

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Claudia Möller, Leiterin Servicestelle Friedensbildung	4
--	---

Grußwort

Achim Beule, Referent für Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg	5
--	---

Vortragstexte

Prof. Uli Jäger – „Nachhaltig friedlich? Die Sustainable Development Goals und die Rolle der Friedenspädagogik“	6
Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik – „Große Transformation als große Verantwortung – Globales Lernen als Bildungsauftrag“	10
Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan – „Qualitätskriterien und Entwicklungstendenzen der Bildung und nachhaltige Entwicklung“	18

Gesprächsforen

Einleitung	25
Prof. Uli Jäger – „Frieden sichtbar machen“	26
Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik – „Schule neu denken“	27
Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan – „Kräfte bündeln“	28

Markt der Möglichkeiten	29
--------------------------------------	----

Fazit und Ausblick	30
---------------------------------	----

Vorwort



Claudia Möller, Leiterin Servicestelle Friedensbildung

In den Feldern Friedensbildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind zahlreiche staatliche, halb- und nicht-staatliche Initiativen, Institutionen, Vereine und Akteur*innen aktiv. Sie alle haben ihre Schwerpunkte und Expertisen, wobei viele von ihnen längst nicht nur in einem der Bereiche tätig sind. Sie kennen sich untereinander und arbeiten gemeinsam an ähnlichen Themen.

In diesem Sinne sind die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen, The Global Goals (SDGs), ein – erneuter – Weckruf an uns alle. Sie fordern uns auf und heraus, nicht nachzulassen in unseren Anstrengungen, den großen Herausforderungen, vor denen unsere Welt steht, konstruktiv und gemeinsam zu begegnen. Sie wurden im September 2015 von den Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen im Rahmen des Weltzukunftsvertrags „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ verabschiedet und umfassen die dringlichsten Fragen unserer Zeit.

Friedensbildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung – alle drei Bereiche haben diese globalen Ziele im Blick, mit teils unterschiedlichen Per-

spektiven darauf. Diese miteinander zu teilen und für gemeinsames Denken und Handeln fruchtbar zu machen, war Motivation zu dieser Tagung. Initiiert wurde sie von eben jenen Akteur*innen aus diesen drei Bereichen in Baden-Württemberg. Die Servicestelle Friedensbildung freute sich, den Impuls aufzunehmen und gemeinsam mit einer ganzen Reihe von ihnen in der Tagung aufgehen zu lassen. Der Austausch und die Begegnungen untereinander fanden im Rahmen von Vorträgen, Foren und einem Markt der Möglichkeiten statt, bei dem sich konkrete Initiativen vorstellten und Handlungsfelder präsentiert wurden. Die Inhalte der Tagung finden Sie in dieser Broschüre dokumentiert. Die Tagung ist ein Beitrag zum UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Letztlich war die Tagung eine gemeinsame Veranstaltung der Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg mit ihren Trägern, der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (LpB), der Berghof Foundation und dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg sowie den Netzwerkpartner*innen Deutsche Friedensgesellschaft – Vereinigte KriegsdienstgegnerInnen (DFG-VK) Baden-Württemberg, pax christi Rottenburg-Stuttgart, der Werkstatt für Gewaltfreie Aktion, Ohne Rüstung Leben, dem Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart (ptz), dem Landeskirchlichen Pfarramt für Friedensarbeit und KDV der Ev. Landeskirche Württemberg, dem Entwicklungspädagogischen Informationszentrum Reutlingen (EPIZ), dem Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg e.V. (DEAB), act for transformation und dem Deutschen Mennonitischen Friedenskomitee. Darüber hinaus waren auch Akteur*innen aus den Bereichen Friedensbildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung aus anderen Bundesländern vor Ort und beteiligt.

Als Tagungsleiterin gilt mein besonderer Dank allen Mitwirkenden in der Vorbereitung und Durchführung der Tagung sowie den Referenten Prof. Uli Jäger, Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik und Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan, die ihre verschriftlichten Beiträge zusätzlich für diese Publikation zur Verfügung gestellt haben, um die Ergebnisse der Tagung einem noch größeren Interessent*innenkreis zugänglich zu machen. Diese Publikation wäre zudem nicht ohne die wertvolle Unterstützung des Redaktionsteams bestehend aus freien Mitarbeiter*innen der Servicestelle Friedensbildung entstanden. Dafür einen ganz herzlichen Dank!

Eine nachhaltig inspirierende Lektüre wünscht

Claudia Möller
Leiterin Servicestelle Friedensbildung

Grußwort



Achim Beule, Referent für Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Gemeinsame Perspektiven stärker nutzen: Friedensbildung – Globales Lernen – Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Welt unterliegt immer rascheren Veränderungsprozessen. Globale politische, soziale, wirtschaftliche, ökologische und kulturelle Entwicklungen spiegeln sich in unserem Alltag in unterschiedlichster Art und Weise wider. Aktuell wird dies zum Beispiel an der gesellschaftlichen Debatte rund um die Themen Flucht, Migration und Asyl besonders deutlich.

Die zunehmende Globalisierung, das Internet, die sozialen Medien lassen die Welt zwar immer näher zusammenrücken, doch gleichzeitig entfernen wir uns weiter voneinander. Die globalen Herausforderungen für uns alle wachsen, Verteilungskonflikte gewinnen an Bedeutung, die Bedrohung der natürlichen Lebensgrundlagen und die Folgen des Klimawandels werden immer deutlicher. Uns wird zunehmend bewusster, dass wir unsere tradierten Produktions- und Konsum- bzw. Lebensweisen dringend verändern müssen.

Die Sustainable Development Goals (SDGs) – die 17 globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen bieten eine Orientierung im Rahmen eines notwendigen gesellschaftlichen Transformationsprozesses. Unter Ziel 4.7 wird der Anspruch formuliert, dass bis 2030 sichergestellt werden soll, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“.

Friedensbildung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung – drei Begriffe, die unterschiedliche Wurzeln und Traditionen haben, zum Teil im bildungspolitischen Diskurs übergeordneter Erziehungs- und Bildungsziele miteinander konkurrieren; die aber in ihrem Kern eine gemeinsame Zielsetzung verfolgen. Im Rahmen der Fachtagung wurden diese unterschiedlichen Wurzeln, Traditionen und Perspektiven in den Blick genommen. Dabei wurden in Vorträgen und Diskussionen zum einen das Selbstverständnis und die Motive der unterschiedlichen Akteure deutlich, zum anderen wurden aber auch die Schnittmengen und die sich daraus ergebenden Potentiale sichtbar.

Die Gemeinsamkeiten gilt es in Zukunft stärker in den Blick zu nehmen. Das bedeutet konkret: sich auszutauschen und zu vernetzen, gemeinsame Perspektiven und Strategien zu entwickeln, stärker gemeinsam zu agieren – ohne dabei jedoch seine eigenen Wurzeln und Traditionen aufzugeben. Durch die Fachtagung wurde dieser Prozess angeschoben und ich bin gespannt, wie die Potentiale in den kommenden Jahren genutzt werden.

Achim Beule
Referent für Bildung für nachhaltige Entwicklung
Ministerium für Kultus, Jugend und Sport

Nachhaltig friedlich?

Die Sustainable Development Goals und die Rolle der Friedenspädagogik



Prof. Uli Jäger, Programme Director, Peace Education, Berghof Foundation Tübingen

Die zentralen Botschaften der im Jahr 2015 von der internationalen Staatengemeinschaft verabschiedeten Agenda 2030 lassen sich vereinfacht so formulieren: (1) Menschen auf der ganzen Welt sollen die globalen Herausforderungen in dieser Zeit unter Aspekten nachhaltiger Entwicklung verstehen lernen, demnach Gewohnheiten überdenken, Lebensplanungen neu justieren und sich für das friedliche Zusammenleben der Menschen und den Erhalt der Erde engagieren. (2) In der Politik und den mächtigen und einflussreichen Organisationen und Unternehmen müssen gemeinsam einschneidende Maßnahmen für eine nachhaltige Entwicklung beschlossen und rasch umgesetzt werden. Ob neuer Multilateralismus auf der Staatenebene, eine verstärkte internationale Solidarität der Zivilgesellschaften oder individuelle Haltungsänderungen: Bildung soll zu den notwendigen Entscheidungs- und Veränderungsprozessen einen Beitrag leisten und Lernprozesse begleiten. Schließlich gilt es laut Agenda bis 2030 sicherzustellen,

„dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Ziel 4.7) (VN 2015, S. 18/37)

Synergie und Weiterentwicklung

Auf der Bildungsebene sind diejenigen pädagogischen Ansätze besonders gefragt, die sich die Botschaften der Agenda 2030 (teilweise schon lange) zu eigen gemacht haben, seit Jahren diesbezügliche Wege erkunden und in die pädagogische Praxis münden lassen. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) gilt dabei heute als „Schlüsselinstrument für das Erreichen der Nachhaltigkeitsziele“ (Rieckmann 2018, S. 5). Hinzu kommen (neben anderen) das Globale Lernen, die Friedenspädagogik und die Global Citizenship Education (GCED). Die Agenda 2030 bietet einen aktuellen Rahmen für eine längst überfällige, systematische Suche nach Synergien. Denn jeder Ansatz hat eine eigene, unverwechselbare Geschichte und verfügt über (unterschiedlich starke) Ressourcen, Theoriebildung, internationale Diskurse und Praxiserfahrungen. Manchmal wird der Versuch unternommen zu „bündeln“. So heißt es zum Beispiel auf der Website der Deutschen UNESCO-Kommission:

„Global Citizenship Education bietet einen übergeordneten Denkraum für bereits existierende politische Bildungskonzepte, für die sich die UNESCO einsetzt, unter anderem Friedens- und Demokratieerziehung, Menschenrechtsbildung wie auch die Prävention von gewalttätigem Extremismus (PVE). Der Mehrwert von GCED ergibt sich daraus, dass verschiedene Bildungskonzepte zusammengedacht werden, sodass eine neue Perspektive auf bekannte (welt-)gesellschaftliche Herausforderungen entsteht.“ (DUK o. J.)

Der BNE wird in Bezug auf die Umsetzung der in der Agenda 2030 formulierten Sustainable Development Goals (SDGs) eine Leitfunktion zugeschrieben.

Jenseits dieser strategischen Überlegungen bietet die Agenda 2030 die große Chance für eine inhaltlich und methodisch orientierte gegenseitige Bereicherung der beschriebenen „Überlebenspädagogiken“ (Lang-Wojtasik in dieser Publikation) und eine gemeinsame Weiterentwicklung. Dabei ginge es nicht nur um Umsetzungsstrategien für die SDGs. Es ginge – ganz in der Tradition der Ansätze – um eine Auseinandersetzung mit der Agenda 2030 und der darin beschriebenen Rolle von

Bildung, um die Sichtbarmachung spezifischer Zugänge und – so wäre die Hoffnung – um gemeinsame Orientierungshilfen für die Vielfalt der vorliegenden und vermutlich noch kommenden Angebote für die Bildungspraxis.

Zur Rolle der Friedenspädagogik

Welchen theoretischen Hintergrund und welchen Erfahrungsschatz bringen die einzelnen Ansätze in die Diskussion ein? Hier ist nicht der Ort, um einen umfassenden Einblick in Geschichte, Theorie und Praxis der Friedenspädagogik zu geben. Aktuelle, einführende Artikel und Sammelbände dazu liegen vor und sind zugänglich (z. B. Jäger 2019; Jäger 2018; Rademacher/Wintersteiner 2016; Lang-Wojtasik/Frieters-Reermann 2015). Für eine erste Orientierung bietet Norbert Frieters-Reermann eine weitgehend konsensfähige Definition an:

„Das zentrale Ziel der Friedenspädagogik ist die Befähigung zur konstruktiven und gewaltfreien Konfliktaustragung. Friedenspädagogische Maßnahmen sollen Individuen sowie soziale Gruppen und Systeme in die Lage versetzen, Konfliktdynamiken zu erkennen, Konfliktpotenziale mit friedlichen Mitteln zu bearbeiten und Konflikteskalationen zu vermeiden. Dabei ist die Orientierung an einem prozessorientierten, positiven Friedensbegriff und einer Kultur des Friedens als Leitbild friedenspädagogischen Denkens und Handelns oftmals handlungsleitend.“
(Frieters-Reermann 2017, S. 94)

Darauf aufbauend lassen sich in der Agenda 2030 und den SDGs vielfältige Anknüpfungspunkte für friedenspädagogische Expertise und Praxeologie finden. Dabei stehen an erster Stelle die Ziele 4 („Hochwertige Bildung“) und 16 („Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“). Doch auch in vielen weiteren (Unter-)Zielen finden sich friedenspädagogisch relevante Themenfelder. In einer knappen Handreichung hat Ohne Rüstung Leben (ORL) aus der Friedensperspektive heraus einschlägige Stellen identifiziert (ORL 2018). Vor diesem Hintergrund werden in der folgenden Übersicht beispielhaft einige Aspekte skizziert, welche die Friedenspädagogik in die oben beschriebene Suchbewegung einbringen kann.

Sensibilisierung für Gewalt und systematische Gewaltkritik

In der Agenda 2030 werden viele Problemstellungen thematisiert, welche auf gewalthaltige Strukturen und Beziehungen zurückzuführen sind. Friedenspädagogik hat sich die systematische Gewaltkritik zu eigen gemacht und einen reichen Erfahrungsschatz, wie Menschen für unterschiedliche Formen von Gewalt sensibilisiert werden können. Sie bezieht sich dabei in der Regel auf den

umfassenden Gewaltbegriff Johan Galtungs und zeigt die offenen und versteckten Wunden in zwischenmenschlichen Beziehungen, in Gesellschaften und im Weltsystem. Dabei darf der Blick auf das eigene Land nicht ausgeblendet werden. Anhaltende, sich verstärkende oder neu auftretende negative gesellschaftliche Entwicklungen wie Gewalt gegen Minderheiten, Ausgrenzungsmechanismen oder Hatespeech in den sozialen Medien müssen Bestandteile nationaler Nachhaltigkeitsstrategien sein. Die Sensibilisierung für Gewalt und deren schlimme Folgen ist eine Voraussetzung für angemessene, gewaltpräventive Maßnahmen.

