



Zeitschrift für
internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und
Internationale Erziehungswissenschaft

2/2021

44. Jahrgang

Herausforderungen internationaler Bildungsforschung

Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer
Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens

Feldforschung im postsowjetischen Raum. Methodologische Reflexion
international vergleichender sonderpädagogischer Forschung

Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung
für Zuwanderer/-innen

Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf
schulische und außerschulische Bildungsangebote



WAXMANN

Wenn Forschende sich Fragestellungen widmen, die der internationalen Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik entstammen, stehen sie sowohl in methodischer als auch in methodologischer Hinsicht etlichen Herausforderungen gegenüber. Die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik greift einige von diesen beispielhaft in themenspezifischen Artikeln mit unterschiedlichen empirisch-theoretischen Illustrationen auf.

Internationale Bildungsforschung zeichnet sich beispielsweise insofern durch Komplexität aus, als dass Forschende epistemisch subjektiv gebunden sind und diese subjektive Gebundenheit gleichzeitig methodisch zu kontrollieren ist. Diese Kontrolle der subjektiven Perspektive gilt natürlich für alle Forschung, ist aber angesichts unbekannter und vielfältiger Kulturalität in der internationalen Forschung durchaus mit Herausforderungen behaftet. Nicht zuletzt stellt die eigene sowie die zu erforschende Kulturalität sowie deren Dekonstruktion eine methodologische und methodische Herausforderung dar. Daneben sind häufig besondere Strategien notwendig, um Daten zu erheben und für die Auswertung aufzubereiten, zum Beispiel im Hinblick auf unterschiedliche Sprachen, implizite Unterstellungen oder ökonomische Disparitäten. Denn nicht selten gestaltet sich der Zugang zum Forschungsfeld schwierig, was letztlich auch Auswirkung auf die Güte der Datengewinnung hat. Gleichzeitig bieten die Erkenntnisexplikation, die Komplexitätsreduktion durch forschendes Handeln sowie der damit verbundene Erkenntnisgewinn die

Möglichkeit, praxeologische Anregungen für die Gestaltung von Bildungswirklichkeit zu formulieren.

Diese Facetten werden in unterschiedlichen themenspezifischen Artikeln in dieser ZEP-Ausgabe aufgegriffen: *Johanna Weselek* und *Alexander Wohnig* widmen sich in ihrem Beitrag der Frage, welches Anregungspotenzial dem Globalen Lernen als Teilfacette der politischen Bildung für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen innewohnt. So fragen sie in einem empirisch-theoretischen Zugang, wie politisches Moment, Neutralität und Überwältigungsverbot (angehende Lehrkräfte) orientieren bzw. orientieren sollten und wie Normativitätsstandpunkte erhoben werden können. In diesem Kontext nehmen sie in den Blick, wie sich das professionelle Selbstbild (angehender) Lehrkräfte in empirischer Hinsicht dimensioniert. Darauf aufbauend lotet die Autorengruppe Anregungen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aus.

Die Exklusionsgefahren für Menschen mit Behinderung sowie die Handlungsspielräume nicht staatlicher Akteur/-innen im zentralasiatischen Raum (hier im Besonderen: Usbekistan und Kasachstan) werden von *Katja Koch* und *Stephan Kebl* untersucht. Zugleich heben sie den Stellenwert einer permanenten (Selbst-)Reflexion der eigenen Forschungsposition hervor, die den Forschungsprozess kontinuierlich tragen sollte, um bestimmten forschungsmethodischen Problemen begegnen zu können.

Barbara Pusch stellt Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen: Sie fragt danach, wie

diese Zielgruppe pädagogischer Tätigkeiten im Schnittfeld von Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Umweltbildung und interkultureller Pädagogik gefördert werden kann. In diesem Zusammenhang fokussiert sie drei pädagogische Ansätze: Internationale Gärten e.V. Göttingen, Yeşil Çember und Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (ANU). Damit bietet sie eine Heuristik, mittels derer Praxisprojekte auf Merkmale von einer Assimilationspädagogik hin untersucht werden können.

Daran anschließend sprechen sich *Andreas Eberth* und *Verena Röhl* für eine Dekonstruktion des Eurozentrismus aus. In diesem Zusammenhang betonen sie die Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote. Auf der Basis einer empirischen Untersuchung geben sie Anregungen, die eigene kulturelle, gesellschaftliche bzw. nationale Gebundenheit bei der Erforschung und Gestaltung von Bildungsangeboten zu berücksichtigen. Vor diesem Hintergrund unterbreiten sie abschließend Vorschläge, wie dekolonisierte Bildungsangebote gestaltet werden können.

Eine anregende Lektüre wünscht

Caroline Rau

Bamberg, im September 2021

doi.org/10.31244/zep.2021.02.01

Impressum:

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

Herausgeber:

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

Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Frida Link, Johanna Müller

Redaktionsanschrift:

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

Verlag:

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

Begründet von: Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

Lizenz: Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Sie bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem/der Nutzer/-in, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen/der jeweiligen Rechteinhaber/-in zu klären.

Ehemals in der Redaktion: Barbara Asbrand, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert, Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter. **Aktuell in der Redaktion:** Achim Beule, Claudia Bergmüller-Hauptmann, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Volker Lenhart, Claudia Lohrenscheit, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt.

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Marlen Wagner: wagner@waxmann.com

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

Titelbild: © Adobe Stock, Nr. 434230470

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen: erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 24,00, Einzelheft EUR 11,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

Themen	4	Johanna Weselek & Alexander Wohnig Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens – Was heißt hier Neutralität?
	11	Katja Koch & Stephan Kehl Feldforschung im postsowjetischen Raum. Methodologische Reflexion international vergleichender sonderpädagogischer Forschung
	17	Barbara Pusch Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen
	27	Andreas Eberth & Verena Röhl Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote
VENRO	35	Kritisch, ganzheitlich und progressiv – zivilgesellschaftliche Perspektiven auf das neue UNESCO-Programm „BNE 2030“
VIE	36	Neue Formen des digitalen Lernens weltweit – Die Global Education Week 2021
	37	Zur Diskussion über die Evaluation von Projekten der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit
	38	Internationales Kolloquium für Promovierende im Kontext von Erwachsenenbildung und Theologie
	39	Rezensionen
	43	Schlaglichter

Johanna Weselek & Alexander Wohnig

Befähigung zu gesellschaftlicher und politischer Verantwortungsübernahme als Teil Globalen Lernens – Was heißt hier Neutralität?

Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung und insbesondere Globales Lernen als politische Bildung bieten vielfältige thematische Möglichkeiten, um politische Lern- und Bildungsprozesse gestalten und anregen zu können. In der schulischen Praxis bleibt das Potenzial teilweise ungenutzt, da bei Lehrpersonen eine große Unsicherheit herrscht, ab wann die Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens „politisch“ wird und damit vermeintlich als nicht „neutral“, sondern unter Umständen als überwältigend gelten kann. Die Forderung nach Neutralität, die an Lehrpersonen herangetragen, aber auch von (angehenden) Lehrpersonen selbst als Teil ihrer pädagogischen Professionalität übernommen wird, führt dazu, dass der Fokus in der Vorbereitung auf die Bildungspraxis auf „nicht kontroverse“ ökologische Gegebenheiten gelegt wird. Der Anspruch eine professionelle, d. h. „neutrale“ Lehrkraft zu sein, scheint mit der Thematisierung politisch gewachsener Strukturen und globaler Ungerechtigkeiten in Konflikt zu stehen, die für Globales Lernen zentral sind. Dabei spielt es eine Rolle, dass die Frage nach der Normativität der Konzepte wenig reflektiert wird. Der Beitrag geht mithilfe eines empirischen Forschungssettings der Frage nach, wie sich das professionelle Selbstbild (angehender) Lehrkräfte im Kontext der Debatte um das Politische und die Normativität im Globalen Lernen und deren Bearbeitung in Bezug auf das vermeintliche Neutralitätsgebot gestaltet und welche Herausforderungen dabei für das Feld entstehen.

Schlüsselworte: *politische Bildung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Neutralität, Normativität*

Abstract

Education for Sustainable Development and in particular Global Learning as political education fundamentally offer a wide range of thematic possibilities for shaping and stimulating political learning and education processes. In school practice, this potential often remains untapped as there is a great deal of uncertainty among teachers as to when the discussion of these topics will become “political” and thus, supposedly, not “neutral” but, under certain circumstances, overwhelming. The demand for neutrality, which is addressed to teachers,

but which is also adopted by (prospective) teachers themselves as part of their pedagogical professionalism, leads to a focus in educational practice or in the preparation for this, on “non-controversial” ecological conditions. Addressing politically evolved structures and global injustices, which are central to Global Learning, seems to be in conflict with the claim to be a professional, i.e. “neutral” teacher. Thereby it plays a role that the question of the normativity of the concepts is little reflected. With the help of an empirical research setting, this article explores the question of how the professional self-image of (prospective) teachers is shaped in the context of the debate about the political element and normativity in Global Learning and their treatment in relation to the supposed requirement of neutrality, and which challenges this poses for the area.

Keywords: *Citizenship Education, Global Learning, Education for Sustainable Development, Neutrality, Normativity*

Einleitung

Die Forderung nach politischer Neutralität von Lehrpersonen ist im öffentlichen Diskurs prominent geworden und zeigt dort seine Wirkung, auch wenn sie als pädagogisches Qualitätskriterium in den Fachdebatten bereits berechtigterweise zurückgewiesen wurde. Diese Forderung, so unsere These, steht im Widerspruch zu den Aufgaben von Globalem Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)¹, da es dabei um die Auseinandersetzung mit und Veränderungen von nicht-nachhaltigen Lebensweisen und globalen Ungleichheiten geht. Ein Neutralitätsverständnis des „Sich-Heraushaltens“ (Nonnenmacher, 2011) steht konträr zu den gewünschten transformatorischen Bildungsprozessen (UN, 2015), für die vielmehr eine politisch-interessierte Lehrkraft als Vorbild nötig wäre (Overwien, 2019b).

Der Beitrag zeigt, basierend auf einer qualitativen Interviewstudie, die anhand der dokumentarischen Methode konzipiert und analysiert wurde, wie sich das professionelle Selbstbild (angehender) Lehrkräfte im Kontext der Debatte um das Politische im Globalen Lernen und dessen Bearbeitung in

Bezug auf das vermeintliche Neutralitätsgebot gestaltet. Sowohl das Globale Lernen als auch die politische Bildung haben generell einen normativen Kern, eine Werteorientierung, die in dem vorliegenden Beitrag nicht zur Disposition gestellt wird. Die rekonstruierten Orientierungen der angehenden Lehrkräfte zeigen hingegen, dass ihnen die Bedeutsamkeit der Normativität eines politischen Globalen Lernens, das die Kritik an globalen Verhältnissen, wie postkoloniale Kontinuitäten, kapitalistischer Wachstumsimperativ oder Paternalismus etc., umfasst, unklar ist. Das Verfolgen des vermeintlichen Neutralitätsgebots kann daher zu einer Vernachlässigung des politisch-normativen Impetus führen. Besonders bei (angehenden) Lehrkräften erzeugt die Herausforderung Globales Lernen zu unterrichten Unsicherheiten, die den Rückgriff auf das vermeintliche Neutralitätsgebot begünstigen und die zu einer Entpolitisierung des Globalen Lernens beitragen können.

Im Zentrum dieses Beitrages steht daher das professionelle Selbstbild angehender Lehrkräfte im Kontext des Globalen Lernens. In Abschnitt 1 wird der Diskurs um die Förderung gesellschaftlicher Verantwortungsübernahme für die Förderung einer nachhaltigeren Entwicklung und daran anschließend die Frage der Normativität und die Forderung nach Neutralität dargestellt. Die analysierten Orientierungen der interviewten Lehrkräfte werden in Abschnitt 2 anhand verschiedener Transkriptausschnitte veranschaulicht. Abschließend (3) werden die Erkenntnisse zu Normativität und dem Politischen im Globalen Lernen als Herausforderungen diskutiert.

Gesellschaftliche Verantwortungsvermittlung und Globales Lernen – Normativität und Neutralitätsforderung

Globales Lernen ist eng verknüpft mit der Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung insbesondere im Hinblick auf intra- und intergenerationelle Gerechtigkeit. Das politische Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung versucht Bildung zu nutzen, um nachhaltige Lebensweisen, Konsumformen usw. zu etablieren, die als verantwortliches Handeln und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme für eine nachhaltige Zukunft definiert werden. Das Konzept BNE ist daher von Beginn an normativ aufgeladen und dient zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsbestrebungen. Akteur/-innen des Globalen Lernens haben die Bedeutung des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung mehrfach anerkannt und sich als Teilbereich einer BNE verortet (Schreiber, 2012, S. 29).

Gleichzeitig wird die hohe Wert- und Normenorientierung des Leitbildes im Globalen Lernen als Widerspruch zwischen Bildungsanspruch und der impliziten Normativität diskutiert. Asbrand und Scheunpflug weisen darauf hin, dass Lernen zwar angeregt werden kann, Lernprozesse aber nicht determiniert werden können, d. h. dass „Zurückhaltung gegenüber der Annahme geboten [sei], normativ orientierte Bildungsangebote könnten direkt in Lernprozesse im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen“ (Asbrand & Scheunpflug, 2005, S. 475) eingreifen. Normative Zurückhaltung soll so normative „Postulatspädagogik“ (ebd., S. 473) verhindern.

Diese Forderung spielt eine zentrale Rolle, ist sie doch eng verbunden mit „dem Politischen“ auf der einen Seite sowie

dem vermeintlichen Neutralitätsgebot auf der anderen Seite: Wie wird Normativität in Bezug auf Globales Lernen diskutiert und welche empirischen Erkenntnisse gibt es? Applis (2014) erforscht dokumentarisch wie wertorientiertes Lernen im Kontext des Globalen Lernens stattfinden kann. Er weist darauf hin, dass Möglichkeiten konstruktiver diskursiver Auseinandersetzungen im Rahmen der Themen des Globalen Lernens benötigt werden, in denen moralrelevante Kompetenzen differenziert betrachtet werden, um eine Sensibilisierung für das Erkennen von Situationen anzuregen, in denen die Bezugnahmen auf ethische Werte relevant ist (Applis, 2014, S. 19). Ähnlich argumentieren auch Anselm et al. (2018), die sich mit zentralen ethischen Fragestellungen des normativen Nachhaltigkeitsdiskurses auseinandersetzen, beispielsweise der Frage danach, was ein „guter“ oder „nachhaltiger“ Lebensstil ist. Seminarveranstaltungen für Lehramtsstudierende werden in „Diskurs-Arenen“ durchgeführt, die sich am Diskursbegriff von Habermas orientieren und der Logik des Einübens von Diskursfähigkeit folgen, um die verschiedenen Standpunkte einer nachhaltigen Entwicklung durch argumentative Reflexion und persönliche Aneignung der normativen Implikationen diskutieren zu können (Anselm et al., 2018, S. 37ff.). Kater-Wettstädt und Asbrand befassen sich mit der Frage, wie Schüler/-innen in Lehr-Lernarrangements des Globalen Lernens mit normativen Handlungsaufforderungen umgehen. Die Ergebnisse ihrer empirischen Studie zeigen, dass Schüler/-innen keine individuelle Handlungsfähigkeit zum Globalen Lernen erwerben, da Handlungsaufforderungen der Lehrer/-innen entweder reproduziert oder von den Schüler/-innen an andere Verantwortliche (die Allgemeinheit, einflussreiche Politiker/-innen) delegiert werden. Wenn globale Zusammenhänge als Probleme thematisiert werden, formulieren Lehrkräfte fast zwangsläufig moralische Appelle und konkrete Handlungsoptionen, die als „richtige“ oder wünschenswerte Problemlösungen kommuniziert werden. Die Schüler/-innen haben kaum eine andere Möglichkeit außer diese Positionen, ohne wirkliche Aneignung, zu reproduzieren. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass es für die pädagogische Praxis des Globalen Lernens notwendig ist, auch normative Handlungsmöglichkeiten als kontrovers, hinsichtlich ihrer Chancen und Grenzen, zu diskutieren, den Umgang mit Ungewissheit einzuüben und zu reflektieren, warum ethisch verantwortungsvolles Handeln in Bezug auf globale Problemlagen, in denen es nicht nur singuläre Lösungen gibt, schwierig realisierbar ist (Wettstädt & Asbrand, 2014, S. 11f.). Kater-Wettstädt stellt aufbauend auf den Ergebnissen der Studie fest, dass die Reflexion der eigenen Standort- bzw. Kulturgebundenheit, die Begrenzung und Steuerung von Erkenntnisprozessen und die Reflexion von Handlungsoptionen bislang zu wenig berücksichtigt werden. Die Autorin schlägt ein verstärktes Philosophieren in Schule und Unterricht vor, um (ergebnis-)offene Prozesse anzuregen und dadurch eine kritisch-reflektierte und konstruktiv-lösungsorientierte Haltung einzuüben. Die Auseinandersetzung mit Fragen, für die es keine eindeutigen oder richtigen Antworten gibt, sei zentral: Das Philosophieren könnte dazu dienen eine konstruktive Haltung gegenüber Unsicherheit und Ungewissheit einzuüben, in deren Rahmen Werte und Normen als Orientierung fungieren und exploriert werden können (Kater-Wettstädt, 2019, S. 132f.).

Ein weiterer zentraler Diskussionsstrang im Kontext der hier behandelten Thematik stammt aus der politischen Bildung. Hier ist die Frage virulent, ob politische Bildung parteiisch ist, ein normatives Ziel verfolgend, oder ob dies schon überwältigend sei. Diese Debatte führte zum Beutelsbacher Konsens, der die wirkmächtigste Leitlinie pädagogischen Handelns in der politischen Bildung darstellt. In ihm werden das Überwältigungsverbot, das Kontroversitätsgebot und die Schüler/-innenorientierung als Leitlinien politischer Bildung beschrieben (Wehling, 1977). In gewisser Weise plädiert der Beutelsbacher Konsens damit für einen Pluralismus, verstanden als das Abbilden verschiedener, im Diskurs zu einem Thema vertretener Positionen. Seit einigen Jahren gewinnt ein Deutungsmuster und eine politische Strategie an Bedeutung, die das Überwältigungsverbot und das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens als „Neutralität“ definiert. Lehrer/-innen und politische Bildner/-innen allgemein, die sich, so der Vorwurf, nicht „neutral“ verhielten, indem sie beispielsweise die Positionen einer Partei zu einem politischen Fall oder Sachverhalt kritisch betrachten, werden mit einem Indoktrinationsvorwurf bedacht. Schüler/-innen und Eltern werden sogar dazu aufgefordert, solche Lehrkräfte zu denunzieren (Däuble, 2019). Dies ist kein neues Phänomen, sondern historisch als eine Wirkung des Beutelsbacher Konsens zu beschreiben, die ihm von Anfang an eingeschrieben war (Nonnenmacher, 2011). Obwohl vielfach gegen eine solche Lesart des Beutelsbacher Konsens protestiert und diese auch argumentativ angegriffen wurde (Besand, 2020; Lösch, 2020; Reinhardt, 2019; Overwien, 2019b), ist sie doch wirkmächtig, was die noch recht überschaubare empirische Studienlage zeigt (Oberle et al., 2018; Heil, 2020). So wurde in der Diskussion beispielsweise darauf verwiesen, der Beutelsbacher Konsens zielt auf Kontroversität, nicht auf Neutralität (Engartner, 2020, S. 12) und rechtliche Analysen haben die Neutralitätsforderung in Zweifel gezogen (Hufen, 2019; Wrase, 2020). Angehende Lehrkräfte vertreten, so die tatsächliche (s. o.) und die gefühlte Empirie (Nonnenmacher, 2011), häufig die Position, die gute Lehrkraft sei politisch neutral, halte mit der eigenen Position „hinter den Berg“ und lasse möglichst alle Positionen gelten. Dass letztere Position vor dem Hintergrund der diskursiven und realpolitischen Stärkung der radikalen Rechten eine Fehlvorstellung ist, darauf wurde in Diskussionen der politischen Bildung ausführlich hingewiesen (Cremer, 2019; Mittnik et al., 2018). In Bezug auf normative und handlungsorientierte Bildungskonzepte sind Lehrkräfte auch dem Grundgesetz verpflichtet, in dem in Artikel 20a auch die nachhaltige Entwicklung verankert ist. Diese Verpflichtung muss auch gesehen werden, ein alleiniger Bezug auf den Beutelsbacher Konsens scheint hier zu wenig zu sein (Overwien, 2019b).

Eng zusammen mit der Frage nach Normativität hängt also diese nach vermeintlicher Neutralität, die v.a. in der politischen Bildung diskutiert wird. Dabei ist die Annahme leitend, dass das Politische und politische Fragen immer mit Normativität (Was ist gute Politik? Wie wollen wir zusammenleben? usw.) verknüpft sind, weshalb ein politischer Aushandlungsprozess notwendig ist. Globales Lernen ist ein Inhaltsfeld politischer Bildung, das in der schulischen politischen Bildung allerdings zunächst wenig thematisiert wurde (Overwien, 2017). Eine Begründung dafür kann die allgemeine Furcht vor

Überwältigung im Sinne des Beutelsbacher Konsens sein, sowie die Angst vor einer „Katastrophenpädagogik“. Im Rahmen des Globalen Lernens haben sich daher positive Zukunftsvisionen durchgesetzt (Overwien, 2019a, S. 306). Hippe (2016, S. 204ff.) kritisiert, dass diese Vorgehensweise einen Teil der Realität ausblendet, und fordert bei der Thematisierung des Klimawandels eine kritische politische Bildung, um auf den Unterschied zwischen einem symbolpolitischen Klimaschutzdiskurs und dem eigenen Handeln, das zu negativen Veränderungen führen kann, aufmerksam zu machen. Konzepte der kritischen politischen Bildung betonen die Möglichkeit, der reflexiven Selbstpositionierung der Lehrpersonen und fokussieren im Kontext von Globalem Lernen auf die Analyse politischer Konflikte und Probleme, die in diesem Kontext entstehen. Dabei geht es um die strukturelle Analyse unterschiedlicher Interessen, von politischen, ökonomischen und sozialen, globalen wie nationalen Macht- und Herrschaftsverhältnissen und von ideologischen Begründungsmustern etc. (Lösch & Thimmel, 2010).

Problematisch an der Neutralitätsdiskussion ist zudem, dass das Ziel der politischen Mündigkeit ebenso pluralistisch gedacht wird, in dem Sinne, dass Kontroversität mit Mündigkeit gleichbedeutend ist: Junge Menschen bekommen in Bildungssettings die Gelegenheit, sich eine eigene Meinung zu bilden, sie können aus Positionen wählen, die zumeist von Lehrpersonen ausgewählt werden und die selbst aus dem Rahmen der gesellschaftlich hegemonialen Diskurse stammen. Auch hier gilt politische Zurückhaltung als Tugend, damit Lernende nicht überwältigt werden. Das „Neutralitätsmantra“ ist also eng verknüpft mit einer zweifelhaften Vorstellung einer unpolitischen und neutralen Lehrperson, die sich politisch selbst zurückhält. So zeigt Heil (2020) im Rahmen einer Fragebogenerhebung, dass angehende Lehrpersonen oftmals das Denkmuster reproduzieren, sie seien als Lehrkräfte zu Neutralität verpflichtet und dürften ihre eigene Position nicht offenlegen.

Im Folgenden steht die Frage im Zentrum, wie sich das professionelle Selbstbild (angehender) Lehrkräfte im Kontext der Debatte um das Politische und Normative im Globalen Lernen und dessen Bearbeitung in Bezug auf das vermeintliche Neutralitätsgebot gestaltet.

„Also man soll sich ja mit seinen politischen Meinungen zurückhalten.“ Empirische Einblicke zum Themenkomplex Globales Lernen, Normativität und Neutralität

Die im Zentrum des Beitrags stehende qualitativ-rekonstruktive Studie wurde in Baden-Württemberg durchgeführt. Dort ist BNE im aktuellen Bildungsplan eine von sechs Leitperspektiven, die einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen, indem BNE fächerübergreifend und spiralcurricular in sämtlichen Schularten unterrichtet werden soll (KM BW, 2016). Das empirische Material wurde mit Hilfe der Dokumentarischen Methode analysiert. Die methodologische Grundlage der Dokumentarischen Methode bezieht sich auf die Wissenssoziologie Mannheims (1980) und der Unterscheidung zwischen kommunikativem (theoretischem, explizitem) und konjunktivem (implizitem, handlungsleitendem) Wissen. Die Erhebung fand im Rahmen von fünf Workshops an einem außerschulischen Lern-

ort für Globales Lernen statt, an dem Workshops, Stadtrundgänge und Veranstaltungen für Schulklassen, Studierende, Referendar/-innen und Weiterbildungen für Lehrkräfte angeboten werden. Insgesamt wurden 17 leitfadengestützte Einzelinterviews mit zwölf Referendar/-innen und fünf Studierenden geführt (zwölf weibliche und fünf männliche Teilnehmende), aus dem Grundschul-, Haupt- und Realschullehramt sowie der Sonderpädagogik, die an einem Weiterbildungsworkshops zu Globalem Lernen teilgenommen haben. Die Fragen des Leitfadens wurden möglichst erzählgenerierend formuliert und dienten einer vergleichenden narrativen Ausgestaltung des Interviews (Nohl, 2006, S. 22). Die dokumentarische Interpretation der Interviews erfolgte anhand der formulierenden und reflektierenden Interpretation (für den Zugang zu beiden Wissensniveaus) und einer konsequenten sequenzanalytischen und einer (fallinternen und fallexternen) komparativen Analyse zur Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts (Nohl, 2006; Bohnsack, 2014). Die rekonstruierten Orientierungen der interviewten angehenden Lehrkräfte werden im Folgenden anhand ausgewählter Transkriptausschnitte expliziert.

Professionelles Selbstbild und theoretisches Wissen: Bildungspraxis

Im Interviewmaterial lässt sich als Orientierung der Interviewten rekonstruieren, dass sie über theoretisches Wissen hinsichtlich globaler Probleme und den damit zusammenhängenden Herausforderungen verfügen, gleichzeitig aber über wenig erfahrungsbasiertes Wissen in Bezug auf didaktische Umsetzungsmöglichkeiten. Die folgenden Transkriptauszüge dienen als Veranschaulichung für die rekonstruierte Orientierung. Auf die Relevanz von Bildung für die angestrebte Mündigkeit der Schüler/-innen wird vielfach verwiesen: „[D]ieses Ziel von Bildung ist äh immer der mündige Bürger und im Kontext der Globalisierung ähm ist man eben mündig, wenn man mit der Globalisierung klarkommt; des heißt, man muss bewusstmachen, [...] die Kontroversen immer wieder aufzeigen, und [...] Schüler darauf vorbereiten mit diesen Möglichkeiten und aber auch mit den Gefahren ähm zurecht zu kommen.“ (Max, 108–115)² Globalisierung wird problemzentriert beschrieben, indem explizit auf die Gefahren (siehe auch Wettstädt & Asbrand, 2014) hingewiesen wird, was sich als implizite Unsicherheit im Umgang mit der Thematik vielfach im analysierten Material zeigt. Eine Studentin beschreibt die generelle Wichtigkeit einer strukturellen Betrachtungsweise und deren stärkere Betonung, um der Komplexität und den Verflechtungen im Bereich nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden. Daran anknüpfend betont sie die Möglichkeiten der Veränderung durch Mitbestimmung in der Demokratie, die aber in aktuellen Bildungskonzepten im Hintergrund stehe. Sie verbindet dadurch zwei wesentliche Aspekte: Die strukturelle Betrachtung von Problemen im Kontext des Globalen Lernens und der Erkenntnis, dass alles Gesellschaftliche ein Gewordenes und dadurch auch veränderbar ist: „[E]s muss alles [...] im Bildungskontext, die Probleme mehr aufgegriffen werden und die Vernetzung von den ganzen Problemen. Also sozusagen, dass das alles auch miteinander zusammenhängt und sich die Strukturen und Gesellschaft klar zu machen, allein die Demokratie sich bewusstmachen, dass man wirklich was dagegen

tun könnte, dass man in seiner eigenen Gesellschaft was verändern könnte, kommt nicht so durch, würde ich sagen, im Kontext der Bildung.“ (Mia, 115–125) Auch hier zeigt sich eine Verankerung von theoretischen Wissensbeständen, die als erfahrungsbasiertes Wissen in einer handlungspraktischen schulischen Umsetzung nicht angewendet werden können. Eine Referendarin spricht die Wichtigkeit der Perspektivübernahme an, der einer der zentralen Punkte für Globales Lernen ist. „[D]ie Perspektivübernahme heißt ja irgendwie dann auch ein Verständnis für ähm Länder oder Kulturen zu entwickeln und herzustellen, was halt eben auch ganz arg wichtig ist, wenn man irgendwie global handeln möchte.“ (Lea, 253–259) Das explizite theoretische Wissen verweist darauf, dass Themen des Globalen Lernens relevant sind. Dieses Wissen steht jedoch in Verbindung mit der Unsicherheit bezüglich des Umgangs mit Themen des Globalen Lernens und der Vagheit der Beschreibung, dass man „irgendwie“ global handeln möchte. Wie dieses theoretische Wissen didaktisch aufbereitet und in der Bildungspraxis umgesetzt werden kann, wird von den Interviewten nicht konkret benannt. Lediglich der Verweis auf Veränderung von Konsumpraktiken, mit der Betonung individueller Handlungsmöglichkeiten (z. B. die Anregung zum Kauf ohne Plastiktüten), wird thematisiert (Weselek & Wohnig, 2020), da diese als nicht überwältigend und somit als neutral gelten.

Professionelles Selbstbild, politische Themen und vermeintliche Neutralitätsanforderung

In den analysierten Interviewpassagen zeigt sich ein weiterer inhaltlicher Schwerpunkt der aufgeworfenen Orientierung bezüglich des Vorhandenseins theoretischer Wissensbestände, kombiniert mit einer gewissen Uneindeutigkeit bezüglich des didaktischen Umgangs: die prinzipielle Unsicherheit, ob Lehrkräfte politisch sind. „Also man soll sich ja mit seinen politischen Meinungen zurückhalten“ (Ella, 203–204), sagt z.B. eine der Referendarinnen. Einige der angehenden Lehrkräfte gehen davon aus, dass es ihnen offiziell verboten sei, in der Schule politisch zu sein, da sie dadurch die Schüler/-innen überwältigen würden: „[...] ich würde sogar sagen, dass ich als Lehrkraft NICHT so politisch sein DARF. Also in gewisser Weise natürlich eine Meinung haben darf, die aber nur begrenzt vertreten wollen würde, weil ich sonst, ähm, die Schüler vielleicht überwältigen würde und [...] in ihrem Meinungsbildungsprozess auch einschränken würde.“ (Jan, 110–116) In den Interviewpassagen zeigen sich implizite Verankerungen von Wissensbeständen eines konträren Verhältnisses von „politisch-Sein“ und Schule, die sich als diffuse Vorgaben verankert haben, indem das Wissen darüber verinnerlicht ist, dass man nicht „politisch“ sein darf (oder sollte). Es erfolgt aber keine nähere Beschreibung oder Differenzierung zwischen parteipolitisch und politisch. Das professionelle Selbstbild ist daran orientiert, auf keinen Fall indoktrinieren zu wollen, oder etwas „falsch“ zu machen: „[...] ich darf ja auch nicht indoktrinieren, deswegen [...] politisch äh kann ich insofern sein, dass ich zum Nachdenken anrege.“ (Max, 154–156) Die ausgewählten Interviewausschnitte zeigen die implizite Vorstellung der angehenden Lehrkräfte, dass sich Lehrpersonen im schulischen Kontext weder politisch verhalten „sollen“ noch „dürfen“, um die Meinungsbildung der Schüler/-innen nicht einzuschrän-

ken. Die Unsicherheit und Uneindeutigkeit darüber, was aber genau dieses „politische Handeln“ ist und wo es anfängt, zeigt sich im gesamten Interviewmaterial. Dieser Unsicherheit begegnen die meisten der angehenden interviewten Lehrkräfte dahingehend, indem sie auf die Notwendigkeit verweisen, Neutralität in politischen Debatten zu wahren, um dem Anspruch nach einer kontroversen Behandlung eines politischen Themas gerecht zu werden. Dabei zeigt sich im Material, dass die angehenden Lehrpersonen Kontroversität als ein Abbilden und Nebeneinanderstellen aller Positionen exemplifizieren, was wiederum als neutral gilt und damit der Vorstellung ihres (künftigen) professionellen Lehrkärftehandeln entspricht. Neutralität wird implizit als „richtiges“ Verhalten bezüglich des professionellen Selbstbildes verstanden. Performativ wird von den Interviewten der Ausdruck einer sachlichen Diskussion verwendet. Dies verweist implizit auf eine (wert)neutrale Diskussion, was als „richtiges“ Professionalisierungsverständnis von den angehenden Lehrkräften verinnerlicht ist: Wer „sachlich“ bleibt, ist professionell. Dabei wird Fachlichkeit von den Interviewten als Gegenpol zu Meinungen beschrieben: „[A]lso mit Nachdenken mein ich eben, dass ich äh die aktuellen Weltgeschehnisse im Bereich der Nachhaltigkeit aufzeige, ähm mit den Schülern kritisch [...] beleuchte, [...] ich möchte nicht meine eigene MEINUNG vermitteln, sondern ich möchte FACHLICH äh angehen.“ (Tilo, 162–175) Die Unsicherheit unprofessionell zu sein, wird dahingehend beschrieben, dass Lehrpersonen ihre politischen Meinungen zurückhalten müssten und kein politisches Engagement zeigen oder anregen dürften.

Ob und wie politische Meinungen im schulischen Kontext eingebracht werden können bzw. angemessen sind, wird häufig thematisiert. Im Material wird von den Interviewten, hinsichtlich der politischen Themen des Globalen Lernens, eine interessante Ausnahme formuliert: „Ähm also politisch Partei ergreifen, dürfen wir ja offiziell nicht, aber ähm man kann politische Meinungen auch gerade was jetzt die Umwelt betrifft auch so vertreten, dass man eben nicht ähm die Parteien erwähnt, von daher finde ich schon, dass wir auch politisch ähm fungieren ohne halt jetzt eine Meinungsmache zu verbreiten; also da muss man eben das gute Zwischenmaß finden, ohne jetzt jemandem auf den Schlips zu treten oder irgendwelche, ja Meinungen zu verbreiten.“ (Lara, 193–204) Politisch können Lehrpersonen nicht sein, indem sie die Positionen von politischen Parteien als Organisationen stärken, sehr wohl aber, wenn sie sich zum Umweltthemen äußern. Hier kommt zum einen das tatsächliche Verbot der aktiven Bevorzugung einer politischen Partei für Beamt/-innen zum Ausdruck (Hufen, 2019), zum anderen aber auch die Überzeugung, Meinungsäußerungen hinsichtlich Umweltthemen seien weniger politisch überwältigend als andere.

