umweltsektor auseinandersetzen, um ein günstiges Umfeld für den ökologischen Landbau zu schaffen. Wir mussten aktiv werden und uns an politische Entscheidungsträger_innen wenden, um Veränderungen der politischen Rahmenbedingungen anzuregen und so ein günstiges Arbeitsumfeld für uns und unsere Nachfolger_innen zu schaffen.

Es ist wichtig, dass politischer Aktivismus von gut recherchiertem Wissen und Prinzipien geleitet wird, die die Realität an der Basis verstehen und wertschätzen. Politischer Aktivismus, der sich auf authentisches Wissen stützt, ist eine wichtige Triebkraft, um eine nachhaltige Entwicklung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu fördern. In meiner Arbeit bieten wir Umwelt- und Klimabildung für ländliche Communitys in

Malawi, die vom Klimawandel betroffen sind, an. Unser Ziel ist, ihr Verständnis und ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber den ständigen verheerenden und stetig zunehmenden Klimaschocks in Form von Wirbelstürmen und Dürren in der Region zu stärken.

Joseph Kenson Sakala ist ein leidenschaftlicher Umwelt- und Klimaaktivist, der sich für die Förderung der Klimaresilienz in klimaanfälligen Gemeinschaften einsetzt und lokale und globale Räume nutzt, um sich für den Ausstieg aus fossilen Brennstoffen und Klimagerechtigkeit in einer gerechten Transition einzusetzen. In den letzten Jahren hat er sich dem Engagement an vorderster Front in den Gemeinden gewidmet und Projekte und Kampagnen zum Thema Klimawandel geleitet. Er studierte Umweltwissenschaften an der Universität Malawi und ist Gründer und Geschäftsführer der Umweltorganisation YSD Malawi. Er vertritt Malawi in mehreren globalen Organisationen und Netzwerken wie dem African Coal Network, LINGO e. V. (Deutschland), dem Learn2Change-Netzwerk (Deutschland), dem Africa Youth Movement, Plant-for-the-Planet und anderen, wo er dazu beiträgt, die Klima-Agenda voranzutreiben.

VENRO-MITGLIEDER

A

@fire Internationaler Katastrophenschutz Deutschland e.V.
action medeor
ADRA Deutschland
AGIAMONDO
Aktion Canchanabury
Aktion gegen den Hunger gGmbH
AMICA e.V.
ANDHERI-HILFE e.V.
Apotheker helfen e.V.
Apotheker ohne Grenzen e.V.
Arbeiter-Samariter-Bund Deutschland
Arbeitsgemeinschaft der Eine-Welt-Landesnetzwerke in Deutschland (agl)
Arbeitsgemeinschaft Entwicklungsethnologie
arche noVa
Ärzte der Welt
ASW – Aktionsgemeinschaft Solidarische Welt
AT-Verband
AWO International

B

Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit (bezev)
BONO-Direkthilfe
BORDA e.V.
Brot für die Welt
Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)
Bundesvereinigung Lebenshilfe

C

CARE Deutschland e.V.
Caritas International
CBM Christoffel-Blindenmission Christian Blind Mission e.V.
CHANGE e.V.
ChildFund Deutschland
Christliche Initiative Romero

D

Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg (DEAB)
Das Hunger Projekt e.V.
DED-Freundeskreis
Deutsche Entwicklungshilfe für soziales Wohnungs- und Siedlungswesen (DESWOS)
Deutsche Kommission Justitia et Pax
Deutsche Lepra- und Tuberkulosehilfe (DAHW)
Deutsche Stiftung Weltbevölkerung (DSW)
Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband
Deutsch-Indische Zusammenarbeit e.V.*
Deutsch-Syrischer Verein e.V. (DSV)
DGB-Bildungswerk BUND – Nord-Süd-Netz
Difäm – Deutsches Institut für Ärztliche Mission
Don Bosco Mondo
DVV International – Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes

E

Eine Welt Netz NRW
EIRENE – Internationaler Christlicher Friedensdienst
Energypedia UG
EPIZ – Zentrum für Globales Lernen in Berlin
Erlassjahr.de – Entwicklung braucht Entschuldung
Evangelische Akademien in Deutschland (EAD)

F

Fairtrade Deutschland e.V. (früher: Transfair)
Fairventures Worldwide
FIAN Deutschland
ForAfrika Deutschland (früher JAM)
Forum Fairer Handel
FUTURO SÍ

G

Gemeinschaft Sant´Egidio
German Doctors
German Toilet Organisation
Germanwatch
GLS Zukunftsstiftung Entwicklung

H

Habitat for Humanity Deutschland
Handicap International
Help – Hilfe zur Selbsthilfe
HelpAge Deutschland
Hilfe für Afrika e.V.
Hoffnungszeichen / Sign of Hope
humedica

I

Indienhilfe
INKOTA-netzwerk
Internationaler Bund (IB)
Internationaler Hilfsfonds
International Justice Mission Deutschland
Internationaler Ländlicher Entwicklungsdienst (ILD)
Islamic Relief Deutschland

J

Johanniter-Auslandshilfe

K

KAIROS Europa
Karl Kübel Stiftung für Kind und Familie
KATE – Kontaktstelle für Umwelt und Entwicklung
Kinderhilfswerk Stiftung Global-Care
Kindernothilfe
Kinderrechte Afrika
KOLPING International Cooperation e.V.