Konfliktkompetenz und zivile Konfliktbearbeitung

Viele in der Agenda 2030 angeregte Prozesse bergen erhebliche Konfliktpotenziale in sich. Diese reichen von intrapersonalen Konflikten (Haltungsfragen) hin zu Interessens-, Bedürfnis-, Identitäts- oder Wertekonflikten bei der Aushandlung von Nachhaltigkeitsstrategien, beginnend auf lokaler Ebene in Familie, Hausgemeinschaft oder der Kommune und sich steigernd in den internationalen Bereich. Ohne „nachhaltige“ Konfliktkompetenzen und eine sich entwickelnde Konfliktkultur zwischen den beteiligten Akteur*innen wird die Agenda 2030 stecken bleiben. Mit der Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen für Konflikttransformation oder mit Dialog- und Mediationsansätzen ist man in der Friedenspädagogik vertraut und es gibt Curricula für viele Bildungsbereiche. Die Bezüge zur Agenda 2030 lassen sich herstellen und vertiefen. In einer neuen Veröffentlichung der UNESCO werden acht „Nachhaltigkeitskompetenzen“ genannt: Kompetenz zum vernetzten Denken; Kompetenz zum vorausschauenden Denken; Normative Kompetenzen; Strategische Kompetenzen; Kooperationskompetenzen; Kompetenz zum kritischen Denken; Selbstkompetenz; Integrierte Problemlösekompetenz (UNESCO 2017; Übersetzung Rieckmann 2018). Hinweise für die Notwendigkeit konstruktiver Konfliktbearbeitung bzw. -transformation tauchen an mehreren Stellen auf. Möglicherweise lohnt es sich, über eine eigenständige Konflikttransformationskompetenz nachzudenken.

Zur Auseinandersetzung mit der Agenda 2030 gehört es aus friedenspädagogischer Sicht auch, Konflikte in der (deutschen) Politik über Nachhaltigkeitsstrategien sichtbar zu machen und Entscheidungen auf ihre Friedensverträglichkeit zu prüfen. Das Konsortium Ziviler Friedensdienst und weitere Akteur*innen der Zivilgesellschaft haben hier zu Recht einen „Konflikt-TÜV“ angeregt bzw. gefordert. Ein interessanter Indikator für die Umsetzung von Ziel 16 wäre der Umgang mit Themen wie zum Beispiel Rüstungsexporten oder Art und Umfang des Ausbaus der Ressourcen und Fähigkeiten ziviler Konfliktbearbeitung im internationalen Kontext.

Friedensorientierung und Dialogräume

Die Agenda 2030 wird nur dann die Menschen „nachhaltig“ erreichen, wenn problemorientiertes Vorgehen durch zukunftsorientierte Ansätze zumindest ergänzt wird. Ihre inspirierende Stärke bezieht Friedenspädagogik dabei aus der konsequenten Bezugnahme auf den erfahrbaren und antizipierten Frieden. Die Sichtbarmachung der in jedem gesellschaftlichen Alltag auffindbaren Momente friedlichen Zusammenlebens und des in allen Weltregionen zu findenden Friedensengagements von Einzelnen und Gruppen, schafft Voraussetzungen für die Etablierung einer Kultur des Dialoges und des Friedens. Gefragt ist friedenslogisches Denken. Wenn Menschen lernen und erfahren, sich als handelnde und selbstbewusste Subjekte wahrzunehmen und dann beginnen Frieden mitzugestalten, sind nicht nur persönliche Transformationsprozesse möglich. Friedenspädagogik will einen Beitrag zur Herausbildung von individuellen und gesellschaftlichen „Friedensidentitäten“ leisten, indem sie Wissen über Konflikt und Gewalt, Krieg und Frieden zugänglich macht und Räume schafft, in denen sich Menschen (Jugendliche und Erwachsene) Fähigkeiten und Kompetenzen zum konstruktiven Umgang mit Konflikten aneignen und gemeinsam an ihren Haltungen und Einstellungen arbeiten können. Überhaupt dürfte die systematische Schaffung von (Dialog-)Räumen ein herausragender methodischer Ansatz für Diskurse über die Agenda 2030 und die SDGs sein. Zu diskutieren wäre, wie ein spezifisches BNE-Setting aussehen könnte.

Inszenierte Begegnung

Jedenfalls liegt in der Initiierung und Begleitung von „inszenierten“ Dialogen ein weiterer, für die Friedenspädagogik herausragender Zugang zur Schaffung von neuen Realitäten durch Begegnung. Hier kann sowohl auf Praxiserfahrungen und auf Manuals als auch auf eine langjährige Tradition wissenschaftlicher Studien zurückgegriffen werden. Wichtige Erkenntnisse für die Friedenspädagogik kommen aus der (Jugend-)Begegnungsforschung und den wissenschaftlichen Auswertungen von Begegnungen unterschiedlicher Konfliktparteien. Hier bietet die internationale friedenspädagogische Fachliteratur einen reichen Schatz an Expertise (z. B. Salomon/Cairns 2010).

Fokus Jugend

Es ist bemerkenswert, wie viele didaktische Lernmedien im Kontext von BNE für den (Vor-)Schulbereich bereits erschienen sind. Sie werden sinnvoll ergänzt und begleitet von (bundesweit) koordinierten Aktivitäten wie zum Beispiel Projekttagen und Auszeichnungen. Aus friedenspädagogischer Sicht ist es ein unstrittiges Ziel, biografisch so früh wie möglich anzusetzen. Wünschenswert wäre es, die bisherigen Anknüpfungspunkte zu erweitern. Ein für die Friedenspädagogik ebenfalls herausragendes Thema ist das „Recht auf gewaltfreie Erziehung“, wie es seit dem Jahr 2000 im Bürgerlichen Gesetzbuch verankert ist. Über die Umfänglichkeit dieses rechtlichen Anspruches (und über seine Verletzungen) muss in Zeiten von Migration und Inklusion mehr als jemals zuvor gesprochen werden – mit dem verantwortlichen Bildungspersonal genauso wie mit Eltern, Angehörigen und Kindern. Eine gewaltfreie Erziehung ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu Selbstwirksamkeit und ein Bestandteil ziviler Gesellschaften.

Jugendliche bekommen zu Recht mehr Aufmerksamkeit als potenzielle Friedensakteur*innen. Hierzu haben die Vereinten Nationen 2015 mit ihrer Resolution 2250 zu Jugend, Frieden und Sicherheit (YPS) einen wichtigen Beitrag geleistet und ausdrücklich hervorgehoben, dass junge Menschen nicht nur als Gewalttäter*innen oder -opfer wahrgenommen werden müssen, sondern auch als „Change Agents“, als Friedensstifter*innen. Gleichwohl ist es eine Aufgabe der (Friedens-)Pädagogik stetig darauf hinzuweisen, dass Jugendliche nicht mit Ansprüchen, Erwartungen und Hoffnungen überfordert werden dürfen, sondern angemessener, sensibler, verlässlicher und langfristiger Begleitung bedürfen.

Weder Feuerwehr noch Reparaturwerkstatt

Schließlich ist prinzipiell darauf hinzuweisen, dass in der Friedenspädagogik, die ihr manchmal von Politik und Gesellschaft zugewiesene Rolle als Feuerwehr oder Reparaturwerkstatt, konsequent abgelehnt wird. Zu oft ist in der Vergangenheit bei zunehmenden Gewaltpotenzialen (sei es in der einzelnen Schule oder der gesamten Gesellschaft) nach schnellen pädagogischen Maßnahmen gerufen worden. Es ist sehr zu begrüßen, dass dieses Thema im Kontext von BNE bzw. der Umsetzung der SDGs aufgegriffen und wahrgenommen wird (vgl. Künzli David/Bertschy 2018). Friedenspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Global Citizenship Education setzen gleichermaßen auf langfristige Lernprozesse und sind sich

auch ihrer Grenzen bewusst. Ohne Veränderungen der politischen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen mit einer friedenslogischen Perspektive ist eine „große Transformation“ auch mit den besten pädagogischen Ansätzen nicht zu erreichen.

Visibilität von Gegennarrativen

Vieles hängt in der Friedenspädagogik von der Raumgestaltung, den Lernarrangements ab. Räume müssen immer neu identifiziert werden, sie sind kontextabhängig und es ist zu prüfen, inwieweit sie geeignet sind für

Prozesse der Konflikttransformation. So gibt es neue Erfahrungen mit dem digitalen Lernraum Internet bzw. den „Sozialen Medien“. Dort verbreiten viele Akteur*innen Gewalt und Hass. Counterspeech bedeutet zu Ende gedacht auch das konsequente Aufgreifen, die Sichtbarmachung und Verbreitung attraktiver, friedensorientierter „Gegennarrative“. Es wäre ein herausragender Erfolg, wenn durch das Zusammenspiel der unterschiedlichen pädagogischen Ansätze aus Gegennarrativen leitende Narrative friedlich nachhaltiger Entwicklung würden – sichtbar, attraktiv und inspirierend für die Menschen weltweit.

Literaturverzeichnis

DUK – Deutsche UNESCO Kommission (o. J.). Global Citizenship Education. Abrufbar unter: <https://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education> (Stand: 22.01.19).

Frieters-Reermann, N. (2017). Friedenspädagogik. In: Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.), S. 94–98.

Jäger, U. (2019). Friedenspädagogik. In: Gießmann, H., Rinke, B. (Hrsg.): Handbuch Frieden. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2. Aufl.), erscheint im März 2019.

Jäger, U. (2018). Friedensbildung 2020: Grundzüge für eine zeitgemäße „Erziehung zur Friedensliebe“ an Schulen. In: Meisch, S., Jäger, U., Nielebock, T. (Hrsg.): Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg. Baden-Baden: Nomos, S. 325–343.

Künzli David, C., Bertschy, F. (2018). Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? – Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. In: Meisch, S., Jäger, U., Nielebock, T. (Hrsg.): Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg. Baden-Baden: Nomos, S. 289–305.

Lang-Wojtasik, G., Frieters-Reermann, N. (2015). Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich.

ORL – Ohne Rüstung Leben (Hrsg.) (2018). Friedliche Gesellschaften gemeinsam gestalten – die Agenda 2030 unter dem Blickwinkel Frieden. Eine Handreichung. Stuttgart.

Abrufbar unter: <https://www.ohne-ruestung-leben.de/weiterbilden/bildungsmaterial.html> (Stand: 22.01.19).

Rademacher, H., Wintersteiner, W. (Hrsg.) (2016). Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik. Jahrbuch Demokratiepädagogik, 4/2016/17. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.

Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 2/2018, S. 4–10.

Salomon, G., Cairns, E. (Hrsg.) (2010). Handbook on Peace Education. New York: Psychology Press.

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives. Paris.

VN – Vereinte Nationen (2015). Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 1. September 2015 (A/RES/69/315). Abrufbar unter: <http://www.un.org/depts/german/gv-69/band3/ar69315.pdf> (Stand: 22.01.19).

Große Transformation als große Verantwortung – Globales Lernen als Bildungsauftrag



Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Studiendekan,
Pädagogische Hochschule Weingarten

Vorbemerkungen

Mit den folgenden Ausführungen wird Globales Lernen in den Kontext des aktuellen Transformationsdiskurses gestellt, werden Bezüge zu anderen Querschnittskonzeptionen der „Überlebenspädagogiken“ angedeutet und bildungsbezogene Konsequenzen benannt. Die drei Thesen argumentieren auf historisch-systematischer Grundlage im Spannungsfeld von Gesellschaft und Bildung. Dabei werden bekannte Fragen der Zukunftsfähigkeit, interdisziplinärer Zugänge und globaler Partnerschaft für das 21. Jahrhundert andiskutiert.

1. Die Große Transformation der Welt braucht transformativ-orientierende Impulse der Zukunftsfähigkeit (Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit) in Gesellschaft und Bildung.

Spätestens seit dem Ende der bipolaren Weltordnung ereignen sich massive gesellschaftliche **Transformationsprozesse**. Es geht immer wahrnehmbarer um **Handlungsoptionen** bezüglich

- Bewahrung der Schöpfung, Ressourcenverteilung und Energieversorgung
- Frieden, Sicherheit und Überwindung der Gewalt
- Entwicklung, Verteilung des Wohlstands und Überwindung der Armut
- Migration, Interkulturalität und Menschenwürde/-rechte (Lang-Wojtasik 2018a)

Die „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al 1972; Randers 2012) sind überschritten und es steht immer mehr zur Debatte, ob und wenn ja, wie die **Herausforderungen der Menschheit** („Game over“) am Beginn des 21. Jahrhunderts bewältigt werden können.

Dabei werden der **Bildungsarbeit** klare Rollen zugeschrieben (bildungspolitische Rahmenbedingungen), die mit dem Begriff „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1985/1996) klar umrissen sind. Diese können auf den Zusammenhang von **Großer Transformation und Bildung** bezogen werden (Seitz 2017 a; b). Letztlich geht es um eine Erneuerung der Grundfesten europäischer Aufklärung durch kulturelle Transformation (Achtsamkeit, Teilhabe, Verpflichtung), die v. a. durch „Change Agents“ als Pioniere des Wandels vorangebracht werden soll (WBGU 2011, S. 8; S. 84ff.; S. 256ff.).

Im Anschluss an das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats für Globale Umweltfragen lässt sich ein notwendiger **neuer Gesellschaftsvertrag** in vier Bereiche bündeln („Transformationsquartett der Wissensgesellschaft“) und mit vier Fragen verbinden (WBGU 2011; Lang-Wojtasik/Erichsen-Morgenstern 2018/i.E.): Transforma-

tive Forschung, Transformationsforschung, Transformative Bildung und Transformationsbildung.

Transformative Forschung lässt sich in der Frage bündeln: In welcher Welt wollen wir leben und welche Möglichkeiten gibt es, Umbauprozesse voranzubringen?

Hier geben die **Sustainable Development Goals** den Rahmen einer „Transforming Agenda“ als Ergebnis langwieriger Verhandlungen vor (UN 2015). Im Kern geht es um eine Orientierung an den normativen Prämissen von Nachhaltigkeit und internationaler Gerechtigkeit. Die rahmenden fünf Ps verdeutlichen, worum es im Kern geht: **People, Planet, Prosperity, Peace, Partnership** (ebd., Präambel). Dies ist der Ausgangspunkt für die Umsetzbarkeit und Umsetzung der 17 Zielbereiche (goals)/169 Ziele (targets).

Zukunft geht somit **nur gemeinsam** (Datta 1989), in Frieden (Frieters-Reermann/Lang-Wojtasik 2015). Dabei erscheint es notwendig, einen Wohlstand ohne Wachstum anzustreben (Jackson 2009; Paech 2013), wenn der Planet als menschenwürdiger Lebensraum für alle im Sinne einer „zukunftsfähigen Moderne“ erhalten werden soll (Sommer/Welzer 2017). Um diese alte gesellschaftliche Vision mit Leben zu füllen, kommt erneut die Bildung ins Spiel; konkret: keine nachhaltige und gerechte Zukunft ohne Education for All (EFA) und Lebenslanges Lernen (LLL) (UNESCO 2017)!

Transformationsforschung lässt sich auf die Frage zuspitzen: In welcher Welt leben wir und was sind die Bedingungen der Möglichkeit für Wandel?