Die Ambivalenz der Frage, ab wann ein Thema „politisch“ ist, zeigt sich auch im Hinblick auf den Vergleich von Umweltthemen und dem Thema „Flucht“: „Ich find des Thema Umwelt [...] einfacher, weil ich selber in meinem Alltag [...] auch was selber TUN kann, also ich kann meinen Konsum anschauen[. I]n Bezug auf das Flüchtlingsthema empfind ichs n bisschen schwieriger, weil da halt natürlich auch sehr viel ähm politisch geregelt wird ähm von oben, [...] ich kann natürlich als Einzelne auch was dafür tun, dass die Immigration von den

Flüchtlingen oder auch von Menschen ausm Ausland besser passiert; [...] und wenn ich jetzt ähm auf die Umwelt schau, kann ich viel mehr Dinge auch für mich in meinem persönlichen Umfeld tun, ohne dass ich direkt in Kontakt mit anderen Menschen sein muss.“ (Emma, 102–123) Hier zeigt sich deutlich die bereits oben angesprochene Handlungsstrategie, auf individuelle Konsumpraktiken zurückzugreifen, um sich mit dem Umweltthemen zu befassen. Individuelle Handlungspraktiken werden als durchführbar wahrgenommen und Veränderungen durch persönliches Handeln, im Hinblick auf eine objektivierte Umwelt, als möglich. Eine Lehramtsanwärterin verweist beim Thema Flüchtlinge sehr stark auf den Neutralitätsaspekt: „Also ich finds immer ganz wichtig, dass man da eben NEUTRAL dem gegenüberstellt und alle Aspekte mit angreift, und ähm genau auch alle Meinungen anhört, [...] weil es eben auch sehr emotional gehapt wird und [...] vielleicht auch grad ähm eben Flüchtlinge in der Klasse sind und da muss man sehr vorsichtig mit umgehen, MEINER Meinung nach genau ähm aber eben von allen Seiten neutral betrachten.“ (Mira, 104–122) Es zeigt sich auch die Unsicherheit, das Thema Flucht didaktisch aufbereiten zu können und die Angst „falsch“ zu handeln sowie die verinnerlichte Positionierung neutral sein zu wollen, die als Anker für „richtiges“ Handeln gilt. Die Referendarin wünscht sich noch weitere Praxisbeispiele und didaktische Umsetzungsmöglichkeiten im Studium, vor allem im Bereich der Flüchtlingsdiskussion. „Also zum Beispiel [...] die Flüchtlingskrise, dass man genau sagt [, ...] so leitet man ne neutrale Diskussion ein oder [...] einfach Praxisbeispiele oder wie man handelt, wenn das mal in die Hose geht, es kann ja passieren, dass da Äußerungen, wie ich damit umgeh, erkläre und des wieder in die richtige Richtung lenk sozusagen, dass eben neutral diskutiert wird und nicht durch also auf der emotionalen Ebene.“ (Mira, 426–437) Der Ausschnitt zeigt eine Bündelung der wahrgenommenen Schwierigkeiten, die hinter den impliziten Vorstellungen, Ängsten oder Unsicherheiten der Interviewten stehen: Was ist, wenn ein Thema „emotional“ und nicht sachlich ist, was kann man tun, wenn man es doch „falsch“ gemacht hat und wie sieht der genau abgesteckte Raum, was man darf und was nicht, aus? Im Hinblick auf das professionelle Selbstbild lässt sich zusammenfassend die rekonstruierte Diskrepanz zwischen dem Wissen über strukturelle Zusammenhänge und deren Bearbeitung in der Bildungspraxis als Orientierung für eine überwiegende Mehrheit der analysierten Fälle festhalten, die sich insbesondere auch hinsichtlich einer großen Unsicherheit und eines spürbaren Unbehagens dahingehend zeigt, was im Rahmen politischer Themen/Bildung „erlaubt“ und was „verboten“ ist.

Normativität und das Politische – Herausforderungen für das Globale Lernen

Die theoretischen und empirischen Perspektiven zeigen, dass bezüglich des professionellen Selbstbildes angehender Lehrkräfte die Gefahr besteht, Globales Lernen als etwas außerhalb „des Politischen stehenden“ zu definieren und damit zu entpolitisieren. Dadurch wird ein normatives Konzept, das in seiner Normativität auch hinsichtlich der daraus folgenden Bildungsaufforderungen reflektiert werden müsste, auf die Praxis der moralischen Verhaltensaufforderungen verkürzt. Sämtliche

Ungleichheitsdimensionen, die die strukturelle und somit politische Ebene betreffen, können so nicht ausreichend behandelt werden, insbesondere die globalen Verflechtungen und Verantwortlichkeiten. Lernarrangements sollten das gewünschte Verhalten nicht steuern oder einfordern, die komplexen Gegenstände Globalen Lernens können hingegen kontrovers und multiperspektivisch thematisiert werden, um die Reflexions- und Urteilskompetenz bei Lernenden zu fördern (Scheunpflug, 2016, S. 34).

Ein Ausblenden von Kontroversen und Widersprüchlichkeiten zeigt sich in den Vorstellungen von angehenden Lehrpersonen, dass Neutralität ein zentraler Aspekt professionellen pädagogischen und didaktischen Handelns sei. Im Material wird in verschiedenen Fällen deutlich, dass angehende Lehrpersonen Kontroversität als das Abbilden und Nebeneinanderstellen aller Positionen beschreiben und dieses Vorgehen als „neutral“ bezeichnen. Dadurch stellt sich u.a. für die Lehrkräfte die Aufgabe, die vorhandenen Vorstellungen von Kontroversität in dem Sinne zu erweitern, dass kritische und normative Vorstellungen als reflektierende politische, gesellschaftliche und ökonomische Urteilsbildungsprozesse stattfinden können und eine adäquate kontroverse Auseinandersetzung mit dem Gegenstand des Bildungsprozesses erfolgt. Die allerdings hegemonial erhobene Forderung nach Neutralität steht im Widerspruch zu den Aufgaben von Globalem Lernen, da die vielfältigen ökologischen, ökonomischen und sozialen Herausforderungen für eine nachhaltige Entwicklung berücksichtigt werden müssen, deren Inhalte letztlich politisch und damit normativ sind und kritische politische Auseinandersetzungen benötigen.

Eine politische Auseinandersetzung mit Themen des Globalen Lernens kann der Gefahr entgegenwirken, dass diese ihren normativen und politischen Kern verlieren, eine (politische) Reflexion der bestehenden (welt-)gesellschaftlichen Verhältnisse fördern und strukturelle Ursachen für globale Ungleichheits- sowie Macht- und Herrschaftsverhältnisse sichtbar machen. Auf einer solchen analytischen Basis ließe sich auch folgende Diskrepanz reflektieren: Angestrebtes professionelles Selbstverständnis, das politische Positionierung innerhalb der Themen des Globalen Lernens auf der einen Seite und Aushalten von Unsicherheit bezüglich einer „Lösung“ der Probleme auf der anderen Seite einfordert. BNE und Globales Lernen sind somit auch als Teil eines emanzipatorischen Bildungsverständnisses definiert, das strukturelle politische, gesellschaftliche, ökologische und ökonomische Ursachen für Probleme und Konflikte in den Blick nimmt und Veränderungen hinsichtlich einen Mehr an Demokratie, Gleichheit, Emanzipation und Schutz der Ökosphäre anstrebt. Die Quelle emanzipatorischer Bildung liegt dabei im Bildungsbegriff selbst, der immer auch die Möglichkeit der Befreiung miteinschließt. Dabei sollte beispielsweise aber auch ein Spannungsfeld des Globalen Lernens reflektiert werden, einerseits durch helfendes Engagement zur Überwindung von „Unterentwicklung“ beitragen zu wollen und andererseits die Gefahr zu sehen, dass dieses Engagement auch Reproduktion von Paternalismus oder Übernahme von Stereotypen fördern kann (Scheunpflug, 2016, S. 35).

Die Ergebnisse der Studie führen zu folgenden Fragen: Wie kann der affirmativen Befolgung eines vermeintlichen

Neutralitätsgebotes in den Vorstellungen der (angehenden) Lehrpersonen und der Bildungspraxis im Globalen Lernen eine erfahrungsbasierte Auseinandersetzung und ein reflexiver Umgang mit normativen Auf- und Anforderungen sowie Bildungsinhalten entgegengesetzt werden, in der auch die eigene selbst-reflexive politische Positionierung und Fähigkeit der eigenen normativen Begründung gefördert wird? Wie können erfahrungsbasierte Handlungspraktiken im Kontext einer kritischen politischen Bildung für angehende Lehrkräfte erfahrbar gemacht werden, damit sie sich befähigt fühlen, kritische politische Bildungsprozesse im Globalen Lernen auch für Schüler/-innen anleiten zu können? Wie kann der theoretischen Unsicherheit, was im Schulkontext „erlaubt“ ist, begegnet und wie können Lehrkräfte auf dem Weg zu einem politischen, die Normativität reflektierenden Globalen Lernen unterstützt werden? Erste Antworten sind in der Forschung formuliert worden, an die anzuknüpfen wäre. Für die ersten beiden Fragen bietet der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung Anhaltspunkte (KMK, 2016). Zu der letzten Frage haben Mittnik et al. (2018) in einer Broschüre klare Richtlinien formuliert, was politische Bildung darf.

Anmerkungen

- 1 Wir verstehen Globales Lernen, neben der Umweltbildung, als eine der tragenden Säulen einer Bildung für nachhaltigen Entwicklung. Gleichzeitig ist eine klare Feldzuordnung oder Hierarchisierung der Konzepte schwer umsetzbar und auch umstritten. Wir sind uns der Kontroverse um verschiedene Lesarten bewusst, schreiben jedoch im folgenden Text zur Verbesserung der Lesbarkeit von Globalem Lernen. Damit soll gleichzeitig BNE mitbezeichnet sein, was jedoch keine Gleichsetzung oder Entleerung der Begriffe und Konzepte bedeuten soll.
- 2 Die Namen der Interviewten wurden anonymisiert. Mia und Jan studieren zu dem Zeitpunkt des Interviews noch, die anderen Teilnehmenden befinden sich im Referendariat.

Literatur

- Anselm, S., Hoiß, C. & Vogt, M. (2018). DISKURS-ARENA: Nachhaltigkeit und Ethik in der Lehrerbildung. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre: Eine Herausforderung für Hochschulen* (S. 37–49). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-56386-1_3
- Applis, S. (2014). Die dokumentarische Methode als Forschungsansatz für die Geographiedidaktik im Bereich des wertorientierten und Globalen Lernens. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 13–20.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2005). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, (S. 469–484). Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Besand, A. (2020). Politische Bildung unter Druck. Zum Umgang mit Rechtspopulismus in der Institution Schule. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14–15, 4–9.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (9., überarb. und erw. Aufl.) Opladen: Farmington Hills.
- Cremer, H. (2019). *Das Neutralitätsgebot in der Bildung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Däuble, H. (2019). In Zeiten digitaler Meldeplattformen – Der Angriff auf demokratische (politische) Bildung und liberales Schulsystem. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 68(4), 523–534. <https://doi.org/10.3224/gwp.v68i4.08>
- Engartner, T. (2020). Politische Bildung als Verfassungsvoraussetzung. Oder: pädagogische An- und Überforderungen in Zeiten des Rechtspopulismus. *Der Staat*, 95, 1–27. <https://doi.org/10.3790/staa.59.1.117>
- Heil, M. (2020). *Das Lehramt als politischer Beruf. Schriftenreihe POILIS – politische und soziologische Bildung* (Band 1). Siegen: universi.
- Hippe, T. (2016). *Herausforderung Klimaschutzpolitik. Probleme, Lösungsstrategien und Kontroversen*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzj72>
- Hufen, F. (2019). Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, 1, 39–46.

- Kater-Wertstädt, L. (2019). Nahtstellen nachhaltigen globalen Lernens – Philosophieren als (neue) Aufgabe von Unterricht. In I. Clemens, S. Hornberg & M. Rieckmann (Hrsg.), *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen* (S. 125–140). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvm201r8.9>
- KM BW (2016). *Bildungsplan des Gymnasiums Gemeinschaftskunde*. Stuttgart.
- KMK (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2., akt. und erw. Aufl.). Bonn.
- Lösch, B. (2020). Wie politisch darf und sollte Bildung sein? Die aktuelle Debatte um ‚politische Neutralität‘ aus Sicht einer kritisch-emanzipatorischen politischen Bildung. In C. Gärtner & J. Herbst (Hrsg.), *Kritisch-emanzipatorische Religionspädagogik. Diskurse zwischen Theologie, Pädagogik und Politischer Bildung* (S. 383–402). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28759-7_21
- Lösch, B. & Thimmel, A. (Hrsg.) (2010). *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Mittnik, P., Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (2018). *Was darf politische Bildung? Eine Handreichung für LehrerInnen für den Unterricht in Politischer Bildung*. Wien: Pädagogische Hochschule Wien.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nonnenmacher, F. (2011). Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung. Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen. In ders. & B. Widmaier (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung* (S. 83–99). Schwalbach/ Ts: Wochenschau.
- Oberle, M., Ivens, S. & Leunig, J. (2018). Grenzenlose Toleranz? Lehrervorstellungen zum Beutelsbacher Konsens und dem Umgang mit Extremismus im Unterricht. In L. Möllers & S. Manzel (Hrsg.), *Populismus und politische Bildung* (S. 53–61). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Overwien, B. (2017). Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive. In O. A. Burow & C. Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren* (S. 138–150). Weinheim & Basel: Beltz.
- Overwien, B. (2019a). Umwelt, Klimawandel, Globalisierung – Angst in der politischen Bildung? In A. Besand, B. Overwien & P. Zorn (Hrsg.), *Politische Bildung mit Gefühl* (S. 304–318). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Overwien, B. (2019b). Politische Bildung ist nicht neutral. *Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit*, 1, 26–38.
- Reinhardt, S. (2019). Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens. Kommentar zum Portal „Neutrale Schulen“ der AfD in Hamburg. *Gesellschaft. Wirtschaft. Politik (GWP)*, 68(1), 13–19. <https://doi.org/10.3224/gwp.v68i1.01>
- Scheunpflug, A. (2016). Entwicklungspolitische Bildung und Globales Lernen. Ein Beitrag zur politischen Bildung. *Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung*, 30–37.
- Schreiber, J. (2012). Bildung für nachhaltige Entwicklung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 26–30). Münster & Ulm: Klemm & Oelschläger.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Zugriff am 24.04.2020 https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf
- Wehling, H. (1977). Konsens à la Beutelsbacher? S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Ernst Klett.
- Weselek, J. & Wohnig, A. (2020). Praxisvorstellungen und -erfahrungen von Studierenden und Referendar/-innen zur Umsetzung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schule und Unterricht. *Zeitschrift Didaktik der Sozialwissenschaften*, 72–90.
- Wertstädt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.
- Wrase, M. (2020). Wie politisch dürfen Lehrkräfte sein? Rechtliche Rahmenbedingungen und Perspektiven. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 14–15, 10–15.

Johanna Weselek

ist akademische Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Geographie und am Heidelberger Zentrum Bildung für nachhaltige Entwicklung, Pädagogische Hochschule Heidelberg. Vorher akademische Mitarbeiterin an der Heidelberg School of Education (Universität und Pädagogische Hochschule Heidelberg). Eingereichte Dissertation im Fach Soziologie zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Alexander Wohnig

Dr., Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaft an der Philosophischen Fakultät der Universität Siegen. Promotion im Fach Didaktik der Sozialwissenschaften an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Anschließend Post-Doc an der Heidelberg School of Education (Universität und Pädagogische Hochschule Heidelberg).

Katja Koch & Stephan Kehl

Feldforschung im postsowjetischen Raum. Methodologische Reflexion international vergleichender sonderpädagogischer Forschung

Zusammenfassung

Die bisherige Forschung zu Exklusionsgefahren für Menschen mit Behinderung und den Handlungsspielräumen nicht staatlicher Akteure in Kasachstan und Usbekistan hat gezeigt, dass empirische Wissenschaft im zentralasiatischen Raum unter herausfordernden Bedingungen stattfindet. Die im folgenden Beitrag anhand einer qualitativen Untersuchung beschriebenen Problemfelder legen eine erhöhte Notwendigkeit der permanenten (Selbst-)Reflexion im Forschungsprozess nahe, die sich jedoch nicht nur auf internationale Kontexte beschränkt.

Schlüsselworte: *international vergleichende Forschung, empirische Bildungsforschung, Methodologie, Zentralasien*

Abstract

Our research on dangers of excluding people with disabilities and the scope of actions that aim at supporting their inclusion in Kazakhstan and Uzbekistan has revealed the challenging circumstances empirical studies face in intercultural fields. These challenges, as identified in our study, suggest an increased necessity of iterative (self-)reflection in the research process. This is a valuable outcome of our study that is not constraint to international contexts.

Keywords: *International Comparative Research, Empirical Educational Research, Methodology, Central Asia*

Einleitung

Zentralasien gilt in vielen Bereichen noch immer weitestgehend als *terra incognita* (Sapper et al., 2007, S. 7). Was für die Region insgesamt gilt, besitzt eine noch stärkere Evidenz für die (Lebens-)Situation von Menschen mit Behinderung vor Ort. Während aktuell immerhin einige englischsprachige Publikationen zu verzeichnen sind (vgl. Rouse & Lapham, 2013), finden sich in den deutschsprachigen Sammelbänden zur internationalen und vergleichenden Sonderpädagogik keinerlei Be-

züge zu Zentralasien (Albrecht et al., 2006; Bürlü et al., 2009; Sehrbrock et al., 2013). Im Kontrast zu diesem fehlenden Interesse der deutschen Heil- und Sonderpädagogik eignet sich der zentralasiatische Raum gerade für Fragen der behindertenpolitischen Entwicklungszusammenarbeit, weil durch das einflussreiche Erbe der medizinisch geprägten sowjetischen *Defektologie* aktuelle Herausforderungen wie inklusive Bildung, De-Institutionalisierung sowie die Entwicklung eines Verständnisses für die sozialen Ursachen von Behinderung besonders groß sind (Kehl, 2018b). Über den behindertenpolitischen Rahmen hinaus lassen sich an dieser Region Spezifika des Forschungsprozesses in interkulturellen Kontexten verdeutlichen, insbesondere die eminent wichtige Rolle der forschenden Person.

Usbekistan und Kasachstan: gesellschafts-politischer und kultureller Kontext

Usbekistan und Kasachstan erlangten ihre nationalstaatliche Unabhängigkeit mit Auflösung der Sowjetunion vor 30 Jahren. Wie beinahe im gesamten postsowjetischen Raum waren die ersten Jahre der Unabhängigkeit von wirtschaftlichem Niedergang und enormen sozialen Verwerfungen geprägt (Turganbayev, 2013, S. 16f). In den 2000er-Jahren setzte in Kasachstan ein von steigenden Öl- und Gaspreisen getragener Wirtschaftsaufschwung ein, während in Usbekistan bereits mit Ende der 1990er Jahre eine wirtschaftliche Erholung zu beobachten war (OECD, 2016, S. 26).

Im Vergleich zu den dramatischen wirtschaftlichen Folgen der Unabhängigkeit vollzogen sich in anderen gesellschaftlichen Bereichen kaum Veränderungen: Die politische Elite blieb in beiden Ländern weitgehend erhalten (Kubieck, 1998, S. 29; Gharabaghi, 1994, S. 108). Dies mag dazu beigetragen haben, dass bisher keine nachhaltige Demokratisierung stattfinden konnte: Sowohl Kasachstan als auch Usbekistan zählen zu den sog. autoritären Staaten (Ziegler, 2015, S. 5). Inwieweit der Tod des langjährigen (und bis dato einzigen) usbekischen Präsidenten Karimov 2016 (Usbekistan) bzw. der Rücktritt des kasachischen Staatsoberhauptes Nasarbayevs 2019 zukünftig zu Veränderungen führen werden, bleibt abzuwarten (Eschment, 2016, S. 13).

Beide durch den sowjetischen Einfluss säkularisierten Länder haben nach 1991 eine rasche Islamisierung durchlebt, bleiben jedoch ihrer Verfassung nach säkulare Staaten. Der Islam zeigt sich, wenn auch in unterschiedlichem Maße, als kulturell tief verwurzelter Alltags- und Volksislam. Sowohl in Kasachstan als auch in Usbekistan haben enge Familienstrukturen – über die Sowjetzeit hinweg – ihre historische Bedeutung weitestgehend erhalten (Knox & Yessimova, 2015, S. 310; Schatz, 2004). Beide Länder haben aus der Sowjetzeit ein vergleichsweise umfassendes Versorgungs- und Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderung übernommen (Kehl, 2018b; UNICEF, 2013, S. 33). Ebenfalls aus der sozialistischen Vergangenheit stammen die sonderpädagogische Wissenschaft, die sogenannte „Defektologie“, die Behinderungen auf pathologische Störungen zurückführte und soziale Ursachen weitestgehend ignorierte, sowie die Praxis separierender Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche mit (geistiger) Behinderung (Šek, 2005).

Ziele und Durchführung der Studie sowie theoretischer Hintergrund

Bei der im Zeitraum von 2014 bis 2017 in zwei zentralasiatischen Ländern (Kasachstan, Usbekistan) durchgeführten Untersuchung handelt es sich um eine leitfadensbasierte Interviewstudie, in der zwei zentrale Zielstellungen verfolgt wurden: (1) Vor dem Hintergrund, dass Menschen mit Behinderung im Entwicklungskontext zahlreichen Exklusionsgefahren ausgesetzt sind (Yeo, 2001), sollten diese fallspezifisch für Kasachstan und Usbekistan analysiert und die diesen Ausgrenzungsprozessen zugrundeliegenden Mechanismen identifiziert werden. (2) Aufgrund der besonderen Relevanz, welche nationalen und internationalen nicht staatlichen Akteuren in autoritären politischen Systemen zukommt (Ziegler, 2015), sollten die positiven Handlungsspielräume für nicht staatliche Akteure herausgestellt werden, um anschließend zu eruieren, wie diese Handlungsspielräume vor dem Hintergrund von Exklusionsgefahren umgesetzt werden können.

Grundlage der Untersuchung bildeten 29 leitfadensbasierte Interviews, die in mehreren Phasen durchgeführt wurden. Die theoretischen Überlegungen zur Auswahl der Stichprobe orientierten sich grundsätzlich am *Theoretical Sampling* (Berger-Grabner, 2016). Demnach richten sich Anzahl und Auswahl der Interviewteilnehmenden nach dem Stand der Theoriebildung: Werden durch weitere Interviews keine neuen Erkenntnisse generiert, ist der Punkt einer „theoretischen Sättigung“ erreicht. In der praktischen Forschung jedoch erwies sich die Vorgehensweise des Snowball-Samplings, also die Gewinnung von Kontakten über Kontakte, als zentrale Methode der Stichprobengenerierung.

Die überwiegende Mehrzahl der Forschungsinterviews wurde in russischer Sprache ohne dolmetschende Person durchgeführt, drei Interviews in Englisch, zwei in Deutsch und zwei weitere in Usbekisch mit einer dem/der Interviewpartner/-in vertrauten Person als Dolmetscher/-in. Die Länge der Gespräche variierte zwischen 20 Minuten und mehreren Stunden. Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Dazu wurden in einem ersten Schritt aus der existierenden Forschungs-

literatur deduktiv Kategorien gebildet und diese dann aus einer Analyse der existierenden Forschung zu Exklusionsgefahren für Menschen mit Behinderung im Entwicklungskontext extrahiert. Sie umfassen u.a. Fragen der finanziellen Absicherung, medizinischen Versorgung und statistischen Erfassung von Menschen mit Behinderung (Robson, 2013; Eleweke & Rodda, 2002). In einem zweiten Schritt wurden diese Kategorien am Forschungsmaterial konkretisiert, wodurch induktiv generierte Unterkategorien entstanden.

Die Forschungsarbeit ist insofern als *international vergleichend* zu verstehen, als dass sie untersucht, welche Gemeinsamkeiten in den Exklusionsgefahren sowie den Handlungsspielräumen als *Tertia Comparationis* zwischen diesen beiden Staaten bestehen (Bürli, 1997). Exklusion ist dabei aus soziologischer Perspektive als nicht legitime soziale Schließung auf unterschiedlichen Ebenen zu verstehen (Kronauer, 2013). Dies umfasst Schließungen physischer Art (z. B. durch Zugangsbarrieren), den formellen oder informellen Ausschluss von sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen sowie die Verweigerung von Hilfen (Kronauer, 2013, S. 20). Im Sinne funktionaler Äquivalenz international vergleichender Forschung ist Exklusion damit als das komplexe Beziehungsgefüge illegitimer sozialer Schließungen zu verstehen (Herwartz-Emden, 1995).

Gleichzeitig besitzt die Untersuchung eine interkulturelle Komponente, da sie sich die „Deutungsfolie der kulturellen Spezifität und Differenz“ (Allemann-Ghionda, 2004, S. 73) zu eigen macht, wenn es um die Betrachtung von „Behinderung“ geht. Denn international vergleichende sonderpädagogische Forschung ist stets mit einer *doppelten Andersheit* konfrontiert – der Andersheit der Person mit Behinderung ebenso wie der potenziellen Andersheit eines abweichenden kulturellen Kontextes (Erdélyi, 2012). Die Reflexion der eigenen Person als „vergleichendes methodologisches Kriterium“ (Amaral, 2015) gewinnt damit, wie anschließend aufgezeigt wird, besondere Bedeutung. Dieser kulturspezifische Blick auf Behinderung zeigt sich darüber hinaus auch bei der Definition der Handlungsspielräume nichtstaatlicher Akteure, da sie für ihre Legitimation gegenüber der Bevölkerung und staatlichen Akteuren einer spezifisch kulturell geprägten Auffassung von Behinderung folgen müssen.

Herausforderungen im Forschungsprozess

Die Durchführung von Feldforschung in Zentralasien unterliegt vielfachen Besonderheiten, die eine klare Orientierung an einer distinkten Forschungsmethode enorm erschweren. Haltermann (2013, S. 166) bezeichnet deshalb die Forschung in interkulturellen Kontexten stets als „Hybrid aus Improvisation und Methode“. Die methodischen Herausforderungen lassen sich grob in zwei Schwerpunkte unterteilen. Dies sind zum einen die aus den politisch-kulturellen Bedingungen resultierenden Erschwernisse (1) und zum zweiten die Schwierigkeiten beim Verstehen eines anderen kulturellen Kontextes (2). Beides hat Auswirkungen auf die Durchführung der Untersuchung und die Interpretation der Daten.

(1) Die sicher gravierendste Erschwernis bei der Forschung im zentralasiatischen Raum resultiert daraus, dass die Frage nach der Inklusion immer eine unmittelbare politische

Dimension beinhaltet (Lorenzkowski, 2006), denn Fragen zur Situation von Menschen mit Behinderung berühren soziale, medizinische und infrastrukturelle Fragen, wie Vertreter nicht staatlicher Strukturen beklagen: „Im Allgemeinen interessiert uns das Leben von Menschen mit Behinderung, aber ihre Probleme stoßen auf die Politik, selbst wenn sie darüber nicht sprechen, führt alles zur Politik“ (Interview XVII¹, 61–63). Gleichzeitig aber ist eine vollständige Gewährleistung der Anonymität kaum zu realisieren, weil solche Interviews in Usbekistan einer offiziellen Genehmigung bedürfen. Insbesondere die Interviews mit nichtstaatlichen Akteuren, die über staatliche Gängelung und Schikane in ihrer täglichen Arbeit berichteten (siehe Interview XV), untermauern diese Brisanz. Hinzu kommt eine regionsspezifische „Problematik der Imagewahrung“ (Leontiy, 2013, S. 131), die jegliche Kritik am eigenen Land gegenüber Außenstehenden gewissermaßen als „Nestbeschmutzung“ versteht. Auf diese Weise kommt in den Interviews neben einer drohenden offiziellen immer auch die Gefahr einer Selbstzensur zum Tragen (Katsui, 2005). Dies erschwert die Interpretation der erhobenen Daten: Wenn positive Entwicklungen in der Behindertenpolitik herausgestellt werden, lässt sich kaum beurteilen, ob dies zwecks „Imagewahrung“ des Landes oder aus Angst vor negativen Konsequenzen geschieht oder aber eine Realität beschreibt. Dies wurde in den Interviews vor allem durch die Diskrepanz zwischen Äußerungen von Betroffenen (Eltern, Menschen mit Behinderung, Vertretenden nichtstaatlicher Strukturen) und Aussagen staatlich institutionalisierter Experten (z. B. Professorinnen im Bereich der Behindertenpädagogik) deutlich. Diese Problematik verdeutlicht auch ein Interview zur Situation von Behindertenorganisationen: “If you come from this approach, blaming the government side – that doesn’t work. Because most of the disability groups, they don’t want to hear to talk about something blaming the government. Secondly, they will feel concerned to speak something bad about the government (Interview XV, 106-112).” Als erschwerend für den Forschungsprozess erweist sich die immense Bedeutung sozialen Kapitals, verstanden hier „als Nutzung eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens und Anerkennens“ (Leontiy, 2013, S. 124), die sich im zentralasiatischen Raum durch das Gewicht von Klan- und Familienstrukturen nochmals verstärkt (Schatz, 2004). Da man für die Rekrutierung von Interviewpartner/-innen auf die Vermittlung innerhalb beruflicher Netzwerke nichtstaatlicher Akteure sowie auf familiäre oder informelle Netzwerke angewiesen ist, kann eine konsequente Orientierung an einer theoretisch begründeten Stichprobenauswahl (*Theoretical Sampling*) kaum aufrechterhalten werden, wodurch die Stichprobengenerierung stärker durch das *Snowball-Sampling* geprägt ist (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 184). Unweigerlich bewegen sich Forschende damit in einem bestimmten Netzwerk, in dem tendenziell eher ähnliche Ansichten vertreten werden. Dies verstärkt sich im zentralasiatischen Raum dadurch, dass Netzwerke in der Regel ethnische Zugehörigkeiten sowie eine gemeinsame Sprache teilen und somit häufig übereinstimmende, spezifische kulturelle Werte und Überzeugungen aufweisen. In Usbekistan beispielsweise zeigte sich, dass sich Angehörige einer ethnischen Minderheit (i. d. F. Tadschiken) eher kritisch gegenüber den kulturellen (Rollen-)Vorstellungen im Land äußern, als Ange-

hörige der Titularnation: „[S]ie [eine junge Frau, S.K.] verwandelt sich in eine Braut und dann verwandelt sie sich einfach in eine Sklavin. Nicht in allen Familien. [Aber] oft passiert das so. Der Status dieser jungen Frau besteht darin, dass sie sich die ganze Zeit um alle Familienangehörigen kümmern muss, angefangen beim Vater des Mannes, dann seine Mutter und alle weiteren Mitglieder. Sie muss immer am Herd stehen, das Mittagessen zubereiten, das Haus aufräumen und sogar waschen (Interview V, 73–80).“

(2) Eine zweite komplexe Herausforderung, die die Forschung in interkulturellen Kontexten kennzeichnet, betrifft das Verstehen dieses anderen kulturellen Kontextes. Verstehen vollzieht sich immer vor dem Hintergrund der eigenen Sozialisation bzw. des „eigenen Relevanzsystems“ (Mijič, 2013, S. 105). Eine anderer kultureller Kontext stellt für den Außenstehenden somit eine sekundäre Wirklichkeit dar, für deren Repräsentation es ein Wahrheitskriterium im Sinne primärer Wirklichkeit prinzipiell nicht gibt (Kokemohr, 2008, S. 323). Das Verstehen eines anderen kulturellen Kontextes ist unmittelbar mit dem Beherrschen der jeweiligen Sprache verknüpft, weil sich darin die primäre Wirklichkeit widerspiegelt. Zwar verweist auch eine gemeinsame Sprache nicht zwangsläufig auf den gleichen Erfahrungs- und Verständigungshorizont (Mijič, 2013), doch unterscheidet sich in der interkulturellen Forschung nicht nur der (kontextuelle) Sinn eines Wortes, sondern auch dessen (gesellschaftliche) Bedeutung. Wenn Personen mit Behinderung im russischsprachigen Raum vornehmlich als „Behinderte“ (invalid) bezeichnet werden, sind in der deutschen Sonder- und Heilpädagogik andere Personengruppen mit diesem Begriff assoziiert. Dies resultiert auch aus der sowjetischen Tradition der Defektologie und betrifft u.a. die Gruppe von Kindern mit Problemen hinsichtlich ihrer sozioemotionalen Entwicklung, die im sonderpädagogischen Diskurs Zentralasiens kaum auftauchen: „Ungeachtet dessen, dass es diese Kategorie immer gab, haben wir sie den Psychologen überlassen, d. h. die Defektologie hat sie den Psychologen überlassen“ (Interview XXIII, 246-47). Das komplexe Erfassen eines anderen kulturellen Kontextes reicht jedoch über das *rein sprachliche Verstehen* hinaus. Enzenhofer und Resch (2013, S. 210) betonen neben der sprachlichen auch die Notwendigkeit einer Kultur-, Text-, Transfer- und Fachkompetenz. Fachkompetenz umfasst i. d. F. Wissen über die verschiedenen Formen von Behinderung und deren jeweilige (sprachliche und kulturelle) Entsprechung. So ist es zum Verständnis beispielsweise des Begriffs „Lernbehinderung“ notwendig, ihn im Sinne funktionaler Äquivalenzen in das jeweilige begriffliche Beziehungsgefüge einzuordnen. Dabei besitzt die direkte englischsprachige Übersetzung (*learning disability*) kaum eine Entsprechung im Deutschen (Kenneth & Forness, 2000). Das russischsprachige Äquivalent der *zeitweisen Verzögerung der psychischen Entwicklung (vremennaja zaderzka psichičeskogo razvitiija)* wiederum umfasst auch Kinder mit durchschnittlicher Intelligenzentwicklung, die im deutschsprachigen Raum nicht unter den Begriff der Lernbehinderung fallen (Novikov et al., 1988). Auch deckt sich der deutschsprachige Begriff der *geistigen Behinderung* nur teilweise mit ähnlichen Begriffen in den beiden anderen Sprachen, was aus der nur hierzulande üblichen Trennung zwischen Lernbehinderung und geistiger Behinderung resultiert (s. Abb. 1).