L

Lateinamerika-Zentrum
Lesben- und Schwulenverband (LSVD)
Lichtbrücke
Light for the World

M

Malteser International
Marie-Schlei-Verein
materra – Stiftung Frau und Gesundheit
medica mondiale
medico international
MISEREOR
Mission East Deutschland e.V.
Missionsärztliches Institut Würzburg

N

NETZ Partnerschaft für Entwicklung und Gerechtigkeit e.V.
Neuapostolische Kirche-karitativ e.V.
nph Kinderhilfe Lateinamerika e.V.

O

OIKOS EINE WELT e. V.
Ökumenische Initiative Eine Welt e.V.
Opportunity International Deutschland
ora Kinderhilfe international e.V.
OroVerde – Die Tropenwaldstiftung
Oxfam Deutschland

P

Partnership for Transparency Fund e.V. (PTF Europe)
Plan International Deutschland

R

Rhein-Donau-Stiftung

S

Samhathi – Hilfe für Indien
Save the Children Deutschland
Senegalhilfe-Verein
Society for International Development Chapter Bonn (SID)
SODI – Solidaritätsdienst International
SOS-Kinderdörfer weltweit
SOS Humanity
Stiftung Childaid Network
Stiftung der Deutschen Lions
Stiftung Entwicklung und Frieden (SEF)
Stiftung Kinderzukunft
Stiftung Nord-Süd-Brücken
Street Child Deutschland e.V.*
SÜDWIND – Institut für Ökonomie und Ökumene
Susila Dharma – Soziale Dienste

T

Tearfund Deutschland e.V.
Terra Tech Förderprojekte
TERRE DES FEMMES
terre des hommes Deutschland
Tierärzte ohne Grenzen (ToG)

V

Verband Deutsch-Syrischer Hilfsvereine e.V. *
Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen (VEN)
Verbund Entwicklungspolitischer Nichtregierungs-organisationen Brandenburgs (VENROB)
Verein entwicklungspolitischer Austauschorganisationen e.V. (ventao)

W

W. P. Schmitz-Stiftung
Weltfriedensdienst
Weltgebetstag der Frauen – Deutsches Komitee
Welthaus Bielefeld
Welthungerhilfe
Weltladen-Dachverband
Weltnotwerk der KAB Deutschlands
Werkhof Darmstadt
Werkstatt Ökonomie
Westfälisches Kinderdorf e.V.
World University Service
World Vision Deutschland

Z

ZOA Deutschland gGmbH

* Gastmitglied
Stand Juni 2023: 144 Mitglieder

IMPRESSUM

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

Telefon: 030/2 63 92 99-10
Fax: 030/2 63 92 99-99

E-Mail: sekretariat@venro.org
Internet: www.venro.org

Redaktion: Lara Fedorchenko
Endredaktion: Janna Völker

Für ihre Mitarbeit danken wir:
Bernadette Albrecht, Manuel Blendin, Gundula Büker, Imke Häusler, Sigrun Landes, Stephanie Stiegel, Elke Weißer und Marion Rolle

Lektorat: Dr. Andrea Lassalle

Layout und Illustration: All Codes Are Beautiful

Fotonachweise: Hermann Bredehorst (S. 5), Lucas Somdumuni Ndala (S. 10), China Hopson (S. 11), Stefanie Loos/Brot für die Welt (S. 16), Fundaexpresion (S. 27), Futures Probes (S. 31), WBGU (S. 36), Didaktik der Sozialwissenschaften, Uni Siegen (S. 42), Stiftung Umwelt und Entwicklung NRW (S. 45), Jeanette Atherton (S. 47), DVV International (S. 61), Diana Neumerkel (S. 64), Bernd Lauter (S. 71), Maren Kuiter (S. 76)

Druck: Umweltdruckerei
Auflage: 500 Exemplare
Berlin, Januar 2024

Diese Publikation wurde gefördert durch ENGAGEMENT GLOBAL mit Mitteln des

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung

Für den Inhalt dieser Publikation ist allein VENRO verantwortlich; die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von Engagement Global oder des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.

VENRO
VERBAND ENTWICKLUNGSPOLITIK
UND HUMANITÄRE HILFE

VENRO ist der Dachverband der entwicklungspolitischen und humanitären Nichtregierungsorganisationen (NRO) in Deutschland. Der Verband wurde im Jahr 1995 gegründet. Ihm gehören aktuell rund 140 Organisationen an. Sie kommen aus der privaten und kirchlichen Entwicklungszusammenarbeit, der Humanitären Hilfe sowie der entwicklungspolitischen Bildungs-, Öffentlichkeits- und Lobbyarbeit.

Das zentrale Ziel von **VENRO** ist die gerechte Gestaltung der Globalisierung, insbesondere die Überwindung der weltweiten Armut. Der Verband setzt sich für die Verwirklichung der Menschenrechte und die Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen ein.

VENRO

→ vertritt die Interessen der entwicklungspolitischen und humanitären NRO gegenüber der Politik;

→ stärkt die Rolle von NRO und Zivilgesellschaft in der Entwicklungspolitik und Humanitären Hilfe;

→ schärft das öffentliche Bewusstsein für entwicklungspolitische und humanitäre Themen und für eine nachhaltige Entwicklung.

VENRO – Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen

www.venro.org