In den Blick kommt die **Weltgesellschaft** (Luhmann 1971; 1997) als weltumspannendes Kommunikationsangebot. Sie ist durch Variationsreichtum, Risiko und Unsicherheit gekennzeichnet, der anthropologisch die Wünsche nach Handhabbarkeit, Abschätzbarkeit und Sicherheit gegenüberstehen (Lang-Wojtasik 2017b). Die damit verbundenen **Herausforderungen** lassen sich in vier Sinndimensionen beschreiben: Entgrenzung, Glokalisierung und Vernetzung jenseits nationalstaatlicher Grenzziehungen (räumlich), Entzeitlichung und Beschleunigung des sozialen Wandels (zeitlich), Komplexität der Informationen und steigende Kontingenz der Legitimierbarkeit (sachlich), Individualisierung und Pluralisierung menschlicher Orientierungen und Lebenswelten (sozial) (Tremml 2000, S. 249ff.; Scheunpflug 2011; Lang-Wojtasik 2013).

2. Globales Lernen ist ein pädagogisches Querschnittskonzept mit historischen Wurzeln und interdisziplinären Bezügen.

Transformative Bildung müsste sich auf die Frage konzentrieren: Welches Lernen erscheint zukunfts-fähig, um ein Verständnis für Handlungsoptionen und Lösungsansätze zu fördern?

Bildung in der Weltgesellschaft (Seitz 2002) kann über Globales Lernen (Scheunpflug/Schröck 2002; Lang-Wojtasik/Klemm 2017) als Teil eines **Diskurses in Bewegung** umgesetzt werden. Die wachsende – v. a. qualitativ-empirische – **Forschung** ist ermutigend-ausbau-fähig und steht in einer Spannung zu gewachsener pädagogisch-didaktischer Theoriebildung (im Überblick: Scheunpflug/Uphues 2011; Lang/Scheunpflug/Lang-Wojtasik 2018).

Globales Lernen hat im deutschsprachigen Raum (v. a. Westdeutschland, Schweiz und Österreich) eine ca. 30-jährige **Geschichte** und konzeptionell weiter zurückliegende Wurzeln (Scheunpflug/Seitz 1995). Dazu gehören v. a. Entwicklungspolitische Bildung, Dritte-Welt-Pädagogik und Ökumenisches Lernen (ab 1960er-/1970er-Jahre) (Scheunpflug 2017), die Entwicklungspädagogik (Tremml 2017) sowie Traditionslinien in der Weltbürgerlichen Erziehung (Tremml 1996; Seitz 2017c). Zunächst war Globales Lernen v. a. außerschulisch und andragogisch geprägt (Scheunpflug/Seitz 1995, Bd. 3). Die Geschichte des Globalen Lernens lässt sich im deutschsprachigen Raum ab 1978 in der ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung nachzeichnen (Lang-Wojtasik/Lohrenscheidt 2003).¹

Globales Lernen hat **konzeptionell** den Anspruch, einen Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen zu ermöglichen. Also: Umgang mit Offenheit und Eingrenzung (räumlich), Gewissheit und Ungewissheit (zeitlich), Wissen und Nichtwissen (sachlich), Vertrautheit und Fremdheit (sozial) (Scheunpflug/Schröck 2002; Lang-Wojtasik/Klemm 2017). Im Kern geht es um eine Steigerung der Eigenkomplexität als „pädagogische(r) Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft“ (Scheunpflug/Schröck 2002, S. 10) und die Unterstützung von Lernenden über die Lebensspanne, eine zukunftsfähige Haltung zur Welt einzunehmen, in der sie leben: „Globales Lernen ist kein einheitlich fest umrissenes Konzept, sondern eine Fragehaltung angesichts der großen pädagogischen Herausforderung, Menschen auf eine Welt vorzubereiten, die als Weltgesellschaft zusammenwächst“ (Asbrand/Lang-Wojtasik/Scheunpflug 2006, S. 35). Hier lassen sich enge Bezüge zu Debatten einer Bildung für alle herstellen, in denen die Lernfähigkeit als verborgener Reichtum zum Umgang mit einer Lernkrise begriffen wird (Delors 1996).

¹ Hier sind alle Ausgaben der ZEP – stetig aktualisiert – hinterlegt: <https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil/>

Globales Lernen ist heute ein **europäisch-globales Projekt** (Hartmeyer/Wegimont 2016; Bourn/Hunt/Bamber 2017)² – auf der Grundlage eines wertschätzenden Umganges mit Ressourcen (Nachhaltigkeit) und einer Gleichwürdigkeit bezüglich Zugänglichkeit und Teilhabe (globale Gerechtigkeit) (Lang-Wojtasik/Ericksen-Morgestern 2018/i. E.). Als **Global Education** wird seit der Erklärung von Maastricht im Jahr 2002 dieser Konzeption die Aufgabe zugeschrieben, Bewusstseinsbildung voranzubringen, die eine gerechtere, Gleichwürdigkeit und Menschenrechtsorientierte Entwicklung der Welt fördert: „Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all“ (O’Laughlin/Wegimont 2003).

Globales Lernen ist demnach der **Oberbegriff**, zu dem andere **Querschnittskonzeptionen interdisziplinär** in Beziehung gesetzt werden, die sich um eine Überlebensfähigkeit der Menschheit auf dem einen Planeten bemühen: „Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the Global Dimensions of Education for Citizenship“ (ebd.). Aus heutiger Perspektive ist es konzeptionell bedeutsam, das Gesamte dieser pädagogisch-didaktischen Zugänge im Sinne der **Rio-Konferenz** von 1992 (Entwicklung und Umwelt) zu stärken. Globales Lernen und **Bildung für nachhaltige Entwicklung** können aufeinander bezogen werden (de Haan 2002; Lang-Wojtasik 2016b; Bormann 2017; Schreiber 2017; Emde et al 2017) – mit einer unterschiedlichen konzeptionellen Geschichte und damit verbundenen Schwerpunktsetzungen v. a. bezüglich didaktischer Strukturelemente (Künzli David/Bertschy/Di Giulio 2010).

Globales Lernen wurde in seiner Entwicklung auch als ein weiteres Konzept der **Friedenspädagogik** beschrieben (Wintersteiner 2000), mit dem im Kern eine Kultur des Friedens in langer Tradition geschaffen werden soll (Grasse/Gruber/Gugel 2008). Dieser Zusammenhang wurde auch für generelle Fragen einer (Friedens-)Bildung in der Weltgesellschaft systematisiert (Lang-Wojtasik 2015; 2016a). Dies hat eine hohe Relevanz für demokratisch verfasste Staaten und Bundesländer, die sich das Friedensziel als (bildungs-)politisches Programm auf die Fahnen geschrieben haben. Eine „Erziehung zur Friedensliebe“ (Meisch/Jäger/Nielebock 2018) braucht einen langen Atem und kann sich konzeptioneller Rückversicherungen in anderen Zugängen sicher sein.

Wenn davon ausgegangen wird, dass **Nachhaltigkeit** ein (bildungs-)politisch anschlussfähiger und erziehungswissenschaftlich tragfähiger Begriff ist, über den die eingangs beschriebenen Transformationsprozesse als Handlungsoptionen in den Blick kommen (Rieckmann 2010; Leicht/Heiss/Byun 2018), macht es Sinn, zentrale Zielperspektiven einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, des Globalen Lernens und der Friedenspädagogik synergetisch zu betrachten und dabei ihr **historisch-systematisches Potenzial zu würdigen**.

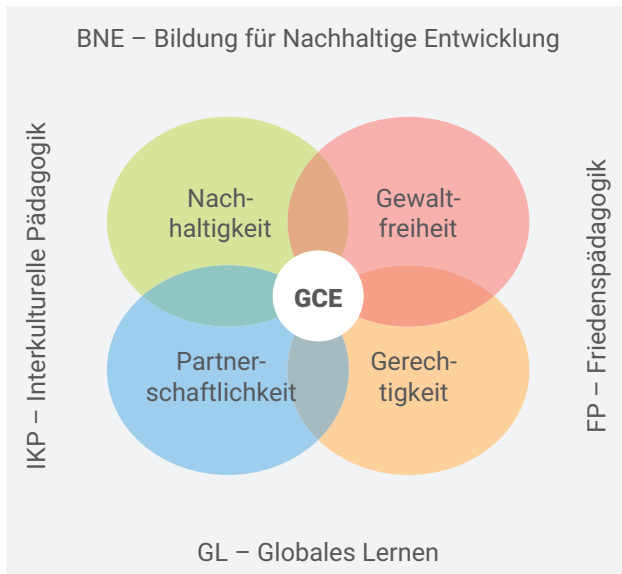
Die Förderung einer **Transformationskultur** durch Lernen und Bildung – also die Verbindung einer „Kultur der Achtsamkeit (aus ökologischer Verantwortung), mit einer Kultur der Teilhabe (aus demokratischer Verantwortung) sowie mit einer Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen (Zukunftsverantwortung)“ (WBGU 2011, S. 8) zu realisieren –, erfordert eine Rückbesinnung auf ein Weltbürger*innentum im 21. Jahrhundert. Dies umfasst ein klares Bekenntnis zur demokratischen Balance von Freiheit, Gleichheit und Souveränität als chancenreiche Handlungsgrundlage (Lang-Wojtasik 2018a).

Möglicherweise steckt in der immer häufiger geforderten **Global Citizenship Education** (UNESCO 2015; Grob-bauer 2014; 2017; Wintersteiner et al 2014) eine Chance, tragfähige Konzeptionen zu bündeln, die die Überlebens Themen der Menschheit offensiv angehen, dabei die historisch-systematischen Linien **weltbürgerlicher Erziehung** – mit tiefen Wurzeln in der europäischen Aufklärung – wertschätzen (Seitz 2017c; Bastian/Lang-Wojtasik 2018; Lang-Wojtasik 2018d) und die gesellschaftlichen sowie anthropologischen Optionen realistisch im Blick behalten (Tremel 2011). Bündelt man in diesem Sinne die Bildung für nachhaltige Entwicklung, das Globale Lernen und die Friedenspädagogik – und ergänzt dies diskursbezogen um differenzsensible, interkulturelle Pädagogik (Lang-Wojtasik 2014d; Gogolin et al 2018) – so geht es v. a. um **vier normative Planken** mit Schnittmengen:

- **Nachhaltigkeit** – Bewahrend-wertschätzende Intra-/ Intergenerationalität von Mensch und (Um-)Welt
- **Gewaltfreiheit** – Kultur des Friedens als Rahmen und Auftrag
- **Gerechtigkeit** – Globale Gleichwürdigkeit als Partizipation und Teilhabe
- **Partnerschaftlichkeit** – Kooperativer Umgang mit Anderen und Kultur(en)

Mit der folgenden Abbildung wird versucht, normative Planken, Schnittstellen und konzeptionelle Bezüge im Überblick darzustellen.

² Seit 2008 werden die europäischen und internationalen Debatten im IJDEGL/International Journal of Development Education and Global Learning dokumentiert: <https://www.ucl-ioe-press.com/journals/international-journal-of-development-education-and-global-learning/>



Global Citizenship Education – Normative Planken, Schnittstellen und konzeptionelle Bezüge

Bei alledem stellt sich stets die Frage nach den didaktisch-methodischen Optionen, von denen ein Lernen im Rahmen von Bildung erhofft wird. Methodisch ist sehr Vieles in der Praxis Globalen Lernens v. a. im außerschulischen Bereich erprobt worden.³ Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive braucht auch diese eine theoretische und empirische Fundierung (Scheunpflug/Uphues 2011; Lang et al 2018). Eine **Didaktik Globalen Lernens** kann sich nach jetzigem Stand an folgenden zirkulären Offerten orientieren: Globale Abstraktion und Konkretion (räumlich), Entschleunigung und Positionierung (zeitlich), Exemplarische Interkulturalität (sachlich), Kooperative Pluralität (sozial) (Scheunpflug 2011; Lang-Wojtasik 2014b; 2018c).

Realistischerweise müssen zwei bekannte Probleme im Blick behalten werden. Angesichts erkennbarer Problemlagen des Planeten und damit assoziierten erkennbaren Notwendigkeiten, besteht die Gefahr eines Revivals moralinsaurer Zeigefinger. Dieser erfährt in der Tradition politischer Bildungsarbeit durch den **Beutelsbacher Konsens** – Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schüler*innenorientierung bezüglich eigener Analyse und Beeinflussungsoptionen im gegebenen Rahmen – eine klare Beschränkung (Wehling 1977; zit. n. Frech 2016, S. 264f.). Zudem ist jede pädagogisch-didaktisch handelnde Person damit konfrontiert, dass der Weg vom **Wissen zum Handeln** ein langer und non-kausaler Weg ist! Dies wurde gesellschaftstheoretisch als „Technologiedefizit“ (Luhmann/Schorr 1982) und im Umgang mit dem „Homo Absconditus“ (Plessner 1969/2003) beschrieben (Lang-Wojtasik 2013).

3. Bildung (für alle) in der Weltgesellschaft bietet einen Rahmen für partnerschaftliche Zukunft in Gesellschaft und Bildungsarbeit!

Transformationsbildung muss sich mit der Frage beschäftigen: Welche Bildungseinrichtungen ermöglichen Zukunftsfähigkeit in welchem Rahmen?

Mit Globalem Lernen wird das Anliegen verfolgt, einen qualitativ hochwertigen Zugang zu Bildung für alle (**Education for All**) und über die Lebensspanne (Lebenslanges Lernen) zu ermöglichen, um Zukunftsfähigkeit zu fördern. Damit steht die Konzeption in einer langen Tradition internationaler Vereinbarungen (UNESCO 2017) und reform-/befreiungspädagogischer Anregungen (Datta/Lang-Wojtasik 2002).

Die sechs **Zielbereiche von Jomtien, Dakar und Incheon**, die weitgehend in die Sustainable Development Goals aufgenommen worden sind, bleiben aktuell: Förderung der frühkindlichen Erziehung, universelle Grundschulbildung, Ausbau lernbedürfnisorientierter Bildungsangebote für Jugendliche und Erwachsene, Überwindung des Analphabetismus, Förderung der Geschlechtergerechtigkeit, Steigerung der Bildungsqualität (Datta/Lang-Wojtasik/Lange 2015; UNESCO 2017). Gleichzeitig stellt sich angesichts von weltweit 263 Millionen Heranwachsenden, die keinen Zugang zu schulischer Bildung haben⁴ und 750 Millionen Analphabet*innen⁵ die Frage, welchen Beitrag Globales Lernen zur Lösung der weltweiten Lern- und Bildungskrise im Rahmen welcher Bildungsangebote leisten kann. Die damit angesprochene **globale Chancen(un)gleichheit und -gerechtigkeit** ist in Deutschland mit der Tatsache von 7,5 Millionen funktionalen Analphabet*innen (Grotluschen/Rieckmann 2012) sowie einer weitgehend konstant bleibenden Gruppe von Risikoschüler*innen konfrontiert (OECD 2012; Burchard 2016). Damit sind einerseits jene gemeint, die in den internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen die unterste Kompetenzstufe nicht oder gerade erreichen. Andererseits geht es um jene, die in familiären Risikokonstellationen aufwachsen (Armutgefährdung, Bildungsferne der Eltern, Sprachschwierigkeiten in der Mehrheitsprache aufgrund von Migration) (Autorengruppe 2018). Die beschriebenen Menschen stehen vor der Herausforderung, aufgrund mangelnder Fähigkeiten und Fertigkeiten „an die Bedingungen einer globalen Informationsgesellschaft“ anschlussfähig zu sein. Nach wie vor sind Herkunft und Bildungsmöglichkeiten straff gekoppelt (Lang-Wojtasik/Jacobs 2016, S. 22).