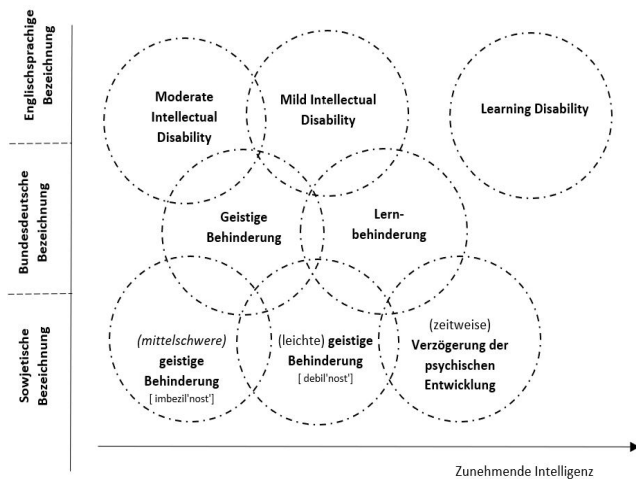


Abb. 1: Beziehungsgefüge verschiedener Begriffstraditionen im deutsch-, englisch- und russischsprachigen Raum im Kontext kognitiver Beeinträchtigung (Quelle: basierend auf Kehl, 2018b, S. 65)

Zum Stellenwert einer permanenten Reflexion der eigenen Position (als Forschende)

In engem Zusammenhang mit den bereits beschriebenen forschungsmethodischen Problemen steht die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses. Aus guten Gründen gilt sie als zentrales Gütekriterium der qualitativen empirischen Forschung (Mayring, 2016). Allerdings lassen sich – zum Schutze der Interviewpartner/-innen – nicht alle Ergebnisse dokumentieren, fließen gleichwohl aber unweigerlich in die Interpretation des gesamten Forschungsmaterials ein. Das schließt auch informelle Gespräche und Diskussionen mit ein, die einen wesentlichen Beitrag zum Forschungsprozess leisten. Somit besteht die größte Herausforderung für die Feldforschung in Kasachstan und Usbekistan in der transparenten Dokumentation des Forschungsprozesses.

Das gerade beschriebene Problem verweist auf die besondere Bedeutung der durch Steinke (1999, S. 231ff.) postulierten „reflektierten Subjektivität“: Wenn die forschende Person selbst explizit als Bestandteil des Forschungsprozesses und ihre Subjektivität als Teil der Methode verstanden wird, müssen die durch den Forschenden eingebrachten subjektiven Anteile, die den Forschungsprozess beeinflussen haben könnten, identifiziert und transparent gemacht werden. Im Kern geht es hier also um die Frage, wie die Rolle des oder der Forschenden als Subjekt und als Teil der untersuchten sozialen Welt methodisch reflektiert wird. Die Auseinandersetzung mit dieser Frage ist dabei auch als Beitrag zu werten, einer Vereinfachung von Wissenschaft, die durch die Vereinfachung ihrer Akteure hervorgebracht wird, zu begegnen (Feyerabend, 2016, S. 15). In Orientierung an den von Steinke formulierten Leitfragen sollen im Folgenden exemplarisch einige Aspekte ausgeführt werden, die an der Untersuchung im zentralasiatischen Raum evident geworden sind.

Steinke (1999, S. 234) betont u.a. die Notwendigkeit der Reflexion biographischer Beziehungen des Forschenden und seiner kulturellen Herkunft, was sich im Rahmen der dargestellten Forschung anhand der Problematik rund um die Stichprobenauswahl untermauern lässt. Der Zugang zu einem

bestimmten Netzwerk gelingt möglicherweise gerade da, wo Überzeugungen und Ansichten den eigenen Positionen nahe stehen. Wenngleich dieser Aspekt für jeglichen Forschungsprozess gilt, verstärkt er sich im interkulturellen Feld durch die Begrenzungen der sprachlichen Verständigung. So spielten die fließenden Russischkenntnisse des Interviewers zweifelsohne eine wesentliche Rolle bei der Generierung von Interviewpartner/-innen und beim Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung, während ihm dies weder in Usbekisch noch Kasachisch möglich gewesen wäre. Nun unterscheidet sich jedoch die Sozialisation einer russischsprachigen Person vor allem in Usbekistan meist deutlich von derjenigen der Titularnation – und damit mitunter auch der Blick auf die Situation von Menschen mit Behinderung. Auch die implizite Hierarchie, die sich aufgrund der kulturspezifischen Rollen von Frau und Mann ergibt, kann den Forschungsprozess beeinflussen. Herausforderungen ergeben sich auch aus dem Verhältnis zwischen Nähe und Distanz im Forschungsprozess. Der Interviewer war, als aus dem westlichen Ausland stammender Forscher, eindeutig Fremder dieses lokalen kulturellen Kontextes, gleichzeitig als vor Ort angestellter Dozent aber fest in einer lokalen Bildungsinstitution verankert. Dieser mehrjährige und permanente Aufenthalt im Feld birgt die Gefahr, dass der Vergleich nicht nur als wissenschaftliche Methode, sondern als „universelle mentale Operation“ durch einen „involvierten und engagierten Beobachter“ vorgenommen wird (Amaral, 2015, S. 124). Insbesondere der akademische Hintergrund des Forschenden als Behindertenpädagoge könnte die Angleichung des Anderen an das Eigene (Nostrifizierung) verstärken, da dieses Hintergrundwissen möglicherweise zu einem oberflächlichen Verstehen, der Situation von Menschen mit Behinderung verleitet.

Die durch den langen Feldaufenthalt entwickelten Beziehungen zu einer Reihe von Gesprächspartner/-innen, die weit über die Dichotomie Forschende/Beforschte hinausgehen, erschwert die Wahrung einer kritischen Distanz im Forschungsprozess zusätzlich. Gleichwohl ist der Aufbau eines stabilen Vertrauensverhältnisses alternativlos. Wie komplex sich die Situation in der konkreten Feldforschung darstellt, zeigt sich daran, dass beispielsweise Schilderungen und Erlebnisse zum Umgang mit Menschen mit Behinderung nicht kritisch hinterfragt werden können, um aufgebautes Vertrauen nicht zu zerstören (Mijič, 2013).

Vor dem Hintergrund der Bedeutung einer bestimmten sozialen und kulturellen Sozialisation für die Wahrnehmung eines anderen kulturellen Kontextes ist die von Steinke (1999, S. 234) geforderte „gleichschwebende Aufmerksamkeit“ gegenüber allen Phänomenen im interkulturellen Forschungsprozess besonders herausfordernd. Aus der Sozialisation im eigenkulturellen Kontext erwächst eine normative Erwartungshaltung gegenüber dem fremdkulturellen Umfeld. So war während der Feldforschung die Unsichtbarkeit behinderter Menschen im gesellschaftlichen Alltag in einem solchen Maße auffällig, dass sich der Blick der forschenden Person stark auf Exklusionsprozesse fokussierte. Exempel für gelungene Inklusion von Menschen mit Behinderung blieben möglicherweise unbemerkt und wichtige Erkenntnisse über vorhandene Ressourcen konnten nicht gewonnen werden.

Fazit & Ausblick

Die aufgezeigten Herausforderungen im Forschungsprozess in Zentralasien legen zunächst eine grundlegende erkenntnistheoretische Bescheidenheit nahe, die sich nicht nur auf das interkulturelle Feld beschränkt, sich hier aber besonders zeigt, da das Verstehen eines fremdkulturellen Kontextes per se erheblichen Einschränkungen unterliegt und die Spezifika des Feldes das strikte Einhalten methodischer Vorgaben erschweren. Eine gewisse Offenheit gegenüber notwendigen Modifikationen methodischer Vorgehensweisen an die Bedingungen, unter denen ein konkreter Forschungsprozess stattfindet, wird so unverzichtbar für den Erkenntnisprozess. Dies allerdings führt zu einer permanenten Gratwanderung zwischen – objektivitätssichernden – Verfahrensregeln und im Prozess notwendig werdenden Abweichungen. Die interkulturelle Forschung erweist sich hier gewissermaßen als Brennglas für die methodologischen und methodischen Probleme qualitativer Forschung. Vermutlich muss sie sich einem gewissen Pragmatismus unterwerfen, der in methodischer Hinsicht jenem ähnelt, den Knorr-Cetina (1991, S. 90) für die Naturwissenschaften als „opportunistische Logik der Forschung“ beschreibt. Forschungsergebnisse sind demnach stets das Produkt komplexer Umstände und Aushandlungsprozesse, in diesem Sinne also kontextuell kontingent.

Dem Dilemma, dass zentrale wissenschaftliche Gütekriterien an merkbare Grenzen stoßen, lässt sich nur dadurch begegnen, dass der permanenten (Selbst-)Reflexion ein noch größerer Stellenwert eingeräumt werden muss. Andernfalls potenziert sich in der interkulturellen Feldforschung eine Gefahr, die auch für die empirische Forschung im Allgemeinen gilt: Eine zu starre Orientierung an methodischen Vorgaben führt zu einer oberflächlichen Vereinheitlichung des Untersuchungsgegenstandes. In letzter Konsequenz ordnet sich das zu untersuchende Phänomen damit der Methode unter (Mayring, 2016, S. 149). Diese Kritik ist zwar keinesfalls mit der radikalen Absage Feyerebends (2016) an jedwede methodischen Vorgaben gleichzusetzen, die Gefahr einer Vereinfachung von komplexen Fragestellungen bleibt jedoch zu bedenken. Eine permanente (Selbst-)Reflexion kann dieser Simplifizierung von Forschungsprozessen – und damit auch von Wissenschaft allgemein – entgegenwirken.

Anmerkungen

- 1 Die Nummerierung bezieht sich auf den Ursprung der Interviews in Kehl (2018b).

Literatur

- Albrecht, F., Bürl, A. & Erdélyi, A. (2006). *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik: aktuelle Diskussionen, Ergebnisse und Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Amaral, M.P. (2015). Methodologie und Methode in der Internationalen Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In M. P. Amaral, & S. K. Amos, (Hrsg.), *Internationale und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Geschichte, Theorie, Methode und Forschungsfelder* (S. 107–132). Münster: Waxmann.
- Berger-Grabner, D. (2016). *Wissenschaftliches Arbeiten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Hilfreiche Tipps und praktische Beispiele*. (3., aktualisierte und erweiterte Auflage). Wiesbaden: Springer Gabler. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-13078-7>.
- Bürl, A. (1997). *Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven*. Luzern: SZH/SPC.
- Bürl, A., Strasser, U. & Stein, A.-D. (2009). *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Kempten: Julius Klinkhardt.
- Dados, N., & Connell, R. (2012). The global south. *Contexts*, 11(1), 12–13. <http://doi.org/10.1177/1536504212436479>
- Eleweke, J. & Rodda, M. (2002). The challenge of enhancing inclusive education in developing countries. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 113–126.
- Enzenhofer, E. & Resch, K. (2013). Unsichtbare Übersetzung? Die Bedeutung der Übersetzungsqualität für das Fremdverstehen in der qualitativen Sozialforschung. In R. Bettmann und M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 203–230). Wiesbaden: Springer.
- Erdélyi, A. (2012). Leben mit dem Anderssein im internationalen Kontext – auf der Suche nach methodischen Zugängen. In A. Erdélyi, H.-P. Schmidtko & P. Sehrbrock (Hrsg.), *Internationale vergleichende Heil- und Sonderpädagogik weltweit: Grundlagen, Migration, „Dritte Welt“*, Europa (S. 39–56). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Eschment, B. (2016). Alles wie immer – oder doch anders? Die Präsidentenwahl in Usbekistan und ihre Folgen. In *Zentralasienanalysen*, 108, 12–13. Zugriff am 10.02.2017. http://www.laender-analysen.de/zentralasien/pdf/ZentralasienAnalyse_n108.pdf
- Fazendeiro, B. (2015). Keeping the face in the public sphere: recognition, discretion and Uzbekistan's relation with the United States and Germany, 1991–2006. *Central Asian Survey*, 34(3), 341–356.
- Feyereabend, P. (2016). *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gharabaghi, K. (1994). Development Strategies for Central Asia in the 1990s: In *Search of Alternatives*. *Third World Quarterly*, 15(1), 103–119.
- Grech, S. & Soldatic, K. (2016). Disability in the Global South. *The Critical Handbook*. Springer International Publishing: Cham.
- Haltermann, I. (2013). Ich habe meinen Anwalt bei mir ... Der Zugang zum Feld im Kontext interkultureller Forschung. In R. Bettmann und M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 149–168). Wiesbaden: Springer.
- Katsui, H. (2005). Towards Equality. *Creation of the Disability Movement in Central Asia*. Zugriff am 20.05.2017 Helsinki: <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1333&context=gladnetcollect>
- Kehl, S. (2018a). Handlungsspielräume nationaler und internationaler nicht-staatlicher Akteure zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung in Kasachstan und Usbekistan. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(1), 88–99.
- Kehl, S. (2018b). *Exklusionsgefahren für Menschen mit Behinderung in Kasachstan und Usbekistan sowie Handlungsspielräume zur Unterstützung ihrer Inklusion durch nationale und internationale nicht-staatliche Akteure*. Dissertation. Rostock: Universität. https://doi.org/10.18453/rosdok_id00002333
- Kenneth A. K. & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say. A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239–256.
- Knorr-Cetina, K. (1991). *Die Fabrikation von Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Knox, C. & Yessimova, S. (2015). State-Society Relations: NGOs in Kazakhstan. *Journal of Civil Society*, 11(3), 300–316.
- Kokemohr, R. (2008). Kulturelle Präfigurationen sozialer Interaktion. Methodologische Fragen interkultureller Kooperation, diskutiert an einem Beispiel aus Kamerun. In G. Cappai (Hrsg.): *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit* (S. 307–328). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil, & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zur Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–26). Bielefeld: Bertelsmann.
- Leontiy, H. (2013). Feldforschungszugang als Herausforderung der interkulturellen Fallstudien am Beispiel deutsch-ukrainischer Wirtschaftskommunikation. In R. Bettmann und M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung* (S. 199–148). Wiesbaden: Springer.
- Lorenzkowski, S. (2006). Professional Inclusion in Uzbekistan. *Behinderung und Dritte Welt. Journal for Disability and International Development*, 2(2006), 17–22. Zugriff am 14.06.2017. <http://www.zbdw.de/projekt01/media/pdf/20062.pdf>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim Beltz: Pädagogik.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mijić, A. (2013). Grenzen des Verstehens? – Verstehen der Grenzen! Reflexionen über die methodischen Herausforderungen hermeneutischer Sozialforschung im ‚interkulturellen‘ Kontext. In R. Bettmann & M. Roslon (Hrsg.), *Going the Distance*.

Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung (S. 95–118). Wiesbaden: Springer.

Nohl, A.-M. (2008). Interkulturelle Kommunikation. Verständigung zwischen Milieus in dokumentarischer Interpretation. In G. Cappai (Hrsg.), *Forschen unter Bedingungen kultureller Fremdheit* (S. 281–305). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Novikov, L., Freiburg, G. & Jehle, P. (1988), *Entwicklungen im Sonderschulwesen der Sowjetunion und der Deutschen Demokratischen Republik*. Köln & Wien: Böhlau.

OECD (2016): *Multi-dimensional Review of Kazakhstan. Ausgabe 1. Initial Assessment*. Zugriff am 10.10.2016. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/development/multi-dimensional-review-of-kazakhstan_9789264246768-en#page1

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4., erw. Aufl.) München: Oldenbourg. <http://dx.doi.org/10.1524/9783486719550>.

Robson, C. (2013). *Education Children with Disabilities in Developing Countries: The Role of Data Sets*. Zugriff am 10.04.2015 <http://siteresources.worldbank.org/DISABILITY/Resources/280658-1172610312075/EducatingChildRobson.pdf>

Rouse, M. & Lapham, K. (2013). *Learning to see invisible children. Inclusion of Children with disabilities in Central Asia*. Open Society Foundation. Budapest.

Sapper, M., Weichsel, V. & Huterer, A. (2007). Mosaikstein. In Deutsche Gesellschaft für Osteuropakunde e.V. (Hrsg.): *Machtmosaik Zentralasien. Traditionen, Restriktionen, Aspirationen*. Osteuropa, 57(8-9), 7.

Schatz, E. (2004). Modern Clan Politics: *The Power of „Bloo“ in Kazakhstan and Beyond*. Jackson School Publications in International Studies: University of Washington Press.

Sehbrock, P., Erdélyi, A. & Gand, S. (2013). *Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik und Inklusion: Individualität und Gemeinschaft als Prinzipien internationaler Heil- und Sonderpädagogik*. Kempten: Julius Klinkhardt.

Šek, O. (2005). Sozialer Ausschluss von Menschen mit Behinderung in der UdSSR [Social'noe isključenie invalidov v SSSR] In P. Romanova et al. (Hrsg.), *Not und Elend. Die Geschichte der sozialen Arbeit in Russland im 20. Jahrhundert* [Nužda i beda. Istorija social'noj raboty v Rossii, XX. v.]. Saratov: Nauchnaja Kniga.

Steinke, I. (1999). *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.

Turganbayev, Y. (2013). *Convergence across Kazakhstan regions*. Aberdeen: Robert Gordon University Aberdeen.

UNICEF (2013). *Social Protection Priorities in Uzbekistan. Taking Stock and Looking Forward*. UNICEF Country Office in Uzbekistan.

Yeo, R. (2001). *Chronic Poverty and Disability*. Zugriff am 11.06.2017 <https://papers.ssrn.com/sol3/Delivery.cfm/SSRNID1754542code1382430.pdf?abstractid=1754542&mirid=1&type=2>

Ziegler, C. H. (2015). Introduction. In C. H. Ziegler (Hrsg.), *Civil Society and Politics in Central Asia* (S. 1–18). Kentucky: University Press of Kentucky.

Dr. Katja Koch

ist Professorin für Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an der Universität Rostock. Ihr Weg führte sie nach einem Studium in Rostock für eine Habilitation an die Universität Würzburg, wo sie sich hauptsächlich mit den Themen Soziologie der Behinderung und (frühe) Förderung der kognitiven Entwicklung beschäftigte. Seit 2007 berufen an die Universität Rostock ist sie nach wie vor und mit Freude in der Lehramtsausbildung tätig, wichtige Arbeitsschwerpunkte bilden hier die Themen Didaktik und Inklusion. Zudem beschäftigt sie sich intensiv mit der Pädagogik in der DDR und in postsowjetischen Ländern.

Dr. Stephan Kehl

ist seit Oktober 2020 an der Pädagogische Hochschule Ludwigsburg im Arbeitsbereich Psychologie und Diagnostik des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung tätig. Nach einem mehrjährigen Forschungs- und Arbeitsaufenthalt in Ländern der ehemaligen Sowjetunion wurde er über die Handlungsspielräume nicht staatlicher Akteure sowie die Exklusionsgefahren für Menschen mit Behinderung in Usbekistan und Kasachstan promoviert. Anschließend war er an der Universität Rostock tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen neben der Sonderpädagogik im postsowjetischen Raum auf den Arbeitsgedächtnisbesonderheiten bei Personen mit sogenannter geistiger Behinderung.

Barbara Pusch

Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen¹

Zusammenfassung

Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte werden noch immer nur unzureichend in Angebote von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und Umweltbildung im Speziellen eingebunden und als relevante Zielgruppe identifiziert. Nichtsdestotrotz gab und gibt es immer wieder Initiativen, die sich der Förderung nachhaltiger Alltagspraxen von Menschen mit Migrationserfahrung widmen. Der Beitrag setzt an diesem Punkt an und untersucht mit Rückgriff auf verschiedene Konzepte der interkulturellen Pädagogik und der Unterscheidung zwischen politischer Bildung und Erziehung drei Umweltinitiativen in Deutschland, wodurch eine Verknüpfung von BNE und interkultureller Pädagogik erfolgt.

Schlüsselworte: *Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), interkulturelle Pädagogik, Migration*

Abstract

Regarding Education for Sustainable Development (ESD) in general and Environmental Education in particular, immigrant adults are still insufficiently involved and not identified as a relevant target group. However, in recent years, there have been and continue to be few initiatives that are dedicated to promoting sustainable practices of migrants. The article starts at this point and examines, with recourse to various concepts of intercultural education on the one hand and the distinction between *politischer Bildung* und *Erziehung*, both referred to as political education in the Anglo-Saxon context, three environmental initiatives in Germany, thus linking ESD and intercultural education.

Keywords: *Education for Sustainable Development (ESD), Intercultural Education Studies, Migration*

Vor fast zwei Jahrzehnten hielten Kızılocak und Sauer in ihrer Studie zum Umweltbewusstsein und Umweltverhalten türkeistämmiger Migrant/-innen fest, dass Migrant/-innen in Deutschland im Prozess der Umweltkommunikation kaum berücksichtigt werden (vgl. Kızılocak & Sauer, 2003, S. 13 und S. 150). Die beiden Autorinnen begründeten dies u.a. mit „mangelnde[m] politischen Wille[n] und Versäumnisse[n] in der Wahrnehmung der Migranten [sic] als spezifische Zielgruppe durch die Akteure auf deutscher Seite“ (ebd., 158). Obgleich heute in vielen Städten und Kommunen Umweltbroschüren in den häufigsten Migrant/-innsprachen vorliegen, die Umweltthematik in die Lehrpläne von Orientierungs- und Wertekursen einfluss (vgl. Pusch, 2020 u. 2021) und insbesondere seit der Krise in der Asylpolitik im Jahr 2015/16 vermehrt Umweltinitiativen ins Leben gerufen wurden, die sich explizit an Geflüchtete richten, sind Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte in die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Allgemeinen und die Umweltbildung im Speziellen nach wie vor unzulänglich eingebunden (vgl. Hunecke & Toprak, 2014).² Dies stellt nicht nur einen zentralen Unterschied zu Kindern und Jugendlichen mit Einwanderungsgeschichte dar, die im schulischen Rahmen an Umwelt- und BNE-Programmen partizipieren³, sondern ist auch aus der Perspektive der BNE problematisch. Das Ziel von BNE ist die Schaffung einer Welt „where *everyone* has the opportunity to benefit from quality education and learn the values, behavior and lifestyles required for a sustainable future and for positive societal transformation“ (UNESCO, 2005, S. 6, Hervorhebung durch die Autorin). Damit reagiert die BNE (1) auf die politische Forderung der gesellschaftlichen Verankerung des Leitbildes nachhaltiger Entwicklung und auf die „mentale Grundhaltung“ (de Haan, 2008, S. 24) der westlichen Welt, die für Umweltzerstörung und globale Ungerechtigkeit verantwortlich gemacht wird; (2) positioniert sich die BNE damit eindeutig im Bereich der politischen Bildung (vgl. Overwien, 2016). Wie bedeutsam *everyone* in dieser Zielsetzung ist, geht (3) aus dem Sustainable Development Goal 4.7. hervor; in diesem heißt es explizit, dass

„all learners“ (UN 2015, S. 17; Hervorhebung durch die Autorin) bis 2030 die notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung und damit zur nachhaltigen Transformation der Welt erwerben sollen.

Trotz dieses ambitionierten inhaltlichen Vorhabens der BNE, das viele bisher weitgehend unbeachtete Zielgruppen in die Transformation der Welt einbeziehen soll, und den vermehrten Angeboten, die sich u.a. auch der Förderung nachhaltigen Alltagshandelns von Menschen mit Migrationserfahrung widmen, haben wir kaum Kenntnisse darüber, wie Umweltbildung und BNE in den einschlägigen Initiativen verankert ist. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Punkt an und beschäftigt sich vor dem Hintergrund der Unterscheidung von ressourcen- und defizitorientierten Ansätzen der interkulturellen Pädagogik (vgl. dazu z. B. Mecheril, 2010; Allemann-Ghionda, 2006) mit der Frage, wie ausgewählte Umweltinitiativen die ökologische Nachhaltigkeit von Zuwanderer/-innen fördern. Hierbei wird auch danach gefragt, ob Zuwanderer/-innen vorherrschende Nachhaltigkeitsprinzipien der Aufnahmegesellschaft zugemutet werden oder ob migrantische Nachhaltigkeitspraxen und Wissenskontexte als Ressource anerkannt werden, die zu gesamtgesellschaftlichen Lernprozessen und Transformationen durch die Subjekte (vgl. Koller, 2012) führen können. Diese Fragestellung schließt an erziehungswissenschaftliche Überlegungen zu politischer Bildung und Erziehung an und folgt damit Gräsels Forderung, BNE verstärkt bildungstheoretisch zu reflektieren (vgl. Gräsel, 2018, S. 1106).

Dieser Beitrag ist wie folgt gegliedert: Zunächst werde ich die Initiativen vorstellen, auf deren Analyse meine weiteren Ausführungen beruhen, und mein methodisches Vorgehen erläutern (Abschnitt 1). Auf der Grundlage der Auseinandersetzung mit defizit- und ressourcenorientierten Ansätzen in der interkulturellen Pädagogik werde ich mich anschließend mit deren Implikationen für Bildung und Erziehung beschäftigen (Abschnitt 2). Im Hauptteil meines Beitrages rekonstruiere ich die pädagogischen Ansatzpunkte und Konzepte von drei interkulturellen Umweltinitiativen – dem Verein *Internationale Gärten e.V. Göttingen*, *Yeşil Çember GmbH* und dem Projekt *Umweltbildung mit Flüchtlingen* der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V. (ANU)⁴ (Abschnitt 3). Der Aufsatz endet mit einem kurzen Resümee (Abschnitt 4).

Forschungsgegenstand und Methode

Der vorliegende Aufsatz beruht auf der Analyse der oben genannten Umweltinitiativen im interkulturellen⁶ Bereich. Diese unterscheiden sich stark voneinander hinsichtlich ihres Gründungszeitpunkts, ihrer Zielgruppe, ihrer vorherrschenden Zielsetzung, ihrer Organisationsstruktur und der Dauer ihres Bestehens; damit soll ein Einblick in das kleine, aber wachsende und facettenreiche Praxisfeld der interkulturellen BNE gewährleistet werden. Da zu den untersuchten Initiativen – im Gegensatz zu vielen anderen Angeboten in der (umwelt- und nachhaltigkeitspezifischen) Erwachsenenbildung für Zugewanderte – eine Vielzahl von öffentlich zugänglichen Informationen wie Flyer, Webseiten, Jahr- bzw. Handbücher vorliegen, kann dieser Einblick auf der Basis einschlägiger Dokumente und Expert/-inneninterviews (Meuser & Nagel, 2009) gewährleistet werden. Mit der vergleichenden Analyse dieser verschie-

denen Datenmaterialien unternehme ich den Versuch, die Aussagen über die pädagogischen Konzepte interkultureller Umweltprojekte in Deutschland über den Einzelfall hinausgehend generalisierbar zu machen. Bevor ich jedoch auf die method(olog)ischen Implikationen und deren Umsetzung Bezug nehme, möchte ich die drei untersuchten Initiativen kurz vorstellen:

(1) Der Verein *Internationale Gärten e.V. Göttingen*, offiziell gegründet im Jahr 1998, entstand 1996 nach dem Impuls einer Sozialarbeiterin auf Initiative bosnischer Flüchtlingsfrauen in Göttingen (vgl. Müller, 2002, S. 8f.). Zu dem Verein zählen heute insgesamt drei Gärten mit einer Gesamtfläche von rund 11.000m², auf der biologisch Obst und Gemüse angebaut werden. Der Verein versteht sich als Ort, „wo Geflüchtete, Migrantinnen und Migranten sowie deutsche Familien Beziehungen aufbauen und durch interkulturelle Zusammenarbeit positive Beispiele für Völkerverständigung und wechselseitige Integration geben“ (IGG, 2020). Der Verein war und ist Vorbild für viele ähnliche Gartenprojekte, die unter dem Stichwort „urbane Gärten“ zusammengefasst werden können (vgl. Müller, 2002; IGG, 2014b u. 2020). Prinzipiell sind urbane Gärten kein neues Phänomen. Grünflächen und Gärten haben in Städten eine lange Tradition. Sie dienen und dienen sowohl der Erholung als auch dem Anbau von Nutz- und Zierpflanzen. Nutzung, Zugang und Zweck der Gärten unterscheiden sich dabei seit jeher nach sozialem Milieu und Zeit. Wenn das gemeinschaftliche Gärtnern im Vordergrund steht, so werden urbane Gärten nach dem Vorbild der sogenannten *community gardens* als Gemeinschaftsgärten bezeichnet. Interkulturelle Gärten sind eine Form urbaner Gemeinschaftsgärten und setzen sich aus Menschen unterschiedlichster Herkunft zusammen (vgl. BBSR, 2015). Heute – Stand Juni 2021 – sind bei der Stiftung *anStiftung*, die u.a. urbane Gärten fördert, vernetzt und erforscht, 828 urbane Gärten in der Datenbank verzeichnet (*anStiftung*, 2021). Ungefähr die Hälfte dieser Gärten sind interkulturell ausgerichtet. Obgleich jedes Gartenprojekt „seine eigene Form“ (Müller, 2020) hat, zeichnen sich alle Projekte durch ein „miteinander Tätig-werden“ (ebd.) aus. Der Verein *Internationale Gärten e.V. Göttingen* steht damit für interkulturelle Umweltprojekte, die „nicht in erster Linie auf Sprache“ (ebd.) basieren, sondern durch gemeinsames Tun, in diesem Fall gemeinsames Gärtnern einen Beitrag zur ökologischen und interkulturellen gesellschaftlichen Entwicklung leisten. Mit dem „miteinander Tätig-werden“ (ebd.) gehen zudem implizite Lernprozesse der Akteur/-innen in unterschiedlichsten Lebensphasen einher, weshalb (interkulturelle) Gartenprojekte sowohl für die Analyse informeller und lebenslanger Lernprozesse sowie anderer pädagogischer Prozesse geeignet sind.

(2) *Yeşil Çember*, zu Deutsch „Grüner Kreis“, steht für Initiativen, die sich an Migrant/-innen spezifischer Herkunftsländer richten. Die Zielgruppe von *Yeşil Çember* sind türkistämmige Menschen in Deutschland. *Yeşil Çember* begann 2006 als Arbeitsgruppe des BUND e.V. in Berlin und ist seit 2012 eine gemeinnützige GmbH. Die Organisation hat sich zum Ziel gesetzt, türkischsprachige Menschen in Deutschland für Umweltthemen zu sensibilisieren und nachhaltige Lebensstile unter ihnen zu verbreiten. Hierfür initiiert *Yeşil Çember* verschiedenste Kampagnen wie beispielsweise das Projekt „Grüne Moscheen“, „Türkisch-grüne Unternehmerinnen“,

„Ökologisch Putzen“ und „Grün Heiraten“, und veranstaltet den Türkisch-Deutschen Umweltag in Zusammenarbeit mit Migrant/-innen- und Umweltorganisationen und der lokalen Politik. Bisher wurden insgesamt 18 Türkisch-Deutsche Umwelttage in 8 Städten organisiert (vgl. Yeşil Çember, o. D.). Indem Umweltschutz als „Querschnittsthema“ (Wanzeck, 2016) bezeichnet wird, fördert – so eine Ausgangsthese von *Yeşil Çember* – interkultureller Umweltschutz auch gesellschaftliche Integration (vgl. ebd.).

(3) *Umweltbildung mit Geflüchteten* ist ein Teilprojekt der Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e.V. (ANU), die sich u. v. m. auch für die Integration geflüchteter Menschen durch Umweltbildung einsetzt(e). Das Projekt war Teil des Sonderprogramms „Umwelt und Flüchtlinge“ der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) und wurde von der DBU von 31.5.2016 bis 31.7.2018 gefördert (vgl. ANU, o. D. b). Im Rahmen dieser Initiative wurden neben verschiedenen Vernetzungs- und Schulungstreffen für Multiplikator/-innen (siehe dafür ANU, o. D. a, b) unter anderem auch 180 sogenannte Ressourcentage in Asylunterkünften durchgeführt (vgl. ANU, 2018, S. 6). Diese Ressourcentage, die von September bis Dezember 2016 stattfanden, waren als eintägige Schulungen konzipiert und erreichten bundesweit 4.000 Asylsuchende im Alter von 18 bis 30 Jahren (vgl. Fritz, 2017). Die Schulungsmaterialien wurden anschließend in einer 146-seitigen Handreichung mit dem Titel „Ressourcenbildung für Geflüchtete. Konzepte, Materialien und Praxishinweise“ (ANU, 2018) für weitere Bildungsveranstaltungen in diesem Bereich zusammengestellt (vgl. ANU, o. D. a). Heute werden die Programme im Bereich Umwelt und Zuwanderung unter dem Schlagwort „Interkulturalität“ fortgeführt, wobei sich der Schwerpunkt von Geflüchteten allgemein auf „bisher weniger berücksichtigte Zielgruppen“ (ANU, o. D. d) verschob. Alle Aktivitäten, die von der ANU im Rahmen des Projekts *Umweltbildung mit Flüchtlingen* durchgeführt wurden, stehen exemplarisch für Initiativen nichtmigrantischer Umweltorganisationen, die sich nach der Krise der Asylpolitik 2015/16 für die Umweltbildung von Geflüchteten einsetz(t)en.

Für die Analyse der pädagogischen Ansätze dieser interkulturellen BNE-Angebote habe ich einschlägige öffentlich zugängliche Materialien wie Flyer, Webseiteninfos, YouTube-Clips und Publikationen sowie zwei Expert/-inneninterviews und ein ausführliches Presseinterview ausgewertet und interpretiert. Während ich die Flyer, Webseiten, YouTube-Clips und Publikationen nach den Prinzipien der Dokumentarischen Diskursinterpretation (DD) (Nohl, 2016, 2019) analysierte, erfolgte die Rekonstruktion der Interviews weitgehend nach dem Modus der Dokumentarischen Interviewinterpretation (Nohl, 2017a). Bei der Gesamtintegration der Daten folgte ich den methodologischen Implikationen der DD.

Dieses Vorgehen ist dem Forschungsgegenstand und der zentralen Forschungsfrage insofern angemessen, als damit zwei Wissensbestände – das „konjunktive“ (Mannheim 1980, S. 211ff.) und „kommunikative“ (ebd., S. 285ff.) ins Zentrum der Untersuchung rückt. Während das konjunktive Wissen den zentralen Analysefokus der dokumentarischen Interviewinterpretation bildet (Nohl, 2017a), steht das kommunikative Wissen im Zentrum der DD. Die Fokusse auf unterschiedliche Wissensbestände stellen einen zentralen Unterschied zwischen

der DD und der Dokumentarischen Interviewinterpretation dar. Denn nicht nur das konjunktive Wissen, wie es in Interviews zu rekonstruieren ist, kann als implizit und handlungsleitend gelten. Wenn man das „Wie eines Diskurses“ betrachtet, wird deutlich, dass „auch dem kommunikativen Wissen ein modus operandi unterliegt, der z.T. implizit bleibt“ (Nohl, 2016, S. 12). Ziel der DD ist es den impliziten modus operandi von Diskursen zu rekonstruieren; die dokumentarische Interviewinterpretation hingegen zielt auf die Herausarbeitung des modus operandi konjunktiver Wissensbestände ab.

Für die Analyse pädagogischer Ansatzpunkte ist die Rekonstruktion beider Herstellungsweisen essentiell, denn obgleich der Programmatik v. a. kommunikatives Wissen unterliegt, ist dem Programmhandeln der involvierten Akteur/-innen auch atheoretisches, handlungsleitendes, konjunktives Wissen inhärent. Da die hier vorgestellte Untersuchung neben Flyer, Webseiten, YouTube-Clips und Publikationen auch Expert/-inneninterview in die Analyse einbezieht, die neben „Kontextwissen“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 470) auch „Betriebswissen“ (ebd.) implizieren⁵, konnte ich im Rahmen meiner Analyse den modus operandi beider Wissensbestände herausarbeiten. In der dokumentarischen Forschungspraxis wird hierfür das zu analysierende Material zunächst einer formulierenden und reflektierenden Analyse unterzogen. Während die Interviewinterpretation auf die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungsrahmen abzielt, fokussiert die DD auf die Herstellungsweise des „Denkinhalts“ (Mannheim, 1984, S. 87; zit. nach Nohl, 2019, S. 90). Zudem sind bei der DD zwei weitere Besonderheiten zu beachten: erstens die spezifische Begrifflichkeit, die für die Formalstrukturanalyse notwendig ist, um die „Dramaturgie (Ein- und Überleitung, Coda)“ (Nohl, 2019, S. 90) des Materials zu berücksichtigen, und zweitens das spezifische Verhältnis zwischen Fall, Diskurs und Typus. In der DD stellen der Zeitungsartikel, die Rede oder der Videoclip den Fall, aber noch nicht den Diskurs dar. Erst das „Typische, das sich über mehrere Fälle (Dokumente) hinweg zeigen lässt, verweist auf den Diskurs“ (Nohl, 2016, S. 126). Damit liegt der Diskurs „quer zu den einzelnen Fällen“ (ebd.), wodurch der Fallvergleich und die an ihn anschließende Typenbildung zur Identifizierung von Diskursen konstitutiv sind.

Auch in meiner Analyse wurden die einzelnen Datenmaterialien (Expert/-inneninterviews, Video-Clips, Publikationen) als Fälle betrachtet; zunächst unterzog ich diese Materialien einer formulierenden und reflektierenden Interpretation. Bei der formulierenden Interpretation wurden die „thematischen Gehalte [...] in eigenen Worten“ (Nohl, 2017, S. 61) zusammengefasst, dies implizierte bei den kommunikativen Wissensbeständen v. a. die Denkinhalte (vgl. Nohl, 2019). Bei der reflektierenden Interpretation wurde – wie üblich – eine Textsortentrennung bei den Interviews vorgenommen; bei der Formalstrukturanalyse der anderen Materialien folgte ich der Begrifflichkeit der DD. Die semantische Interpretation dieser Daten dient, wie für die DD vorgesehen, der Herausarbeitung der Herstellungsweise der Denkinhalte. In der semantischen Interpretation der Expert/-inneninterviews rekonstruierte ich neben den handlungsleitenden Orientierungsrahmen des „Betriebswissens“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 470), das dem Programmhandeln unterliegt, auch Denkinhalte, die dem „Kontextwissen“ (ebd.), d.h. dem kommunikativen Wissen unter-

liegen; damit trug ich den verschiedenen impliziten Wissensbeständen und dem Forschungsgegenstand Rechnung und legte die Grundlage für die Gesamtintegration der Daten nach der DD. Zunächst wurden bei der reflektierenden Interpretation der einzelnen Fälle erste „Diskursfragmente“ (Nohl, 2019, S. 89) identifiziert, die „allerdings noch nicht von vorneherein als solche erkennbar“ (ebd.) waren; erst im Vergleich mehrerer Fälle konnte ich fallübergreifende Diskurse herausarbeiten. Die quer zu den Einzelfällen liegenden Diskurse wurden in zwei analytischen Schritten rekonstruiert: In einem ersten Schritt analysierte ich anhand der verschiedenen Materialien, die für die einzelnen Umweltinitiativen zur Analyse ausgewählt wurden, die zentralen Diskurse der drei Umweltinitiativen. In einem zweiten Schritt erfolgte dann der Vergleich der Diskurse über die einzelnen NGOs hinweg, wodurch zentrale Unterschiede fallübergreifende Diskurse rekonstruiert werden konnten. Die Darstellung meiner empirischen Erkenntnisse folgt dieser Systematik.

Theoretische Implikationen

Theoretisch setzt der Beitrag sowohl an Nohls Überlegungen zu politischer Erziehung als auch an seiner Analyse der Konzepte interkultureller Pädagogik an. Politische Erziehung ist für Nohl (2020, S. 161) ein „blinder Fleck [in] der Diskussion zur politischen Bildung“ und eignet sich nicht nur für die Beschreibung von pädagogischen Aktivitäten in autoritären Systemen, sondern verfügt über „theoretisches Potential“ (ebd.) für pädagogische Prozesse, „die bislang allenfalls als Abweichung vom Beutelsbacher Konsens oder – unter Ignoranz ihres pädagogischen Charakters – als Indoktrination betrachtet wurden“ (ebd.). Nohl (2017b) definiert politische Erziehung in Abgrenzung zu anderen politikbezogenen pädagogischen Prozessen wie politische Bildung und politische Sozialisation. Während Nohl (2017b, S. 177) politische Sozialisation als Hineinwachsen in eine politische Haltung auffasst, versteht er unter politischer Bildung in Anlehnung an Hafener (2010) und Sander (2009) die Befähigung zu einer eigenständigen politischen Haltung. Politische Bildungsprozesse zeichnen sich demnach dadurch aus, dass durch die Nennung und Reflexion kontroverser Ansichten Adressat/-innen keine spezifischen politischen Haltungen aufgedrängt werden, sondern, dass diese von ihnen entwickelt werden (vgl. Nohl, 2017b). Im Gegensatz dazu definiert Nohl politische Erziehung als „Zu-Mutung politischer Orientierungen“ (ebd.). Nohl und Pusch (2017) unterscheiden hierbei zwischen Erziehenden und zu Erziehenden und weisen damit auf eine Hierarchie im Erziehungsprozess hin. Denn obgleich sie in ihrer Fallstudie zur politischen Erziehung der CDU in der Flüchtlingsfrage festhalten, dass der Erziehungsprozess von Seiten der Erziehenden nicht zwangsläufig intendiert sein muss, sind es die Erziehenden, die den zu Erziehenden Orientierungen zumuten. Darüber hinaus bedeuten diese „Zu-Mutungen“ von politischen Orientierungen „einerseits, dass die zu Erziehenden die jeweiligen Orientierungen (zunächst) als heteronom erleben, andererseits aber auch, dass die Erziehenden den Zielgruppen die Fähigkeit zutrauen, diese politischen Orientierungen letztlich übernehmen zu können“ (2017, S. 177). Damit impliziert dieser Erziehungsbegriff auch die Möglichkeit, dass die zu Erziehenden diese Zu-Mutung

zurückweisen können, denn Erziehung zeigt erst dort Wirkung, „wo die Menschen mit einem gewissen Maß an Eigenständigkeit die ihnen zugemuteten Orientierungen übernehmen“ (Nohl & Pusch, 2017, S. 326). Mit Schluß (2007, S. 8) kann deshalb festgehalten werden, dass die „Selbsttätigkeit des zu Erziehenden“, im Gegensatz zu Indoktrination (vgl. Merten, 2010) oder Propaganda (vgl. Stroß, 1994), „nicht nur Ziel der Erziehung, sondern ebenso als seine Voraussetzung“ (Schluß, 2007, S. 8) betrachtet werden muss.

Für die interkulturelle Pädagogik konstatiert Nohl (2014) vier vorherrschende Konzepte – die Assimilationspädagogik, die klassische interkulturelle Pädagogik, die Antidiskriminierungspädagogik sowie weiterführende Konzepte interkultureller Pädagogik, zu der auch seine Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten gezählt werden kann. Obgleich Nohl die sogenannte Assimilationspädagogik nicht explizit mit der Zumutung von Orientierungen gleichsetzt, so impliziert die Assimilationspädagogik indirekt die Erziehung von kulturell und sprachlich als defizitär betrachteten Zuwanderer/-innen. Das Ziel der Assimilationspädagogik ist nämlich „[d]ie Kompensation der Defizite“ (Nohl, 2014, S. 18) durch ein Anpassen/Assimilieren „an die kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft“ (ebd., S. 45). Da die – wie auch immer gearteten – kulturellen Standards der Mehrheitsgesellschaft in diesem Prozess als Zu-Mutung einer Orientierung verstanden werden können, liegt dieser „kompensatorische[n] Pädagogik“ (ebd., S. 26) unweigerlich ein Erziehungsaspekt zugrunde. Gleichzeitig wird den Adressat/-innen der Assimilationspädagogik – genauso wie im Erziehungsprozess – die Fähigkeit zugeschrieben, ihre Defizite überwinden zu können. Da das Ausgangswissen und -können der zu Erziehenden/zur Assimilierenden von den Initiator/-innen der Erziehungs- bzw. Anpassungsprozesse als unzureichend erachtet wird, unterliegen beide pädagogischen Prozesse einer Defizitperspektive.

Diesen Überlegungen folgend sind auch pädagogische Prozesse, die Zugewanderte an die in der Aufnahmegesellschaft verankerten Nachhaltigkeitspraxen heranzuführen möchten, als defizitorientiert, erziehend und anpassend bzw. assimilierend zu bezeichnen. Denn unabhängig davon, ob Zuwanderer/-innen herkunfts- oder migrationspezifische Nachhaltigkeitspraxen und Wissenskontexte zugestanden werden oder nicht, gilt das Nachhaltigkeitswissen und -handeln der Zugewanderten gemäß dieser Sichtweise im Kontext der Aufnahmegesellschaft als unzulänglich. Ziel eines solchen BNE-Ansatzes ist es, die Defizite der Zugewanderten mittels einschlägiger Erziehungs- bzw. Akkulturationsmaßnahmen zu kompensieren.

Im Gegensatz dazu können ressourcenorientierte BNE-Ansätze im interkulturellen Bereich v. a. der klassischen interkulturellen Pädagogik zugeordnet werden. Die klassische interkulturelle Pädagogik ist, wie Nohl (2014, S. 47ff.) herausgearbeitet hat, nicht von einer kulturellen Defizit-, sondern Differenzperspektive geprägt. Obgleich mit der Differenzperspektive oft eine Ethnisierung einhergeht, setzt diese Perspektive die Gleichwertigkeit der Kulturen voraus, was implizit eine Wertschätzung der „anderen“ Kultur und/oder eine Bereicherung der „eigenen“ Kultur durch die „andere“ bedeutet. Auch die BNE- und Umweltbildungskonzepte, die auf diesen Prämissen basieren, erkennen herkunftsgesellschaftlich geprägtes Nachhaltigkeitswissen und -handeln von Zuwanderer/-innen

als gesellschaftliche Bereicherung an. Demzufolge ermöglichen sie Austauschprozesse, in denen nicht einzelne Orientierungen zugemutet werden, sondern Adressat/-innen aus einer Vielzahl von Alternativen ihre eigene nachhaltige Haltung entfalten können. Dieser Prozess ist gemäß den oben angeführten Ausführungen als Bildungsprozess zu bezeichnen.

Zu den Forschungsergebnissen Internationale Gärten e.V. Göttingen

Der Verein Internationale Gärten e.V. Göttingen ist gemeinnützig ausgerichtet und versteht sich als Forum, in dem durch „gleichberechtigt[e] Zusammenarbeit von Menschen aus unterschiedlichen Ländern [...] neue Konzepte von Arbeit und gesellschaftlichem Miteinander erprobt“ (IGG, 2014a, S. 1) werden. „Eigeninitiative, Eigenarbeit und der Austausch von Wissen und sozialen Fähigkeiten“ (ebd.) steht im Vordergrund dieser Konzeption. Neben „ökologische[m] Anbau von Gemüse, Kräutern, Obst und Zierpflanzen für die eigenen Haushalte [...] bilden sich Mitglieder in Kursen zu Vereinsrecht, Umweltthemen, zu Ernährung und Gesundheit oder bei Betriebsbesichtigungen fort [und lernen] in Handwerks- und künstlerischen Workshops [...] auch] die Vielfalt der gestaltenden Künste kennen“ (IFF, 2014c). Da all dies gemeinsam „erprobt“ (IGG, 2014a, S. 1) werden soll, steht ein ergebnisoffener Prozess des Miteinanders im Zentrum der Zielsetzung dieses Gartenvereins. Durch die interkulturelle Zusammensetzung der internationalen Gärten Göttingens aus 25 Ländern (vgl. IGG, 2020) sollen „Flüchtlinge [sic], Migranten [sic] und deutsche [...] Familien“ (IGG, 2014c) nicht nur soziale Kompetenz erwerben, sondern durch „gegenseitige Unterstützung [...] Völkerverständigung“ (ebd.) praktizieren und ein „deutliches Zeichen gegen Ausgrenzung“ (ebd.) setzen. Neuankommende Flüchtlinge werden insbesondere „herzlich willkommen heißen“ (ebd.). Ihnen möchte der Verein „Orientierung“ (ebd.) bieten.

Diese Ziele sind für die pädagogische Ausrichtung des Vereinskonzpts essentiell: Denn obgleich die Vereinsstatuten einerseits klare Regeln für eine „ökologische Gartenbewirtschaftung“ (IGG, 2014a, S. 1) und demokratische Strukturen nach deutschem Vereinsrecht vorgeben und mit der Formulierung der oben genannten Absichten andererseits gesellschaftspolitische Intentionen zum Ausdruck kommen, stehen die Aushandlungsprozesse der Mitglieder und damit ein ergebnisoffener Prozess im Mittelpunkt des Konzepts. Da den Mitgliedern außerdem auf allen Ebenen ein Mitspracherecht gewährt wird, wurden auch die Rahmenbedingungen den Mitgliedern nicht „übergestülpt“, sondern im Laufe der Jahre von den Mitgliedern ausgehandelt. Damit bildet ein Miteinander auf Augenhöhe, das zu einem gegenseitigen Lernen von Migrantinnen und Migranten, Geflüchteten und Autochthonen führen soll, einen zentralen Aspekt der pädagogischen Ausrichtung des Vereins. Am Beispiel der Verwendung von und Kommunikation über unterschiedliches Saatgut verdeutlicht Müller (2020), die im Rahmen der *anstiftung* (interkulturelle) Gartenprojekte fördert und erforscht, dass es hierbei unwillkürlich auch um die gegenseitige Anerkennung von Wissen und Praktiken geht, die zu Lernprozessen aller Beteiligten führen. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass dem pädagogischen Ansatz des Vereins eine Ressourcenorientierung unterliegt, die auf der Aner-

kennung und Wertschätzung unterschiedlicher persönlicher und herkunftsgesellschaftlicher Erfahrungen, Wissenskontexten und Alltagspraxen beruht. In der Vereinsbroschüre zum 20-jährigen Bestehen finden sich dazu eine Fülle von individuellen Schilderungen (vgl. Tassew, 2019); diese lassen anklingen, dass diese Ziele aus der Perspektive der Beteiligten mit und ohne Migrationshintergrund erreicht werden. Eine umfassende Untersuchung zu den vollzogenen pädagogischen Prozessen steht jedoch sowohl für die internationalen Gärten Göttingen als auch für andere BNE-Initiativen im interkulturellen Bereich noch aus.

Auf konzeptioneller Ebene ist die Ressourcenorientierung sowohl für den ökologischen als auch für den integrativen Aspekt des Vereins konstitutiv. Denn da in den internationalen Gärten Göttingen sowohl der organisatorische Rahmen, in dem diese Austauschprozesse stattfinden, als auch das, was beim gemeinsamen Tun ausgetauscht wird, nicht im Detail vorgegeben werden, bieten die Gärten Raum für „die Kunst, etwas Neues entstehen zu lassen“ (IGG, 2014b). „Auf der Basis von ökologischem Gärtnern, handwerklicher Eigenarbeit und selbst konzipierter Bildungsarbeit entstehen neue Handlungsmöglichkeiten und Erfahrungsräume“ (ebd.) für alle Beteiligten. Damit wird deutlich, dass die interkulturellen Gärten Göttingen einem Strang der nicht ethnizierenden interkulturellen Pädagogik zu verorten sind (vgl. Nieke, 2000; Nohl, 2014), in der auf der Basis der Anerkennung von Differenz die Entstehung von gemeinsam definierten Neuem forciert wird. Indem durch umweltfreundliches interkulturelles Gärtnern und Baumpflanzaktionen etc. u.a. das „Verständnis für ökologische Zusammenhänge und Biodiversität“ (IGG, 2014c) gefördert und „aktive Beiträge zum Klimaschutz“ (IGG, 2020) geleistet werden sollen, gilt dies auch für den BNE-Ansatz der internationalen Gärten Göttingens.

Yeşil Çember

Das übergeordnete Ziel von Yeşil Çember kann als Förderung umweltfreundlichen Handelns von Türkeistämmigen in Deutschland beschrieben werden. Dabei setzt die Organisation bei verbreiteten Alltagspraxen der „türkischen Community“ (Wanzeck, 2016) an und gibt „ganz gezielt Handlungsanweisungen [...], die kulturelle Eigenheiten berücksichtigen“ (ebd.). Somit steht auf programmatischer Ebene eine alltagspraktische Umweltbildung für Türkeistämmige im Mittelpunkt von Yeşil Çember. Darüber hinaus zielen die Aktivitäten von Yeşil Çember darauf ab, mit dem Einbezug der türkischen Community in den aktiven (= handlungspraktischen) Umweltschutz auch ihre Integration in die deutsche Gesellschaft zu fördern. Didaktisch wird hierbei in dreierlei Hinsicht an verbreiteten Alltagspraxen und „kulturellen Eigenheiten“ (ebd.) der „türkischen Community“ (ebd.) angesetzt: (1) Die Community wird in einer ihr vertrauten Form angesprochen, wozu insbesondere „gesellige Veranstaltung, auf der die Menschen miteinander ins Gespräch kommen, gemeinsam Tee trinken“ (ebd.), gehören. (2) Bei der Vermittlung umweltschonender Maßnahmen wird an Beobachtungen angesetzt, die von den Initiator/-innen der Umweltbildungsorganisation Yeşil Çember als weit verbreitetes Fehlverhalten wahrgenommen werden. (3) Um die Menschen zu erreichen, sucht Yeşil Çember zudem

auch Orte wie zum Beispiel Moscheen, Stadtviertel oder Metropolen mit hoher türkeistämmiger Population auf. Damit wird deutlich, dass die Organisation ihre Zielgruppe nicht nur lebensweltlich und gedanklich „dort ab[holt, Anm. B.P], wo sie [ist]“ (Yeşil Çember, 2014), sondern auch räumlich.

Dies kann am Beispiel der Kampagne „ökologisches Putzen“ (Yeşil Çember, o. D. b) verdeutlicht werden, die u.a. auch in Moscheen durchgeführt wird. Indem Yeşil Çember türkische Frauen als „Putzfetischistinnen“ (Wanzeck, 2016) betrachtet, die mit „20 verschiedenen Reinigungsmitteln“ (ebd.) und ganz „giftigen Sachen“ (ebd.) hantieren, setzt diese Kampagne bei einem diagnostizierten Fehlverhalten an. Zentral für den didaktischen Ansatz der Yeşil Çember-Umweltschulungen ist, wie der Kampagnenflyer zeigt (vgl. Yeşil Çember, o. D. b), dass nicht das „blitzblank Putzen“ an sich in Frage gestellt wird, sondern vielmehr Tipps für umweltfreundliches Sauberhalten gegeben werden.

Den Ansatz des Bewerbens nachhaltiger Alltagspraxen auf der Basis von in der Community diagnostizierten Denkstrukturen veranschaulicht Gülcan Nitsch, die Gründerin von Yeşil Çember, in einem Videoclip, ebenfalls am Beispiel des Milieus gläubiger Frauen: „Wenn ich Frauen [bei einer Schulung, Anm. B.P.] habe, die Kopftücher haben, die also religiös sind, dann ist meine erste Frage, was hat der Umweltschutz mit dem Islam zu tun? Dann sagen sie immer, ja im Islam ist Verschwendung auch verboten“ (Ashoka, 2019). Erst an dieser Stelle spricht Frau Nitsch dann beispielsweise über Energiesparmaßnahmen. Um diese zu veranschaulichen, nimmt sie verschiedene Gegenstände, wie z. B. „Energiesparlampen, Steckerleisten, Strommessgeräte [und] Thermometer“ (ebd.) zu ihren Schulungen mit. Anhand dieser zeigt sie dann, „was die Gegenstände [sind], mit denen wir unser Verhalten auch ändern können“ (ebd.).

Wie dieses Zitat verdeutlicht, ist Umweltbildung bei Yeşil Çember bewusst niederschwellig angesiedelt. Umweltschutz soll nämlich „nicht von dem Bildungsniveau abhängig“ (ebd.) bleiben und auch „bildungsbenachteiligte Menschen“ (Yeşil Çember, o. D. a) erreichen. Mit niederschweligen Umweltschulungen – so argumentiert Gülcan Nitsch – beginne nämlich auch gesellschaftliche Integration. Denn, wenn bildungsferne türkische Hausfrauen an Umweltprogrammen partizipierten „und dann die Nachbarn sensibilisieren und als Energiesparberaterin arbeiten, dann ist es Integration. D. h., sie übernehmen Verantwortung, sie werden befähigt das Gelernte weiter zu geben.“ (ebd.). An anderer Stelle hält sie fest, dass mit aktivem Umwelt- und Klimaschutz „die türkische Community auch ein positiveres Bild in der deutschen Gesellschaft bekommen“ (Wanzeck, 2016) wird. Dies zeigt, dass Yeşil Çember Integration als zu erbringende Leistung der Zugewanderten erachtet und nicht als wechselseitigen Prozess definiert. Mit diesem Integrationsverständnis geht die Ansicht einher, dass sich Zugewanderter – zumindest in punkto Umwelt- und Nachhaltigkeitsspraktiken – an die Mehrheitsgesellschaft anpassen sollten.

Versteht man Lehren als Vermittlung von Wissen und Können, Bildung als eigenständige Konstitution oder Transformation von umfassenden Orientierungen durch das Subjekt (vgl. u.a. Koller, 2012; Nohl et al., 2015) und Erziehen als Zu-Mutung von neuen Orientierungen (vgl. Nohl, 2011, S. 126), so wird deutlich, dass Yeşil Çember keine politischen

Bildungs-, sondern Erziehungsprozesse initiiert. Indem ich oben pädagogische Prozesse, die an die vorherrschenden Nachhaltigkeitsprinzipien heranführen, nicht nur als erziehend, sondern auch als assimilierend bezeichnet habe und Integration für Yeşil Çember eine Angleichung an die Mehrheitsgesellschaft bedeutet, ist das BNE-Konzept der Organisation auch als assimilativ zu werten. An diesem Punkt muss jedoch festgehalten werden, dass in diesem Erziehungs- und Anpassungsprozess vorwiegend praktische Umweltorientierungen und keine prinzipiell neuen Grundeinstellungen zugemutet werden. Denn verschiedene Grundorientierungen, wie z. B. die Wahrnehmung der Umweltverschmutzung als Problem, der Wunsch göttliche Schöpfung zu bewahren sowie andere Nachhaltigkeitseinstellungen, liegen dem vorherrschenden Denken der Community nach Yeşil Çember bereits zugrunde (vgl. Wanzeck, 2016). Die „türkische Community“ (ebd.) soll sich demnach zwar an in Deutschland propagierte umweltschonende Verhaltensweisen anpassen und dies der Aufnahmegesellschaft vor Augen führen, damit diese ein positiveres Bild von ihnen erhält, aber nicht ihr Wesen oder ihre Identität ändern. Dies ist zweifellos ein zentraler Unterschied zur klassischen Assimilationspädagogik, „deren Strategie sich auf das Entweder-Oder zwischen zwei Kulturen ausrichtete“ (Hüppig, 2017, S. 38).

Das ANU-Projekt „Umweltbildung mit Flüchtlingen“

Mit dem Projekt „Umweltbildung mit Flüchtlingen“ möchte die ANU „die Potenziale der Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bei der Integration von Menschen auf der Flucht und Asylsuchenden sichtbar“ (ANU, o. D. b) machen. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die ANU auf eine Doppelstrategie: Einerseits sollen Geflüchtete durch Schulungen im Rahmen von Ressourcentagen in Asylunterkünften „wertvolle Kompetenzen für das alltägliche Leben in Deutschland erlangen“ (ANU, 2018, S. 10). Andererseits möchte die ANU Akteur/-innen im Umwelt-, Bildungs- und Sozialbereich (ebd., S. 8) dazu ermutigen, „sich in der Umweltbildung und BNE mit Flüchtlingen zu engagieren“ (ANU, o. D. b), einen „Fach Austausch über konkrete Umweltbildungsmaßnahmen mit Asylsuchenden“ (ebd.) initiieren und „bedarfsorientierte Praxismaterialien“ (ebd.) erstellen.

Im Konzept der Ressourcentage wird Integration als ein „wechselseitige[r] Prozess [verstanden], der im gegenseitigen Kennenlernen und Austausch im optimalen Fall für beide Seiten fruchtbar und gewinnbringend verläuft“ (ANU, 2018, S. 10). Indem die Ressourcentage außerdem im Teilprojekt „Umweltbildung mit Geflüchteten“ verankert sind, in dem ein „Austausch und ein voneinander Lernen auf Augenhöhe“ (ANU, o. D. b; Hervorhebung durch die Autorin) als wichtig erachtet wird, könnte man davon ausgehen, dass die ANU eine ressourcenorientierte BNE für Geflüchtete verfolgt. Dies würde bedeuten, dass die herkunftsspezifischen Wissenskontexte und Alltagspraxen von Geflüchteten Wertschätzung erfahren und wechselseitige Austausch- bzw. Lernprozesse zwischen Geflüchteten und Autochthonen in Gang gesetzt werden. Die Tatsache, dass die Ressourcentage in den Asylunterkünften von Trainer/-innen durchgeführt wurden, ist ein erstes Indiz dafür, dass dem nicht so ist. Mit Aussagen wie „Diese [die Geflüchte-

ten, Anm. B. P.] lernten [...] sowohl Wissen als auch konkrete Handlungsoptionen zu ressourcenschonendem Verhalten kennen“ (ANU, 2018, S. 10) wird der einseitige Lernprozess auch explizit zum Ausdruck gebracht. Wenn Annette Dieckmann, Vorsitzende der ANU, sagt, dass „unser Anliegen [...] *an sich* so [ist], dass unsere Teilnehmenden etwas lernen, [...] was sie noch nicht wissen und von dem wir sagen, wir können Euch etwas beibringen“ (Dieckmann, 2020; Hervorhebung durch die Autorin), bestätigt sie den unidirektoralen Ansatzpunkt der ANU-Pädagogik. Gleichzeitig macht sie damit jedoch deutlich, dass die ANU auf die autochthone Bevölkerung „die gleiche oder eine ähnliche Defizitperspektive“ (ebd.) wirft.

In der Handreichung „Ressourcenbildung für Geflüchtete. Konzepte, Materialien und Praxishinweise“ (ANU, 2018) wird dennoch ausdrücklich festgehalten, dass das „Lernen [...] auf beiden Seiten [...] sowohl bei den Geflüchteten als auch bei den Trainer/-innen“ (ANU, 2018, S. 10) stattfand. Die Rekonstruktion der Handreichung zeigt, dass dies kein Widerspruch ist, denn das beidseitige Lernen verfolgt die beiden unterschiedlichen Ziele des Projektes. Während sich das Lernen der Trainer/-innen und Multiplikator/-innen darauf bezieht, „sich in der Umweltbildung und BNE mit Flüchtlingen zu engagieren“ (ANU, o. D. b), geht es bei den Geflüchteten um die Aneignung von Nachhaltigkeitswissen für ein Leben in Deutschland. Damit ist beidseitiges Lernen von gegenseitigem Nachhaltigkeits- oder Umweltlernen zu unterscheiden. Hierbei sind unterschiedliche Lernprozesse für Trainer/-innen und Multiplikator/-innen bzw. Geflüchtete zu konstatieren: Trainer/-innen haben beispielsweise bei der Durchführung der Ressourcentage gelernt, wie man Geflüchteten am besten Umweltwissen vermittelt und mit welchen Herausforderungen diese u.a. aufgrund der mangelhaften Ausstattung in Asylunterkünften konfrontiert sind, in denen teilweise nur unzureichend Eimer zum Mülltrennen zur Verfügung stehen (vgl. ANU, 2018, S. 25). In der Handreichung geben die Trainer/-innen dieses Wissen nun an potentielle Multiplikator/-innen weiter. Ergänzt wird dieses Wissen durch Hintergrundwissen über umweltfreundliche Praktiken und Politiken in anderen Ländern, wie z. B. der im Vergleich zu Deutschland frühzeitigen Einführung des Plastiktütenverbots in Kenia und das Sammeln von Plastik- oder Papierabfall von Tagelöhner/-innen, die damit ein Einkommen erzielen (vgl. ebd., S. 24). Das Ansprechen dieser Praktiken impliziert zweifellos eine Wertschätzung von Nachhaltigkeitspraxen in anderen Gesellschaften, die z. B. in Orientierungs- und Wertekursen für Geflüchtete nicht zu finden ist (vgl. Pusch, 2020 u. 2021). Dennoch war das Ziel der Umweltschulungen, die 2016 in Form der Ressourcentage in Asylunterkünften durchgeführt wurden, und ist es die Absicht künftiger Umweltbildungsmaßnahmen, die durch das zur Verfügung der Handreichung forciert werden sollen, Geflüchteten deutschlandspezifisches Umweltwissen zu den Themenbereichen Energie, Abfall und Wasser zu vermitteln (vgl. ANU, 2018). Didaktisch setzt ANU hierbei auf „selbsterkundende[s] Lernen, z.B. durch Stromverbrauchsmessungen“ (ebd., S. 12). Die einzelnen Lernziele zu diesen Themenbereichen sind in der Handreichung deshalb explizit für Geflüchtete definiert und als „alltagspraktische [...] Handlungstipps“ (ebd., S. 19–20, S. 27–30, S. 36–37) für den deutschen Alltag formuliert.

Indem beispielsweise beim Thema Energie festgehalten

wird, dass Geflüchtete „je nach nationaler, regionaler und soziokultureller Herkunft sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Energie, Energieträger und dem Klimawandel“ (ebd., S. 17) gemacht haben, wird ihr herkunftsspezifisches Nachhaltigkeitswissen in diesem Prozess nicht per se hinterfragt. Es wird vielmehr betont, dass viele Geflüchtete in den Aufnahmegesellschaften auf Dinge stoßen, „deren Verwendung sie in ihrem bisherigen Leben nicht gewohnt waren“ (ebd.) und für sie deshalb „Neuland“ (ebd., S. 18) darstellen. Dies ist auch der Grund, weshalb in Deutschland vieles „in der Regel erst neu erlernt werden“ (ebd.) muss. Bedeutsam ist dieses neue Wissen aus Sicht der ANU in mehrerlei Hinsicht: Zunächst geht es natürlich um die Möglichkeit, das Leben aufgrund dieses Wissens in Deutschland nachhaltig zu gestalten. Mit der nachhaltigen Gestaltung des Lebens in Deutschland können einerseits Kosten gespart werden (vgl. ebd., S. 10), andererseits wird damit auch ein Integrationsprozess forciert. „Das Wissen um den Stellenwert ökologischer Fragestellungen als wichtiger Bestandteil gesellschaftlicher und politischer Diskurse in Deutschland“ (ebd., S. 11) trägt zudem laut ANU „zu einem besseren Verständnis des Aufnahmelandes bei“ (ebd., 11). Des Weiteren soll den Geflüchteten damit die Möglichkeit geboten werden, „sich mit Erwartungen und Vorgaben für umweltbewusstes Verhalten in Deutschland vertraut zu machen“ (ebd., S. 6). Damit sollen sie dazu befähigt werden „Vorurteilen und Vorurteilen der Ankunfts-gesellschaft ein positives Beispiel“ entgegenzusetzen (ebd., S. 10). Darüber hinaus bezweckt ANU mit „Bildungsveranstaltungen dieser Art einen Grundstein [zu]legen, um Geflüchtete als Multiplikator*innen [sic] für das Thema Nachhaltigkeit [zu] gewinnen, die als solche dann in ihr soziales Umfeld, d.h. ihre Communities hineinwirken. Und nicht zuletzt [...] [möchte ANU mit, Anm. B. P.] Angebote[n] wie de[m] Ressourcentag eine Möglichkeit zum Einüben der deutschen Sprache“ (ANU, 2018, S. 11) bieten.

Obgleich in der Handreichung festgehalten wird, dass „[n]icht nur Geflüchtete, sondern auch Menschen der Aufnahmegesellschaften [...] deshalb noch weiter zusammen und voneinander lernen [sollten,] um nachhaltige Lebens- und Wirtschaftsweisen zu entwickeln und zu etablieren“ (ANU, 2018, S. 11), geht es der ANU v. a. darum, dass Geflüchtete in Deutschland vorherrschende Nachhaltigkeitspraktiken erlernen. Ihr herkunftsspezifisches Nachhaltigkeitswissen wird damit indirekt für den deutschen Kontext als defizitär betrachtet. Ressourcensparende und umweltschonende Praktiken werden den Geflüchteten als „alltagspraktische Handlungstipps“ (ebd., S. 19) bzw. Orientierungen zugemutet. Aus diesem Grunde liegt auch dem pädagogischen Konzept der ANU ein erzieherischer und assimilativer Ansatz zugrunde.