³ Globales Lernen ist in seiner transformativen und innovativen Kraft im deutschsprachigen Raum stimmig an dieser Stelle dokumentiert: <https://www.globaleslernen.de/de>

⁴ <http://uis.unesco.org/en/topic/out-school-children-and-youth>

⁵ <http://uis.unesco.org/en/topic/literacy>

Gleichzeitig bietet die **Schule** mit ihrer ca. 6000-jährigen Geschichte funktional-bewährte Rahmenbedingungen auch für Lernherausforderungen in der Weltgesellschaft: Begrenzung und Strukturierung (räumlich), Orientierung und Rhythmisierung (zeitlich), Entscheidungs- und Anschlussmöglichkeiten (sachlich), Entfaltung und Optionen (sozial) (Lang-Wojtasik 2008; 2009; 2014c; 2018c). Diese Optionen haben sich als Ideen **universalisiert** und sie sind **institutionell** anschlussfähig, wenn es um jene Aspekte geht, die die Schule der Moderne umsetzen soll. Auf der Ebene der **Organisation** geht es um die erwähnten Fragen des Zuganges sowohl der potenziell Lernenden als auch Lehrenden. Hier kommen die Ressourcenfrage und curriculare Fragen ins Spiel, die mit politischen Rahmenbedingungen gekoppelt sind. Auf der **Interaktionsebene** ist Schule jener Erfahrungs- und Handlungsraum, in dem seit jeher unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns Zukunft in den Blick genommen werden kann. In dieser funktionalen Anlage ist die Schule eine **Leiteinrichtung für andere Bildungsbemühungen** über die Lebensspanne – auch bezogen auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion (Lang-Wojtasik 2018b). Dazu gehört auch, den Blick **über den Tellerrand schulischer Bildung hinaus** zu erweitern und alle möglichen Bildungs- und Lernzugänge zu berücksichtigen; also formale und non-formale Bildung sowie formelles und informelles Lernen (Lang-Wojtasik 2017b). Die bewährte Funktionalität als Entwicklungskonstante der modernen Schule bietet einen Rahmen für kontinuierliche **Reformen** im Sinne konstruktiver **Schulentwicklung** (Lang-Wojtasik 2018c). Bezüge sind möglich zu innovativen Lehr-Lern-Formen – etwa im Bereich **digitaler Medien** (Stratmann/Lang-Wojtasik/Erichsen-Morgens-tern 2018).

Für die Schule liegen mit dem Konzept der **Gestaltungskompetenz** (de Haan 2008) und dem **Orientierungsrahmen Globale Entwicklung** (KMK/BMZ/Engagement Global 2016) **bildungspolitisch anschlussfähige Grundlagen** in Deutschland vor, an denen sich zukunftsfähige Bildungs- und Kultuspolitik orientieren kann und muss. Dabei werden unterschiedliche Strategien zur Förderung von Innovation und Zukunftsfähigkeit des Bildungswesens besprochen. In Baden-Württemberg ist mit den Leitperspektiven der Bildungspläne 2016 der Versuch unternommen worden, sechs Themenfelder als Querschnittsherausforderungen verbindlich zu machen. Neben Prävention und Gesundheitsförderung, berufliche Orientierung, Medienbildung sowie Verbraucherbildung sind diese Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV) (MfKJS 2016), in denen verschiedene gesellschaftliche Schlüsselprobleme als pädagogisch-didaktischer Handlungsauftrag gebündelt werden. Es bleibt diskussionswürdig, über die gewählten Ebenen und ihre Differenzierung nachzudenken. Gleichwohl kommt an

ihnen niemand im Land vorbei, der sich um schulische Bildungsarbeit bemüht. Alle Schulstufen und Unterrichtsfächer nehmen darauf eingangs Bezug.

Um die Ziele der BNE, des Globalen Lernens und der Friedenspädagogik **in die Breite** zu bringen, braucht es weitere Anstrengungen, wie sie im **Birkacher Konsens** (LAK 2011) sehr klar formuliert worden sind. Es geht v. a. darum, die drei Phasen der **Lehrendenbildung** systematisch auszubauen (Overwien/Rieckmann 2017) und mit außerschulischen Angeboten (Elementarbereich, außerschulische Jugendarbeit, Erwachsenenbildung im dritten und vierten Lebensalter) zu verzahnen. Dazu gehört auch, klare Vorstellungen und Förderungen von Lehrenden-Persönlichkeiten als **Global Teacher/Facilitator** (Darji/Lang-Wojtasik 2014; Lang-Wojtasik 2014a; 2017a) zu entwickeln und voranzubringen. Hier kommen **Achtsamkeitsorientierte** Konzeptionen in den Blick, die eine individuelle und kollektive Beschäftigung mit und Haltung zu den wachsenden Herausforderungen der Welt ermöglichen. Ein wichtiger Zugang kann dabei die Wertschätzende/Gewaltfreie Kommunikation („Giraffensprache“) sein, bei der es um empathische Verbindung mit sich selbst und anderen geht, um Lösungen jenseits des dualistisch Gegebenen zu entdecken (Lang/Lang-Wojtasik 2015; Lang-Wojtasik 2017c).

All dies geht nur, wenn die **Ressourcen im Bildungsbereich über die Lebensspanne erkennbar gesteigert** werden. Dazu gehört auch, die theoretische und empirische Forschung epochaltypischer Schlüsselprobleme als pädagogisch-didaktische Herausforderungen voranzubringen, die sich schrittweise etabliert (Barth/Rieckmann 2016; Lang/Scheunpflug/Lang-Wojtasik 2018).

Um Menschen für das gesamte Themenfeld zu interessieren, braucht es ermutigende und Spaß machende *Narrative der Zukunftsfähigkeit* (z. B. Welzer/Gieseke/Tremel 2014, S. 40–352; Hoffmann 2018).

Literaturverzeichnis

- Asbrand, B., Lang-Wojtasik, G., Scheunpflug, A. (2006). Pädagogische Grundlagen Globalen Lernens. In: B. Asbrand, R. Bergold, P. Dierkes, G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen im Dritten Lebensalter. Ein Werkbuch* (36–43). Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland kompakt 2018*. Bielefeld: wbv.
- Bastian, T., Lang-Wojtasik, G. (2018). *Das Erbe des Erasmus: Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum*. Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Barth, M., Rieckmann, M. (Hrsg.) (2016). *Empirische Forschung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – Themen, Methoden, Trends*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Bormann, I. (2017). Nachhaltigkeit und Bildung. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (294–297). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Bourn, D., Hunt, F., Bamber, P. (2017). *A review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education. Background Paper for the 2017/18 Global Education Monitoring Report*. London: UCL Institute of Education.
- Burchard, A. (2016). OECD fordert mehr Hilfen für schwache Schüler. *Der Tagesspiegel*, 10.02.2016; <https://www.tagesspiegel.de/wissen/risikoschueler-in-der-pisa-studie-oecd-fordert-mehr-hilfen-fuer-schwache-schueler/12941270.html> [18.09.2018].
- Darji, B., Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers' – Indo-German Perspectives. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(3), 49–62.
- Datta, A. (Hrsg.) (1989). *Zukunft nur gemeinsam. Beiträge zum Nord-Süd-Verhältnis*. Bremen: edition CON.
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO.
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G., Lange, S. (Hrsg.) (2015). *Bildung für alle. Bilanz und Perspektiven*. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 38(2).
- de Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(1), 13–20.
- de Haan, G. (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann, G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde* (23–43). Wiesbaden: VS Verlag.
- Delors, J. (1996). *Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Highlights*. Paris: UNESCO.DUK (Deutsche UNESCO-Kommission e. V.) (Hrsg.) (2014). *UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“*. Deutsche Übersetzung. Bonn; https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf, [06.03.2018].
- Emde, O., Jakubczyk, U., Kappes, B., Overwien, B. (Hrsg.) (2017). *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Frech, S. (2016). Die Bundeszentrale und die Landeszentralen für politische Bildung – Politische Bildung im öffentlichen Auftrag. In: K.-P. Hufer, D. Lange (Hrsg.), *Handbuch Politische Erwachsenenbildung* (259–271). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Frieters-Reermann, N., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Gogolin, I., Georgi, V. B., Krüger-Potratz, M., Lengyel, D., Sandfuchs, U. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Interkulturelle Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grasse, R., Gruber, B., Gugel, G. (Hrsg.) (2008). *Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven*. Reinbek: Rowohlt.
- Grobbaauer, H. (2014). Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 28–33.
- Grobbaauer, H. (2017). Global Citizenship Education. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (115–119). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Grotlüschen, A., Rieckmann, W. (Hrsg.) (2012). *Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level One Studie*. Münster: Waxmann.
- Hartmeyer, H., Wegimont, L. (Hrsg.) (2016). *Global Education in Europe revisited. Strategies and Structures. Policy, Practice and Challenges*. Münster/New York: Waxmann.
- Hoffmann, T. (2018). Teaching the Sustainable Development Goals – Geschichten des Wandels. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(2), 27–34.
- Jackson, T. (2009). *Prosperity without growth. Economics for a finite planet*. London/Sterling, VA: Earthscan 2009.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- KMK, BMZ, Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Berlin: Cornelsen (2. Aufl.).
- Künzli David, C., Bertschy F., Di Giulio, A. (2010). Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(2), 212–231.
- LAK – Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt (2011). *Birkacher Konsens. Handlungsperspektiven für Globales Lernen in Baden-Württemberg*; http://www.lak-bw.org/content/elemente/birkacher_konsens_langfassung.pdf, [18.09.2018].
- Lang, J., Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In: N. Frieters-Reermann, G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (151–166). Opladen et al: Barbara Budrich.
- Lang, S., Scheunpflug, A., Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2018). *Empirische und konzeptionelle Perspektiven auf Globales Lernen*. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 41(1).
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim & München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2009). *Schultheorie in der globalisierten Welt*. In: S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule* (33–41). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In: S. Hornberg, C. Richter, C. Rotter (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (13–34). Münster et al: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2014a). Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 4–9.
- Lang-Wojtasik, G. (2014b). Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule. Schultheoretische und allgemein-didaktische Überlegungen. In: G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive* (153–167). Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2014c). Schultheorie in der Weltgesellschaft. Implikationen für Erziehungswissenschaft und Pädagogik. In: P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven* (258–270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2014d). *Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive*. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2015). Weltgesellschaft und Mensch – Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In: N. Frieters-Reermann, G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (21–37). Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2016a). Eine Kultur gewaltfreien Friedens schaffen – philosophisch-anthropologische Überlegungen als Optionen für menschliches Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 10–15.
- Lang-Wojtasik, G. (2016b). Homogenisierung durch Nachhaltigkeit? Zur Semantik eines pädagogisch-didaktischen Hoffnungsprogramms in der Weltgesellschaft. *Tertium Comparationis*, 22(1), 73–87.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). Global Teacher. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (198–203). Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung? Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017c). Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen. In: O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes, B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (78–90). Opladen: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2018a). Das Erbe des Erasmus – weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit heute; veröffentlicht unter: Association for World Citizens, Deutschland e. V.; http://www.worldcitizens.de/content/news/eintraege/lang-wojtasik_erasmus_bildungsarbeit_2018.php.
- Lang-Wojtasik, G. (2018b). Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In: G. Lang-Wojtasik, S. König (Hrsg.), *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung* (19–44). Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2018c). Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung. In: A. Scheunpflug, H. Simojoki, M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft* (97–117). Münster et al: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2018d). Transformative Cosmopolitan Education and Gandhi's relevance today. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 10(2018)1, 72–89.
- Lang-Wojtasik, G. P., Erichsen-Morgenstern, R. M. (2018/i.E.). Transformation als Herausforderung. Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In: W. Leal (Hrsg.), *Aktuelle Ansätze zur Umsetzung der UN-Nachhaltigkeitsziele*. Wiesbaden: Springer.
- Lang-Wojtasik, G., Jacobs, T. (2016). Gleiche Bildung für alle ermöglichen. Chancengleichheit zwischen Vision und Illusion. In: G. Lang-Wojtasik, K. Kansteiner, J. Stratmann (Hrsg.), *Gemeinschaftsschule als pädagogische und gesellschaftliche Herausforderung* (17–32). Münster et al: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G., Klemm, U. (Hrsg.) (2017). *Handlexikon Globales Lernen*. Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Lang-Wojtasik, G., Lohrenscheid, C. (Hrsg.) (2003). *Entwicklungspädagogik – Globales Lernen – Internationale Bildungsforschung. 25 Jahre ZEP*. Frankfurt: IKO.
- Leicht, A., Heiss, J., Byun, J. (Hrsg.) (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. Paris: UNESCO.
- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp (2. Bde).
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1982). Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In: N. Luhmann, K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik* (11–40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Meadows, De., Meadows, Do., Zahn, E., Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Meisch, S., Jäger, U., Nielebock, T. (Hrsg.) (2018). *Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg*. Baden-Baden: Nomos.
- MfKJS – Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungspläne 2016*; <http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/LP>, [4.6.2018].
- OECD (2012). *PISA-Fortschritt in Deutschland: Auch die Schwachen werden besser*. Verfügbar unter: <http://www.oecd.org/berlin/presse/pisa-2012-deutschland.htm>, [18.09.2018].
- O'Loughlin, E., Wegimont, L. (2003). *Maastricht Global Education Declaration: European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015*. In: E. O'Loughlin, L. Wegimont (ed.), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15–17 November 2002*. Lisbon: North-South-Centre of the Council of Europe.
- Overwien, B., Rieckmann, M. (Hrsg.) (2017). *BNE und Globales Lernen in der Lehrerbildung. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(3).