Resümee

Die Analysen der pädagogischen Ansätze ausgewählter Initiativen in Abschnitt 3 zeigen, dass *Yeşil Çember* und das ANU-Projekt *Umweltbildung mit Flüchtlingen* aufgrund ihrer Defizitperspektive eher der Assimilationspädagogik zuzurechnen sind. Darüber hinaus wurde dargelegt, dass die Erziehenden den zu Erziehenden die Kompensation dieser Defizite durch ein Durchlaufen niederschwelliger erzieherischer bzw. assimilierender Maßnahmen zutrauen. Damit wurde auch ein Ineinan-

dergreifen von Erziehung, Assimilierung/Anpassung und Assimilationspädagogik herausgearbeitet.

Trotz dieser Verknüpfungen konnte ein wichtiger Unterschied zwischen defizitorientierten, erzieherischen und assimilierenden BNE-Ansätzen im interkulturellen Bereich und der klassischen Assimilationspädagogik konstatiert werden. Denn während die klassische Assimilationspädagogik die „Befangenheit in der Kultur des Herkunftslandes [...] per se als Defizit“ (Nohl, 2006, S. 45) der Zugewanderten ansieht, ist die Herkunftskultur bei defizitorientierten BNE-Ansätzen im interkulturellen Bereich nicht ausschließlich negativ konnotiert. Bei Yeşil Çember wurde dies am Beispiel von Umweltschulungen religiöser Frauen verdeutlicht, die am Umweltgedanken im Islam ansetzen, im Falle ANU durch die wertschätzende Erwähnung von verschiedenen Nachhaltigkeitspraxen in Herkunftsländern. Damit wurde gezeigt, dass Yeşil Çember gewissen Grundeinstellungen von Türkeistämmigen und ANU verschiedenen Nachhaltigkeitspraktiken in Herkunftsländern von Geflüchteten Anerkennung zollen. Die Defizitperspektive dieser beiden Initiativen bezieht sich damit „lediglich“ auf den deutschen Kontext. Bei Yeşil Çember verdeutlicht sich dies in der Annahme, dass Türkeistämmige die Umwelt zwar schützen möchten, aber „konkrete Anleitungen und Rituale [brauchen], damit die Menschen lernen, wie sie selbst zur Lösung der Probleme beitragen können“ (Wanzek, 2016), und bei der ANU in der Auffassung, dass Geflüchtete in den Aufnahmegesellschaften auf „Neuland“ (ANU, 2018, S. 18) stoßen und von daher vieles „erst neu“ (ebd.) erlernen müssen. Wie gezeigt wurde, geht mit diesen Sichtweisen eine Hierarchie des Wissens und damit von Erziehenden und zu Erziehenden einher. Die Erziehenden erheben den Anspruch zu wissen, welche Nachhaltigkeitspraktiken und Wissenskontexte im Kontext der Aufnahmegesellschaft relevant sind und muten diese den zu Erziehenden/an die deutschen Nachhaltigkeitspraktiken Anzupassenden als Orientierung zu.

Am Beispiel der Internationalen Gärten e.V. Göttingen wurde deutlich, dass es unter interkulturellen BNE-Angeboten auch Initiativen gibt, deren konzeptioneller Ansatz einem Strang der nicht ethnizierenden interkulturellen Pädagogik wie sie z. B. von Nieke (2000) vertreten wird, zuzurechnen sind. Die klassische interkulturelle Pädagogik erachtet die Kultur der Zuwanderer/-innen nicht als defizitär, sondern als different. Obgleich es hierbei oft zu Ethnizierung kommt, implizieren diese Ansätze nicht nur eine Gleichwertigkeit der Kulturen, sondern auch die Betrachtung migrantischer Herkunftskulturen als Potenzial für Austauschprozesse zwischen sowie Lernprozesse von Autochthonen und Zugewanderten. Zweifellos können derartige Lern- und Austauschprozesse grundsätzlich in hierarchischen Settings stattfinden und als Zumutung erfahren werden. Dennoch bietet dieser pädagogische Ansatz zumindest die konzeptionelle Möglichkeit für gleichberechtigte, nicht ethnizierende politische Bildungsprozesse. Wie an der Zielsetzung der internationalen Gärten idealtypisch gezeigt wurde, ermöglichen diese ergebnisoffene Austausch- und Lernprozesse jenseits von Machtverhältnissen zwischen Erziehenden und zu Erziehenden. Die Kontroversität der Inhalte, die für politische Bildungsprozesse gemäß des Beutelsbacher Konsenses (vgl. Wehling, 1977) fließt hierbei aus den vielfältigen Wissenskontexten, Standpunkten und Praktiken der her-

kunftsmäßig heterogen zusammengesetzten Beteiligten ein. Wenn auch die Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Spielregeln so wie dies bei den internationalen Gärten Göttingen vorgesehen ist, von allen Beteiligten gemeinsam ausgehandelt werden, bedeutet dies indirekt auch eine Reduktion des Macht- (vgl. Kehren & Bierbaum, 2018) und Normativitätsproblems (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2014) der BNE. Denn wenn ökologischer Anbau, Klimaschutz, Artenvielfalt, Gleichberechtigung etc. die Resultate interkultureller Aushandlungsprozesse sind, dann kann dies zu emanzipatorischen und transformativen Bildungsprozessen (vgl. Singer-Brodowski, 2016) führen. Lernende werden in solchen Prozessen nicht überwältigt, sondern handeln diese Normen selbst aus, wodurch sich Lernprozesse und gesellschaftlicher Wandel (vgl. Naberhaus, 2016) verstärken können. Im interkulturellen Kontext impliziert dies kulturelle Differenz als Potenzial für gesellschaftlichen Wandel (vgl. Land-Wojtasik & Conrad-Grüner, 2018).

Wie die Ausführungen oben zeigen, ist eine Analyse der pädagogischen Ansätze von interkulturellen BNE-Angeboten, die auf die beiden pädagogischen Grundbegriffe Bildung und Erziehung Bezug nimmt, sowohl für die BNE als auch die interkulturelle Pädagogik von zentraler Relevanz. Sie gibt (1) Einblick in die bislang unbeleuchteten Verknüpfungsbeziehungen zwischen BNE und interkultureller Pädagogik, die (2) für die theoretische Weiterentwicklung der BNE und der interkulturellen Pädagogik neue Anhaltspunkte bieten. (3) wird mit dem Fokus auf die pädagogischen Ansätze von Umweltinitiativen für Zuwanderer/-innen ein wachsendes Praxisfeld im Schnittfeld von BNE und interkultureller Pädagogik beleuchtet, für welche es zweifellos einen umwelt- und integrationspolitischen Unterschied macht, ob umwelt- und nachhaltigkeitsrelevante Themen durch politische Bildungs- oder Erziehungsansätze vermittelt werden.

Aus Untersuchungen zu umwelt- und nachhaltigkeitsrelevanten Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen von Jugendlichen im schulischen und außerschulischen Kontext (z. B. Asbrand, 2009; Kater-Wettstädt, 2015; Holfelder, 2018), wissen wir (4), dass Handlungsaufforderungen von den Adressat/-innen „kritisch hinterfragt und zurückgewiesen werden“ (Wettstädt & Asbrand 2014, S. 11); im Gegensatz dazu führen Lehr-Lernarrangements, die einen „diskursiven Austausch zu verschiedenen Positionen zulass[en] bzw. förder[n]“ (ebd.), zu jenen Kompetenzen, die für die nachhaltige Gestaltung der Welt als notwendig erachtet werden. Versteht man heteronom erlebte politikbezogene Handlungsaufforderungen von Adressat/-innen als Zumutung bzw. politische Erziehung (Nohl & Pusch 2017) und Lehr-Lernarrangements zu politischen Themen mit diskursivem Austausch als politische Bildung, so bedeutet dies, dass für die Transformation der Welt, die die BNE anvisiert, bildnerische Konzepte geeigneter sind als erzieherische. Ob – und wenn ja: inwiefern – sich diese Ergebnisse auf BNE-relevante pädagogische Prozesse von Erwachsenen mit und ohne Migrationsgeschichte übertragen lassen, kann angesichts der defizitären Forschungslage bislang nicht gesagt werden. Damit trägt die Auseinandersetzung mit zwei pädagogischen Grundbegriffen und pädagogischen Ansätzen in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen (5) auch zur Sichtbarmachung eines bislang nicht bearbeiteten Forschungsfeldes bei.

Anmerkung

- 1 Ich danke Arnd-Michael Nohl für seine kritischen Kommentare, Christopher Horne für das Lektorat und den Teilnehmenden des Seminars „BNE in der postmigrantischen Gesellschaft“ an der Universität Koblenz-Landau für die fruchtbare Zusammenarbeit im Sommersemester 2020.
- 2 BNE ist ein facettenreiches Lernfeld, das neben Umweltthemen auch Interdependenzen zwischen globalem Norden und Süden sowie verschiedenste Fragen zu Armut, Rechtsstaatlichkeit sowie Geschlechterrollen etc. aufgreift. Folglich umfasst BNE eine globale Perspektive (Scheunpflug, 2001) und bedeutet „Bildung für die Weltgesellschaft“ (Seitz, 2002, S. 265); damit impliziert BNE zentrale Aspekte des Globalen Lernens. In Deutschland ist BNE „vor allem aus der Umweltbildung hervorgegangen“ (Overwien, 2018, S. 252), weshalb sie „heute noch von vielen als Erweiterung der Umweltbildung“ (Schreiber, 2017, S. 31) missverstanden wird. Dieser Aufsatz konzentriert sich auf die Analyse von Initiativen, die die ökologische Nachhaltigkeit von Zugewanderten fördern möchten, womit der ökologische Aspekt der BNE im Vordergrund steht. Im Folgenden werden die Begriffe BNE und Umweltbildung synonym verwendet. BNE fokussiert hierbei auf ökologische Nachhaltigkeitsaspekte; der Umweltbildungsbegriff hingegen impliziert in diesem Beitrag auch weltgesellschaftliche Interdependenzen.
- 3 Darauf wurde bereits 2003 in der oben genannten Studie (vgl. Kizilocak & Sauer, 2003, S. 154) hingewiesen. Aber auch neuere Studien belegen, dass die Schule die wichtigste Informationsquelle für Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen von in Deutschland lebenden Jugendlichen darstellt. Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund wird in diesem Zusammenhang nicht unterschieden. Exemplarisch dazu: BMU, 2018, S. 57.
- 4 ANU ist der Dachverband der Umweltbildungseinrichtungen in Deutschland sowie der in der Umweltbildung tätigen Initiativen und Einzelpersonen. Insgesamt gehören der ANU über 1.000 Mitglieder an. Für weitere Informationen siehe: ANU, o. D. e.
- 5 Meuser und Nagel (2009, S. 470) halten fest, dass in Expert/-inneninterviews „Betriebswissen“ und „Kontextwissen“ zum Ausdruck kommt. Für Kontextwissen halten sie fest, dass dieses Wissen „vornehmlich explizites Wissen [ist], das sich relativ leicht kommunizieren lässt“ (ebd., S. 472) und v.a. als „spezialisiertes Sonderwissen“ (ebd., S. 471) bezeichnen lässt, das Expert/-innen aufgrund ihrer Tätigkeit über ein Thema oder eine Population erworben haben. Betriebswissen von Expert/-innen gibt hingegen „Auskunft über die Bedingungen ihres eigenen Handelns“ (ebd., S. 472) und ist v. a. auch implizit. Für die Analyse der pädagogischen Ansätze sind diese beide Arten von Wissen insofern von Bedeutung als damit sowohl Aussagen „über die Konzepte der Anbieter“ (Schrader & Ioannidou, 2009, S. 266) als auch „über die Strategien derjenigen, die die Lehr-Lern-Prozesse [...] anleiten und begleiten“ (ebd.) gemacht werden können.
- 6 Die Begriffe Inter- und Multikulturalität werden als Konstrukte von Ethnisierungen zunehmend kritisch hinterfragt. Der hier verwendete Kulturbegriff schließt an Nohls Pädagogik kollektiver Zugehörigkeiten an und versteht die beiden Kulturkonzepte der interkulturellen Pädagogik – (1) Kultur als kulturelle Repräsentation durch kollektive Eigen- und Fremdzuschreibung und (2) Kultur als kollektive Form praktischer Lebensführung und Milieus – nicht als Widerspruch, sondern als „Leitdifferenz innerhalb des Kulturbegriffs“ (Nohl, 2014, S. 138).

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (2006). Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), 350–362.
- anStiftung (2021). *Die urbanen Gemeinschaftsgärten im Überblick*. Zugriff am 01.07.2021 <https://anStiftung.de/urbane-gaerten/gaerten-im-ueberblick?view=map>
- ANU (2018). *Ressourcenbildung für Geflüchtete. Konzepte, Materialien und Praxishinweise zu Energie, Abfall und Wasser*. Frankfurt a. M. Zugriff am 01.07.2021 https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/fileadmin/umf/Materialien/Publikationen/Ressourcenbildung_ANU_Handreichung_2018.pdf
- ANU (o. D. a). *Umweltbildung mit Flüchtlingen. Ein Projekt der ANU*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung-mit-fluechtligen.de/willkommen/>
- ANU (o. D. b). *Ein Projekt der ANU: Integration geflüchteter Menschen durch Umweltbildung*. Zugriff am 01.07.2021 <https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/hintergrund/ein-projekt-der-anu/>
- ANU (o. D. c). *Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung.de/>
- ANU (o. D. d). *Interkulturalität*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung.de/interkulturalitaet.html>
- ANU (o. D. e). *Webseite*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.umweltbildung.de/>
- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/1j.ctvddz5w.7>

- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander & B. Asbrand (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (4., völlig überarbeitete Auflage, S. 401–412). Schwalbach: Wochenschau.
- Ashoka (2010). *Gülcan Nitsch Ashoka Fellow 2010*. Zugriff am 01.07.2021 <https://www.ashoka.org/de-at/fellow/gulcan-nitsch>
- Bohnsack, R. (2018). Milieu als Erfahrungsraum. In S. Müller & J. Zimmermann (Hrsg.), *Milieu – Revisited* (S. 19–52). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18992-1_2
- Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) (Hrsg.) (2015). *Gemeinschaftsgärten im Quartier*. Bonn: BBSR. Zugriff am 01.07.2021 https://www.bbstr.bund.de/BBSR/DE/veroeffentlichungen/bbsr-online/2015/DL_ON122015.pdf__blob=publication-File&v=4
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2018). *Zukunft? Jugend Fragen. Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Berlin. Zugriff am 01.07.2021 https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/jugendstudie_bf.pdf
- DeStatis (2020). *Pressemitteilung Nr. 279 vom 18. Juli 2020*. Zugriff am 01.07.2021 https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html
- Fritz, T. (2017). *Ressourcentag – Bildungsangebote zu Energie, Wasser und Recycling für Geflüchtete*. Zugriff am 01.07.2021 https://umweltbildung-mit-fluechtligen.de/fileadmin/umf/Veranstaltungsdokus/Gemeinsam_aktiv_im_Umwelt_und_Ressourcenschutz_Thomas_Fritz.pdf
- Gräsel, C. (2018). Umweltbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete Auflage, S. 1093–1109). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_48
- Hafener, B. (2018). Politische Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (4., überarbeitete Auflage, S. 1111–1132). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_49
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4>
- Hunecke, M. & Toprak, A. (Hrsg.) (2014). *Empowerment von Migrant_innen zum Klimaschutz*. München: oekom.
- IGG Internationale e.V. Gärten Göttingen (2014a). *Satzung*. Zugriff am 01.07.2021 <http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2018/02/Satzung-Internationale-G%C3%A4rten-Gottingen-19.09.2014-.pdf>
- IGG (2014b). *15 Jahre Internationale Gärten Göttingen 1996–2011*. Zugriff am 01.07.2021 http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/02_15_Jahre_Int_Gaerten_Goettingen.pdf
- IGG (2014c). *Flyer*. Zugriff am 01.07.2021 http://internationale-gaerten.de/wordpress/wp-content/uploads/2014/08/Flyer-Int.-G%C3%A4rten_Final.pdf
- IGG (2020). *Webseite*. Zugriff am 01.07.2021 <http://internationale-gaerten.de/>
- Kater-Wettstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Kehren, Y. & Bierbaum, H. (2018). Pädagogik und Nachhaltigkeit. In A. Bernhard, L. Rothermel & M. Rühle (Hrsg.), *Handbuch kritische Pädagogik* (S. 641–653). Weinheim: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lang-Wojtasik, G. & Conrad-Grüner, B. (2018). Kultur – Gesellschaft – Mensch. Differenztheoretisch Anregungen für (inter-kulturelle) Pädagogik. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 18(4), 4–9. <https://doi.org/10.31244/zep.2018.04.02>
- Lenzen, D. & Luhmann, N. (1997). *Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp
- Merten, K. (2010). Struktur und Funktion von Propaganda. *Publizistik*, 45(2), 143–162. <https://doi.org/10.1007/s11616-000-0075-x>
- Meuser, M./Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel et al. (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465–479). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91826-6_23
- Müller, C. (2002). *Wurzeln schlagen in der Fremde. Die Internationalen Gärten und ihre Bedeutung für Integrationsprozesse*. München: Ökom. Zugriff am 01.07.2021 https://anStiftung.de/images/wurzeln_schlagen_in_der_fremde.pdf
- Narberhaus, M. (2016). Gesellschaftlicher Wandel als Lernprozess. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 16(1), 23–26.
- Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske und Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-95076-5>
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Nohl, A.-M. (2014). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2016). Dokumentarische Methode und die Interpretation öffentlicher Diskurse. *Zeitschrift für Diskursforschung*, 16(2), 115–136.
- Nohl, A.-M. (2017a). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16080-7>
- Nohl, A.-M. (2017b). Politische Erziehung durch Medienberichterstattung? Diskurse zu Flucht und Asyl in der Mitte-Rechts- und linksalternativen Presse im Jahr 2015. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 1(2), 171–203. <https://doi.org/10.5771/2509-9485-2017-2-244>
- Nohl, A.-M. (2019). Die dokumentarische Interpretation öffentliche Diskurse am Beispiel des Missbrauchsskandals in pädagogischen Einrichtungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer & A.-C. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 88–116). Opladen, Berlin & Toronto: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1kj282.8>
- Nohl, A.-M. (2020). Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung. In I. van Ackeren. et al. (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 161–171). Leverkusen & Opladen: Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv10h9fjc.15>
- Nohl, A.-M. & Pusch, B. (2017). „Wir schaffen das“: Politische Erziehung im Zuge der CDU-Flüchtlingswende 2015. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(3), 324–344. <https://doi.org/10.30965/25890581-09303003>
- Overwien, B. (2016). Globales Lernen und politische Bildung – eine schwierige Beziehung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(2), 7–11.
- Overwien, B. (2018). Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Gogolin et al. (Hrsg.), *Handbuch interkultureller Pädagogik* (S. 251–254). Bad Heilbrunn: utb.
- Pusch, B. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung in Orientierungs- und Wertekursen? – Ein österreichisch-deutscher Kursbuchvergleich. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 28(2), 132–148.
- Pusch, B. (2021). „Mein Leben in Österreich: Chancen und Regeln“ – Die Rekonstruktion der Lernunterlage für Werte- und Orientierungskurse, *SWS-Rundschau*, 61(1), 81–100.
- Sander, W. (2009). Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. *Erwägen – Wissen – Ethik*, 20(2), 239–248.
- Sauer, M. & Kızılocak, G. (2003). *Umweltbewusstsein und Umweltverhalten der türkischen Migranten in Deutschland Untersuchung zum gegenwärtigen Stand und Ermittlung von Möglichkeiten ihrer Einbeziehung*. Essen: Zentrum für Türkeistudien.
- Scheunpflug, A. (2001). Die globale Perspektive für Bildung für nachhaltige Entwicklung. In O. Herz, H. Seybold & G. Strobl (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Globale Perspektiven und neue Kommunikationsmedien* (S. 87–99). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-93257-0_7
- Schluf, J. H. (2007). Indoktrination Rückseite oder Extrem? In Schluf, J. H. (Hrsg.), *Indoktrination und Erziehung* (S. 7–11). Wiesbaden: VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90450-4>
- Schrader, J. & Ioannidou, A. (2009). Ziele, Inhalte und Strukturen der Erwachsenenbildung im Spiegel von Programmanalysen. In T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft: Erwachsenenbildung/Weiterbildung (4. Band)* (S. 999–1009). Paderborn: Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_085
- Schreiber, J.-R. (2017). BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Globales Lernen – Handlexikon* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 30–35). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Singer-Brodowski, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 16(1), 13–17.
- Stroß, A. (1994). Erziehung und Indoktrination. In K.-P. Horn & L. Wigger (Hrsg.), *Systematiken und Klassifikationen in der Erziehungswissenschaft* (S. 47–68). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tassew, S. (Hrsg.) (2019). *Internationale Gärten Göttingen 1998–2018. Vom interkulturellen Gartenprojekt zur Gestaltung des gesellschaftlichen Zusammenlebens*. Göttingen: Internationale Gärten e.V. Göttingen.
- United Nations (UN) (2015). *Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Zugriff am 29.06.2021 https://www.un.org/ga/search/viw_w_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2005). *United Nations decade of education for sustainable development united (2005–2014). International implementation scheme*. Zugriff am 20.08.2020 <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>
- Wanzeck, M. (2016). Ein Spaziergang mit Glücan Nitsch. *Natur*, 16(06). Zugriff am 01.07.2021 <https://www.zeitenspiegel.de/de/projekte/interview/ein-spaaziergang-mit-guelcan-nitsch/article/>.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Ernst Klett.
- Wettstädt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.
- Yeşil Çember (2014). *Yeşil Çember Kurumsal Filmi / Umweltschutz auf Türkisch!* Zugriff am 01.07.2021 <https://vimeo.com/110319512>
- Yeşil Çember (o. D. a). *Yeşil Çember. Für ökologischen Wandel Menschen interkulturell bewegen*. Zugriff am 01.07.2021 <https://yesilcember.eu/de>
- Yeşil Çember (o. D. b). *Ökologisch Putzen. Ekolojik Temizlik*. Zugriff am 01.07.2021 https://yesilcember.eu/wp-content/uploads/2016/09/Oekologisch-Putzen_Ekolojik_Temizlik_TR-DE.pdf

Expertinneninterviews

Dietrich, A. (2020). Expertinneninterview mit Annette Dieckmann, ANU-Bundesvorstand, durchgeführt von der Autorin am 31.03.2020 per Skype.

Müller, Christine (2020). Expertinneninterview mit Christine Müller, Vorstandsvorsitzende der anstiftung, durchgeführt von der Autorin am 31.03.2020 per Skype.

Dr. Barbara Pusch

ist seit November 2019 als Verrret.-Professorin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Arbeitsbereich „Heterogenität“ tätig. Sie wurde an der Universität Wien mit einer interdisziplinären Arbeit über den anti-modernistischen Umweltdiskurs in der Türkei promoviert; anschließend war sie in unterschiedliche Funktionen am Orient-Institut Istanbul tätig. Darüber hinaus hat sie an verschiedenen (internationalen) Forschungsprojekten mitgewirkt und eigenständige Drittmittelprojekte eingeworben. 2017 war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Helmut-Schmidt-Universität (Hamburg) tätig. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählen: Umwelt, Nachhaltigkeit und BNE, politische Bildung und Erziehung, Frauen und Isalm, (transnationale) Migration, gegenwartsbezogene Türkeiforschung sowie rekonstruktive Sozialforschung.

Andreas Eberth & Verena Röhl

Eurozentrismus dekonstruieren. Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven auf schulische und außerschulische Bildungsangebote

Zusammenfassung

Ausgehend von Erkenntnissen einer empirischen Erhebung zu Vorstellungen von Jugendlichen zur ungleichen globalen Verteilung von Weltkulturerbestätten werden verschiedene Aspekte diskutiert, um Eurozentrismus in Bildungsangeboten zu dekonstruieren. Dabei wird im Besonderen auf postkoloniale Perspektiven und die Bedeutung des Dekolonisierens eingegangen.

Schlüsselworte: Welterbe-Bildung, Eurozentrismus, postkoloniale Perspektiven, Dekolonisierung

Abstract

Based on findings from an empirical study on young people's perceptions of the imbalanced global distribution of cultural World Heritage sites, various aspects are discussed in order to deconstruct Eurocentrism in educational programmes. In particular, postcolonial perspectives and the importance of decolonising will be addressed.

Keywords: World Heritage Education, Eurocentrism, Postcolonial Perspectives, Decolonisation

Einleitung

Der Vorwurf des Eurozentrismus bzw. eurozentrischer Perspektiven wird zunehmend an Bildungsangebote bzw. Pädagogik und Erziehungswissenschaften adressiert (Knobloch, 2019). Als Eurozentrismus wird hier die vermeintlich selbstverständliche und bisweilen kaum reflektierte Auffassung Europas verstanden, die von einer epistemischen, kulturellen, ökonomischen und politischen globalen Hegemonie ausgeht.¹ Bauer zeichnet nach, wie in Europa eine Vielzahl an Ideologien hervorgebracht wurde, „die vorgaben, die Welt eindeutiger als bisher erklären und den Menschen die einzig erstrebenswerte Zukunft vorzeichnen zu können. Durch den Kolonialismus und die europäische militärische und wirtschaftliche Überlegenheit verbreitete sich diese Weltdeutung auch global“ (2018, S. 42). So werden in Europa Tendenzen der Universalisierung

eigentlich partikularer Positionen ausgemacht (Reuter, 2018, S. 273). Aus postkolonialen Perspektiven ist es notwendig, dass Europa vermeidet, die in seinem Namen verübte historische Gewalt in anders akzentuierter Weise zu wiederholen (Dhawan, 2016, S. 80). „Europa muss sich deswegen der Herausforderung stellen und wählen, ob es auf seinem früheren Weg des Anspruchs auf moralische, wirtschaftliche und militärische Übermacht gegenüber der nichteuropäischen Welt weitergehen will oder ob es der Herausforderung gewachsen ist, ein anderes Europa hervorzubringen, welches verantwortungsvoll und respektvoll gegenüber Differenz und Alterität ist“ (ebd.). Ein Schwerpunkt kann dabei darauf liegen, zu analysieren, wie lokale (europäische/westliche) Erkenntnistheorien eine Position einnehmen, die durch Institutionen wie Schulen und Universitäten sowie Organisationsformen wie Nationalstaaten als global und universell gesetzt werden (Andreotti, 2011, S. 3). So fordert auch Danielzyk in Bezug auf Globales Lernen, dass „der universale Charakter europäischer Entwicklungsimperative dekonstruiert und dadurch Europa als Norm dezentralisiert werden“ (2013, S. 26).

Im folgenden Beitrag wird ausgehend von einer empirischen Erhebung zu Schüler/-innenvorstellungen zum Weltkulturerbe untersucht, inwiefern der Eurozentrismusvorwurf an schulische und außerschulische Bildungsangebote in Deutschland aufgrund der jeweils zugrunde gelegten erkenntnistheoretischen Bezüge gerechtfertigt zu sein scheint. Die Analyse erfolgt entlang kritischer Reflexionen zu Universalität und Pluriversalität. Dabei werden macht- und herrschaftskritische Perspektiven berücksichtigt, um Vorschläge zur Diskussion zu stellen, wie Bildungsangebote dekolonisiert werden können.

Eindrücke aus der empirischen Forschung: Eurozentrismus in Schüler/-innenvorstellungen zum Weltkulturerbe

Jugendliche bilden häufig eine Zielgruppe von Bildungsangeboten zur Vermittlung von Welterbe, jedoch wurden ihre Per-

spektiven auf das Themenfeld bisher nicht aus didaktischer Sicht erforscht. Das vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur geförderte Forschungsprojekt „Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher – Vorstellungen, Bedeutungszuweisungen, Einstellungen und Werthaltungen im Kontext von Kulturbewusstsein und gesellschaftlicher Transformation“ nahm sich diesem Desiderat an (Röll & Meyer, 2018; Röll, 2021). Die Datenerhebung fand zwischen Mai 2017 und September 2018 statt. An der Studie partizipierten insgesamt 43 Schüler/-innen im Alter von 14–17 Jahren, aufgeteilt in zwölf Gruppen. Sechs Gruppen kamen aus Hannover und jeweils zwei Gruppen aus den Welterbestätten Alfeld, Goslar und Hildesheim. Jede der zwölf Gruppen nahm an zwei Fokusgruppendifkussionen teil, die im Anschluss mittels inhaltlich-strukturierter qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016, S. 97) ausgewertet wurden. In den Fokusgruppen wurde u.a. erhoben, wie die teilnehmenden Jugendlichen die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten begründen (Röll & Meyer, 2020; Röll, 2021).

Seit der Verabschiedung des *Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt* (UNESCO, 1972) sind 897 Weltkulturerbestätten in die Welterbeliste aufgenommen worden. Davon liegen derzeit allein 47 % in Europa (UNESCO, 2021). Diese Disparität ist u.a. auf das anfänglich sehr eurozentrisch geprägte Kulturerbeverständnis (UNESCO, 1994, S. 3), den langen und kostenintensiven Nominierungsprozess (UNESCO, 2015, S. 36), die Zusammensetzung des Welterbekomitees (Strasser, 2002, S. 242) sowie auf die politischen und wirtschaftlichen Interessen der Nominierungs- und Mitgliedstaaten (Brumann, 2014, S. 2185; Mesckell, 2018, S. 123) zurückzuführen.

In ihren Begründungsansätzen für die ungleiche Verteilung berufen sich die Teilnehmenden der Studie hingegen hauptsächlich auf demographische Entwicklungen, die Anzahl von als relevant empfundenen historischen Ereignissen, naturräumliche bzw. klimatische Bedingungen, kulturalistische Zuweisungen und entwicklungsbezogene Aspekte (Röll & Meyer, 2020). Ausschlaggebend für die Annahmen der meisten Jugendlichen ist dabei die Vorstellung von Europa als einem herausragenden Hort der Kultur, Geschichte und des Fortschritts, die mit Vorstellungen zu Afrika und Südamerika sowie teilweise Asien kontrastiert werden. Insbesondere Afrika wird eine geringe historische Relevanz zugesprochen, herausgehoben wird lediglich seine Bedeutung in der menschlichen Evolutionsgeschichte. Dem Kontinent wird zudem wiederholt kein Beitrag zum Fortschritt zugesprochen. So ist z. B. Teilnehmerin G5_3 der Überzeugung, dass es „auch noch heute ‚afrikanische Stämme‘ gibt, die noch richtig altmodisch in so Hütten wohnen.“ An diesem Beispiel wird auch das Verständnis der Jugendlichen des Begriffs „Entwicklung“ deutlich. Sehr präsent sind weiterhin geodeterministische Vorstellungen, die kulturelle Ausdrucksmöglichkeiten durch klimatische Bedingungen und Mangel an natürlichen Ressourcen beschränkt sehen (Röll & Meyer, 2020).

Die hier skizzierten Sichtweisen sind u.a. geprägt von Ahistorisierung, Exotisierung, Hierarchisierung von Kulturen, *othering* und Kulturalisierung – Mechanismen die nach den Analysen von u.a. Said (2017) und Bhabha (2011) als charakteristisch für den kolonialen Blick auf Länder im bzw. Men-

schen aus dem sogenannten „Globalen Süden“ gelten (siehe dazu auch Kersting, 2011). Durch binäre Oppositionen im Sinne von „hier/dort“ oder „fortschrittlich/unterentwickelt“ wird in zahlreichen Aussagen das vermeintlich Andere konstruiert, wodurch „Starre und eine unwandelbare Ordnung, zugleich aber auch Unterordnung, Degeneriertheit und dämonische Wiederholung“ (Bhabha, 2011, S. 97) festgeschrieben werden. Die durch die Jugendlichen vorgenommene Hervorhebung Europas als Zentrum der Weltgeschichte ist, wie bereits in der Einleitung herausgestellt, ein zentrales Merkmal von Eurozentrismus. Auch die daran anschließende Herabstufung anderer Kontinente, speziell Afrikas, hat Tradition. Sie lässt sich bereits in Werken von u.a. Kant (1968 [1802]) finden und kennzeichnet bis heute entsprechende Repräsentationen (siehe ausführlicher Eberth, 2019, S. 200ff.). So stellen beispielsweise Kiesel und Bendix in ihrer Analyse developmentspolitischer Plakate eine „vermeintliche Abwesenheit von Kultur im globalen Süden und die gleichzeitige Fokussierung auf Natur, Natürlichkeit und Ursprünglichkeit“ (2010, S. 486) fest.

Die kritische Aufarbeitung der ungleichen globalen Verteilung von Welterbe hat bisher noch keinen Eingang in die Welterbe-Bildung gefunden, vielmehr beschränken sich vorhandene Bildungsmaterialien (u.a. BLZ & Zentrum Welterbe Bamberg, 2017; Deutsche Stiftung Denkmalschutz, 2010; Österreichische UNESCO-Kommission, 2007) auf die Vermittlung von Auswahlkriterien, involvierten Akteur/-innen oder den Nominierungsprozess als unumstößliche Fakten. Vergessen wird dabei, dass der den Welterbestätten zugeschriebene „außergewöhnliche universelle Wert“ (UNESCO, 2015, S. 17) keineswegs unumstritten ist: „Heritage value is not intrinsic; value is something that is attributed to an object, place or practice by particular people at a particular time for particular reasons“ (Harrison, 2010, S. 25).

Zur Ambivalenz des Universalitätsbegriffs in der Welterbediskussion

Innerhalb der Welterbekonvention wird Universalität auf dreifache Weise aufgegriffen: „World Heritage is universal because it is of interest to humanity as a whole, because it embodies universal values, and because it is subject to universal practices“ (De Cesari, 2010, S. 308). Der „außergewöhnliche universelle Wert“ wird nicht nur innerhalb der *critical heritage studies*, sondern auch im Umfeld der UNESCO kontrovers debattiert. So kritisiert Byrne (1991, S. 232) die Annahme, dass weltweit alle Menschen ein Interesse am Schutz und Erhalt hätten, noch dazu am Erbe in anderen Staaten. Aufgrund der Schwierigkeit, Werte und Bedeutungen zu universalisieren, kommuniziert das Beratungsgremium ICOMOS (2008, S. 48) mittlerweile eine Herangehensweise, die Welterbestätten als herausragende Antworten auf universelle Herausforderungen betrachtet (z. B. Wasserversorgung, Handel, Mobilität, Stadtentwicklung). De Cesari problematisiert zudem die erzwungene weltweite Standardisierung von Erhaltungspraktiken: „More than just ‘Western’ per se [...] this mode is distinctively shaped by a capitalist and nationalist worldview, and bears the marks of a history of entanglements with the making of both colonial and bourgeois hegemony: heritage is a matter of civilization and distinction“ (2010, S. 30). Trotz Bestrebungen der Bevorzugung „europä-

ischer“ Werte entgegenzuwirken und unterrepräsentierte Gruppen stärker zu fördern, konnten bisherige Maßnahmen das bestehende Ungleichgewicht nicht beheben (vgl. Steiner & Frey, 2012, S. 32; Labadi, 2007, S. 159).

Der in der Welterbekonvention proklamierte Anspruch auf Universalität kann im Sinne Mignolos (2012, S. 200) somit zumindest teilweise als Universalisierung von regionalen Denkweisen verstanden werden sowie als Ausdruck von Kolonialität, d. h. der Kontinuität kolonialistischer Strukturen in heutigen Gesellschaften. Nach der von ihm skizzierten Matrix wirkt die Kolonialität der Macht durch Kontrolle von Ökonomie, Autorität, Natur und natürlicher Ressourcen, Geschlecht und Sexualität sowie Subjektivität und Erkenntnis (ebd., S. 50). Mit Bezug auf Quijano, sind diese verschiedenen Bereiche der kolonialen Matrix „durch eine Einbürgerung der okzidentalen Weltsicht miteinander verbunden, die den magischen Effekt produziert, glauben zu machen, die Welt entspräche dem, was in dieser Weltsicht von ihr ausgesagt wird. Die Entkopplung ist dringend notwendig und erfordert einen dekolonialen epistemischen Umsturz“ (Mignolo, 2012, S. 57).

Zentraler Aspekt einer dekolonialen Bildung ist somit die Auseinandersetzung mit Mechanismen der Wissensproduktion und ihrer geopolitischen Einbettung. Dekolonialisierung „muss es darum gehen, die Beschränkungen zu analysieren, die die Orte des Denkens dem Denken selbst auferlegt haben. Dies sollte aber umgekehrt nicht dazu führen, dass der Ort des Denkens als determinierend für dieses Denken begriffen wird“ (Kastner & Waibel, 2012, S. 33f.).

Bildung dekolonisieren

Die Ergebnisse der Studie von Röll und Meyer (2020) machen die Notwendigkeit einer Dekolonisierung von Bildungsangeboten deutlich. Die Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass eurozentrische Denkmuster nicht nur in Bezug auf das konkrete Thema Weltkulturerbe bestehen, sondern, wie die erhobenen Daten zeigen, auch als Aspekt der Weltanschauung der an der Studie teilnehmenden Schüler/-innen verstanden werden können. Dies wird auch in verschiedenen Studien deutlich, die Schulbücher z. B. aus rassismuskritischer Perspektive oder hinsichtlich des vermittelten „Afrika“-Bildes untersuchen (u.a. Marmer, 2013; Marmer et al., 2015; im Überblick Eberth, 2019, S. 200ff.). Gerade die Themenfelder globale Disparitäten, Ursachen von Armut bzw. Entwicklungsdiskurse werden – neben vereinzelt innovativen Zugängen – im Schulunterricht bisweilen unsensibel und unkritisch besprochen (Mönter et al., 2016; Mönter & Lippert, 2016). Ein konkretes Beispiel, wie sich dies im Bildungsbereich zeigt, ist die folgende Überschrift eines Artikels in der Zeitschrift „geographie heute“: „Wie Geographieunterricht Afrika verändern kann“ (Stein, 2019). Hier wird impliziert, dass Schulunterricht in Deutschland einen ganzen Kontinent verändern könne. Auch darin wird die Erhöhung der eigenen Stellung deutlich als jemand, der offenbar die Fähigkeit hat, Veränderungen zu vollbringen, über jemanden, der offenbar nicht aus eigener Kraft Veränderungen herbeiführen kann oder will. Daher bedarf es der klaren kritischen Reflexion eigener Haltungen und Handlungen in Vergangenheit und Gegenwart mit Blick auf die globale Hegemonie (definiert als die Macht, lokale ethnozentrische Perspek-

tiven auf globaler Ebene durchzusetzen, zu normalisieren und zu naturalisieren).

Mignolo erkennt ein entsprechendes epistemisches Problem. „Der Gedanke von Zentren und Peripherien in der Ökonomie wurde auf die Bereiche der Erkenntnis und der Philosophie übertragen“ (2012, S. 48). Die wenig hinterfragte Verinnerlichung entsprechenden Eurozentrismus ist somit nicht nur durch Angebote aus dem Bereich der Welterbbildung zu begründen (diese nehmen ohnehin einen relativ geringen Anteil an den Themen der gängigen schulischen Kanones ein), sondern wirkt als Positionierung und Perspektive für Bewertungen auch auf andere Themenbereiche. So wird Kolonialität gerade auch u.a. in Bezug gesetzt zu einem eurozentrischen Kapitalismus und zur Globalisierung (Quijano, 2016, S. 23). Die Bedeutung einer Dekolonisierung von Bildung kann daher mit der hier skizzierten Studie zwar legitimiert werden, sie muss aber zwingend auch auf andere Bereiche als ausschließlich Weltkulturerbe bezogen werden. Bestehende Kolonialitäten zu benennen und zu kritisieren ist dabei zwar notwendig, reicht aber nicht aus, um Prozesse des Dekolonisierens zu praktizieren (Mignolo, 2012, S. 168). So wird es als äußerst herausfordernd erachtet, entsprechend Formen von Kolonialitäten zu überwinden (Abdi & Schultz, 2012, S. 167); nicht zuletzt auch deshalb, weil es darum geht, „den Blick auf die Welt zu verändern, die vorherrschenden Wahrnehmungsmuster zu verändern“ (Eribon, 2018, S. 65).

Zum besseren Verständnis werden die Begriffe „postkoloniale Perspektiven“ und „Dekolonisierung“ im Folgenden kurz skizziert. Auch nach dem formalen Ende des Kolonialismus sind alte und neue Formen von Imperialismus persistent (Dhawan, 2011; Harvey, 2005). So bleiben „Ideen von ‚der Welt‘ oder ‚dem Globalen‘ [...] zutiefst mit dem Neokolonialismus verstrickt“ (Castro Varela & Dhawan, 2015, S. 78). Insofern werden postkoloniale Perspektiven sowohl rückblickend auf die Zeit des Kolonialismus, als auch auf neokolonialistische Strukturen in der Gegenwart gerichtet. Postkolonialismus wird dabei verstanden „als eine Widerstandsform gegen die koloniale Herrschaft und ihre Konsequenzen“ (ebd., S. 16). So ist es die Intention postkolonialer Perspektiven, in eurozentrische Narrative zu intervenieren und hegemoniale Strukturen zu transformieren (ebd., S. 17). Ins Zentrum des Interesses sollten daher zunächst koloniale Denkmuster bzw. Weltbilder rücken sowie die Frage, welcher Einfluss einer kolonialen Prägung zur Entwicklung unserer Denk- und Weltbilder zukommt (vgl. Schröder, 2019, S. 35).

„Der ‚Dekolonialismus‘ versteht sich als Intervention, als eingreifende Praxis: So wie Länder von Kolonialherren befreit wurden, gilt es Wissenschaften, Denken und Alltagspraxen von Kolonialität zu befreien“ (Kastner & Waibel, 2012, S. 23). Es bedarf daher Bildungsangeboten, die dekoloniales Denken als infrage stellendes, zweifelndes, kritisches Denken verstehen (ebd., S. 30). Hinsichtlich der konkreten Problematik des Eurozentrismus kann dies verstanden werden als „praxisorientierte Haltung gegenüber dem als europäisch ausgemachten Denken“ (ebd., S. 31). Damit verfolgt dekoloniales Denken als Ziel eine Form des Lernens, mit der das koloniale Wissen gleichsam verlernt werden kann und „anderes“ Wissen zur Veränderung der Welt kennengelernt und diskutiert werden kann (ebd., S. 41). „Verlernen“ kann so als aktive kri-

tisch-kollektive Intervention verstanden werden, mit dem Ziel, hegemoniale Wissensproduktionen zu hinterfragen und Demokratisierung zu fördern (Castro Varela & Heinemann, 2016 u. 2017; siehe auch Capan et al., 2020). Die Schulung eines kritisch-reflexiven Denkens ist dazu notwendig, um einerseits nicht nur abstrakt zu reflektieren, sondern tatsächlich in eine reflexive Auseinandersetzung einzutreten, und andererseits „Verlerntes“ nicht bloß zu ersetzen, sondern im Sinne der Mündigkeit über kritisch-reflexive und emanzipatorische Fähigkeiten zu verfügen (siehe dazu Idahosa & Bradbury, 2020). Dabei muss es Bildung „Subjekten ermöglichen, Unordentlichkeit und Irritation zu ertragen“ (Castro Varela & Heinemann, 2016) und diesen mitunter unbequemen Weg gehen: „engaging in critical reflexivity is a hard and messy process but to attain change we all, regardless of our identity and positionality, need to do the hard work of confronting our raced, classed, gendered and heteronormative privilege and our complicity in un/intentionally reproducing relations of domination“ (Idahosa & Bradbury, 2020, S. 34). Am Horizont des Dekolonisierungsprozesses wird „eine transmoderne, globale und vielfältige Welt“ (Mignolo, 2012, S. 67f.) ausgemacht, die bisweilen auch als Pluriversum bezeichnet wird (Kothari et al., 2018). Damit geht keineswegs die Absicht einher, etwa universelles Wissen im Kontext von Humanität und Menschenrechten zu relativieren oder gar zu marginalisieren. Vielmehr geht es um die Öffnung eines Dialogs unterschiedlichster erkenntnistheoretischer Traditionen (vgl. Mbembe, 2017; Khoo et al., 2020, S. 62f.), die Eingang in Bildungsangebote finden sollten. Es geht also darum, „to pluralise epistemologies in our everyday lecturing work“ (Khoo et al., 2020, S. 56). Wenn gleich in anderen Zusammenhängen, so äußerte sich auch Arendt in ähnlicher Weise, sieht sie die Bedeutung des öffentlichen Raumes doch gerade in der „gleichzeitigen Anwesenheit zahlloser Aspekte und Perspektiven, in denen ein Gemeinsames sich präsentiert, und für die es keinen gemeinsamen Maßstab und keinen Generalnenner je geben kann. [...] Eine gemeinsame Welt verschwindet, wenn sie nur noch unter einem Aspekt gesehen wird; sie existiert überhaupt nur in der Vielfalt ihrer Perspektiven“ (2002, S. 56f.).

Wie können dekolonisierte Bildungsangebote aussehen?

Das Anliegen einer Dekolonisierung von Bildung ist dezidiert nicht im Singular und insofern auch nicht als linearer Prozess zu verstehen. Kolonialitäten sind dabei intersektional verschränkt mit u.a. Rassismus, Klassismus, Sexismus und Heteronormativität (Capan et al., 2020, S. 79). Weder kann eine Umsetzung der Dekolonisierung von Bildung also mit einfachen Akzentverschiebungen oder Interventionen gelingen, noch wird ein einfaches bzw. einseitiges Ergebnis angestrebt. „Die Zukunft wird weder von einem einzigen Lebensstil [...] regiert, noch wird sie von einem einzigen Befreiungs- und Dekolonialisierungsprojekt diktiert werden. [...] Eine Welt, in der viele Welten koexistieren können, lässt sich nur durch verteilte Arbeit und gemeinsame Ziele in der Vielfalt [...] erreichen“ (Mignolo, 2012, S. 204f.). Es müssen Möglichkeiten eröffnet werden, „in einen pluriversalen Dialog unter Gleichen zu treten, in einen gemeinsamen Gang hin auf eine Welt, deren Ho-

rizont „das freie Leben“ und nicht der „freie Markt“ sein wird, „das gute Leben“ und nicht das „besser leben als der andere“ und letztlich eine kommunale und pluriversale Konstruktion, die keines Masterplans bedarf. Sollte es dennoch einen Masterplan geben, so wird er in einem kommunalen Prozess entwickelt werden und nicht von einer Elite, die weiß was gut für alle ist“ (ebd., S. 207). Diese Ausführungen Mignolos verweisen auf drei Aspekte, die dem Vorhaben einer Dekolonisierung von Bildung als dienlich erscheinen:

(1) Eine monozentrische Weltansicht sollte ersetzt werden durch ein pluriverses Denken. Escobar (2018) entwirft das Pluriversum als Alternative zum Universum und damit die Vorstellung einer Welt, in die gleichsam viele Welten passen. Der Anerkennung der Werte von Vielfalt und Diversität als Charakteristika dieser Welt(en) kommt dabei zentrale Bedeutung zu. Dies ernst nehmend, wird ein Überdenken mancher Themen im schulischen Kontext notwendig, exemplarisch können Länderklassifikationen im Geographieunterricht genannt werden. Auch wenn anerkannt werden kann, dass einige dieser Ansätze durchaus als diversitätssensibel bezeichnet werden können, laufen diese doch häufig Gefahr, „im Eingehen auf Unterschiede diese nicht nur zu reproduzieren, sondern sie zugleich identitär festzuschreiben“ (Hartmann et al., 2017, S. 15). Queertheoretisch inspirierte Perspektiven auf Bildung können in diesem Kontext ein hilfreicher Ansatz sein, da diese „Machtmechanismen (untersuchen), die Identitäten zuordnen, anordnen und kontrollieren [...]. [Sie] lassen Risse in der dominanten Ordnung als Umsetzungen von Entunterwerfung sichtbar werden, verweisen auf offene Möglichkeitsfelder“ (ebd., S. 17). Dabei wird „Differenz einerseits als Machteffekt von Klassifikationen und Kategorisierungen zurückgewiesen [...], andererseits [wird] darauf bestanden, Differenz zu artikulieren und sie – in ihrer Spezifik – anerkannt zu finden“ (Engel, 2018, S. 339). Entsprechende Potenziale dieser Ansätze sollten stärker im größeren Zusammenhang der Analysen von Herrschafts- und globalen Ungleichheitsstrukturen gedacht werden (Castro Varela & Rodríguez, 2000; Klapeer, 2015, S. 26; Engel, 2018, S. 340), „erweisen sich die dekolonialen Optionen [doch] als inspiriert von poststrukturalistischen und queeren Dekonstruktionen identitären und heteronormativen Denkens“ (Kastner & Waibel, 2012, S. 32).

(2) Zum Verständnis freien und guten Lebens: Diverse Verständnisse des „guten Lebens“ (Mignolo, 2012, S. 207) in unterschiedlicher Weise aufzugreifen, erweist sich als weiterer bildungsrelevanter Aspekt. Dies kann exemplarisch an Reflexionen zu ökonomischer Bildung konkretisiert werden. So sollten im Rahmen schulischer Bildung zunehmend Überlegungen jenseits des neoklassischen Mainstreams einbezogen, reflektiert und diskutiert werden (Braun, 2019). Ein konkretes Beispiel bieten Ansätze aus dem Bereich der Postwachstumsökonomien, denn „die Vielfalt von Lebensentwürfen wird dabei als ein zentrales Merkmal einer wünschenswerten Zukunft verstanden“ (Schmelzer & Vetter, 2019, S. 147; siehe auch Escobar, 2018, S. 139ff.). Dies könnte dazu beitragen, eurozentrische Perspektiven zu hinterfragen, da in entsprechender Analyse kapitalistischer Globalisierungsprozesse und von Entwicklungszusammenarbeit deutlich werden kann, dass die westlichen Industrieländer gleichsam vorgeben, „dass die ganze Welt nicht nur in demselben Maße, sondern auch in derselben

„Weise glücklich sein sollte wie sie“ (Mignolo, 2012, S. 126). Als mögliche Alternative thematisiert werden könnte z. B. das ecuadorianische Konzept des Buen Vivir („gutes Leben“; Roa, 2018). Dies wird dezidiert als plurales Konzept verstanden, „als verschiedene Arten des guten Zusammenlebens. Denn es geht nicht darum, die Tore für ein einziges, homogenes, nicht realisierbares gutes Leben zu öffnen, sondern vielmehr um das gute Miteinanderleben von Menschen in einer Gemeinschaft, von verschiedenen Gemeinschaften und von Individuen und Gemeinschaften einerseits und der Natur andererseits“ (Acosta, 2017, S. 70; zum didaktischen Potenzial Rieckmann, 2017; Recknagel, 2018; unterrichtspraktisch Meyer, 2018).

(3) Macht- und herrschaftskritische Perspektiven: Die Bedeutung macht- und herrschaftskritischer Perspektiven ist ein weiterer Aspekt, auf den Mignolo hinweist. Im Kontext von Welterbe-Bildung kann dies in Bezug auf die Rolle der UNESCO verstanden werden. Hinsichtlich ökonomischer Strukturen und globaler Ungleichheitsverhältnisse kann der Einfluss des Kapitalismus und sog. Global Player kontextualisiert werden (siehe für das Beispiel Rosenzucht in Kenia; Eberth, 2020). Mignolo gibt im Besonderen aber den Impuls, über das Bildungssystem als solches nachzudenken. Im Anschluss kann etwa danach gefragt werden, wer vorgibt, was und wie in Schulen und an außerschulischen Lernorten gelernt werden soll. Welches sind die bestimmenden Institutionen und Personen und warum wird ihnen die Position zuerkannt, über Bildungsinhalte zu befinden? Welche Epistemologien sind Grundlage für die Themenkonstitution in den Schulfächern? Warum wird Kindern und Jugendlichen nicht stärker die Möglichkeit zuerkannt, über relevante und interessante Themen und Aspekte mitzuentcheiden? Diese Fragen deuten darauf hin, Themenkonstitution und Unterricht partizipativer zu gestalten sowie die Lernenden als Subjekte wahrzunehmen und Lernangebote von ihren Lebens- und Erfahrungswelten ausgehend zu gestalten – ähnlich, wie es für rassismuskritische Bildung von Schröder (2019) vorgeschlagen wird und im Bereich der Demokratiebildung in unterschiedlichen Formaten etabliert ist. Entsprechendes Potenzial liegt u.a. darin, situiertem Wissen mehr Raum zu geben. Gerade im Zusammenhang mit der Thematisierung globaler Ungleichheiten und des Entwicklungsbegriffs erscheint dies notwendig (Burchardt & Tuijer 2014, S. 391). Dies würde freilich erfordern, „dass das Wissensobjekt als Akteur und Agent vorgestellt wird und nicht als Leinwand oder Grundlage oder Ressource und schließlich niemals als Knecht eines Herrn, der durch seine einzigartige Handlungsfähigkeit und Urheberschaft von ‚objektivem‘ Wissen die Dialektik abschließt“ (Haraway, 1995, S. 93). Die Unterrichtsmethoden des *Thinking Through Geography*-Ansatzes (Schuler et al., 2017) – um beim Beispiel des Geographieunterrichts zu bleiben – zeigen insgesamt gelungene Zugänge zur unterrichtspraktischen Aufbereitung situierten Wissens (Meyer, 2015, S. 186). Entsprechend sollten Akzente noch weiter verschoben werden: „Move from a universal view of knowledge, to an understanding that knowledge is socially, historically, culturally constructed. Similarly, move from a view of knowledge that is certain und unproblematic, to one that reflects a relational, multiperspectival understanding concepts such as culture, identity, space, place, interdependence, sustainability – knowledges, not knowledge; futures, not future; geographies, not geography; histories, not history“ (Martin, 2011, S. 220).

Fazit: Implikationen für (außer-)schulische Bildungsangebote

Postkoloniale Perspektiven können sinnstiftende Potenziale für schulisches Lernen bieten (vgl. Bechtum & Overwien, 2017, S. 81). Daher sollten Forschungsarbeiten im Bereich postkolonialer Theorie stärker den Bereich Schule fokussieren; nicht zuletzt im Sinne von Wissenstransfer. Zudem sollten postkoloniale Perspektiven stärker als bisher Eingang in schulische Bildung finden. Folgende Orientierungen stellen wir in diesem Sinne als mögliche Vorschläge zur Diskussion:

- Neben der Betonung der Bedeutung von (Handlungs-) Kompetenzen, sollten vermehrt auch agency-Ansätze berücksichtigt werden, beziehen sich diese doch „stärker auf die Relationen und Beziehungsgefüge, in denen sich Handlungsmöglichkeiten entfalten, während die deutschen Begriffe Handeln als Kapazität eines Individuums fassen“ (Engel, 2015 S. 193). Dies kann auch im Kontext von Reflexivität gedacht werden, „denn das reflexive ‚Ich‘ (moi) entsteht immer ausgehend von seiner Einschreibung in die Geschichte (die Epochen, in denen man lebt) und in die Geographie (die Orte – und vor allem die Milieus – in denen die Leben verortet sind)“ (Eribon, 2018, S. 95).
- Curricula bzw. Lehrpläne und die fachdidaktische Themenkonstitution sollten kritisch hinsichtlich ihrer zugrundeliegenden epistemischen Bezüge hinterfragt werden. Damit einher geht eine Orientierung an Aspekten des Poststrukturalismus, die eine stärkere Berücksichtigung finden sollten, gerade weil Sprache eine diskursive Praxis ist, die ideologisch und instabil ist, was impliziert, dass Interpretationen der Welt die Welt oder die Realität selbst erschaffen (Andreotti, 2011, S. 87). Eine Reflexion von Worlding und Vermeidung (ab-)werteter Begriffe wie „Entwicklungsländer“ kann so gelingen. Neben einer Diskussion über fachliche Konzepte ist dabei eine sprachliche Sensibilisierung essenziell, denn „Sprache ist ein ernstzunehmendes Machtinstrument, welches Diskriminierungspraxen wie Rassismus, aber auch sexistisches und klassenbasierte Exklusionsformen normalisiert“ (Castro Varela & Khakpour, 2019, S. 36).
- Subalterne Perspektiven (Spivak, 2008) sollten stärker berücksichtigt werden und im Zusammenhang mit der eigenen Positionalität zum Ausgangspunkt reflexiver Überlegungen werden. Dhawan betont die Bedeutung der „anhaltende(n) Hinterfragung der eigenen Komplizenschaft im fortwährenden zum Schweigen bringen marginalisierter Perspektiven“ (2011, S. 31). Dies zeigt, dass vereinzelte gut gemeinte Initiativen oder Interventionen nicht ausreichend sind. Lediglich subalterne Perspektiven zu ergänzen, ist insofern unzureichend, denn „decolonisation involves both the coloniser and the colonised. It is not simply about finding ways of giving voice to the hitherto silenced and marginalised, but about challenging the epistemological basis of hegemonic thought“ (Mercer et al., 2003, S. 428).
- Rolle und Arbeitsweisen von Organisationen (z.B. UNESCO) sollten kontextualisiert und hinsichtlich ihrer Positionalität reflektiert werden. Die Kritik an den institutionellen Strukturen und den zugrundeliegenden Denk- und Handlungsweisen des Welterbeprogramms

bildet einen Schwerpunkt der *critical heritage studies*, ebenso wie Auseinandersetzung mit nationalstaatlichen Interessen bei der ‚Schaffung‘ von Kulturerbe (vgl. u.a. Meskell, 2018; Harrison, 2013; Byrne, 2008; Smith, 2006). So basiert laut Smith (2006, S. 11) der von der UNESCO angeführte *authorized heritage discourse* (AHD) auf Vorstellungen von Nation und Klasse, technischem Wissen und Ästhetik, die in Europa beheimatet sind. Erbe wird so zu einem Gegenstand, über den lediglich Expert/-innen urteilen könnten.

- Kulturverständnisse sollten dezidiert zum Gegenstand von Bildungsprozessen gemacht und nicht nur implizit und unreflektiert mitgedacht werden; dabei sollte das eigene Kulturverständnis einer kritischen Reflexion unterzogen werden. Kultur und Bildung eignen sich, um „Veruneindeutigungen und Regelüberschreitungen zu ermöglichen sowie Raum für Existenzen und Artikulationen jenseits der gerade gültigen Normalität zu schaffen. Sie dienen und dienen nicht nur für die Befriedung sozialer Spannungen im Interesse von Privilegierten, nicht nur zum Verweis auf die angestammten sozialen Plätze, sondern auch als Vehikel für soziale Mobilität, als Raum zur Entfaltung von Selbstermächtigung und als Schauplatz und Instrument sozialer Kämpfe. [...] Kultur und Bildung so verstanden, sollen den Kampf gegen Ungleichheit unterstützen und Privilegien umverteilen, anstatt diese zu bestätigen und zu reproduzieren. Unverzichtbar für dieses Verständnis waren und sind Perspektiven aus dem Globalen Süden“ (Mörsch, 2016, S. 180). Dazu bedarf es aber einer Abwendung von sog. „Paket-Kulturen“² (Reuter, 2018, S. 270), die nach wie vor Grundlage einiger Bildungspläne darstellen. „Kultur ist vielmehr ein Fluss, der sich aus vielfältig synchron und diachron verknüpften Bedeutungen und Praktiken speist. Bedeutungen, Identitäten und Praktiken liegen dann nicht *entweder* in *der* einen *oder* der anderen Kultur, sie gehen *durch* sie *hindurch* und beziehen sie aufeinander – die Formel hierfür lautet ‚hybrid‘. Die Welt gleicht dann weniger einem Mosaik, dessen Steinchen die einzelnen Kulturen sind. Sie gleicht vielmehr einer Kulturmelange im Sinne einer wechselseitigen kulturellen Durchdringung globaler und lokaler Sinnbezüge, die in alltäglichen Praktiken mobilisiert und reproduziert wird“ (Reuter, 2018, S. 270; H. i. O.).
- Im Rahmen von Bildungsprozessen eine Ambiguitätstoleranz fördern: Thematisiert werden sollte „einerseits unser Umgang mit äußerer Vielfalt wie ethnischer Diversität oder eine Vielfalt an Lebensentwürfen, sowie andererseits auch unser Umgang mit vielfältigen Wahrheiten einer uneindeutigen Welt. Denn genau das ist unsere Welt: uneindeutig. Menschen sind ständig Eindrücken ausgesetzt, die unterschiedliche Interpretationen zulassen, unklar erscheinen, keinen eindeutigen Sinn ergeben, sich zu widersprechen scheinen, widersprüchliche Gefühle auslösen, widersprüchliche Handlungen nahelegen scheinen. Kurz: Die Welt voll von Ambiguität“ (Bauer, 2018, S. 12). Ambiguität wird insofern verstanden als ein Ansatz von Viel- bzw. Mehrdeutigkeit mit dem Potenzial, „viele verschiedene

Bedeutungen und Assoziationen zu vermitteln“ (ebd., S. 50).

Um Bildungsangebote in diesen Verständnissen zu rekontextualisieren, bedarf es sicherlich umfassender Anstrengungen der Bildungswissenschaften und Pädagogik, wie auch der jeweiligen Fachdidaktiken. Hinsichtlich entsprechender Gelingensbedingungen einer notwendigen dekolonialen epistemischen Pluriversifizierung macht Mignolo trotz ihres herausfordernden Charakters Mut: „Dieser Umsturz ist in verschiedenen Weltregionen bereits in Gang und bringt die Erkenntnis anderer Epistemologien, anderer Erkenntnis- und Verständnisprinzipien, anderen Ökonomien, Politiken und Ethiken mit sich“ (2012, S. 57).

Anmerkungen

- 1 Neben Europa gilt dies äquivalent für Nordamerika.
- 2 Mit diesem Begriff referiert Reuter auf ein Verständnis von Kulturen im Sinne des auf J. G. Herder zurückgehenden Kugelmodells. Kultur wird darin als gleichsam in sich geschlossen und nach außen zu anderen Kollektiven abgrenzbar verstanden, es wird eine vermeintlich eindeutige Differenz konstruiert (vgl. Reckwitz, 2001, S. 185). Ein derart akzentuiertes Kulturverständnis hat über den Kulturerbe-Ansatz Eingang in einige Lehrpläne gefunden, so z. B. nach wie vor im Kerncurriculum Erdkunde an Gymnasien des Landes Niedersachsen.

Literatur

- Abdi, A. A. & Schultz, L. (2012). Recolonized Citizenship, Rhetorical Postcolonialities: Sub-Saharan Africa and the Prospects for Decolonized Ontologies and Subjectivities. In V. Andreotti & L. M. de Souza (Hrsg.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (S. 158–171). New York: Routledge.
- Acosta, A. (2017). Buen Vivir: Die Welt aus der Perspektive des Buen Vivir überdenken. In Konzeptnetzwerk Neue Ökonomie & DFG-Kolleg Postwachstumsgesellschaften (Hrsg.), *Degrowth in Bewegung(en). 32 alternative Wege zur sozial-ökologischen Transformation* (S. 70–83). München, oekom.
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education (Postcolonial Studies in Education)*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230337794>
- Arendt, H. (2002). *Vita activa oder vom tätigen Leben*. München: Pieper.
- Bauer, T. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Stuttgart: Reclam.
- Bechtum, A. & Overwien, B. (2017). Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In H.-J. Burchardt, S. Peters & N. Weinmann (Hrsg.), *Entwicklungstheorie von heute – Entwicklungspolitik von morgen* (S. 59–84). Baden-Baden: Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845267340-60>
- Bhabha, H. (2011). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- BLZ: Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit & Zentrum Welterbe Bamberg (2017) (Hrsg.). *welterbe.elementar*. München: BLZ.
- Braun, B. (2019). Ökonomische Bildung im Geographieunterricht. Wo stehen wir? Welche Themen und Konzepte sollten künftig eine größere Rolle spielen? *Praxis Geographie*, 49(11), 4–9.
- Brumann, C. (2014). Shifting Tides of World-Making in the UNESCO World Heritage Convention: Cosmopolitanisms Colliding. *Ethnic and Racial Studies*, 37(12), 2176–2192. <https://doi.org/10.1080/01419870.2014.934261>
- Burchardt, H.-J. & Tüider, E. (2014). Das vermachtete Subjekt. Feministisch-postkoloniale Perspektiven auf Entwicklung. In F. Müller, E. Sondermann, I. Wehr, C. Jakobek & A. Ziai (Hrsg.), *Entwicklungstheorien. Weltgesellschaftliche Transformationen, entwicklungspolitische Herausforderungen, theoretische Innovationen: PVS – Politische Vierteljahresschrift, Sonderheft 48*, 381–404.
- Byrne, D. (2008). Heritage Conservation as Social Action. In G. Fairclough, R. Harrison, J. Jameson Jr. & J. Schofield (Hrsg.), *The Heritage Reader* (S. 149–173). Milton Park & New York: Routledge.
- Capan, Z.G., Garbe, S. & Zöhrer, M. (2020). How do we teach the world? *Acta Academia*, 52(1), 76–88. <https://doi.org/10.18820/24150479/aa52i1/SP5>
- Castro Varela, M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839411483>