- Paech, N. (2013). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*. München: Oekom (4. Aufl.)
- Plessner, H. (1969/2003). *Homo absconditus*. In: H. Plessner, *Conditio humana*. GS VIII (353–366). Frankfurt: Suhrkamp.
- Randers, J. (2012). *2052. A Global Forecast for the Next Forty Years. A Report to the Club of Rome commemorating the 40th anniversary of The Limits to Growth*. Vermont: Chelsea Green Publishing White River Junction.
- Rieckmann, M. (2010). *Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Scheunpflug, A. (2011). *Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft*. In: W. Sander, A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft (204–215)*. Bonn: BfPB.
- Scheunpflug, A. (2017). *Globales Lernen – Geschichte*. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen (141–144)*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Scheunpflug, A., Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt (2. Aufl.).
- Scheunpflug, A., Seitz, K. (1995). *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*. Frankfurt/M.: IKO (3 Bde.)
- Scheunpflug, A., Uphues, R. (2011). *Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse*. In: G. Schrüfer, I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen. Ein geografischer Diskursbeitrag (63–100)*. Münster et al: Waxmann.
- Schreiber, J.-R. (2017). *BNE – Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen (30–35)*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Stratmann, J., Lang-Wojtasik, G., Erichsen-Morgenstern, R. M. (2018). *Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 29–33.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Seitz, K. (2017a). *Große Transformation und Bildung*. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen (206–208)*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Seitz, K. (2017b). *Transformation und Bildung. Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung?* Bonn; https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag_Transformation_und_Bildung.pdf, [2.3.2018].
- Seitz, K. (2017c). *Weltbürgerliche Erziehung*. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen (395–401)*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Sommer, B., Welzer, H. (2017). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekom.
- Stratmann, J., Lang-Wojtasik, G., Erichsen-Morgenstern, R. M. (2018). *Global Medial – Kompetenzerwerb von Studierenden in einer interkulturellen online bereitgestellten Lernumgebung*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41(1), 29–33.
- Tremel, A. K. (1996). *Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), 2–8.
- Tremel, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart et al: Kohlhammer.
- Tremel, A. K. (2011). *Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung*. In: W. Sander, A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft (190–203)*. Bonn: BfPB.
- Tremel, A. K. (2017). *Entwicklungspädagogik*. In: G. Lang-Wojtasik, U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen (63–66)*. Münster/Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- UN – United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015; <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>, [9.1.2017].
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning objectives*. Paris; veröffentlicht unter: www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/global_citizenship_education_topics_and_learning_objectives/#.VZpHDVL9bVQ, [6.7.2015].
- UNESCO (2017). *Accountability in education: Meeting our commitments. Global Education Monitoring Report 2017/18*. Paris: UNESCO.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Welzer, H., Gieseke, D., Tremel, L. (Hrsg.) (2014). *Futurzwei. Zukunftsalmanach 2015/16. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Wintersteiner, W. (2000). *Erziehung zu globaler Verantwortung. Globales Lernen als neues Paradigma der Friedenspädagogik*. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 23(2), 6–10.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien; <https://bim.at/publikationen/global-citizenship-education/> [1.3.2018].

Qualitätskriterien und Entwicklungstendenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung



Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan, Leiter Institut Futur, Freie Universität Berlin

Qualitative hochwertige Bildung garantiert kein nachhaltiges Handeln

In der Agenda 2030 der Vereinten Nationen wird der Bildung ein außerordentlich hoher Stellenwert eingeräumt. Dieses nicht ohne Grund. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Höhe des Bildungsstandes und der Verhinderung von Armut sowie der Förderung von individueller Gesundheit. Eine geringe oder auch gar keine formelle Bildung geht mit geringen Einkünften und einer unterdurchschnittlichen Gesundheit – und damit Lebenserwartung einher (Mirowsky/Ross 2003). Die Verbesserung der Lebensverhältnisse ist allerdings nicht nur davon abhängig, dass *überhaupt* Bildung gewährleistet wird, sondern auch von deren Qualität und Höhe. Was nützt es, wenn zum Beispiel in Ägypten zwar mehr als 98 % der Kinder die Grundschule besuchen, oftmals aber 75 Schüler*innen in einem Klassenraum zusammensitzen und in manchen Schulen nach

sechs Schuljahren ein Drittel trotz Schulbesuchs weder lesen noch schreiben kann? (Vgl. zu den Daten Elsayad/de Haan 2016). Insofern ist der entscheidende Schritt, nicht nur den Zugang zur Bildung für alle zu fordern, sondern – so signalisiert es schon die Überschrift zum Kapitel 4 der Agenda 2030 –, die Bedeutung einer *hochwertigen* Bildung in den Mittelpunkt zu rücken.

Wirft man einen Blick auf die Indikatoren der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie, so wird man sich in Bezug auf das Vorhandensein einer hochwertigen Bildung zunächst bestätigt sehen. Indikator für die Qualität der Bildung ist in Deutschland laut Indikatorenbericht 2016 zur „Nachhaltigen Entwicklung in Deutschland“ die möglichst hohe Zahl derer, die als 18- bis 24-Jährige eine Schule oder Hochschule besuchen, eine Weiterbildungsmaßnahme absolvieren und über einen Abschluss des Sekundarbereichs II verfügen. Ziel der Europäischen Union ist es, dass dieser Anteil bei 90 % liegt. In Deutschland wird dieser Wert schon jetzt überschritten (Statistisches Bundesamt 2017, S. 28).

Der Indikator für eine hochwertige Bildung ist plausibel gewählt, wenn man unter *hochwertiger Bildung* versteht, dass möglichst viele Menschen eine möglichst lange Zeit im formellen Bildungssystem verbringen und dabei möglichst hohe Abschlüsse erzielen. Denn diese erweitern die Arbeitsmarktchancen, sichern immer noch eher ein selbst erworbenes Einkommen als niedrige Abschlüsse und lassen so die Chancen zur Befriedigung von Bedürfnissen materieller Art wie auch der eigenen Gesundheit leichter zugänglich werden (Piopiunik u. a. 2017). Höhere Bildungsabschlüsse verhindern über die Gesamtbevölkerung gesehen tendenziell prekäre Lebensverhältnisse, sind also ein Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit und tragen zur Erfüllung dieses Aspektes der nachhaltigen Entwicklung bei. Es bedarf aber weiterer Maßnahmen, um eine nachhaltige Bildung tatsächlich in nachhaltige Entwicklungsprozesse münden lassen zu können.

Denn nachhaltige Entwicklung umfasst mehr als soziale Wohlfahrt und gute Berufs- wie Lebenschancen. Man muss auch die ökologische und ökonomische Seite der Nachhaltigkeit betrachten. Genau darin aber liegt ein

Problem, wenn man hochwertige Bildung primär mit hohen Abschlüssen gleichsetzt. Wer höhere Bildungsabschlüsse besitzt, weiß zwar tendenziell mehr über Umweltprobleme und verfügt über eine höhere Sensibilität für ungerechte Lebensverhältnisse (BMU 2017; BMBU/UBA 2016), zugleich ist es aber genau dieser Personenkreis, der im Vergleich zum Durchschnitt mehr Wohnraum nutzt, mehr Energie verbraucht, eher und weiter fliegt, die größeren Autos besitzt usw. (Kleinhüchelkotten u. a. 2016; Bruderer Enzler/Diekmann 2015). Kurz: Je höher der Bildungsstand, desto schlechter die CO₂-Bilanz, desto mehr Ressourcen werden verbraucht. Das ist selbstverständlich kein Plädoyer dafür, die Zahl der höheren Bildungsabschlüsse zu reduzieren, aber ein deutlicher Hinweis darauf, dass allein *dieser* Indikator *nicht* für nachhaltige Entwicklung in Bezug auf Ressourcennutzung, Ökobilanzen etc. steht, sondern fürs Gegenteil. Hochwertige Bildung muss also gekoppelt werden an die Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Bevor die in dieser Hinsicht diskutierten Lösungen und Umsetzungsversuche erörtert werden, sollen wenigstens vier Felder näher betrachtet werden, die ebenfalls im Kapitel 4 der Agenda 2030 angesprochen werden und deutlich machen, was zur Nachhaltigkeit im Bildungsbereich als zugehörig gilt. Dieses sind u. a.: Erstens die Förderung von gleichen Bildungschancen zwischen a) den Geschlechtern und b) unterschiedlichen Milieus (Kap. 4.1 bis 4.3 und Kap. 4.5 der Agenda 2030), zweitens die Inklusion (schon in der Überschrift zu Kap. 4 adressiert und in Kap. 4.5 ausgeführt) und drittens die Reduktion des Analphabetismus (Kap. 4.6.: alle Jugendlichen sollen lesen, schreiben und rechnen können) (Vereinte Nationen 2015). Auch wenn man sich in Bezug auf die Bildungsindikatoren in Deutschland zumeist auf der positiven, sonnigen Seite sieht (Statistisches Bundesamt 2017, S. 28ff.), sind hier die Ergebnisse für Deutschland nicht ganz so erfreulich. Höhere Abschlüsse gehen in überdurchschnittlichem Maße mit *nicht* nachhaltigem Handeln einher, das männliche Geschlecht wird in Bezug auf die höheren Abschlüsse benachteiligt, Migrationsmilieus und sozial benachteiligte Milieus erfahren keine Chancengerechtigkeit, die Inklusion kommt nur langsam voran und die Quote der funktionalen Analphabet*innen liegt bei über 14 % der Bürger im erwerbsfähigen Alter (vgl. im Detail de Haan 2018).

Nun wird in Kapitel 4.7 der Agenda 2030 ausdrücklich das Ziel genannt, bis 2030 sicherzustellen, dass alle über die Kompetenzen verfügen, um die nachhaltige Entwicklung voranbringen zu können (Vereinte Nationen 2015). Dafür steht Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden BNE). Das Kapitel 4.7 der SDGs fasst darunter namentlich die Umweltbildung, das Globale Lernen, Demokratiepädagogik, Friedensbildung, kulturelle Bildung und die Menschenrechtsbildung. Es wäre

allerdings falsch zu denken, dass damit unter dem Dach der BNE nur zusammenkäme, was schon seit Jahrzehnten auf der Bildungsagenda zu finden ist oder dass man sich nun damit begnügen könnte, BNE primär über diejenigen Themen zu adressieren, die mit den Zielen der SDGs formuliert sind. Denn fragt man, was mit BNE intendiert ist, so wäre es zu kurz gegriffen, würde man vermuten, es ginge nur um *Themen* wie Klimawandel, soziale Gerechtigkeit, Armut, Hunger usw. Die 17 Ziele der SDGs zu nehmen und etwa in die Schulfächer als Unterrichtsthemen zu integrieren, das würde die Ansprüche an das Bildungssystem verfehlen.

Wie diese Ansprüche aussehen, darüber gibt eine Studie Auskunft, die am Institut Futur 2017/18 durchgeführt wurde. Im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projektes „Monitoring des Weltaktionsprogramms BNE auf nationaler Ebene“ wurde eine Online-Access-Panelstudie mit einem großen N von 2.564 jungen Menschen zwischen 14 und 24 Jahren durchgeführt (erste Ergebnisse unter Grund/Brock 2018a; 2018b; 2019):

Darin wurde etwa gefragt, wie sich die Bedeutung von Nachhaltigkeit in Deutschland in den letzten drei Jahren entwickelt hat. 55 % der jungen Menschen sehen eine gestiegene Bedeutung, nur 7 % eine reduzierte Relevanz. Fragt man hingegen nach der Bedeutung der Nachhaltigkeit bei den Mitschüler*innen, so sagen die Teilnehmenden, dass nur bei 35 % ihrer Mitschüler*innen die Bedeutung der Nachhaltigkeit gestiegen sei. Im Fall der Lehrer*innen sind es nur 26 %, von denen man meint, Nachhaltigkeit habe eine gesteigerte Bedeutung erhalten. Im Rahmen einer Selbstbewertung nach dem Niveau des Wissens zur Nachhaltigen Entwicklung (NE) befragt, geben sich die jungen Menschen die Schulnote „befriedigend“ (2,96); 5 % kennen den Begriff Nachhaltigkeit nicht.

Auch begegnet man der Nachhaltigkeit nur „manchmal“, am ehesten noch im *Internet* (M = 3,28, hierbei entspricht 3 „manchmal“, 2 „selten“ und 4 „oft“), gefolgt von den Bereichen *Schule/Ausbildung/Beruf* (M = 3,05), *Familie, Fernsehen* (M=3,02), *Freundeskreis* (M = 2,68), *Freizeit* (M = 2,21). Es ist auch nicht so, dass alle meinen, irgendwie schon einmal mit Nachhaltigkeitsaspekten in den Bildungsinstitutionen konfrontiert worden zu sein. 46 % sind in ihrer derzeitigen Bildungsinstitution den Themen Nachhaltigkeit oder nachhaltiger Entwicklung noch nicht begegnet: Auszubildende (51,3 %), Studierende (51 %), Schüler*innen (35,2 %). Und die Zeiträume des Schulunterrichts mit klaren Bezügen zum Thema nachhaltige Entwicklung werden auf nur 9 % geschätzt.

Dabei ist der Wunsch nach mehr BNE deutlich ausgeprägt: Starke Bezüge zu NE sollten danach 34 % der

Unterrichtszeit umfassen. Man scheint der Sache auch nicht schnell überdrüssig zu sein, denn wer mehr zur NE in der Schule erfahren hat, wünscht sich auch mehr BNE: Hier sind es sogar 39 %.

Das Interesse an BNE ist also vorhanden, die Lerngelegenheiten bleiben aber deutlich hinter den Wünschen zurück. Wann aber kann man von hochwertiger BNE im Kontext einer hochwertigen Bildung sprechen? Da reichen Themen allein nicht hin.

Was ist gute BNE?

Was mit **guter BNE** intendiert ist¹, das lässt sich in aller Kürze entlang der klassischen pädagogischen Differenzierung zwischen **Zielen, Inhalten, Methoden und Organisationsstrukturen** von Bildung beschreiben.

Ziel von BNE ist nach Meinung zahlreicher Expert*innen (offene Frage: „Was ist gute BNE? N = 160; Erhebung 2016) der Erwerb von *Gestaltungskompetenz* (Brock u. a. 2017). Sie umfasst jenes Wissen und jene Fertigkeiten, die es erlauben, nicht nachhaltige Entwicklungen zu analysieren und nachhaltige Entwicklungsprozesse in Gang zu setzen (vgl. de Haan u. a. 2008a; 2008b; 2010). Dazu gehört etwa die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu übernehmen, inter- und transdisziplinäre Analysen durchführen zu können, mit Risiken und Unsicherheiten umgehen zu können, sich und andere motivieren zu können, im Sinne nachhaltiger Entwicklungen zu handeln, aber auch den eigenen Lebensstil und individuelle Normen und Ziele reflektieren zu können. Schon daran erkennt man, dass allein die Befassung mit einzelnen Themen des Nachhaltigkeitsdiskurses nicht hinreicht. Die 12 Teilkompetenzen lauten: 1. Welt offen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen; 2. Inter- und transdisziplinär systemische Erkenntnisse gewinnen und handeln; 3. Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können; 4. Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und diese sowie Vorsorgemaßnahmen abwägen können; 5. Gemeinsam mit anderen planen und handeln können; 6. Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können; 7. An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können; 8. Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden; 9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können; 10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können; 11. Selbstständig planen und handeln können; 12. Empathie für andere zeigen können. Diese Kompetenzen liegen noch auf einer hohen Abstraktionsebene und werden auch in

anderen Bereichen (kulturelle Bildung; Gesundheitsbildung z. B.) in dieser Form genutzt. Ausschlaggebend sind letztlich die darunter liegenden ca. 60 Subkompetenzen. Ohne in die Details gehen zu können, sei hier exemplarisch die Teilkompetenz 5. „Gemeinsam mit anderen planen und handeln können“ herausgegriffen. Hier wie bei den anderen Subkompetenzen wird nach Erkennen/Bewerten/Handeln differenziert. So heißt es dort:

Gemeinsam mit anderen planen und handeln können

Die Schülerinnen und Schüler...