- Castro Varela, M. & Gutierrez Rodriguez, E. (2000). Queer Politics im Exil und in der Migration. In Quaeastio (Hrsg.), *Queering Demokratie. Sexuelle Politiken* (S. 100–112). Berlin: Quer.
- Castro Varela, M. & Heinemann, A.M.B. (2016): Ambivalente Erbschaften. Verlernen erlernen! *Zwischenräume* #10, 12.
- Castro Varela, M. & Heinemann, A.M.B. (2017). „Eine Ziege für Afrika!“ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive. In: O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes & B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 38–54). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hpp.5>
- Castro Varela, M. & Khakpour, N. (2019). Sprache und Rassismus. In: B. Hafener, K. Unkelbach & B. Widmaier (Hrsg.), *Rassismuskritische politische Bildung. Theorien – Konzepte – Orientierungen* (S. 33–44). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP – Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 26–33.
- De Cesari, C. (2010). World Heritage and Mosaic Universalism. *Journal of Social Archaeology*, 10(3), 299–324. <https://doi.org/10.1177/1469605310378336>
- Deutsche Stiftung Denkmalschutz (2010). *denkmal aktiv. Arbeitsblätter für den Unterricht* (3. Aufl.). Bonn: Deutsche Stiftung Denkmalschutz.
- Dhawan, N. (2011). Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt. In M. M. Castro Varela & N. Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit. Kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (S. 12–35). Berlin: LIT.
- Dhawan, N. (2016). Doch wieder! Die Selbst-Barbarisierung Europas. In M. Castro Varela, & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen, Rassismuskritik der Gegenwart* (S. 73–83). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839436387-005>
- Eberth, A. (2019). *Alltagskulturen in den Slums von Nairobi. Eine geographiedidaktische Studie zum kritisch-reflexiven Umgang mit Raumbildern.* (Sozial- und Kulturgeographie 30). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839447741>
- Eberth, A. (2020). Racist Roses? Ein kritischer Kommentar aus postkolonialer Perspektive zur Rosenzucht in Kenia. *OpenSpaces – Zeitschrift für Didaktik der Geographie*, 02(02), 42–50.
- Engel, A. (2015). Queere Politik der Paradoxie: Widerstand unter Bedingungen neoliberaler Vereinnahmung. In K. Walgenbach & A. Stach (Hrsg.), *Geschlecht in gesellschaftlichen Transformationsprozessen* (S. 191–204). Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzvc.13>
- Engel, A. (2018). Geschlecht und Sexualität: Jenseits von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 330–346). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Eribon, D. (2018). *Grundlagen eines kritischen Denkens*. Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Escobar, A. (2018). *Designs for the Pluriverse: Radical Interdependence, Autonomy, and the Making of Worlds*. Durham u. London: Duke. <https://doi.org/10.1215/9780822371816>
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical approaches*. New York: Routledge.
- Hartmann, J., Messerschmidt, A. & Thon, C. (2017). Queering Bildung. In: dies. (Hrsg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft 13* (S. 15–28). Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/jjgfe.v13i1.02>
- Harvey, D. (2005). *Der neue Imperialismus*. Hamburg: VSA.
- Idahosa, G.E. & Bradbury, V. (2020). Challenging the way we know the world: overcoming paralysis and utilizing discomfort through critical reflexive thought. *Acta Academia*, 52(1), 31–53. <https://doi.org/10.18820/24150479/aa52i1/SP3>
- Kant, I. (1968 [1802]). *Kants Werke. Band: 9: Logik, Physische Geographie, Pädagogik*. Berlin: de Gruyter.
- Kastner, J. & Waibel, T. (2012). Einleitung: Dekoloniale Optionen. In W. Mignolo, *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität* (S. 7–42). Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Kersting, P. (2011). AfrikaSpiegelbilder und Wahrnehmungsfiler: Was erzählen europäische Afrikabilder über Europa? In P. Kersting & K. W. Hoffmann (Hrsg.), *AfrikaSpiegelbilder. Reflexionen europäischer Afrikabilder in Wissenschaft, Schule und Alltag* (S. 3–10). Mainz: Geographisches Institut.
- Khoos, S., Mucha, W., Pesch, C. & Wielenga, C. (2020). Epistemic (in)justice and decolonization in higher education: experiences of a crosssite teaching project. *Acta Academia*, 52(1), 54–75. <https://doi.org/10.18820/24150479/aa52i1/SP4>
- Kiesel, T. & Bendix, D. (2010). White Charity: Eine postkoloniale, rassismuskritische Analyse der entwicklungspolitischen Plakatwerbung in Deutschland. *PERIPHERIE*, 30(120), 482–495.
- Klapeer, C.M. (2015). Vielfalt ist nicht genug! Heteronormativität als herrschafts- und machtkritisches Konzept zur Intervention in gesellschaftliche Ungleichheiten. In F. Schmidt et al. (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Anerkennung sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Lebenswirklichkeiten, Forschungsergebnisse und Bildungsbausteine* (S. 25–44). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02252-5_2
- Knobloch, P.D.T. (2019). Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(4), 12–18. <https://doi.org/10.31244/zep.2019.04.03>
- Kothari, A., Salleh, A., Escobar, A., Demaria, F. & Acosta, A. (Hrsg.) (2018). *Pluriverse: A Post-Development Dictionary*. Delhi: Authors Up Front.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Aufl.). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Labadi, S. (2007). Representations of the nation and cultural diversity in discourses on World Heritage. *Journal of Social Archaeology*, 10(3), 299–324. <https://doi.org/10.1177/1469605307077466>
- Marmer, E. (2013). Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrika-Bildern. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 25–31.
- Marmer, E., Sow, P. & Ziai, A. (2015). Der ‚versteckte‘ Rassismus – ‚Afrika‘ im Schulbuch. In E. Marmer & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit ‚Afrika‘-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungssätze für die pädagogische Praxis* (S. 110–129). Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Martin, F. (2011). Global Ethics, Sustainability and Partnership. In G. Butt (Hrsg.), *Geography, Education and the Future* (S. 206–224). London: Continuum International Publishing Group.
- Mbembe, A. (2017). *Kritik der schwarzen Vernunft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mercer, C., Mohan, G. & Power, M. (2003). Towards a critical political geography of African development. *Geoforum*, 34, 419–436. [https://doi.org/10.1016/S0016-7185\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0016-7185(03)00045-9)
- Meskel, L. (2018). *A Future in Ruins. UNESCO, World Heritage and the Dream of Peace*. New York: Oxford University Press.
- Meyer, C. (2015). Denken lernen mit Geographie. In S. Reinfried & H. Haubrich (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen. Die Didaktik der Geographie* (S. 184–187). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, C. (2018). Verantwortung für Umwelt- und Klimaschutz im Geographieunterricht reflektieren – „Vier Blicke“ auf die Ölförderung im Yasuni-Nationalpark (Ecuador). In C. Meyer, A. Eberth & B. Warner (Hrsg.), *Diercke Klimawandel im Unterricht. Bewusstseinsbildung für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 190–206). Braunschweig: Westermann.
- Mignolo, W. (2012). *Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität*. Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Mönter, L. O. & Lippert, S. (2016): Entpolitisierte Entwicklungsländer? Gedanken zur Behandlung von Armutsursachen im Geographieunterricht. In A. Budke & M. Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht* (S. 96–105). Stuttgart: Franz Steiner.
- Mönter, L. O., Lippert, S. & Gorges, A. (2016). Gemachte Armutsräume? Implikationen bei der Behandlung von Entwicklungsdisparitäten im geographischen Unterricht, vom Schulbuch zur Schülervorstellung. *GW-Unterricht*, 142/143(2–3), 71–79. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht142/143s71>
- Mörsch, C. (2016). Stop Slumming! Eine Kritik kultureller Bildung als Verhinderung von Selbstermächtigung. In M. Castro Varela & P. Mecheril (Hrsg.), *Die Dämonisierung der Anderen, Rassismuskritik der Gegenwart* (S.173–183). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839436387-012>
- ÖUK: Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2007). *Welterbe für junge Menschen Österreich. Ein Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer*. Wien: ÖUK.
- Quijano, A. (2016). *Kolonialität der Macht, Eurozentrismus und Lateinamerika*. Wien u. Berlin: Turia + Kant.
- Recknagel, L. (2018). Buen Vivir, ein Thema für einen BNE-orientierten Geographie- (und Wirtschaftskunde) Unterricht? Analyse von Dokumenten mit unterrichtlichen Lernsettings. *GW-Unterricht*, 151(3), 34–42. <https://doi.org/10.1553/gw-unterricht151s34>
- Reckwitz, A. (2001). Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. Vom Homogenitätsmodell zum Modell kultureller Interferenzen. *Berliner Journal für Soziologie*, 2, 179–200. <https://doi.org/10.1007/BF03204013>
- Reuter, J. (2018). Globalisierung: Phänomen – Debatte – Rhetorik. In S. Moebius & A. Reckwitz (Hrsg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften* (S. 263–276). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rieckmann, M. (2017). Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den Buen Vivir- und Postwachstumsdiskursen. In O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes & B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt*

- verändern? *Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 147–159). Opladen, Berlin u. Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0hpp.13>
- Roa, C. G. (2018). Buen Vivir, Pacha Mama, and the Defenders of Mother Earth. In R. Hembrom, T. Holthoff, G. Janecki et al. (Hrsg.), *Learn2change. Transforming the World Through Education* (S. 32–38). Hannover: Eigenverlag.
- Röll, V. (2021). Zwischen ‚kollektivem Gedächtnis‘ und ‚nicht mehr benutzten Sachen‘ – Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher als Anstoß für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung. Hannover: TIB Leibniz-Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.15488/10902>
- Röll, V. & Meyer, C. (2018). World Cultural Heritage from the Perspective of Young People – Preliminary Results of a Qualitative Study. In R. Amoeda, S. Lira, C. Pinheiro et al. (Hrsg.). *Heritage 2018: Proceedings of the 6th International Conference on Heritage and Sustainable Development, Volume 2* (S. 1091–1102). Granada: Greenlines Institute.
- Röll, V. & Meyer, C. (2020). Vorstellungen von Jugendlichen über die ungleiche globale Verteilung von Weltkulturerbestätten – Didaktische Anregungen für eine kritisch-reflexive Welterbe-Bildung. *GW-Unterricht*, 157(1), 5–19.
- Said, E. (2017). *Orientalismus* (5. Aufl.). Frankfurt a. M.: S. Fischer.
- Schmelzer, M. & Vetter, A. (Hrsg.). *Degrowth/Postwachstum. Zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Schröder, B. (2019). Zugehörigkeit und Rassismus. Orientierungen von Jugendlichen im Spiegel geographiedidaktischer Überlegungen (Kultur und soziale Praxis). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839446942>
- Schuler, S., Vankan, L. & Rohwer, G. (2017). *Diercke Denken lernen mit Geographie. Methoden 1*. Braunschweig: Westermann.
- Smith, L. (2006) *Uses of Heritage*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203602263>
- Spivak, G.C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien/Berlin: Turia + Kant.
- Stein, C. (2019). Wie Geographieunterricht Afrika verändern kann. *geographie heute*, 343, 35–37.
- Steiner, L. & Frey, B. (2012). Correcting the Imbalance of the World Heritage List: Did the UNESCO Strategy Work? *Journal of International Organizations Studies*, 3(1), 25–40.
- Strasser, P. (2002). "Putting Reform Into Action" – Thirty Years of the World Heritage Convention: How to Reform a Convention without Changing its Regulations. *International Journal of Cultural Property*, 11(2), 215–266. <https://doi.org/10.1017/S0940739102771427>
- UNESCO (1972). *Übereinkommen zum Schutz des Kultur- und Naturgutes der Welt*. Zugriff am 15.05.2020 https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-02/UNESCO_WHC_Übereinkommen_Welterbe_dt.pdf
- UNESCO (1994). *Expert Meeting on the "Global Strategy" and Thematic Studies for a Representative World Heritage List*. WHC-94/CONF.003/INF.6. Paris.
- UNESCO (2015). Richtlinien für die Durchführung des Übereinkommens zum Schutz des Kultur- und Naturerbes der Welt. *WHC.15/01*. Paris.
- UNESCO (2020). *World Heritage List Statistics*. Zugriff am 24.04.2020 <https://whc.unesco.org/en/list/stat>

Dr. Andreas Eberth

seit 2014 wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Leibniz Universität Hannover; Studium der Geographie, Germanistik und Bildungswissenschaften an der Universität Trier.

Dr. Verena Röll

ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Integrierte Verkehrsplanung am Institut für Land und Seeverkehr der TU Berlin; forschte von 2016 bis 2020 zu Weltkulturerbe aus der Perspektive Jugendlicher im Arbeitsbereich Didaktik der Geographie am Institut für Didaktik der Naturwissenschaften der Leibniz Universität Hannover; Studium der Stadt- und Regionalplanung, Urbanism, Historischer Urbanistik an der TU Berlin und der TU Delft.

Kritisch, ganzheitlich und progressiv – zivilgesellschaftliche Perspektiven auf das neue UNESCO-Programm „BNE 2030“

Vom 17. bis 19. Mai veranstaltete die UNESCO eine internationale Konferenz zur Zukunft der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Die Konferenz war ursprünglich bereits 2020 geplant und sollte den Startschuss für das neue UNESCO-Programm „BNE 2030“ geben, das die Weichen für die nächsten 10 Jahre Bildung für nachhaltige Entwicklung stellen soll. Nachdem die Konferenz aufgrund von Corona verschoben werden musste, wurde das Programm im Herbst 2020 in einer Reihe von Online-Veranstaltungen der Fachöffentlichkeit vorgestellt. Es betont die Schlüsselrolle, die BNE für die Erreichung aller UN-Nachhaltigkeitsziele einnimmt und legt zentrale Handlungsfelder fest, die für die Umsetzung von BNE in den UNESCO-Mitgliedsstaaten handlungsleitend sein sollen.

Um das UN-Nachhaltigkeitsziel 4.7. zu erreichen, ist die Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteur/-innen in die Gestaltung und Umsetzung von „BNE 2030“ unerlässlich. Zivilgesellschaftliche Bildungspraktiker/-innen sind in allen Mitgliedsstaaten der UNESCO zentrale Akteur/-innen und übernehmen Schlüsselrollen in der Umsetzung von BNE. Sie eröffnen kritische globale Perspektiven, bieten kreative Lehrangebote und erreichen Zielgruppen auch außerhalb des formalisierten Bildungssystems, indem sie Brücken bauen zwischen formalem und non-formalem Bildungsbereich.

Um die Perspektive der internationalen Zivilgesellschaft in dem Prozess um „BNE 2030“ sichtbar zu machen, hat VENRO 2020 zusammen mit zahlreichen internationalen Bildungspraktiker/-innen die Stellungnahme „Bildung ist der Schlüssel für eine nachhaltige Zukunft“ erarbeitet. Entstanden ist ein spannender Dialog zwischen Bildungspraktiker/-innen aus unterschiedlichen UNESCO-Mitgliedsstaaten, der sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede aufzeigt. Auf der einen Seite sind die Grundlagen zur Umsetzung der BNE international sehr unterschiedlich. Während BNE in einigen Staaten schon seit längerem zum etablierten Bildungssystem gehört und zum Teil – wenn auch in der Regel nicht in ausreichendem Maße – staatlich gefördert wird, sind Bildungsakteur/-innen in anderen Staaten erst einmal damit beschäftigt, den Zugang zu Bildung für alle Bürger/-innen einzufordern. Grundlage für alle weitere Bildungsarbeit bleibt daher, dass die Mitgliedsstaaten der UNESCO die finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen zur Umsetzung von BNE schaffen.

Auf der anderen Seite steht als große Gemeinsamkeit, die Identifikation zentraler, globaler Krisen, die für das Ziel der BNE – eine ökologisch, wirtschaftlich und sozial nachhaltige

Zukunft zu gestalten – angegangen werden müssen: Klimawandel, wachsende Ungleichheit, Rassismus, die Bedrohung demokratischer Strukturen. Das globale System, das auf ökologischer Ausbeutung und sozialer Ungleichheit basiert, muss grundlegend hinterfragt werden. Die Stellungnahme macht deutlich, dass dabei keine Symptompolitik hilft. Stattdessen, müssen strukturelle Veränderungen angestrebt werden. Das Ziel der BNE muss es sein, Bürger/-innen in ihrer kritischen, politischen Handlungsfähigkeit zu stärken, sie aus ihrer Rolle als bloße Konsument/-innen herauszuheben und zur Mitgestaltung zu motivieren. Wichtig ist, dass dabei alle an einem Strang ziehen: internationale Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen Bildungsakteur/-innen, der Austausch insbesondere zwischen Globalem Süden und Norden, aber auch die Kooperation zwischen zivilgesellschaftlichen und staatlichen Bildungsakteur/-innen sind zentrale Aspekte einer gelingenden gemeinsamen Anstrengung.

Das UNESCO-Programm „BNE 2030“ schafft für diese Aufgaben eine gute Grundlage; es stärkt die Bedeutung der BNE zur Erreichung aller SDGs und ruft dazu auf, sie in jede staatliche entwicklungs- und bildungspolitische Strategie zu integrieren. Auch betont es die Bedeutung der sektor übergreifenden Zusammenarbeit und erkennt damit die zentrale Rolle der Zivilgesellschaft an. An Stellen könnte das Programm dennoch wesentlich mutiger sein. Beispielsweise wenn es davon spricht, Wirtschaftswachstum nachhaltig zu gestalten statt Wachstum als oberste Wirtschaftsdoktrin grundsätzlich in Frage zu stellen.

Nun kommt es vor allem darauf an, wie das Programm in den UNESCO-Mitgliedsstaaten angenommen und umgesetzt wird und ob bzw. wie die Impulse aus der Zivilgesellschaft aufgenommen werden. Wenn Bildung ihrer Schlüsselrolle gerecht werden soll, dann muss sie kritisch, ganzheitlich, kreativ und progressiv sein. Die zivilgesellschaftliche Stellungnahme zum neuen UNESCO-Programm „BNE 2030“ steht auf der VENRO-Webseite zum Download bereit: https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Stellungnahmen/VENRO_Stellungnahme_zur_UNESCO-Roadmap_final.pdf

*Lara Fedorchenko,
VENRO – Verband Entwicklungspolitik und
Humanitäre Hilfe
doi.org/10.31244/zep.2021.02.06*

Neue Formen des digitalen Lernens weltweit – Die Global Education Week 2021

Die europaweite Global Education Week 2021 steht in Deutschland unter dem Motto „Digitales Lernen weltweit fair gestalten!“ und greift damit ein hochaktuelles Thema auf. Die Covid-19-Pandemie hat gezeigt, welche Chancen digitale Lernformate bereithalten, aber auch welche Herausforderungen noch zu meistern sind – in der deutschen, der europäischen und der globalen Bildungslandschaft.

Das Ziel 4 der UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung sieht vor, dass alle Menschen weltweit Zugang zu hochwertiger Bildung und lebenslangem Lernen erhalten. Die 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals – SDG) unterstreichen die Bedeutung von Bildung, wenn es um eine ressourcengerechte, friedliche, inklusive und ökologisch nachhaltige Gestaltung des Planeten geht. Besonders die schwächsten Bevölkerungsgruppen und Länder sollen berücksichtigt werden. Da die Digitalisierung gegenwärtig alle Formen des Lernens und Lehrens verändert, steht eine Verständigung darüber an, wie die digitale Transformation von Bildung gestaltet werden kann. Digitales Lernen bietet die Möglichkeit, allen Menschen Zugang zu Bildung zu gewähren, was jedoch eine gerechte Verteilung von Kompetenzen und Ressourcen voraussetzt.

Ziel der jährlich stattfindenden europaweiten Global Education Week ist es, die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 bekannt zu machen und Globales Lernen zu fördern. Die diesjährige Aktionswoche findet vom 15. bis 19. November 2021 statt. Sie wird durch das europaweite Global Education Network des North-South-Centers des Europarates getragen und in Deutschland durch die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beim World University Service (WUS) koordiniert.

Der Bereich des Globalen Lernens nimmt bei der Entwicklung digitaler Lernformate eine wegweisende Rolle ein. So vermittelt die Lernreihe „Die 17 Nachhaltigkeitsziele – Lernsnacks für Lehrkräfte“ als ein innovatives digitales Format Lehrerinnen und Lehrern Impulse, wie diese die SDG's in den Unterricht einbinden können. Die Lernsnacks wurden von einem Netzwerk von Nichtregierungsorganisationen entwickelt, die sich in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit und für das Globale Lernen engagieren, und im Zeitraum von 21. April bis 16. Juni 2021 zum ersten Mal angeboten. Die insgesamt 13 einstündigen Lerneinheiten widmeten sich jeweils einem Nachhaltigkeitsziel der Agenda 2030 und stellten Unterrichtsmaterialien sowie praktische Methoden zur Umsetzung im Präsenz- und Fernunterricht vor. Aufgrund der positiven Resonanz wird die Reihe im Zuge der Global Education Week im Herbst 2021 wiederholt (www.globaleslernen.de).

Anregungen und Hintergrundinformationen für die diesjährige Global Education Week hält die Website „Digitalisierung Weltweit fair gestalten“ der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd bereit. Die Portalseite enthält u.a. eine Rubrik zu IT-Strategien und der internationalen Entwicklungszusammenarbeit, aber auch Bildungsangebote zu den Themen Digitalisierung und Globales Lernen. Eine der dort zu findenden Initiativen sind die Projektstage der Brandenburger Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationstage (BREBIT). In diesem Jahr drehen sich die BREBIT unter dem Motto „Digitalisierung global gerecht gestalten“ um Chancen und Herausforderungen des digitalen Lernens. Zwischen 16. August und 3. Dezember 2021 vermitteln die mitwirkenden Brandenburger Vereine Referentinnen und Referenten für Projektstage an Schulen und andere Bildungseinrichtungen. Die altersgerechten Angebote umfassen Themen wie Rohstoffe für das Handy, demokratische Teilhabe über das Internet oder Datenschutz. Die Portalseite der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd wird ständig aktualisiert und ergänzt.

Die Global Education Week 2021 bietet einen Rahmen, um neue Formen des digitalen Lernens auszuprobieren und über Möglichkeiten einer weltweit fairen Gestaltung digitaler Bildungsformate nachzudenken. Sie trägt dazu bei, der Verwirklichung der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung und ihrem vierten Ziel ein Stück näher zu kommen. Die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd lädt Schulen, Universitäten und Bildungsstätten aller Art sowie zivilgesellschaftliche und staatliche Akteurinnen und Akteure dazu ein, sich an der Global Education Week 2021 zu beteiligen: mit Lernformaten, die zeigen, wie das digitale Lernen in den Ländern des Globalen Südens und Nordens kreativ und kritisch genutzt werden kann.

Beiträge können bis zum 10. November 2021 eingereicht werden. Diese werden auf die Kampagnenwebsite www.globaleducationweek.de hochgeladen und in den Medien der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd beworben.

*Dr. Ursula Grünenwald & Mara Schaffer,
Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd
beim World University Service (WUS)
doi.org/10.31244/zep.2021.02.07*

Zur Diskussion über die Evaluation von Projekten der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit

In der aktuellen Diskussion über die Evaluation der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit steht die Wirkungsorientierung im Mittelpunkt. Die Autoren der neu erschienenen Studie „Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“ empfehlen dennoch, diese starke Gewichtung auf die Wirkung von Bildungsprojekten zu relativieren. Sie schreiben hierzu beispielsweise in ihrem Fazit: „... daher möchten wir an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich daran erinnern, dass sich Evaluationen nicht notwendigerweise immer der Wirkungserfassung widmen müssen. Häufig kann es mindestens genauso lohnenswert für Qualitätsentwicklung sein, sich denjenigen Bereichen zuzuwenden, die in den Wirkungsmodellen z. B. auf der Angebots- oder Nutzungsebene dargestellt werden“ (Bergmüller et al., 2019, S. 287).

Diese Unstimmigkeit, die auf den ersten Blick als eine reine Verschiebung des Schwerpunkts gesehen werden könnte, deckt in Wirklichkeit die große Kluft auf, die zwischen Theorie und Praxis der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit/des Globalen Lernens besteht. Historisch gesehen ging der Impuls für Evaluationen der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit zunächst von den Erfahrungen der Entwicklungszusammenarbeit aus (vgl. Bergmüller & Scheunpflug, 2017, S. 77), und so sehen viele Praxisakteure heute noch die „entwicklungspolitische Inlandsarbeit“ als eine Ausweitung der „Auslandsarbeit“ und gehen davon aus, dass beide Bereiche mit ähnlichen Prämissen und Instrumenten gemessen und evaluiert werden können. Erziehungswissenschaftler/-innen machen aber darauf aufmerksam, dass es sich bei der „Inlandsarbeit“ in erster Linie um Lernen handelt und dass dieses ein komplexer Prozess ist, der anders als die Entwicklungszusammenarbeit verstanden und evaluiert werden muss. „In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass „Lernerträge (anders als etwa Erfolge im Straßen- oder Brunnenbau) nicht immer unmittelbar von außen sichtbar sind. Sie sind [...] selbstreferentiell, unterliegen also dem subjektiven Selbstbewusstsein, Denken und Wollen und sind daher kaum von außen kausal stringent auf bestimmte Außenreize zurückzuführen“ (Bergmüller et al., 2013, S. 154).

Die Akzeptanz bzw. Nutzung einer Straße oder eines Brunnens lassen sich direkt und ohne großen Aufwand messen. Eine Befragung der betroffenen Bevölkerung kann über die Beliebtheit und Nutzungsfrequenz der Objekte Aufschluss geben. Dass ein Workshop oder z.B. eine Ausstellung gut besucht wurde, sagt dagegen nichts darüber, ob die Besucher etwas gelernt haben. Selbst wenn sie befragt werden und angeben, etwas Neues gelernt zu haben und ihr Verhalten ändern zu wollen, bleibt es offen, ob das tatsächlich so ist oder wird. Weil jeder einzelne Teilnehmer oder Besucher eigene Vorerfahrungen, Ansichten und Interessen mit sich bringt, müsste man sich differenziert mit jedem Einzelnen beschäftigen, um einiges über seinen Lernprozess und sein Verhalten zu erfahren. Auch weil jede Person verschiedensten Außenreizen ausgesetzt ist, wäre es

zusätzlich falsch, den Workshop bzw. die Ausstellung als eine monokausale Ursache für einen eventuellen Lernzuwachs zu betrachten. Die aktuelle Lern- und Hirnforschung hat die behavioristischen Lerntheorien hinter sich gelassen und versteht das Lernen als einen konstruktivistischen (im Sinne von Maturana & Varela), individuellen Prozess. Inhalte können nicht vom Vortragenden zum Zuhörer linear und als Ganzes übertragen werden. Jeder Zuhörer bringt sein eigenes Lernen auf der Grundlage seiner eigenen Erfahrungen, Überzeugungen und Werte hervor.

Scheunpflug und Bergmüller betonen die Vielschichtigkeit des Lernvorgangs und kommentieren folgendermaßen eine von VENRO erstellte Bestandsaufnahme der Evaluationen zivilgesellschaftlicher Angebote: Es gibt eine Reihe von Evaluationen, die vorgeben, Wirkungen in Hinblick auf Lernen und Bewusstsein zu erfassen, die sich allerdings entweder der Komplexität des Aufbaus und der Erfassung von Haltungen und Lernergebnissen bewusst sind oder nicht valide Ergebnisse im Hinblick auf Lernprozesse vorlegen. Wir plädieren nicht grundsätzlich gegen die Erfassung von Wirkungen, möchten aber auf die Komplexität der Ursache-Wirkungs-Strukturen menschlichen Lernens und die sich daraus ergebenden methodischen und methodologischen Herausforderungen verweisen. Vor diesem Hintergrund regen wir dazu an, überall dort, wo es nicht möglich ist, sich seriös der Erfassung von Wirkungen zu stellen, sich mit der Erfassung der Qualität von Maßnahmen zu bescheiden (vgl. Scheunpflug & Bergmüller, 2014, S. 20). Das heißt also nicht, dass die Evaluation von Lerneffekten bei Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit unmöglich wäre. Beiträge wie die von Asbrand & Schröder oder Bergmüller & Paasch in der ZEP (2008, Heft 2) oder Wettstadt & Asbrand in der ZEP (2014, Heft 1) zeigen, wie solche Evaluationen durchgeführt werden könnten. Sie zeigen aber auch, dass solche Maßnahmen zeitliche, finanzielle und Know-how-Kapazitäten benötigen, worüber die meisten Akteure der Praxis der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit/des Globalen Lernens nicht verfügen. Die oben genannte Studie leistet hier Hilfe. Indem sie die Praxis der entwicklungsbezogenen Bildung analysiert und einige konkrete Wirkungsmodelle aufgezeichnet hat, hat sie auf konkrete Inhalte für einen Dialog hingewiesen, der zur Verringerung der Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis führen könnte. Die erstrebte Qualitätsentwicklung kann aber nur Realität werden, wenn dieser Dialog regelmäßig geführt wird und wenn dabei nicht nur Wissenschaft und Praxis, sondern auch die Fördergeber vertreten werden. Denn nur wenn die notwendigen Regulierungen in diesen drei Bereichen vollzogen werden, wird man einen effektiven Beitrag zur Qualitätsentwicklung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit/des Globalen Lernens leisten können.

Zur Qualitätsentwicklung in der entwicklungsbezogenen Bildung/dem Globalen Lernen kann auch ein Austausch

zwischen ihren Akteuren mit denen der politischen Bildung und ihrer Didaktik beitragen. Wie gut sich entwicklungsbezogene Bildungsarbeit und politische Bildung ergänzen und gegenseitig befruchten können, zeigt die gemeinsame Publikation der Bildungszentrale für politische Bildung von Wolfgang Sander und Annette Scheunpflug „Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen“ (2011).

Literatur

- Asbrand, B. & Schröder, U. B. (2008). Evaluation zwischen Praxis und Wissenschaft. Zum Potential der dokumentarischen Evaluationsforschung bei der Evaluation von Schulprojekten und im Feld Globales Lernen. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(2), 8–14.
- Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S., Krier, J. & Quiring, E. (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Münster: Waxmann.
- Bergmüller, C., & Paasch, D. (2008). Evaluation von Lerneffekten in Maßnahmen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Potentiale und Grenzen. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 31(2), 15–19.
- Bergmüller, C., Scheunpflug, A., Franz, J. & Krogull, S. (2013). Zur Überprüfung entwicklungsbezogenen Lernens. Anmerkungen zum VENRO-Diskussionspapier „Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit“. *Zeitschrift für Evaluation*, 12(1), 151–161.

Bergmüller-Hauptmann, C. & Scheunpflug, A. (2017). Die Evaluation entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. Münster et al.: Klemm & Oelschläger, 76–81.

Maturana R. & HumbertoVarela G. F. (1987): *Der Baum der Erkenntnis: die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Scherz.

Sander, W. & Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2011). *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Scheunpflug, A. & Bergmüller, C. (2014): Kommentar in: *VENRO: Wirkungserfassung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit. Eine methodische Bestandsaufnahme von Evaluationen zivilgesellschaftlicher Angebote*, 20–21.

Wettstradt, L. & Asbrand, B. (2014). Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(1), 4–12.

Maria Rosa Zapata de Polensky
doi.org/10.31244/zep.2021.02.08

Internationales Kolloquium für Promovierende im Kontext von Erwachsenenbildung und Theologie

„Wir haben unser Gespräch zwar beendet, aber unsere Debatte ist noch lange nicht abgeschlossen!“ – Dieser Satz eines Teilnehmers fasste die Erfahrungen des zweiten internationalen Kolloquiums für Promovierende im Kontext von Internationaler Erwachsenenbildung und Theologie zusammen. Gastgeber war der Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, der das Kolloquium in Zusammenarbeit mit den weiteren Beteiligten organisiert hatte. Am 23. und 24. November 2020 trafen sich 23 Studierende, die sie betreuenden Professorinnen und Professoren sowie Personen, die die Vereinigte Evangelische Mission (VEM) als der Finanzier der drei mit dem Kolloquium in Verbindung stehenden Stipendien. Die Promovierenden aus Indonesien, Kamerun, Kongo/ DRC, Madagaskar, Ruanda, Tansania und Deutschland bearbeiten Promotionsvorhaben bei Prof. Dr. Claudia Jahnel (Ruhr Universität Bochum), Prof. Dr. Annette Scheunpflug (Otto-Friedrich-Universität Bamberg) und Prof. Dr. Wolfgang Jütte (Universität Bielefeld). Themen des Kolloquiums waren: „Transkulturalität, Dekolonisierung und interkulturelle Theologie“ (Jahnel), „Lernen in und von Netzwerken – der Shift von Zentrum und Peripherie zu Knotenpunkten“ (Jütte), und „Globales Lernen Erwachsener in Begegnungen – empirisches Wissen und theoretischer Hintergrund“ (Scheunpflug). Die Bildungswissenschaftlerin Dr. Fransina Yoteni aus der GKITP – Evangelical Christian Church in Tanah Papua aus West Papua berichtete aus dem Blickwinkel ihres Kontexts über „Globales Lernen in Situationen von strukturellem Rassismus“.

Den Kern der Studierendengruppe bildete ein dreiköpfiges Team der VEM-Stipendiat/-innen aus Deutschland, Indonesien und Kongo. Sie kommen aus den Fachbereichen Theologie, Kulturwissenschaften und Erziehungswissenschaften

und arbeiten in Mitgliedskirchen der VEM an Universitäten oder in Bildungsprogrammen. Ein gemeinsames Doktorsprogramm – interdisziplinär, international und berufsbegeleitend, das ist für die VEM ein Pilotprojekt. Die Promovierenden leben zu Hause in ihren Ländern und treffen sich mindestens einmal jährlich in gemeinsamen Kolloquien – notfalls, so wie jetzt, auch am Bildschirm. Aber auch in der Zwischenzeit sind sie in Kontakt miteinander und stehen in regem Austausch mit ihren Professor/-innen. „Ich bespreche alle Schritte meiner Arbeit mit meinen Kollegen, den anderen Promovenden. Ihre Kommentare sind immer spannend, sie sehen aus ihren Blickwinkeln – sie sind beide Theologen – ja ganz andere Aspekte meines Themas als ich!“, erklärt zum Beispiel Kakule Bulaya, Programmleiter in der CBCA im Kivu mit einem MA in „Educational Quality“. Er untersucht in seiner Doktorarbeit, welche Wirkung die internationalen Begegnungen kirchlicher Mitarbeitenden in der VEM auf ihre Arbeit in seinem Land und auf seine Kirche haben. Alena Höfer, Theologin aus der EKIR, forscht darüber, wie sich das Verständnis von Christologie in transkulturellen Räumen verändert. Und Julius Simaremare, Dozent an der theologischen Hochschule der HKBP, untersucht, in welchen Formen über belastende und traumatische Themen in seinem Kontext kommuniziert wird.

Das nächste Kolloquium ist bereits geplant: Im Herbst 2021 soll es – hoffentlich in physischer Präsenz! – eine „Autumn School“ in Bochum geben. Die Debatten dann im direkten Austausch miteinander weiterführen zu können, darauf freuen sich jetzt schon alle Beteiligten.

Angelika Veddeler & Andar Parlindungan
doi.org/10.31244/zep.2021.02.09

Rezensionen

Christoforatu, E. (Hrsg.) (2016). *Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood*. Kassel: PROLOG. 25,90€

Mit *Education in a Globalized World* hat Ellen Christoforatu gemeinsam mit ihren Mitautor/-innen ein Buch vorgelegt, welches den Versuch unternimmt, sperrige Konzepte wie nachhaltige Entwicklung, Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung im Kontext von Lehrerbildung mit Leben zu füllen. Das Buch entstand im Anschluss an eine deutsch-schwedische Kooperation zwischen der Right Livelihood Foundation, die jährlich den alternativen Nobelpreis verleiht, der Universität Stockholm, dem Right Livelihood College, der Jacob-Grimm-Schule Kassel und der Universität Kassel. Ziel der Kooperation war es, das Wissen über den alternativen Nobelpreis sowie das Wissen und die Erfahrungen bisheriger Preisträger/-innen an deutschen Schulen und im Unterricht zu integrieren und gleichzeitig die Internationalisierung der Lehrausbildung an deutschen Universitäten zu stärken. Im Rahmen des Projektes „Teaching Right Livelihood“ wurden Unterrichtsmaterialien entwickelt und von internationalen Teams an Schulen erprobt. Das Projekt wurde vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Stifterverband für die deutsche Wissenschaft gefördert ebenso wie die Konferenz, die mit zusätzlicher Finanzierung von der Heidehof-Stiftung im Sommer 2014 stattfand. Auf dieser Konferenz tauschten sich Wissenschaftler/-innen, Bildungsspezialist/-innen, Schulpraktiker/-innen, Lehrkräfte und Lehramtsstudierende mit drei Preisträger/-innen des Alternativen Nobelpreises – Prof. Dr. Raúl Montenegro (Córdoba, Argentinien, Preisträger 2004 für seinen Kampf um Naturschutz und die Rechte indigener Bevölkerungen), Dr. Sima Samar (Kabul, Afghanistan, Preisträgerin 2012, Aktivistin für Menschenrechte und Gründerin einer Universität und von Schulen und Krankenhäusern für marginalisierte Minderheiten insbesondere für Frauen und Mädchen) und Dupal C. Barua (Dhaka, Bangladesch, Preisträger 2007, Gründer von Grameen Shakti, einer gemeinnützigen Firma, die Haushalte im ländlichen Bangladesch mit Solarenergie versorgt, und der Grameen Bank, die Mikrokredite vor allem an Frauen vergibt) – über nachhaltige Lebensformen aus. Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um den entsprechenden Tagungsband, der gleichzeitig auch mehr sein möchte, indem er das Projekt „Teaching Right Livelihood“ reflektiert. Ziel des Bandes ist es, theoretische und praktische Elemente anhand der Beispiele von den drei Preisträger/-innen miteinander zu verknüpfen (S. 12). Deshalb ist der Band in einen ersten (Theoretischer Hintergrund, S. 5–89) und einen zweiten (Unterrichtskonzepte, S. 90–152) Abschnitt unterteilt.

Der erste Teil beginnt mit einer Einführung in das Konzept des „Teaching Right Livelihood“ von Ellen Christoforatu. Diese wiederum beginnt mit einer Aufstellung der damit verbundenen Herausforderungen. Überlegungen bzgl. der oben genannten Konzepte – nachhaltige Entwicklung, Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung – sind im-

mer interdisziplinär, d. h. sie gehen in der Regel über das eigentliche Studienfach von angehenden Lehrkräften hinaus. Um beispielsweise eine adäquate Antwort auf die Frage nach einer nachhaltigen Energieversorgung im ländlichen Bangladesch zu formulieren, müssen sozial-, politik-, wirtschafts- und naturwissenschaftliche Faktoren gemeinsam berücksichtigt werden. Um eben diese Problemstellung im Unterricht an einer (deutschen) Schule vermitteln zu können, müssen außerdem die unterschiedlichen Erfahrungswelten (z. B. welche Arbeitserleichterung es für Frauen darstellt, auch mit Solarenergie kochen zu können in einem Haushalt, der keinen Zugang zum Stromnetz hatte) und unterschiedlichen Positioniertheiten kritisch reflektiert werden. Hinzu kommt, dass Hochschullehrende häufig selbst nicht ausreichend informiert sind, um diese Inhalte an ihre Studierenden und zukünftigen Lehrkräfte weiterzugeben. Das Projekt und der Tagungsband haben sich zum Ziel gemacht, diesen Herausforderungen einige Antworten entgegenzusetzen, u.a. in dem sie sowohl den internationale als auch den interdisziplinären Austausch an der Universität Kassel sowie eine daraus resultierende Gestaltungskompetenz gefördert haben. Die Autorin formuliert daraufhin drei Fragen: 1) Wie können zukünftige Lehrkräfte dazu befähigt werden ihrem Bildungsauftrag in einer (global) vernetzten und mobilen Gesellschaft zu erfüllen, die durch sprachliche, ethnische, religiöse und kulturelle Heterogenität gekennzeichnet ist? 2) Wie kann die universitäre Lehrerbildung und praktische Ausbildung Lehramtsstudierende in „Europe-ness“ einführen und ihnen professionelle Fähigkeiten vermitteln, die sie brauchen, um im europäischen Kontext erfolgreich zu sein? 3) Wie können Aktivitäten zur Internationalisierung der Lehrerbildung auf eine Art und Weise ins Studium integrierte werden, dass Lehramtsstudierende diese nutzen können, um ihre professionellen Fähigkeiten zu entwickeln? Wie schon gesagt, sieht die Autorin in der oben beschriebenen Kooperation, die sich den alternativen Nobelpreis zum Thema gemacht hat, eine Möglichkeit, Internationalisierung und interdisziplinäre Strukturen sukzessive ins Studium zu integrieren und somit globales Lernen im Lehramtsstudium zu ermöglichen.

Es folgt eine Reihe von Beiträgen, die den alternativen Nobelpreis vorstellen (Monika Griefahn, S. 19–22), die Bedeutung von nachhaltiger Entwicklung hervorheben (Ernst Ulrich von Weizsäcker, S. 23–30) sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung politisch (Gerd Michelsen, S. 31–39) und theoretisch-konzeptionell (Bernd Overwien, S. 40–56) einordnen. Aram Ziai (S. 57–61), Claudia Lohrenscheit (S. 62–72) und Rita Wodzinski (S. 73–81) stellen die Arbeiten der drei oben genannten Preisträger/-innen in einem jeweiligen Kapitel dar. Den Abschluss des theoretischen Teils bildet ein Gespräch mit den Preisträger/-innen über ihre Lebensgeschichten, welches von Ellen Christoforatu während der Konferenz geführt wurde.

Insgesamt ist die Qualität der Beiträge im ersten Abschnitt des Buches gemischt. Teilweise bleiben sie hinter dem Anspruch, den theoretischen Hintergrund für das Thema zu liefern zurück. Beispielsweise hätte Ernst Ulrich von Weizsä-

cker deutlich stärker auf relevant Literatur verweisen können, um seinem Beitrag einen weniger plakativen Charakter zu verleihen. Andererseits weckten der Beitrag zum alternativen Nobelpreis und die Arbeiten der Preisträger/-innen durchaus die Neugier und den Wunsch, das Wissen in der Lehre einsetzen zu wollen. Des Weiteren bietet insbesondere Bern Overwien einen fundierten Überblick über das pädagogische Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung, indem er die verschiedenen Traditionen – nachhaltige Entwicklung, Umweltbildung, Globalisierung und Nachhaltigkeit sowie Globales Lernen, die sich im Laufe des 20. und 21. Jahrhunderts herausgebildet haben – vorstellt und zu einander in Beziehung setzt. Dabei hebt er vor allem die Bedeutung der politischen Bildungsarbeit sowie der Vernetzung mit außerschulischen Partnern und Organisationen hervor. Außerdem ist er der einzige, der auch die kritischen Stimmen zum Thema des globalen Lernens und der diesbezüglichen Bildungsarbeit thematisiert. Zum einen verweist er auf die häufig mit dem Bildungsanspruch des globalen Lernens verbundene Gefahr der Normativität, die dann entsteht, wenn dabei nicht auch historische Konstellationen und koloniale Ansprüche auf Universalität kritisch hinterfragt werden. Er betont u.a., dass sich die erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und des globalen Lernens noch sehr viel stärker mit der Frage von Rassismus und (meine Ergänzung) kritischem Weiß-Sein auseinandersetzen müsste. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit der eigenen (deutschen) Geschichte und der damit verbundenen Tabuisierung des Themas (S. 51). Zum anderen verweist er auf den Beutelsbacher Konsens und die damit im Zusammenhang stehende Bedeutung des Zulassens von Kontroversen in der (global-)politischen Bildungsarbeit (S. 52).

Einer stärkeren postkolonialen Hinterfragung von Bildungsansprüchen des globalen Lernens hätte auch in diesem Buch durchaus noch mehr Platz eingeräumt werden können. Insbesondere der Zusammenhang zwischen Europäisierung und „Europe-ness“ und der Lebens- und Wirkungsgeschichte der Nobelpreisträger/-innen, den Ellen Christoforotou im ersten Beitrag aufgeworfen hat, hätte noch sehr viel stärker herausgearbeitet werden müssen. Einerseits ruft der Titel des Buches eine „globalisierte Welt“ auf und es werden Lehr-/Lernbeispiele aus „der Welt“ – nämlich Argentinien, Afghanistan und Bangladesch – mobilisiert, ohne jedoch die draus resultierenden „professionellen Fähigkeiten für den europäischen Kontext“ und im Umgang mit Heterogenität in einer „mobilen Gesellschaft“ systematisch zu thematisieren. Die Frage, ob Wissen allein ausreicht, um die gewünschten Gestaltungskompetenzen zu entwickeln, bleibt offen. Eine Antwort darauf (oder zumindest der Versuch) wäre allerdings wichtig gewesen, zumal, wie sich im anschließenden Abschnitt zu den Unterrichtskonzepten gezeigt hat, es unter den Studierenden in den Projekten auch durchaus kritische Stimmen gegenüber der Arbeit der Preisträger/-innen gegeben hat (siehe Beitrag von Frauke Gritter, Verena Meywirth und Matthias Schäfer, S. 137–144).

Der zweite Teil des Buches ist eine gute Sammlung von Unterrichtskonzepten dazu, wie das Wissen und die Erfahrungen der Preisträger/-innen und Schüler/-innen der Primar- und Sekundarstufe vermittelt werden können. Besonders bemerkenswert ist der Versuch, die Inhalte im Zusammenhang

mit pädagogischen Konzepten wie dem selbstgesteuerten Lernen (Dorit Bosse, S. 91–99), dem permanenten Austausch (Bernd Overwien und Claudia Wulff, S. 100–112) sowie in interdisziplinären Zusammenhängen, z. B. von Politik und Wirtschaft (Nicolas Deutscher, Klaus Moegling, Judith Schäfer und Kirstin Schneider, S. 113–121), zu denken. Insbesondere dieser letzte Abschnitt eignet sich gut als Ressource sowohl für Hochschullehrende als auch Lehrkräfte für die Gestaltung von Unterrichtseinheiten, die sich mit der globalen Vernetzung von ökologischen, ökonomischen, sozialen und politischen Fragestellungen befassen. Abschließend ist zu sagen, dass es sich bei diesem Buch, obwohl es an mancher Stelle etwas an konzeptioneller Klarheit mangelt, um ein lesenswertes Buch handelt, das das Potenzial hat, die Unterrichtspraxis in Bezug auf globale Themen deutlich zu bereichern.

Susanne Ress

doi.org/10.31244/zep.2021.02.10

Gandhi, M. K. (2019): Mein Leben oder die Geschichte meiner Experimente mit der Wahrheit. Herausgegeben, erläutert und mit einem Nachwort versehen von I. Trojanow. München: Beck. 26,00€

Rothermund, D. (2019): Gandhi. Der gewaltlose Revolutionär. München: Beck. 9,95€

Der 150. Geburtstag von Mohandas Karamchand Gandhi (02.10.1869 – 30.01.1948) ist in Deutschland fast unmerklich über die Bühne gegangen. In gewisser Weise ist es verständlich, wenn man bedenkt, dass Indien, das Land, das Gandhi am meisten zu verdanken hat, kaum gefeiert hat. Andererseits ist es nicht verwunderlich, weil die Partei, die jetzt an der Macht ist, BJP (Bharitya Janata Party), alles versucht, um die Ideale Gandhis zu zerstören. Der Mörder Gandhis Nathuram Godse gehörte dem RSS (Rashtriya Swayamsevak Sangh) an, einer radikal hinduistischen bzw. faschistischen Kaderorganisation der BJP. Narendra Modi, der jetzige Premierminister, ist auch aus dem RSS hervorgegangen. Die Ideale von Gandhi und BJP könnten kaum gegensätzlicher sein. Gandhi bezeichnete sich als einen gläubigen Hindu, er ist aber in der Religionsgemeinschaft seiner Mutter, nämlich *Pranami*, aufgewachsen. Die Anhänger der Pranami sind von der Gleichwertigkeit aller Religionen überzeugt. Sie glauben, dass es auf der Welt nur eine Religion gibt und ein Volk Gottes (Trojanow im Nachwort). Folglich wurden in Gandhis Aschrams (Kommunen) in Südafrika und in Indien Rama, Allah und Christus in den Abendandachten gleichermaßen gepriesen. *Meiner Erfahrung nach gibt es keinen anderen Gott als die Wahrheit*, schreibt Gandhi am Ende seiner Autobiographie.

Gleichzeitig war ihm bewusst, dass man sich mit der Wahrheit irren kann. Deshalb ist es notwendig, sich ständig nach *Ahimsa* (gewöhnlich mit *gewaltlos* übersetzt, wörtlich bedeutet es auch aber *nicht Neid, nicht Hass*) und nach *Satyagraha* (wörtlich: Festhalten an der Wahrheit) zu streben. Der Weg zur Wahrheit ist nicht unfehlbar, deshalb muss man immer auf der Suche sein. Eine Vor- oder Alleinherrschaft des Hinduismus war für Gandhi undenkbar. Er wurde gerade deshalb ermordet, weil er nach Meinung des RSS mit seiner Liebe zu den Moslems das Anliegen des Hindutva schwächte.

Seine Autobiographie ist im Jahre 1925 zuerst erschienen. Da war Gandhi gerade 56 Jahre alt, er hat danach noch 23 Jahre gelebt. Es sind aber die Jahre, in denen er seine politischen Vorstellungen, seine Methoden der Non-Cooperation und den gewaltlosen Widerstand für den Kampf gegen Unterdrückung und für Gerechtigkeit entwickelte und ausprobierte. Diese setzte er dann wirkungsvoll in den Freiheitskampf Indiens ein. Das Buch besteht aus fünf Teilen und beschreibt die Entwicklung Gandhis von der Geburt bis zu seiner Initiation im Kongress. Dazwischen liegen Kapitel über sein Jura Studium in London, seine Jahre in Südafrika von 1893 bis 1915 und seine Rückkehr nach Indien. Danach wanderte er ein ganzes Jahr lang durch das Land, bevor er politisch aktiv werden durfte. Das Buch ist kein chronologischer Bericht seines Lebens, sondern eher ein Dokument über seine Suche nach der Wahrheit, die für ihn, wie erwähnt, den Gott aller Menschen bedeutete. Er beschreibt darin minutiös seine *Verfehlungen*, seine *Versuche*, *Tabus zu brechen* und die Lehren, die er daraus gezogen hat. Er kann sich z. B. nie verzeihen, dass er zum Zeitpunkt des Todes seines Vaters mit seiner Frau in *fleischlicher Lust* vereint war. Er stahl dem Hausdiener ein paar Münzen, um *bidis* (kleine einheimische Zigaretten) auszuprobieren. Als Kind einer streng vegetarischen Familie hat er auch das *Fleischessen* ausprobiert (musste sich aber übergeben). Seine politischen Ideen und Kampfmethoden entwickelte er in Südafrika. Ursprünglich sollte das Buch *Meine südafrikanischen Jahre* betitelt werden.

Gandhi war ein politisches Gesamtwerk, wie Trojanow im Nachwort schreibt, und *kein Heiliger, nicht einmal ein Mensch ohne Makel, zweifellos aber ein konkreter Utopist, ein engagierter Theoretiker, ein Gesundheitsapostel, ein Menschenfreund, ein Friedensaktivist, ein Freigläubiger sowie ein Memoirenschreiber*. Generationen von Freiheitskämpfern haben sich von ihm inspirieren lassen, wie man gewaltlos gegen die Unterdrückung und für die Gerechtigkeit kämpft. Auch nach fast 100 Jahren hat das Lehrbuch, seine Autobiographie, nicht an Faszination eingebüßt.

Ilija Trojanows Nachwort ist lesenswert und kenntnisreich. Gerade deshalb ist es unverständlich, dass er sich mit dem Jahr, an dem Rabindranath Tagore (1861–1941) den Nobelpreis für Literatur bekam, so irren konnte. Er bekam den Preis schon 1913 und nicht erst im Jahre 1946. Tagore hat Gandhi *Mahatma* (die große Seele) genannt, unter der Bezeichnung Gandhi ist in aller Welt bekannt. *Indien ist Gandhis Geburtsland, Südafrika sein adoptiertes Land...*, schrieb Nelson Mandela 1999 in der Times, *beide Länder haben einen Beitrag geleistet zu seinem intellektuellen und moralischen Genie und er prägte die Befreiungsbewegungen in beiden kolonialen Sphären*. Gandhis Weg sei, schrieb Martin Luther King, *die einzige moralisch und praktisch vertretbare Methode, die den Unterdrückten im Kampf um die Freiheit offensteht*.

Da Indiens Regierungspartei Gandhis Idealen zuwiderhandelt und mittlerweile die Kinder in Indien Mohandas Karamchand Gandhi mit Indira Gandhi verwechseln, ist es notwendig, dass wenigstens anderswo an ihn gedacht wird, bevor sich Albert Einsteins Befürchtung bewahrheitet: *Künftige Generationen... werden es vielleicht kaum glauben, dass ein solcher Mensch tatsächlich in Fleisch und Blut über unsere Erde ging*. Gerade deshalb ist es sehr lobenswert, dass der Münchener Verlag C.H.Beck Gandhi zum 150. Geburtstag mit zwei Büchern

ehrt. Als Begleitlectüre zu der Autobiographie ist das Buch von Dietmar Rothermund, einem der besten Indienkenner, sehr zu empfehlen.

Asit Datta

doi.org/10.31244/zep.2021.02.11

Hurrelmann, K., Quenzel, G., Schneekloth, U., Leven, I., Albert, M., Utzmann, H. & Wolfert, S.: *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie* (2019). Weinheim: Beltz. 24,95€

Die 18. Shell-Jugendstudie 2019 thematisiert globale und Nachhaltigkeitsfragen: Studien der Jugendforschung belegen immer wieder, dass sich junge Menschen mit globalen Fragen und auch mit Umweltfragen auseinandersetzen (z. B. Michelsen u.a. 2016). Globalisierung als komplexer Prozess wird schon in der Shell-Studie 2010 genauer untersucht und differenziert bewertet. Der Begriff ist fast allen damaligen Jugendlichen bekannt. Vor- und Nachteile werden etwa gleich stark bewertet. Vorteile sehen sie im Bereich weltweiter Freizügigkeit und verorten sie auch im Feld kultureller Vielfalt. Ein mit 63 % großer Teil der Befragten bringt Globalisierung mit Umweltzerstörung in Verbindung, Arbeitslosigkeit wird ebenfalls deutlich assoziiert. Bemerkenswert ist hierbei, dass Befragte aus der „Unterschicht“ Umweltzerstörung weniger stark mit Globalisierung verbinden, als solche aus der „Oberschicht“. Umgekehrt ist es bei der Bewertung von Arbeitslosigkeit im Kontext der Globalisierung. Auch der Klimawandel ist fast allen befragten jungen Menschen ein Begriff (Schneekloth & Albert, 2010, S. 171ff.). 76 % halten ihn schon vor zehn Jahren für ein großes oder sehr großes Problem, nur 23 % derjenigen, die von dem Phänomen gehört haben, sehen hier kleinere Probleme. Die Forschungsergebnisse beziehen sich auf alle sozialen Gruppen, kleinere Unterschiede betreffen den Bildungsstand und den Ost-West-Vergleich. Ursachen für den Klimawandel werden beim menschlichen Handeln (80 %) gesehen und die Industrieländer als hauptverantwortlich (65 %) betrachtet. Eine große Zahl der Befragten versucht, dem Klimawandel durch eigenes Verhalten entgegenzuwirken. So bemühen sich 52 % um einen bewussten Umgang mit Energie, 44 % der über 18-Jährigen wollen weniger Auto und mehr Fahrrad fahren, aber nur 27 % werben aktiv für ein klimafreundliches Verhalten und 13 % ziehen die Bahn dem Flugzeug vor. Ganze 9 % wollen auf Fernreisen im Urlaub verzichten (Schneekloth & Albert 2010, S. 177ff.).

Die meisten dieser Untersuchungsergebnisse werden innerhalb einer aktuellen Jugendstudie, die kurz vor der neuen Shell-Studie erschien, bestätigt, allerdings wird hier nicht direkt nach Ängsten gefragt. Es „beunruhigt“ aber 41 % der repräsentativ Befragten die Vorstellung „voll und ganz“, wonach ihre möglichen eigenen Kinder in einer beeinträchtigten Umwelt leben müssen und weitere 39 % sehen dies „eher“ als ein Problem. Mit 73 % wären viele „voll und ganz“ oder „eher“ bereit, ihren Lebensstandard zugunsten der Umwelt einzuschränken (BMU, 2018, S. 25). Handlungsoptionen sehen die jungen Menschen ganz überwiegend beim Staat (86 %) und beim Verbraucherverhalten (83 %). Auf ihre individuellen Handlungsweisen angesprochen geben jeweils 29 % an, Biobiolebensmittel zu kaufen und wenig Fleisch zu essen und 26 %

verzichten auf Flugreisen. Mehr Bildung zu den Folgen eines umweltschädlichen Konsums finden immerhin 80 % wichtig oder sehr wichtig. Die Bereitschaft, sich zu engagieren steigt mit dem Bildungshorizont (BMU, 2018, S. 43ff.).

Auch die neue, 18. Shell-Jugendstudie „Jugend 2019“ (Albert et al., 2019) bestätigt, dass Jugendliche aufgeschlossen für alle jene Fragen sind, die auch im Globalen Lernen und von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) angesprochen werden. Die jüngste Befragung der 12- bis 25-Jährigen zeigt, dass bei jungen Menschen in Deutschland die Sorge um die Umwelt und das Klima größer wird, dennoch aber mehrheitlich ein positiver Blick in die Zukunft vorherrscht (58 %). Ängste haben zugenommen, dennoch sind Pragmatismus und Toleranz stärker (Schneekloth & Albert, 2019, S. 57 u. 86). Während 2015 noch die Angst vor Terror die Mehrheit bewegte, ist es jetzt die Angst vor Umweltzerstörung (71 %) und dem Klimawandel (65 %). Terroranschläge sind nach wie vor mit Furcht besetzt (66 %), Zuwanderungen lösen bei 33 % ängstliche Gefühle aus, während „Ausländerfeindlichkeit“ 52 % der jungen Menschen Sorgen bereitet. Dies gilt aber auch für eine „wachsende Feindschaft zwischen Menschen mit unterschiedlichen Meinungen“ vor der 56 % Angst haben (Schneekloth & Albert, 2019, S. 56)¹.

Die Bewegung Fridays-for-Future könnte den Eindruck entstehen lassen, dass die Politisierung der Jugend steigt. Die Studienergebnisse fallen hier aber eher gemischt aus. Das politische Interesse liegt bei 41 %, damit aber wesentlich höher, als noch 2002 mit damals nur 30 % Zustimmung, ist aber gegenüber der letzten Shell-Studie von 2015 konstant. Das politische Interesse ist stark mit dem Bildungsgrad verbunden und war lange Zeit bei jungen Männern stärker ausgeprägt, als bei jungen Frauen. Dies scheint sich gerade zu verändern, weibliche Jugendliche sind interessierter als zuvor (Albert et al. 2019, S. 50ff.). Die Bereitschaft zum politischen Engagement unterscheidet sich aber deutlich von diesen Ergebnissen. Während sie 2010 bei 23 % lag, bewegt sie sich heute bei 34 %. Hierbei lässt sich deutlich beobachten, dass Engagement mit dem Bildungsniveau und gesicherter sozialer Herkunft steigt (Schneekloth & Albert, 2019, S. 98ff.).

Das Vertrauen in die Demokratie ist gestiegen, auch in Ostdeutschland. 77 % der Befragten sind mit der „Demokratie in Deutschland“ zufrieden, 2006 waren es 59 %. Weniger zufrieden sind die jungen Menschen allerdings mit den handelnden Akteuren, den Politiker/-innen. Mit 71 % glauben fast drei Viertel nicht, dass „Politiker sich darum kümmern, was Leute wie ich denken“ (Schneekloth & Albert, 2019, S. 90ff. u. 95). Es erscheint paradox, wenn das politische System eher positiv beurteilt, die handelnden Personen aber negativ gesehen werden. Diese Sicht junger Menschen kann gleichzeitig aber auch als Handlungsaufforderung gesehen werden, auch und gerade für politische Bildung und Globales Lernen.

Deutlich wird auch ein Potenzial an Populismus, immerhin 24 % der repräsentativ Befragten stimmen populistischen Aussagen zu. 24 % der Befragten werden als affin gegenüber populistischen Positionen bezeichnet, weil sie einer Reihe entsprechender Aussagen zustimmen. Jugendliche werden folgenden fünf Gruppen zugeordnet: Kosmopoliten (12 %), Weltoffene (27 %), nicht eindeutig Positionierte (28 %), Populismus-Geneigte (24 %) und Nationalpopulisten

(9 %). Konkrete Unterschiede sind etwa bei der Flüchtlingspolitik zu sehen, bei der Kosmopoliten die deutsche Aufnahmebereitschaft zu 95 % positiv sehen, Weltoffene zu 84 %, Populismus-Geneigte und Nationalpopulisten aber nur zu 34 % bzw. 3 % (Schneekloth & Albert, 2019, S. 80f.). Weibliche Jugendliche gehören mit 41 % in größerem Maße zu den Kosmopoliten und Weltoffenen als männliche Altersgenossen (37 %) (Schneekloth & Albert, 2019, S. 76ff.).

Das Bildungsniveau und Weltoffenheit sind direkt miteinander verbunden. Jugendliche, die bildungsferner sind und aus wenig gesicherten sozialen Verhältnissen kommen sind häufiger der Meinung, dass es in Deutschland nicht sozial gerecht zugehe und Benachteiligte nicht genügend unterstützt würden. Jugendliche aus den oberen sozialen Schichten sehen dies anders (Schneekloth & Albert, 2019, S. 63ff.). Direkte Bezüge gibt es auch zwischen sozialer Herkunft und Populismus. Da Bildungspositionen in Deutschland deutlich von der sozialen Position abhängig sind, zeigt sich auch ein Zusammenhang zwischen Bildung, ökonomischer Lage und der Neigung zu populistischen Positionen. Ein größeres Benachteiligungsempfinden und das Gefühl fehlender Kontrolle über politisches Handeln stärkt populistische Neigungen (Schneekloth & Albert, 2019, S. 84f.).

Für Globales Lernen und BNE sollten die Ergebnisse der Shell-Studie dazu führen, dass sie stärker als bisher auch als politische Bildung verstanden werden sollten.

Anmerkungen

- 1 Relativ aktuelle Forschungsergebnisse liegen auch zu den Ängsten der 6- bis 11-Jährigen in Deutschland vor. Diese gehen weitgehend in dieselbe Richtung (vgl. Pupeter et al., 2018).

Literatur

- Hurrelmann, K. et al. (2019): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. 18. Shell-Jugendstudie*. Weinheim: Beltz.
- BMU – Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (2018): *Zukunft? Jugend fragen! Nachhaltigkeit, Politik, Engagement – eine Studie zu Einstellungen und Alltag junger Menschen*. Berlin: o. V.
- Pupeter, M. et al. (2018): *Selbstbestimmung: Selbständigkeit und Wertschätzung*. In World Vision Deutschland (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 148–179). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2010): *Entwicklungen bei den „großen Themen“: Generationengerechtigkeit, Globalisierung, Klimawandel*. In M. Albert et al. (Hrsg.): *Jugend 2010. Shell-Jugendstudie* (S. 165–184). Frankfurt a. M.: Barbara Budrich.
- Schneekloth, U. & Albert, M. (2019): *Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus*. In M. Albert et al. (Hrsg.): *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 47–101). Weinheim: Beltz.

Bernd Overwien

doi.org/10.31244/zep.2021.02.12

Schlaglichter

Online Escape Game „Exit Klimakrise“ (red.): Das kostenlose Online-Spiel ist im Rahmen der Klimakampagne 1Planet4All entstanden. Die Kampagne wird in 12 EU-Ländern neben der Welthungerhilfe von 13 weiteren Partnerorganisationen durchgeführt und soll junge Menschen über Klimathemen informieren, sie zum Handeln befähigen und schließlich auch bei eigenen Initiativen und kreativen Ideen unterstützen. Auf die Spieler/-innen wartet eine spannende Schnitzeljagd durch das Internet und vielseitige Rätsel: Wie viele Kilometer legt ein T-Shirt zurück, wenn es produziert wird? Wie ressourcenaufwändig ist unser Fleischkonsum? Und was hat Videostreaming mit Nachhaltigkeit zu tun? Das Escape Game eignet sich für Schüler/-innen ab 14 Jahren und kann kostenlos im Team oder alleine gespielt werden. Weitere Infos unter: https://www.welthungerhilfe.de/1planet4all/exit-klimakrise-escape-game-klimawandel?wc=DGNLM1000&utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=03-2021%20Esca%20Game%20Schulen%20NL

Planspiele der Bundeszentrale für politische Bildung (red.): Planspiele gewinnen als handlungsorientierte Methode in der schulischen und außerschulischen Bildung für die Vermittlung komplexer Zusammenhänge in Wirtschaft, Politik und Gesellschaft immer mehr an Bedeutung. Aus diesem Grund hat die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) eine Übersicht über die Methodik der Planspiele zusammengestellt und pflegt eine Datenbank mit ca. 300 Beschreibungen von Planspielen für den Einsatz in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung, die derzeit im deutschsprachigen Raum angeboten werden, darunter auch zahlreiche zu den Themenfeldern Entwicklungspolitik und Ökologie/Nachhaltigkeit. Die Datenbank ist abrufbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/for-mate/planspiele/65585/planspiel-datenbank>

Datenblatt „Entwicklungspolitik (red.): Das „Datenblatt Entwicklungspolitik“ möchte die neuesten statistischen Daten über weltweite Entwicklungen auf übersichtliche Weise verfügbar machen. Das Datenblatt wird zweimal jährlich aktualisiert. In dieser Ausgabe sind u.a. statistische Angaben zu Armut, Verschuldung, Kohlendioxid-Emissionen und Entwicklungszusammenarbeit aktualisiert. Weitere Infos unter: http://www.welthaus.de/fileadmin/user_upload/Bildung/Datenblatt-Entwicklungspolitik.pdf

Website & Plattform „Digitalisierung weltweit fair gestalten“ (red.): Die Website der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd versammelt Lernformate und Hintergrundmaterialien, die die Möglichkeiten der Digitalisierung in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kreativ nutzen und kritisch überdenken. Für die internationale Entwicklungszusammenarbeit stellen sich angesichts digitaler Optionen weitreichende Fragen: Wer vermag sich in welcher Weise digitale Werkzeuge anzueignen? Wer bestimmt Tempo und Ausrichtung der Digitalisierung, hier in Europa und weltweit? Wie

beurteilen Aktivist/-innen und Wissenschaftler/-innen aus dem Globalen Süden die Entwicklung? Wie lassen sich digitale Ressourcen gerecht verteilen? Und nicht zuletzt: Welche Antworten halten die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN-Agenda 2030 bereit, um eine demokratisch, ökologisch, ökonomisch und sozial nachhaltige Digitalisierung zu erreichen? Diese und weitere Fragen behandeln die Beiträge, die auf der Website „Digitalisierung weltweit fair gestalten“ zu finden sind. Infos unter: www.informationsstelle-nord-sued.de

ANGEL Konferenz (red.): Vom 25. bis 27. Mai 2021 fand die Online-Konferenz zum Thema „Pädagogik der Hoffnung und globale soziale Gerechtigkeit“ statt. Das Hauptziel der Konferenz war das Reflektieren und Erörtern der Rolle des Globalen Lernens und der der sozialen Gerechtigkeit als pädagogischer Ansatz als Antwort auf die Herausforderungen der Corona-Pandemie. Es gab u.a. Diskussionen zu den Themen „Bereitstellung von Visionen und Möglichkeiten für das Erlernen globaler Themen“ oder zur „Rolle der Organisationen der Zivilgesellschaft bei der Ausstattung der Lernenden mit dem Wissen, den Fähigkeiten und den Werten, um Maßnahmen in Fragen der sozialen Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit zu ergreifen“. Die Veranstaltung war eine Mischung aus Workshops, Plenarsitzungen, Networking usw., wobei sich die Konferenz an Wissenschaftler/-innen, Forscher/-innen und politische Entscheidungsträger/-innen der ganzen Welt richtete. Infos unter: <https://angel-network.net/events/Conference2021>

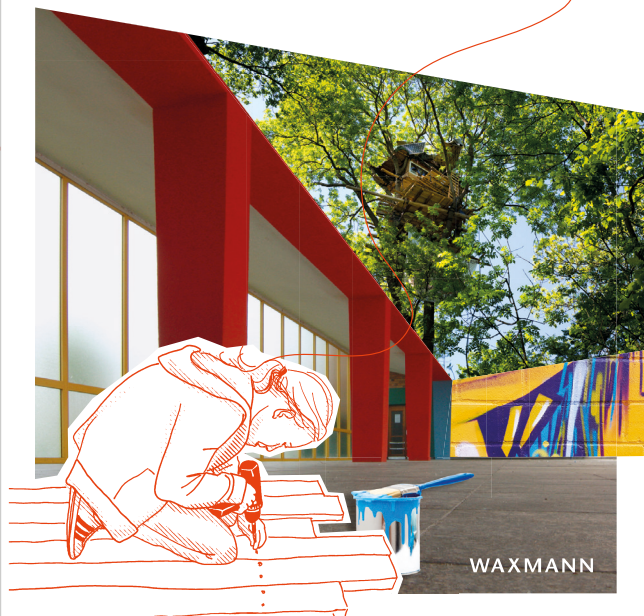
Jugendkongress Natur und Landwirtschaft 2020/21 (red.): Der Jugendkongress Natur und Landwirtschaft ist ein Projekt des Zentrums für Umweltkommunikation. Unter dem Motto „Zusammen.wachsen – auf den Böden der Zukunft“ können interessierte junge 16- bis 27-Jährige Projekte an der Schnittstelle zwischen Landwirtschaft und Umweltschutz verwirklichen. Die Projekte werden in Gruppen entwickelt und vom Bundesamt für Naturschutz (BfN) und der Deutschen Bundesstiftung Umwelt (DBU) finanziert. Durch den Kongress können Jugendliche mit unterschiedlichem Kenntnisstand Gleichgesinnte kennenlernen, Erfahrung in der Projektarbeit sammeln und eigene Ideen umsetzen. Weitere Infos unter: <https://www.jugend-natur-landwirtschaft.de/>

Fairtrade im Unterricht (red.): Das ganze Jahr über veranstaltet TransFair e. V. verschiedene Kampagnen und Aktionen zum fairen Handel und stellt jeweils aktuelle Materialien zur Verfügung, darunter auch zahlreiche Materialien für den Unterricht. Im Rahmen der Fairtrade-Schools-Kampagne hat TransFair e. V. zusammen mit der Praxis-Geographie sechs Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I zu Kakao, Kaffee, Bananen, Baumwolle, Klima und die Nachhaltigen Entwicklungsziele (SDGs) erstellt. Der Markentrainer fairer Handel von Grips & Co bietet sich v. a. für Berufsschulen an. Für die Grundschüler erklärt die Fairtrade-Broschüre für Kinder vom Bachem Verlag anschaulich, wie Fairtrade funktioniert. Alle Materialien können in der Mediathek heruntergeladen oder kostenfrei bestellt werden. Weitere Infos zur Kampagne: <https://www.fairtrade-schools.de/aktuelles/>

Karola Braun-Wanke, Ernst Wagner (Hrsg.)

Über die Kunst, den Wandel zu gestalten

Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung



Karola Braun-Wanke, Ernst Wagner (Hrsg.)

Über die Kunst, den Wandel zu gestalten

Kultur · Nachhaltigkeit · Bildung

2020, 210 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-4286-3
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783830992868

Mit Beiträgen von

Bianca Bilgram, Joachim Borner,
Karola Braun-Wanke, Anke Ebel,
Verena Holz, Friederike Kamm,
Susanne Keuchel, Thomas
Klein, Leopold Klepacki,
Marion Loewenfeld, Vanessa
Reinwand-Weiss, Klaus Schilling,
Ernst Wagner und Jörg Zirfas

Wie können wir eine zukunftsfähige Gesellschaft gestalten? Die Suche nach neuen Wegen in der *Kulturellen Bildung* ist von hoher Brisanz und Dringlichkeit. Um die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 zu erreichen, bietet die *Kulturelle Bildung* vielfältige Zugänge.

Dieses Buch geht der Frage nach, wie *Bildung*, *Nachhaltige Entwicklung* und *Kultur* zusammengehen. Wir alle müssen Fähigkeiten erwerben, um informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine gerechte Gesellschaft und nachhaltige Wirtschaft zu handeln. Dies geschieht vor dem Hintergrund globaler, ökologischer, ökonomischer und sozialer Herausforderungen und gilt für aktuelle und künftige Generationen. Für diese hochkomplexe Herausforderung kann *Kulturelle Bildung* einen wichtigen, ja entscheidenden Beitrag leisten.

Das Buch versammelt Antworten aus Theorie und Praxis aus allen Bildungsbereichen: Impulse, Inspirationen und Motivation zum Ausprobieren und zum gemeinsamen Diskurs!