Erkennen/Erkenntnisgewinnung/Methoden

... (...)

... beschreiben die koordinations- und kooperations-sichernde Funktion sozialer Traditionen, Organisationen und Institutionen.

Kommunikation/Bewerten/Beurteilen (!)

... erörtern Standpunkte zur Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit

... können soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden = *Orientierungsrahmen Kernkompetenz 9*.

Handeln (!)

... erschließen in heterogenen Gruppen Vorurteile, Feindbilder und Formen der Diskriminierung und stellen Wege des gemeinsamen Eintretens gegen sie dar.

... (...)

... planen im Sinne der Zukunftsvorsorge und im Bewusstsein globaler Zusammenhänge gemeinsam solidarisches Handeln und setzen dieses beispielhaft um.

Der im Kasten zu findende Hinweis „Orientierungsrahmen Kernkompetenz 9“ ist aufgenommen worden um zu verdeutlichen, dass die 11 sogenannten Kernkompetenzen des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung (KMK 2016) allesamt und vollständig, in der Regel im gleichen Wortlaut, innerhalb der Subkompetenzen der Gestaltungskompetenz adressiert werden. Das heißt, um es deutlich zu sagen, der Orientierungsrahmen konzentriert sich auf 11 von rund 60 Subkompetenzen von BNE. Bezogen auf die Kompetenzkonzeption von BNE hat der Orientierungsrahmen kein Alleinstellungsmerkmal, ja die Abgrenzung führt nur zu Verwirrungen. Das Lernfeld Globale Entwicklung deckt ca. 15 bis 20 % der

¹ Den Teilnehmenden des bundesweiten BNE-Kongresses 2016 wurde eben diese offene Frage gestellt: „Was ist gute BNE?“ Geantwortet haben 190 Personen, die sich zumeist als Experten*innen einschätzten. Die offenen Antworten wurden codiert, geclustert und ergaben das hier skizzierte Bild (ausführlich: Brock u.a. 2017)

im Rahmen von BNE zu erlangenden Kompetenzen ab – nicht mehr, aber auch nicht weniger.

Zu den **Inhalten** von BNE gab es die meisten Äußerungen der Experten*innen. Allerdings wurden die *Inhalte* von BNE durch die ganze Palette des Nachhaltigkeitsdiskurses bestimmt: Von Gerechtigkeit ist ebenso die Rede wie vom Klimawandel, von neuer Ökonomie und Neo-Ökologie, von Entwicklungszusammenarbeit wie von Globalisierung und Migration. Jedoch sind mit den Inhalten mehrere Ansprüche verbunden: „Sie sollen zukunfts- und werteorientiert (Gerechtigkeit; Gutes Leben) sein und interdisziplinäre Erkenntnisse bieten sowie für nachhaltige Entwicklungen unterstützend wirken (Transformation)“ (Brock u. a. 2017, S. 7). Auch die SDGs werden genannt, allerdings sind sie seltener der Referenzrahmen. Das zwingt jedoch dazu, an dieser Stelle einen Exkurs einzubauen. Die SDGs scheinen oftmals zum großen und primären Themengenerator für BNE, darin wiederum speziell für das Globale Lernen zu avancieren: So schreibt Rieckmann 2018, S. 9: „Zudem bieten die SDGs eine inhaltliche Orientierung für BNE. Sie zeigen wesentliche Themenstellungen auf, die es im Rahmen einer BNE zu bearbeiten gilt.“ Das ist insofern irritierend, als der primäre Adressat der SDGs die Politik ist. Die meisten Ziele wenden sich direkt an die Regierungen dieser Welt. Zugleich wird aber auch häufig betont, wie wichtig ein mentaler Wandel sei – also Lernprozesse erforderlich sind (s. o.). Nimmt man die Zielsetzungen in ihren Zeitvorgaben ernst (und wer wollte es wagen, es besser zu wissen als die Weltgemeinschaft), dann sind etliche Ziele schon bis 2020 oder 2030 vollständig erreicht, alle aber auf einen sehr positiven Weg gebracht. Dann ist es aber erlaubt zu fragen, ob diese Ziele, wenn sie denn schon in kaum mehr als 10 Jahren erreicht sein sollen, noch zum Gegenstand in der schulischen Bildung gemacht werden sollten? Binnen 10 Jahren sind neue Kompetenzen kaum aufzubauen, und wer dann handlungsfähig ist, kommt zu spät, um diese Kompetenzen auch einzusetzen. Es wäre dann nur noch historisches Wissen. Das ist allerdings nur eine bescheidene Irritation. Schwerer wiegt schon, dass viele Ziele (Eindämmung des internationalen Waffenhandels und der Korruption z. B.) kaum von Kindern und Jugendlichen erreicht werden können. Das Wissen darüber ist nicht irrelevant, unterläuft aber die Maxime der Handlungsorientierung. Wie sollen Schüler*innen hier handlungsfähig werden, wie es gute BNE erforderlich macht? Würde man so argumentieren, dass sich Kinder dann in der Sache politisch engagieren könnten (Briefe an Abgeordnete z. B.), so läge dann der Verdacht nahe, dass Kinder instrumentalisiert würden.

Nachhaltige Entwicklung ist kein Faktum, sondern eine Perspektive, ein normatives Konzept. Das ist wesentlich für eine weitere Skepsis gegenüber der einfachen Ad-

aption der Agenda 2030. Aus diesem Blickwinkel ist nämlich vieles in der Agenda strittig: So sind die SDGs von einer Fortschreibung der Wachstumsidee durchgesetzt und bei den Umsetzungsstrategien wird auf die Expansion der freien Märkte abgezielt. Dabei ist die Debatte über eine Postwachstumsgesellschaft, über eine postkapitalistische Ära in den SDGs ebenso wenig zu finden wie etwa ein Plädoyer für eine starke Nachhaltigkeit. Insofern können die SDGs nur kritisch verwendet werden. Man wird auch über andere Lösungsansätze sprechen müssen als in der Agenda 2030 formuliert und man wird etliches thematisieren müssen, das in den SDGs gar nicht aufgegriffen wurde (so z. B. die Frage, um welche Gerechtigkeit es geht: Verteilungs-, Leistungs- oder Besitzstandsgerechtigkeit etwa). Hält man sich an die Kriterien guter BNE, so sind die Normen der Nachhaltigkeit ebenso auf den Prüfstand zu stellen. Auch ist die Interdisziplinarität des Herangehens zwingend – und das heißt eben nicht, die Fachlichkeit des Unterrichts zum Grundkonsens der Verankerung von BNE im curricularen Kontext zu erheben, wie dieses im Orientierungsrahmen geschieht (KMK 2016). Das heißt aber auch, besonders jene Themen zu wählen, die auch in Zukunft eine starke Bedeutung haben dürften und zugleich Wege der Transformation mitzuliefern, welche die Probleme nicht nur an Politik, Wirtschaft und Technik delegieren, sondern einen Bezug zur Lebenswelt der Lernenden bieten, diese alltagspraktisch wie politisch handlungsfähig machen.

Die **Methoden** sind laut Experten*innen eng mit situiertem Lernen verbunden. Die Erfahrungswelt der Lernenden, ihre Alltags- und Lebenswelt bildet den Ausgangspunkt (Faulstich/Bracker 2015; Singer-Brodowski 2016), und die Lernprozesse sind partizipativ, erfahrungsorientiert und zielgruppenadäquat ausgerichtet. Je stärker das Lernangebot durch Mit- und Selbstbestimmung geprägt ist, desto eher ist ein Interesse an der Auseinandersetzung mit der Sache zu erwarten. Der Handlungsbezug steht im Mittelpunkt und die Lernenden bilden Communities of Practice. Das bedeutet auch, dass Kinder und Jugendliche viel stärker als bisher partizipieren, ihre Ideen einbringen und Vorstellungen von der eigenen Zukunft einbringen können. So kann verändertes Handeln in **echten** Situationen erprobt und weiterentwickelt werden. Auch hier gilt, dass Trans- und Interdisziplinarität statt eines sachunangemessenen bloßen Fachbezugs die Herangehensweisen bestimmt.

Von der **Organisationsform** her ist gute BNE mit einer deutlichen Veränderung der Institutionen verbunden. Nachhaltigkeit ist Prinzip der Institution: Das betrifft die verbindliche Verankerung von BNE in den Curricula, im Schulprofil, die Energieversorgung ebenso wie den Umgang mit Ressourcen, die Beschaffung, die Gestaltung des Geländes, die Mobilität und das Essen. Nicht zu-

letzt ist eine partizipative Steuerung und sind transparente Entscheidungsprozesse Aspekte dieses gesamtinstitutionellen Ansatzes. Kurz: Bildungsinstitutionen sollten Vorbild in der Sache sein. Das Argument für diese Orientierung von BNE ist einfach: Wenn Nachhaltigkeit ein Zukunftsmodell für das soziale Zusammenleben, das Wirtschaften wie den Umgang mit der Umwelt sein sollte, dann ist es plausibel, dass die Bildungseinrichtungen modellhaft zeigen, wie diese neue Orientierung praktiziert werden kann. Zu dieser Organisationsform gehört auch das Zusammenwirken von Schulen mit außerschulischen Akteur*innen. Schule allein kann BNE nicht bewältigen. Hier ist eine verbindliche Kooperation mit Nichtregierungsorganisationen, kompetenten Personen, mit kleinen und mittleren Unternehmen vor Ort, mit der Politik und der Administration erforderlich, um der Komplexität der Nachhaltigkeitsproblematik gerecht werden zu können und handlungsfähig zu werden (vgl. Henderson/Tilbury 2004).

Stand und Perspektiven von BNE in Deutschland

Fragt man nach dem Stand von BNE in Deutschland, so gibt das Monitoring von BNE im Rahmen des Weltaktionsprogramms darüber Auskunft. Mit dem Monitoring des Weltaktionsprogramms wird erstmals für Deutschland der Stand von BNE umfassend erhoben. Die Resultate machen insofern Mut, als in den letzten fünf Jahren eine gewisse Dynamik in den meisten Bildungsbereichen zu erkennen ist. Allerdings verlaufen die Innovationen immer noch sehr langsam. Schon heute müsste in die Rahmenpläne von Schulen BNE umfassend implementiert sein und müssten sich die Lernformen deutlich verändert haben sowie die Ausbildungsvarianten der Lehrkräfte auf BNE ausgerichtet sein, wenn als sicher gelten sollte, dass 2030 – wie die Agenda 2030 es in Kapitel 4.7 vorsieht – alle tatsächlich wissen, wie im Sinne der Nachhaltigkeit gehandelt werden kann.

BNE wird in allen Bildungsbereichen in den letzten Jahren stärker strukturell verankert. Das wird an jüngeren Dokumenten wie den schulischen Rahmenplänen, den Bildungsplänen der Kitas etc. deutlich (vgl. Brock u. a. 2018; Singer-Brodowski u. a. 2019). Dennoch ergibt eine Dokumentenanalyse sowohl zwischen den einzelnen Bildungsbereichen (frühkindliche Bildung, Schule, Hochschule, berufliche Bildung, non-formales Lernen) als auch zwischen den Bundesländern erhebliche Unterschiede im Entwicklungsstand. Der formelle Bildungsbereich ist generell im Vergleich zu non-formalen und informellen Bildungsbereichen (z. B. private Bildungsanbieter) weniger dynamisch. Während z. B. in den Fachhochschulen deutliche Veränderungen speziell in

der Qualifikation von Erzieher*innen zu verzeichnen sind, hat sich in der so wichtigen Lehrer*innenausbildung kaum etwas verändert in den letzten zehn Jahren. Dabei zeigen die Hochschulen ansonsten eine hohe Dynamik. Viele haben inzwischen Nachhaltigkeitsbeauftragte etabliert. Veränderungen in den Studiengängen kommen dagegen nur langsam voran – nicht zuletzt aufgrund der Separierung der Fachdisziplinen. Die institutionellen Strukturen machen es oftmals schwer, BNE systematisch zu verankern: Während in der frühkindlichen Bildung derzeit generell eine hohe Dynamik zu verzeichnen ist und das Bildungsverständnis dort der BNE entgegen kommt, so ist in der beruflichen Bildung die Konsensorientierung zwischen den Konsortialpartnern (Arbeitgeber- und Arbeitnehmerverbände) gefordert, die ebenso hemmend wirkt wie die sparten-, berufsgruppen- und betriebsspezifischen Differenzierungen in der beruflichen Bildung.

Auch ist ein Indikator zur Entwicklung der Bildung für nachhaltige Entwicklung noch nicht gefunden. Hier bieten sich meines Erachtens drei Möglichkeiten an. Man könnte die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften zu diesem Themenkomplex zum Ausgangspunkt machen (vgl. die Vorarbeiten Waltner u. a. o. J. Waltner u. a. 2018), da hier auch in kurzen Zeitzyklen Veränderungen möglich sind (im Gegensatz etwa zu den Rahmenplänen der Schulen, die rund alle zehn Jahre modifiziert werden). Damit erfasst man aber nicht die Kompetenzen – oder gar das Handeln – von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Jedoch sind die Kompetenzen der Lehrkräfte eine Bedingung der Möglichkeit, dass BNE ihren Platz in den Schulen findet. Man könnte auch die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen im Bereich nachhaltige Entwicklung erfassen. Ein solides Instrument, das etwa den mit PISA gesetzten Standards entspricht, ist allerdings bisher nicht in Sicht und bedarf eines nicht unerheblichen Zeitaufwandes. Man kann aber auch ein einfaches Verfahren als Option diskutieren: Den Anteil der fair gehandelten *und* mit Bio- oder Ökozertifikat versehenen Produkte an den konsumierten Gütern (Lebensmittel etc.). Dafür ließe sich wie folgt argumentieren: Wenn Personen umstellen vom Konsum konventioneller Güter auf fair gehandelte, ökologisch zertifizierte Produkte, dann ist damit ein Lernprozess verbunden – wie auch immer dieser initiiert wurde und welche Motive dieses Handeln auch begleiten mögen. Dann wäre der bisherige nationale Indikator 12.1 a „Marktanteil von Produkten mit staatlichem Umweltzeichen“ (Statistisches Bundesamt 2017, S. 86f.) zu modifizieren. Aber vielleicht ist das eine unbefriedigende Lösung für den Bildungsbereich, da dessen Aufgabe nur darin liegen kann, den Erwerb der Kompetenzen zu ermöglichen, die ein nachhaltiges Handeln erlauben. Was die Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen daraus machen, liegt jenseits der Verantwortung

des Bildungssystems. Die strukturelle Verankerung von BNE in den einzelnen Bildungsbereichen ist zwingend, um von den Einzelprojekten, Initiativen und einzelnen innovativen Bildungseinrichtungen übergehen zu können zu einer generellen Orientierung an der Nachhaltigkeit. Aber Strukturen allein werden die Sache auch nicht ohne weiteres voranbringen. Sie liefern die Bedingung der Möglichkeit, dass alle auch befähigt werden, im Sinne des Ziels 4.7 der Agenda 2030 nachhaltig zu han-

deln. Hieß es am Ende der Dekade der Vereinten Nationen zur Bildung für nachhaltige Entwicklung 2014, man müsse nun im Rahmen eines Weltaktionsprogramms zur BNE zwischen 2015 und 2019 vom Projekt zur Struktur kommen, so wird es für das nun anstehende 10-jährige „Globale Aktionsprogramm BNE 2030“ der UNECSO darum gehen, von den Strukturen zur Befähigung zu gelangen – und dabei niemanden zurückzulassen (vgl. de Haan 2018).

Literaturverzeichnis

Agasisti, T. et al. (2018). Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA. OECD Education Working Papers, No. 167, OECD.

Agenda 21 (1992). Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung, Rio de Janeiro, Juni 1992. Abrufbar unter: http://www.un.org/depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (Stand: August 2018).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (Stand: August 2018).

Baumert, J., Maaz, K., Lühe, J., Schulz, S. (2018). Bildungungleichheit und Bildungsarmut – Der Beitrag von Large-Scale-Assessments. In: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS.

BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2018). Alpha-Dekade-Website. Abrufbar unter: <https://www.alphadekade.de/de/ziele-1698.html> (Stand: August 2018).

BMU: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2017). Naturbewusstsein 2017. Bevölkerungsumfrage zu Natur und biologischer Vielfalt. Abrufbar unter: https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/naturbewusstseinsstudie_2017_de_bf.pdf (Stand: August 2018).

BMUB/UBA: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit / Umweltbundesamt (2016). Umweltbewusstsein in Deutschland 2016. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Abrufbar unter: https://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/376/publikationen/umweltbewusstsein_deutschland_2016_bf.pdf (Stand: August 2018).

Brock, A. u. a. (2017). „Was ist gute BNE?“ – Ergebnisse einer Kurzerhebung, Berlin. Abrufbar unter: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/Kurzerhebung_gute_BNE.pdf (Stand: August 2018).

Brock, A., Haan, G. de, Etzkorn, N., Singer-Brodowski, M. (2018). Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Schriftenreihe „Ökologie und Erziehungswissenschaft“ der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/ Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD): (2017). Bildung auf einen Blick 2017. OECD-Indikatoren. Abrufbar unter: <https://www.bmbf.de/files/deutsch%20-%20final.pdf> (Stand: August 2018).

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2016). Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Abrufbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016> (Stand: August 2018).

Elsayad, F., de Haan, G. (2016). Grundschule in Ägypten. Realität und Versuche einer Reform. In: Pädagogische Rundschau 70 (4), S. 425–438.

Faulstich, P., Bracker, R. (2015). Lernen – Kontext und Biografie: Empirische Zugänge. Bielefeld: Transcript.

Grotlüschen, A., Buddeberg, K. (2018). Geringe Literalität unter Erwachsenen in Deutschland. In: Quenzel, G., Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden, S. 341–361.

Grund, J., Brock, A. (2018a). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung junger Menschen. Abrufbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_junge_menschen.pdf (Stand: März 2019).

Grund, J., Brock, A. (2018b). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings – Quantitative Studie des nationalen Monitorings – Befragung von Lehrer*innen. Abrufbar unter: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/weitere/institut-futur/aktuelles/dateien/executive_summary_lehrerinnen.pdf (Stand: März 2019).

- Grund, J., Brock, A. (2019). Why we should empty Pandora's box to create a sustainable future: hope, sustainability and its implications for education. In: *Sustainability*, Vol. 11 (im Erscheinen).
- Haan, G. de (2008a). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: I. Bormann, G. de Haan (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23–44.
- Haan, G. de u. a. (2008b). Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen. Berlin/Heidelberg.
- Haan, G. de (2010). The development of ESD-related competencies in supportive institutional frameworks. In: *International Review of Education*. Volume 56, Numbers 2–3 / June 2010, S. 315–328.
- Haan, G. de (2018). In der Bildung niemanden zurücklassen. In: Rat für nachhaltige Entwicklung (Hrsg.): *Nachhaltigkeitsalmanach 2018: Thesen und Taten. Transformation!*. S. 76–85. Abrufbar unter: https://www.nachhaltigkeitsrat.de/wp-content/uploads/2019/01/Almanach_2018_Gerhard_de_Haan_190122.pdf (Stand: März 2019).
- Haan, G. de, Harenberg, D. (1999). *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK).
- Henderson, K., Tilbury, D. (2004). *Whole-School Approaches to Sustainability: An International Review of Sustainable School Programs*. Report Prepared by the Australian Research Institute in Education for Sustainability (ARIES) for The Department of the Environment and Heritage, Australian Government. Abrufbar unter: http://daten.schule.at/dl/international_review2.pdf (Stand: März 2019).
- Kleinhüchelkotten, S., Neitzke, H.-P., Moser, St. (2016). Repräsentative Erhebung von Pro-Kopf-Verbräuchen natürlicher Ressourcen in Deutschland (nach Bevölkerungsgruppen). Dessau/Rosslau.
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh.
- Kultusminister Konferenz (KMK) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- McMillin, J., Dyball, R. (2009). Developing a Whole-of-University Approach to Educating for Sustainability: Linking Curriculum, Research and Sustainable Campus Operations. In: *Journal of Education for Sustainable Development* 3:1 (2009). S. 55–64.
- Mirowsky, J., Ross, C. E. (2003). *Education, Social Status, and Health*. New York.
- Piopiunik, M., Kugler, F., Wößmann, L. (2017). Einkommenserträge von Bildungsabschlüssen im Lebensverlauf: Aktuelle Berechnungen für Deutschland, ifo Schnelldienst, ifo Institut – Leibniz-Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, München, Vol. 70, Iss. 07, S. 19–30.
- Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41. Jahrgang, Heft 2, S. 4–10.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. In: *ZEP* 1/16.
- Singer-Brodowski, M. u. a. (2019). *Pfade der Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland*. Leverkusen/Opladen (in Vorbereitung).
- Statistisches Bundesamt (2017). *Nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Indikatorenbericht 2016*. o. O. Abrufbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/UmweltoekonomischeGesamtrechnungen/Umweltindikatoren/IndikatorenPDF_0230001.pdf?__blob=publicationFile (Stand: August 2018).
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*, New York. Abrufbar unter: <http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Stand: August 2018).

Gesprächsforen

Einleitung

Im Anschluss an die Vorträge von Prof. Uli Jäger, Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik und Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan fanden moderierte Gesprächsforen statt, in

denen die Tagungsgäste die Möglichkeit hatten, mit den Referenten zu diskutieren. Im Folgenden finden Sie Zusammenfassungen der drei Gesprächsforen.



© Servicestelle Friedensbildung

„Frieden sichtbar machen“

Gesprächsforum mit Prof. Uli Jäger

Im Gesprächsforum mit Professor Uli Jäger wurde diskutiert, wie der Beitrag der Friedenspädagogik zum Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs) aussehen könnte. Hierbei bildeten sich zwei zentrale Themen heraus – die Ermöglichung von Dialogräumen sowie die Sichtbarmachung der Friedensdimension in den SDGs der Vereinten Nationen und in der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Die Schaffung von geschützten Räumen, in denen Dialog ermöglicht wird, wurde als zentrales Handlungsfeld identifiziert. Durch Begegnung und Austausch solle Konfliktfähigkeit und konstruktive Konfliktbearbeitung gestärkt werden. Da Kommunikation oft als etwas nicht Friedliches wahrgenommen werde, müsse zum Austausch unterschiedlicher Meinungen ohne Anwendung von Gewalt befähigt werden. Hierfür sollten Lernprozesse angestoßen werden, die zeigen, dass kontroverse Meinungen nicht automatisch bedeuten, gegeneinander zu arbeiten. Darüber hinaus sei auch die Thematisierung von Vorstellungen über das gemeinsame Zusammenleben notwendig.

Ein wichtiges Ziel von Dialogräumen sei es, Frieden erfahrbar zu machen. Das Erfahren von Frieden werde auch als Vorbereitung zum Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten verstanden. In dieser Hinsicht wurde die Problematik benannt, dass Dialogräume nur temporäre Oasen des Friedens bleiben, die keine Auswirkungen auf das alltägliche Handeln der Teilnehmenden haben. Als Beispiel wurde ein Projekt, in dessen Rahmen Fußball nach Fair-Play-Regeln gespielt wird, angeführt. Teilnehmende gaben an, die neu erlernten Regeln beim alltäglichen Fußballspielen nicht anwenden zu können, da sie dort dafür bestraft werden würden. Hier bestehe demnach die Herausforderung, eine Übertragung des Erlebten und Erlernten in den Alltag der Teilnehmenden zu erreichen.

Als gemeinsame Vision wurden „Dialogworkshops“ diskutiert, die dezentral über einen bestimmten Zeitraum in bestimmter Anzahl stattfinden könnten, um aus ihnen gemeinsame Erfahrungen zu generieren. Dies könne nach außen zur Sichtbarmachung des gemeinsamen Beitrags zur Kultur des Friedens und nach innen zur gegenseitigen Inspiration genutzt werden.

Dabei wurde die Notwendigkeit des Einbezugs unterschiedlicher Perspektiven und Akteur*innen in Dialogprozesse hervorgehoben. Einen Ansatzpunkt stelle hierbei die weltweite Vernetzung mit unterschiedlichen Akteur*innen dar. So sollen insbesondere auch Partner*innen aus dem Globalen Süden in Dialoge miteinbezogen werden, um in Austausch zu treten und gegenseitig voneinander zu lernen.

Des Weiteren wurde im Rahmen des Forums die Friedensdimension in der BNE und in den SDGs diskutiert. Hierbei ist hervorgehoben worden, dass Frieden theoretisch als Bestandteil einer nachhaltigen Entwicklung angesehen werde, dieser aber in der praktischen Umsetzung der BNE, in der es in erster Linie um Umweltbildung und Naturerfahrung gehe, nicht enthalten sei. Daher sei es notwendig, den Zusammenhang von Frieden und Nachhaltigkeit im Rahmen der BNE sichtbar zu machen. Hierfür müsse herausgearbeitet werden, an welchen Stellen Frieden sowie eine globale Perspektive in der BNE anschlussfähig sind. Thematische Verknüpfungen zeigten sich beispielsweise in Bezug auf globale Ungleichheiten. Wichtig sei außerdem eine Verständigung darüber, was unter Nachhaltigkeit und Frieden verstanden werde. Als Grundlage könnten Konzepte wie Generationengerechtigkeit und positiver Frieden nach Johan Galtung dienen. Um Gemeinsamkeiten und Zusammengehörigkeit der beiden Bereiche sichtbar zu machen, wurde die Erarbeitung eines gemeinsamen Grundlagenpapiers mit dem Titel „Gemeinsam Zukunft lernen“ in Betracht gezogen.

In Hinblick auf die SDGs wurde angemerkt, dass sich durch den Verweis auf eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit Anknüpfungspunkte für die Friedenspädagogik ergeben. Positiver Frieden sei demnach in den SDGs enthalten, müsse aber sichtbar gemacht werden. Darüber hinaus bieten die SDGs Potenzial für kritische Bildungsarbeit, indem die Widersprüche zwischen den Zielen, wie beispielsweise zwischen Wirtschaftswachstum und Klimaschutz, herausgearbeitet werden. Hierfür seien eine Methodik sowie Lernarrangements notwendig, die aufzeigen, wie die SDGs im Unterricht behandelt werden können. Auch hier könnten ein positiver Friedensbegriff und das zivilisatorische Hexagon von Dieter Senghaas Ansatzpunkte darstellen.

/ Marilena Müller

„Schule neu denken“

Gesprächsforum mit Prof. Dr. Dr. Gregor Lang-Wojtasik

In dem Gesprächsforum wurde betont, dass Schule neu gedacht werden müsse und überlegt werden solle, welche Schulen wir für die Zukunft brauchen und wollen. Es sei beispielsweise wichtig, dass Schüler*innen Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit und Dialogfähigkeit erwerben. Auch Fächer wie Yoga oder Glück könnten zu einer Schule der Zukunft gehören. Oftmals werde eine gute Schule durch einen guten Abschluss definiert, jedoch werde nicht in der Schule thematisiert, welche Auswirkungen die spätere Berufswahl auf die Umwelt oder andere Menschen habe. Im Zuge dessen wurde auch das Spannungsverhältnis von Schule als Lernraum und Schule als Leistungsraum diskutiert, welches immer mitgedacht werden müsse. Auch wenn die Schule in diesem ständigen Konfliktfeld stehe, könne man, in Zusammenarbeit mit Schüler*innen, immer Möglichkeiten und Räume finden, sich einzubringen. Als Beispiel wurde der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung genannt, welcher ein Schulmodell beschreibt, in dem Partizipation ein zentrales Element in Schule und Kommune darstellt. Trotz alledem habe sich die Institution Schule generell bewährt und deshalb müsse man sich laut Prof. Dr. Dr. Lang-Wojtasik fragen, „wie wir sie weiter in ihrer Bewährung unterstützen können.“

Ein weiteres Thema des Gesprächsforums war die Frage, in welcher Weise Werbung für den Lehrer*innenberuf gemacht wird und welche jungen Menschen sich entscheiden, diesen Beruf auszuüben. Es sei vor allem für Haupt-/Werkreal-, Real- und Gemeinschaftsschulen wichtig, global denkende Lehrer*innen anzuwerben, weil dort insbesondere Kinder unterschiedlicher Herkunft zusammenkommen. Lehramtsstudierende sollten in der Ausbildung dabei begleitet werden, eine Haltung zu den wachsenden Herausforderungen in der Welt zu entwickeln und für sich zu definieren, welche Aufgabe sie in dieser Welt haben, da Lehrer*innen selbst potenzielle „Change Agents“ seien.

Es wurde angemerkt, dass das Thema Nachhaltigkeit zwar eine der Leitperspektiven in den Bildungsplänen sei, dies aber nicht ausreiche, um das Thema angemessen zu behandeln. Besser wären fächerübergreifender Unterricht oder jährlich stattfindende Projekte für alle

Klassen zum Thema Nachhaltigkeit, welche von Lehrer*innen aus verschiedenen Fächern veranstaltet würden. Des Weiteren kam in der Runde der Vorschlag auf, unter dem Begriff der „Global Citizenship Education“ die Bereiche Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Friedensbildung zusammenzubringen. Um die Friedensbildung an Schulen zu stärken, stellte Prof. Dr. Dr. Lang-Wojtasik die Idee in den Raum, in Baden-Württemberg einen(e) Friedensbildner*in pro Schule einzusetzen, um vielfältige Friedensaktivitäten an der Schule zu organisieren und zu koordinieren. Claudia Möller (Leiterin der Servicestelle Friedensbildung) erwähnte das aktuelle Pilotprojekt „Modellschule Friedensbildung“ der Servicestelle. Dieses Projekt habe das Ziel, Friedensbildung systematisch in den Schulalltag zu integrieren sowie vorhandene Angebote zu ergänzen. Dies geschehe in Anknüpfung an die Bildungspläne, sodass ein möglichst geringer Mehraufwand und damit ein Gewinn für die Schulen entstehe. In der Diskussion wurde auch erklärt, dass es bereits viele „Labels“ (wie beispielsweise „Schule ohne Rassismus“) für Schulen gebe, die verschiedene Möglichkeiten bieten.

Die Gruppe betonte außerdem, dass schon zahlreiche Angebote vorhanden seien, diese aber auch bekannt gemacht und umgesetzt werden müssten, zum Beispiel der Nationale Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Es gebe zwar viele Konzepte auf dem Papier, aber die Schulen hätten oftmals zu wenig Ressourcen, um diese zu nutzen, oder die Ressourcen würden nicht effizient verteilt. Häufig müssten die Lehrenden ihre freie Zeit nutzen, um Projekte wie zum Beispiel Streitschlichtungsprogramme umzusetzen. Deswegen müsse auch die Verteilung von Ressourcen überdacht werden.

/ Nina Zimmer

„Kräfte bündeln“

Gesprächsforum mit Univ.-Prof. Dr. Gerhard de Haan

Das Gesprächsforum wurde mit der Frage eröffnet, wie die Bereiche Friedensbildung (FB), Globales Lernen (GL) und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Hinblick auf die Erfüllung der Sustainable Development Goals (SDGs) miteinander in Bezug treten könnten.

Zunächst wurde herausgestellt, dass eine Zusammenführung der drei Bereiche bereits aus rein pragmatischen Gründen sinnvoll sei, um das übergreifende Akquirieren von Mitteln zu erleichtern. Ebenso sei ein gemeinsames Auftreten von Vorteil, da die Durchsetzungsfähigkeit gesteigert würde und Resolutionen leichter verabschiedet werden könnten. BNE umfasse außerdem nicht allein Umweltbildung, sondern schließe gleichermaßen das GL, die Demokratiepädagogik, die FB, die Kulturelle Bildung und die Menschenrechtsbildung ein. Aus diesem Grund sei es sinnvoll, wenn Vertreter*innen der drei Bereiche ein gemeinsames Vorgehen sowie Teilziele definieren würden, die es ermöglichen, sich für das Angehen von Lösungswegen zusammenzuschließen. Es sei neben der Verbreitung der Ideen des Humanismus und der Aufklärung von Nutzen, das Interesse an Fürsorge – für uns selbst, für andere und für die Natur – zu wecken, da diese die Eigenschaft sei, welche „uns“ eint. „Wir“ – das seien all die Menschen, die die Perspektiven anderer übernehmen können sowie über Ambiguitätstoleranz verfügen.

Es wurde zudem kontrovers diskutiert, wer überhaupt Adressat*innen der SDGs seien. Die SDGs böten zwar eine inhaltliche Orientierung für BNE und zeigten wesentliche Themen auf, die es im Rahmen der BNE zu bearbeiten gelte, seien aber primär an die Politik bzw. die Regierungen dieser Welt adressiert. Für Organisationssysteme, Lehrer*innen oder Aktivist*innen stellten sie lediglich einen Referenzrahmen dar. Menschen aus der Zivilbevölkerung seien jedoch ebenso Agent*innen politischer Veränderung und sollten entsprechende Kompetenzen erwerben, um handlungsfähig zu werden. Insbesondere Heranwachsende sollten nicht mit der Beschränktheit ihres Einflusses konfrontiert werden. Auch wenn SDGs nur kritisch verwendet werden könnten, sollten sie zur Ermutigung dienen. Im schulischen Kontext sollten besonders jene Themen bearbeitet werden, die auch in Zukunft relevant seien und einen Bezug zur Lebenswelt der Schüler*innen bieten, um Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Aufgrund des Beutelsbacher Konsens sei es den Schüler*innen jedoch offenzulassen, wie sie sich

positionieren. SDGs könnten stets als Legitimation genutzt werden, um Ressourcen aufzuwenden.

Als Problem wurde jedoch betrachtet, dass Themen rund um BNE zwar im curricularen Kontext zu finden seien, jedoch wenig Zeit für deren Umsetzung bleibe. Die Themen der BNE sollten daher in Bildungsinstitutionen mehr Gewicht erhalten, sodass diese zu Vorbildern in Bezug darauf werden, wie eine stärkere Orientierung an BNE umgesetzt werden könne. Die Institution Schule habe jedoch einen relativ starren Rahmen und der historisch gewordene Status quo bereite Schwierigkeiten bei Veränderungsbemühungen. Bedenklich sei auch, dass Benotung die Schüler*innen dazu verleite, Inhalte nach Klausurrelevanz zu priorisieren. Dem könne nur entgegengewirkt werden, indem altersgemäße Lebensbezüge zu den Inhalten geschaffen würden. Die Idee Schule abzuschaffen und Bildung selbst zu organisieren, sei jedoch zu radikal, vielmehr gelte es zu überlegen, wie Strukturen aufgebrochen werden könnten, ohne gleich das gesamte System aufzugeben. Dazu sei es hilfreich, empirischen Ergebnissen zu entnehmen, was einer Veränderung bedürfe.

Da Schule allein BNE nicht bewältigen könne, bedürfe es Kooperationen über formelle Bildungseinrichtungen hinaus. Schüler*innen sollte aufgezeigt werden, wie und wo sie agieren können. Dazu sollten Räume geschaffen und über gelungene Projekte/Aktionen berichtet werden. Es müsse eine regelrechte Lobby für Bildungsprojekte geben, damit in außerschulische Bildung investiert werde.

Es wurde bedauert, dass nach Selbstwirksamkeitserfahrung in Projekten bestenfalls ein Commitment stattfinde, eine Umsetzung im täglichen Handeln jedoch ausbleibe. Aus diesem Grund sollten die Bedürfnisse genauer betrachtet werden, denn nicht bei jedem Menschen sei das Bedürfnis nach Partizipation gleich ausgeprägt. Es gelte zu evaluieren, welche Vorstellungen von einem guten Leben existierten. Außerdem sei problematisch, dass das vorherrschende System eigenständiges Denken und Handeln nicht belohne. Durch Aktivismus marginalisiere sich der*die Einzelne und bringe sich zum Teil sogar in Gefahr. Um dem entgegenzuwirken, müsse die Wertschätzung des Engagements erfolgen, indem Nachteile durch die investierte Zeit verringert werden.

/ Vanessa Jung

Markt der Möglichkeiten

Bei dem Marktplatz am zweiten Tag hatten die Tagungsgäste die Möglichkeit, verschiedene Initiativen und Organisationen aus den Bereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und Friedensbildung näher kennenzulernen und ins Gespräch zu kommen. Dazu zählten:

act for transformation

Gmünder Straße 9
73430 Aalen
Telefon: 07361/9751045
E-Mail: info@act4transformation.net
www.act4transformation.net

Berghof Foundation Operations GmbH

Georg Zundel Haus
Corrensstraße 12
72076 Tübingen
Telefon: 07071/920510
E-Mail: info-tuebingen@berghof-foundation.org
www.berghof-foundation.org/de/programme/friedenspaedagogik-globales-lernen/

Deutsche Friedensgesellschaft – Vereinigte KriegsdienstgegnerInnen (DFG-VK)

DFG-VK-Landesverband Baden-Württemberg
Werastraße 10
70182 Stuttgart
Telefon: 0711/51885601
E-Mail: ba-wue@dfg-vk.de
www.bawue.dfg-vk.de

EPiZ – Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen

Wörthstraße 17
72764 Reutlingen
Telefon: 07121/491060
E-Mail: info@epiz.de
www.epiz.de

Friedenspfarramt der Evangelischen Landeskirche in Württemberg

Büchsenstraße 33 (Hospitalhof)
70174 Stuttgart
Telefon: 0711/229363299
E-Mail: friedenspfarramt@elk-wue.de
www.friedenspfarramt.elk-wue.de

Ohne Rüstung Leben

Arndtstraße 31
70197 Stuttgart
Telefon: 0711/608396
E-Mail: orl@gaia.de
www.ohne-ruestung-leben.de

Servicestelle Friedensbildung Baden-Württemberg

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg
Haus auf der Alb
Hanner Steige 1
72574 Bad Urach
Telefon: 07125/152135
E-Mail: claudia.moeller@lpb.bwl.de
www.friedensbildung-bw.de/uebersicht_kontakte.html

Volksbund Deutsche Kriegsgräberfürsorge

Landesverband Baden-Württemberg
Sigismundstraße 16
78462 Konstanz
Telefon: 07531/90520
E-Mail: lv-konstanz@volksbund.de
www.volksbund.de/baden-wuerttemberg

Weltkirchliche Friedensdienste des Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ)

Fachstelle Globales Lernen
Antoniusstraße 3
73249 Wernau
Telefon: 07153/3001176
E-Mail: ikontny@bdkj.info
www.wfd.bdkj.info



© Servicestelle Friedensbildung

Fazit und Ausblick

Zum Abschluss des Tages wurden die Ergebnisse der drei Gesprächsforen im Plenum zusammengetragen und diskutiert. In allen drei Gesprächsforen gab es zunächst – unabhängig voneinander – Überlegungen, wie ein „gemeinsames Dach“ über Friedensbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen benannt werden könnte. Als Vorschläge für einen neuen Oberbegriff standen im Raum:

- 1) „Miteinander Zukunft lernen“ als ein neuer und neutraler Begriff
- 2) „Fürsorge“ als inhaltliche Klammer aller drei Bereiche
- 3) „Global Citizenship Education“ als bereits eingeführter und bekannter Begriff

Diesen Vorschlägen schloss sich eine Grundsatzdiskussion an: Ist ein Dach und eine neue Marke überhaupt nötig und wofür? Ein neuer Begriff könnte identitätsstiftend wirken und es durch gebündelte Kommunikation erleichtern, mehr Ressourcen zu akquirieren. Allerdings sei es sehr schwierig, eine Bezeichnung zu finden, unter der alle Beteiligten und Adressierten das Gleiche verstehen. Außerdem fragten einige Diskussionsteilnehmer*innen kritisch, welche Vertreter*innen aus den drei Bereichen letztendlich über die Begrifflichkeit eines „gemeinsamen Dachs“ verhandeln würden. Dies sei bisher unklar.

Weitere Aspekte und Appelle aus der Diskussion:

- Die Kompetenzen und die Expertisen der drei Bereiche müssen gebündelt werden. Dabei kommt es entscheidend darauf an, die jeweiligen Profile zu schärfen. Dies soll jedoch nicht in Abgrenzung zu den anderen Bereichen geschehen, sondern hinsichtlich der jeweiligen Zielgruppen und Methoden, um sich auf diese Weise (gegenseitig) zu bereichern.
- Langfristig ist es wichtig, in Bündnissen zu denken, zu handeln und gemeinsam auf Bundes- und Länderebene Lobbyarbeit zu betreiben. (Aus diesem Grund könne es sinnvoll sein, sich unter einem gemeinsamen Begriff zusammenzuschließen.)
- Friedensbildung findet nicht nur an Schulen statt, sondern ist vermehrt auch in anderen Räumen gefordert (z. B. bei Auseinandersetzungen innerhalb der Zivilgesellschaft wie z. B. den Protesten um den Hambacher Forst, in Unterkünften von Geflüchteten). Es sei daher wichtig, nicht zu vergessen und zu vernachlässigen, was außerhalb der Schulen passiert

und darin lägen neue Herausforderungen – auch für die anderen beiden Bereiche.

Eine weitere zentrale Frage innerhalb aller drei Bereiche war: Was kann getan werden, damit bestehende Unterrichtsmaterialien tatsächlich in den Schulen und im Unterricht wahrgenommen und eingesetzt werden? Als ein wesentliches Problem wurde das föderale Bildungssystem ausgemacht, aufgrund dessen bestimmte Inhalte und Materialien auf den unteren Ebenen nicht greifbar würden. Daraus leiteten sich drei Forderungen bzw. weitere Schritte ab:

- 1) Es werden mehr (Strategie-)Papiere und Pläne auf lokaler Ebene benötigt, welche die Inhalte der drei Bereiche vermitteln.
- 2) Die (bestehenden) Papiere müssen konkreter werden, um nicht einer Zukunft als „Papiertiger“ entgegenzusehen.
- 3) Lehrer*innen müssen durch mehr Angebote zusätzlich ausgebildet und fortgebildet werden, um zum Beispiel die verschiedenen Materialien zu Friedensbildung, BNE und Globalem Lernen einsetzen zu können und überhaupt über diese informiert zu sein („Qualifizierung nach Innen“). Dies müsse in allen drei Phasen der Lehrer*innenausbildung bzw. des -berufs geschehen: im Studium, während des Referendariats und schließlich im Berufsleben.

Als große Frage stand außerdem im Raum, wie der in der Tagung geäußerte große Bildungsanspruch an eine gute Zukunft innerhalb Europas weitergetragen werden kann. Konkret: Wie kann aus den (neuen) Ideen eine gesamteuropäische Vision entstehen? Über diese grundlegende Frage könne unter anderem zum Beispiel in zwei Jahren in ähnlichem Format weiter diskutiert werden. Es wurde der Wunsch geäußert, dass eine solche Tagung weiterhin – zweijährlich – Akteur*innen aus den drei Bereichen eine Plattform für Vernetzung und Zusammenarbeit bietet. Inhaltlich und praktisch könnte bei der nächsten Tagung die Frage im Fokus stehen, wie konkret auf politische Strategien (Bildungspläne und anderes) auf Länderebene Einfluss genommen werden könne.

/ Wiebke Nordenberg

Servicestelle Friedensbildung
Tagungszentrum »Haus auf der Alb« · Hanner Steige 1 · 72574 Bad Urach
E-Mail: claudia.moeller@lpb.bwl.de · Telefon: +49-7125/152-135
www.friedensbildung-bw.de

Träger der Servicestelle

lpb

Landeszentrale für politische Bildung
Baden-Württemberg



zusammenhalten
zusammen gestalten


Berghof Foundation



Baden-Württemberg
MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT