

# ZEP

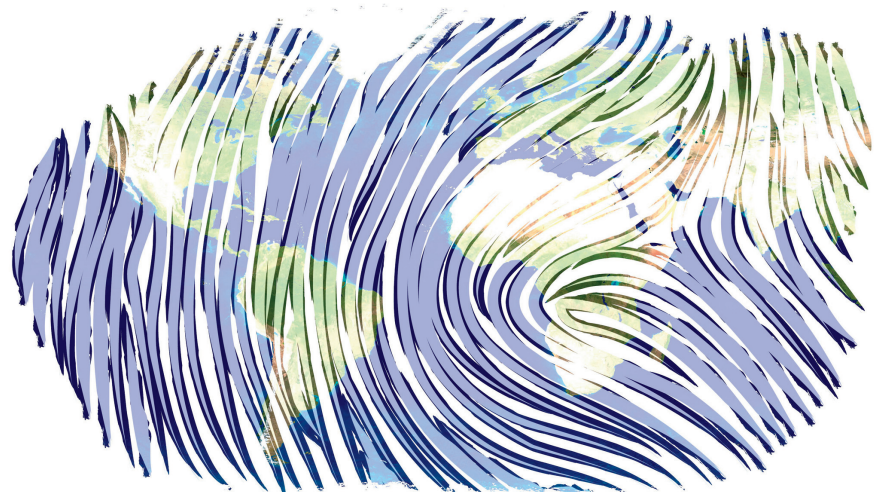
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

1'19

## Bildung für Demokratie jenseits des Nationalen

- Krise der Demokratie und die Rolle der Zivilgesellschaft
- Politische Bildung in Zeiten rechtspopulistischer Konjunktur
- Weltbürgertum als politischer Handlungsauftrag?
- Global Citizenship Education – „große Regression“?
- Asit Datta und Gregor Lang-Wojtasik: Gespräch zur Bedeutung von Demokratie und Bildung



Gesellschaft ist heute Weltgesellschaft. Dass sie sich schwer fassen lässt, hat Konsequenzen für Vorstellungen und Möglichkeiten demokratischen Zusammenhalts auch über nationale Grenzen hinaus. Für die Weltgemeinschaft wurde mit den Sustainable Development Goals (2015) eine klare Agenda hinsichtlich der Überlebens Themen der Menschheit formuliert. Gleichzeitig bleibt unklar, wer konkret handeln soll und kann und wie.

Wachsende Unüberschaubarkeit, der Wunsch nach einem kohärenten, nationalen Ganzen sowie die geringe Bereitschaft für ein zivilisiertes Aushandeln verschiedener Positionen verleiten Menschen im deutschsprachigen Raum und weltweit zunehmend dazu, simplen Antworten und nationalistisch-reduktionistischen Positionen Vorzug zu geben.

Erziehungswissenschaftlich gewendet geht es um den Beitrag von Bildungsarbeit zwischen Wollen und Können. Was will ich normativ erhoffen und kann ich kognitiv erwarten?

Wenn Maximen der Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit, der Grundkonsens eines souverän-gestaltenden Staates und Partizipationsmöglichkeiten infrage gestellt werden, wanken Grundlagen moderner Demokratien. Wir leben in Zeiten von Fake-News, schrittweiser Aushöhlung eines Demokratie- und Menschenrechtskonsenses, Re-Nationalisierungsversuchen in Europa, Ausgrenzungen entlang diskriminierender Merkmale (Kultur, Geschlecht, Gesundheit ...) und zunehmend rassis-

tischer Positionen. Die Aufklärung ist klar in ihrer Aufforderung, dass der eigene Verstand in Gemeinschaft mit anderen zu verwenden ist, um ein lebenswertes Gemeinwesen für alle zu schaffen. Dabei bleibt deutlich, dass Demokratie immer anstrengend war und sie durch Bildung voranzubringen und zu erhalten, mit Eigenaktivität und Mündigkeit verbunden ist.

Im Kern stehen drei Leitfragen: Welche Programmatik kann Bildung zwischen Chancen und Angst anbieten? Welche Bedeutung kann weltbürgerliche Erziehung und Bildung für Demokratisierung von Gesellschaft und Beschäftigung mit den Überlebens Themen der Menschheit entfalten? Wie kann eine weltoffene Gesellschaft und Gemeinschaft weiter bestehen und welche Aufgaben kommen weltbürgerlicher/politischer Bildung angesichts der drohenden „Ent-Zivilisierung“ der (westlichen) Gesellschaft (Oliver Nachtwey) zu?

Klaus Seitz thematisiert auf empirischer Basis und mit historisch-systematischem Interesse die Grenzen und Chancen von Demokratie in einer globalisierten Welt. Eine gemeinsame Überlebensfähigkeit braucht demnach eine de-nationalisierte und menschenrechtsverankerte Re-Positionierung und zivilgesellschaftliche Verankerung von Demokratie für Nachhaltigkeit. Kristina Langeder beschäftigt sich mit der Bedeutung von Emotionen für den Umgang mit Rechtspopulismus. Sie plädiert für eine stärkere Berücksichtigung dieser anthropologischen Grundkonstante im demo-

kratischen Diskurs sowie innerhalb einer zukunftsfähigen politischen Bildung. Till Bastian fordert angesichts der Herausforderungen des Anthropozän ein Weltbürgerrecht auf Augenhöhe. Damit wird die Innovationskraft der vermeintlich alten Idee des Weltbürgertums für heutige Positionierungen einer menschenrechtsorientiert-ökologischen Zukunftsfähigkeit verdeutlicht. Werner Wintersteiner plädiert für eine postkoloniale Global Citizenship Education als dekolonial-kosmopolitische Bildung zur Demokratie. Dies begreift er als Gegenprogramm zur vermeintlichen großen Regression nationalpopulistischer Kräfte in Europa. In einem Interview mit Asit Datta, das Gregor Lang-Wojtasik geführt hat, geht es um ein kritisches Weltbürgertum zwischen notwendiger Weltoffenheit und heimatorientierter Bodenerdung sowie Konsequenzen für Pädagogik und Lehrendenbildung. Der Kommentar von Anand Mazgaonkar ist ein Zwischenruf aus der graswurzelorientierten Zivilgesellschaft Indiens. Betrachtet wird die fatale Rolle von Machtpolitikern, deren Vorgehen globale Ähnlichkeiten hat und an indischen Beispielen durchbuchstabiert wird. In einem thematisch eigenständigen Artikel geht Marina Wagener der Frage der Interessenförderung im Globalen Lernen nach und schließt mit theoretischen und konzeptionellen Anregungen.

Neue Erkenntnisse und Anregungen wünschen

Heidi Grobbauer und Gregor Lang-Wojtasik

Salzburg/Weingarten, Februar 2019

doi.org/10.31244/zep.2019.01.01

### Erratum

Wir weisen darauf hin, dass sich in die ZEP 4/2018 ein Schreibfehler eingeschlichen hat. Der Name der Autorin Lina Franken ist mehrfach falsch als Linda Franken abgedruckt. Wir entschuldigen uns bei Lina Franken für diesen Fehler.

### 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:

Sabine Lang (verantwortlich), Jana Costa (Rezensionen), Anne-Christine Banze (Schlaglichter)

### 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

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Paula Brauer: brauer@waxmann.com

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

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, 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, Hans Bühler, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Helmuth Hartmeyer (Österreich), Susanne Höck, Karola Hoffmann, 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.

**Reviewprozess:** Alle Beiträge, die für einen Thementeil angefragt worden sind, durchlaufen ein Verfahren der Qualitätssicherung über ein doppeltes Review durch Herausgebende und Redaktion. Individuell eingereichte Beiträge werden doppelt blind gereviewt.

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autor/innen

**Titelbild:** World Map finger print - Illustration; ©Bruce Rolff; <https://www.shutterstock.com>

**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. Diese Publikation ist gefördert von Brot für die Welt – Evangelischen Entwicklungsdienst, Referat für Inlandsförderung, Berlin.

Themen	4	<b>Klaus Seitz</b> Demokratie und Zivilgesellschaft unter Druck. Anzeichen und Hintergründe einer weltweiten Krise
	11	<b>Kristina Langeder</b> Eine „populistische Lektion“: Emotionsensible Perspektiven für die politische Bildung
	16	<b>Till Bastian</b> Eine Welt oder keine! Plädoyer für ein Weltbürgerrecht als politischer Handlungsauftrag
	21	<b>Werner Wintersteiner</b> Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“?
	26	<b>Asit Datta/Gregor Lang-Wojtasik</b> Weltoffenheit braucht Bodenerdung – ein Gespräch
themenfremder Artikel	30	<b>Marina Wagener</b> Interessenförderung im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung
Kommentar	36	Characteristics of an macho-leadership and the role of democracy as destination or path
VIE	39	Ein anderer Blick auf Entwicklung
	40	Rezensionen
	43	Schlaglichter

Klaus Seitz

## Demokratie und Zivilgesellschaft unter Druck. Anzeichen und Hintergründe einer weltweiten Krise

### Zusammenfassung

In dem Beitrag wird mit historisch-systematischem Interesse nach Erklärungen für den aktuellen Zustand und den damit verbundenen Handlungsoptionen wehrhafter Demokratien Ausschau gehalten. Dazu werden empirische Befunde und theoretische Überlegungen im weltweiten Kontext beschrieben. Mit Blick auf die Überlebensfähigkeit des Planeten wird die Notwendigkeit multilateralen politischen Handelns für Nachhaltigkeit in einer globalisierten Welt deutlich, die innovative Impulse braucht und den unverrückbaren universalen Menschenrechten verpflichtet bleibt. Jenseits einer Rückkehr zu ausgrenzenden Nationalstaaten erfolgt ein Plädoyer für streitbar-konstruktive Demokratie mit einem starken zivilgesellschaftlichen Fundament.

**Schlüsselworte:** *Demokratie, Freiheit, Nachhaltigkeit, Zivilgesellschaft*

### Abstract

Based on a historic-systematic view, this article looks for explanations for the current state and the associated options for action of strong democracies. For this purpose, empirical findings and theoretical considerations are described in the global context. The need for multilateral political action for sustainability in a globalized world is described as necessary according to the planet's survivability. It becomes clear that all this needs innovative impetus and remains committed to immutable universal human rights. Beyond a return to exclusionary nation states, there is a plea for vibrant democracy with a strong civil society foundation.

**Keywords:** *Democracy, freedom, sustainability, civil society*

### Einleitung

Es ist demokratischen Gesellschaften eigen, dass ihr Zustand von Teilen ihrer Öffentlichkeit als kritisch beschrieben wird. Die Demokratie steckt in einer Dauerkrise, könnte man jedenfalls im Rückblick auf die deutsche Demokratiegeschichte mei-

nen. Krise ist eigentlich immer. So veröffentlichte auch in den turbulenten sechziger Jahren das Wochenmagazin „Die Zeit“ eine Reihe von Diskussionsbeiträgen zur Krise der Demokratie, deren Leitfragen Marion Gräfin Dönhoff zum Abschluss der Serie – und gewissermaßen zeitlos – zusammenfasste: „Ist die parlamentarische Demokratie noch fähig, mit den Konflikten der heutigen differenzierten Gesellschaft fertig zu werden? Ist sie noch in der Lage, ihre Aufgabe wahrzunehmen: politische Entscheidungen zu fällen und Kontrollen auszuüben?“ (Dönhoff, 1968).

Im Jahr 1969 gab der frisch gewählte deutsche Bundeskanzler Willy Brandt in seiner Regierungserklärung das Motto aus: „Wir wollen mehr Demokratie wagen!“ (Brandt, 1969). Dabei ging es freilich nicht um die Revision der parlamentarischen Demokratie und ihres Repräsentationsmodells, sondern um einen Demokratisierungsprozess, der über ordnungspolitische Fragen hinaus die Selbstbestimmungsprozesse in der Gesellschaft in den Blick nahm. Demokratisierung, wie sie damals nicht zuletzt die junge Generation vehement einklagte, zielte auf die Partizipation der Bürgerinnen und Bürger in allen Lebensbereichen, auf die Demokratisierung der Schulen und Universitäten, auf Mitbestimmung in den Betrieben, auf die Entrümpelung der Institutionen, auf die Liberalisierung der vorherrschenden Normen und Werte.

In diesem umfassenderen Verständnis ist Demokratisierung immer als ein unabgeschlossener Prozess, immer als unvollständig, als verbesserungsbedürftig zu begreifen. Demokratische Gesellschaften sind beständig im Wandel und müssen sich neuen Herausforderungen stellen. Das allein wäre noch kein Grund, eine Krise der Demokratie konstatieren zu wollen. Aber nach der sogenannten dritten Welle der Demokratisierung, seit Mitte der siebziger Jahre, die später auch viele Länder des ehemaligen Ostblocks erfasste und die Zahl der demokratisch regierten Länder sprunghaft in die Höhe schnellen ließ, ist wieder ein Schwund der Demokratien zu verzeichnen, der vielerorts zu neuen Krisenbefunden Anlass gibt. Demokratieforscher wie Wolfgang Merkel (2015) warnen zwar vor vor-

eiligen alarmistischen Urteilen, konstatieren gleichwohl, dass die Demokratie vor ernstzunehmenden Herausforderungen steht. Allen Mahnungen zur nüchternen Betrachtung der Weltlage zum Trotz wird in diesem Beitrag von einem kritischen Zustand der demokratischen Entwicklung die Rede sein, ja von einer tiefgreifenden Krise der Demokratie. Denn es mehren sich die Anzeichen, dass Demokratie in ihren verschiedenen Dimensionen als Herrschafts-, Gesellschafts- wie als Lebensform gleichermaßen unter Druck gerät und dass demokratische und menschenrechtliche Errungenschaften der vergangenen Jahrzehnte erodieren. Gleichzeitig zeigt sich, dass diese Tendenzen eine weltweite Reichweite angenommen haben, zumindest aber Ausdruck eines globalen Trends sind, der auf Ursachen verweist, die jenseits der jeweils unterschiedlichen nationalstaatlichen Kontexte liegen. Auch viele der alten Demokratien des Westens sind diesem Druck ausgesetzt, der nicht zuletzt von einem autoritären Populismus beschleunigt wird, der sich unter der Maske einer demokratischen Bewegung verbirgt und längst zu einem weltweiten Phänomen geworden ist.

In einer zunehmenden Zahl von Ländern schwindet die Legitimation elementarer demokratischer Werte. Damit geraten auch die Grundlagen eines demokratischen Gemeinwesens ins Wanken. Aus der Summe sich häufender Einzelfälle demokratischer Erosionsprozesse kann inzwischen ein globaler Trend abgelesen werden, der auch große und historisch gewachsene demokratische Gesellschaften nicht unberührt lässt.

### **Demokratie weltweit auf dem Rückzug**

Blicken wir zunächst auf einige empirische Befunde zum weltweiten Stand der demokratischen Entwicklung. Die wichtigsten internationalen Demokratie- und Freiheitsindizes sehen die Demokratie in jüngster Zeit auf dem Rückzug:

- Freedom House (2018) konstatiert in seinem Bericht „Freedom in the World 2018“, die Demokratie habe in 2017 ihre bislang schwerste Krise seit Jahrzehnten erfahren. Für das nunmehr zwölfte Jahr in Folge wird in diesem Report, der seit 1973 jährlich herausgegeben wird, festgestellt, dass sich die Einhaltung freiheitlicher und demokratischer Grundrechte fortlaufend verschlechtert habe. Grundrechte wie das Recht auf freie Wahlen, die Meinungsfreiheit, die Rechte von Minderheiten und die Rechtsstaatlichkeit seien weltweit unter Druck geraten. In 71 der 195 beobachteten Staaten würden politische Rechte der Bürgerinnen und Bürger weniger als zuvor geachtet, nur 35 Länder hätten Fortschritte zu verzeichnen. Nur 88 Nationen, das sind 45 Prozent der bewerteten Staaten, in denen 39 Prozent der Weltbevölkerung leben, werden von Freedom House noch als „frei“ eingestuft, demgegenüber 58 als „teils frei“ und 49 als „unfrei“ (Freedom House, 2018).
- Auch nach dem Transformationsindex BTI 2018 der Bertelsmann-Stiftung (2018) ist der Zustand von Demokratie und Marktwirtschaft in den hier untersuchten 129 Ländern auf den niedrigsten Stand seit 12 Jahren gefallen. In den vergangenen zwei Jahren habe sich nur in zwei Ländern die politische Situation verbessert (Burkina Faso und Sri Lanka), in 13 Staaten dagegen habe sie sich verschlechtert (darunter Polen, Ungarn, Türkei). Derzeit leben laut BTI 3,3 Milliarden Menschen in autokratischen Verhältnissen – mehr als jemals zuvor.

- Der Democracy-Index der Zeitschrift The Economist, der seit 2006 den Grad der Demokratie in 169 Ländern misst (The Economist Intelligence Unit, 2018), unterscheidet „vollständige Demokratien“, „unvollständige Demokratien“, „Hybridregime“ und „Autoritäre Regime“. Er stellt für 2017 fest, dass es nur noch 19 vollständige Demokratien gäbe. 2014 seien es noch 24 gewesen. Der Economist spricht von einer „Rezession der Demokratie“ (The Economist Intelligence Unit, 2018).
- Das Varieties of Democracy Project (Varieties of Democracy Institute, 2018) analysiert Demokratisierung nach einem multidimensionalen Ansatz mit inzwischen mehr als 450 differenzierten Indikatoren und Demokratieindizes und stellt in seiner jüngsten Bestandsaufnahme fest, dass sich die Anzahl der Demokratien weltweit seit 2012 in einem leichten Rückgang befindet, nachdem die Welt seit Mitte der 1970er Jahre eine stetige Ausbreitung von Demokratie erfahren habe. Nach wie vor bewege sich allerdings der Grad der Demokratisierung nahe an dem historischen Allzeithoch. Die Zahl der Menschen, die in autokratischen Systemen leben, wird hier mit 2,5 Milliarden angegeben. Autokratische Tendenzen zeichneten sich vor allem in bislang vorwiegend demokratischen Regionen ab. Nur 15 Prozent der Weltbevölkerung lebten in Staaten, in denen annähernd Geschlechterparität beim Zugang zu politischer Macht hergestellt sei. Deutlich zugenommen habe der Ausschluss von politischer Teilhabe von Bevölkerungsgruppen mit einem schlechten sozioökonomischen Status.
- Der Civicus-Monitor (Civicus, 2018) hebt hervor, dass nach den Daten von 2018 nur vier Prozent der Weltbevölkerung, d. h. 282 Millionen Menschen, in Staaten leben, in denen sie ihre Grundrechte auf Meinungsäußerung, Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit uneingeschränkt ausüben können. Demgegenüber sind immer mehr zivilgesellschaftliche Organisationen, unabhängige Journalistinnen und Journalisten und Menschenrechtsverteidiger staatlicher Repression, systematischer Kriminalisierung und gewaltsamen Angriffen ausgesetzt. Civicus, ein weltweites bürgerschaftliches Netzwerk, bemisst den zivilgesellschaftlichen Handlungsraum und konstatiert seit Jahren einen weltweiten Trend zum „shrinking space“ für das Handeln zivilgesellschaftlicher Akteure. Civicus kategorisiert die Freiheitsgrade einer Gesellschaft in fünf Kategorien: offen, beeinträchtigt, beschränkt, unterdrückt und geschlossen (Brot für die Welt & Civicus, 2019, S. 10f.). Auf der Basis des Civicus-Monitors gibt Brot für die Welt seit Januar 2018 jährlich den deutschsprachigen Atlas der Zivilgesellschaft heraus. Die jüngste Ausgabe (Brot für die Welt & Civicus, 2019) stellt fest, dass in nur 46 Staaten die zivilgesellschaftlichen Grundrechte voll respektiert und geschützt werden, ihr civic space wird somit als „offen“ eingestuft. Dies ist u.a. in Deutschland, in Costa Rica und in Dänemark der Fall. In weiteren 40 Staaten ist es der Zivilgesellschaft ebenfalls grundsätzlich gestattet, ihre Versammlung-, Vereinigungs- und Meinungsfreiheit auszuüben, es kommt aber immer wieder zu Verletzungen dieser Rechte. Der civic space ist somit „beeinträchtigt“. Hierunter fallen z.B. Frankreich, USA und Österreich.

„Beschränkt“, „unterdrückt“ oder „geschlossen“ sind laut Civicus die Handlungsräume der Zivilgesellschaft in 110 Staaten der Welt. Rund 2,7 Milliarden Menschen leben in 53 Staaten, z.B. Ungarn, Indien, oder Kenia, deren zivilgesellschaftlicher Handlungsraum „beschränkt“ ist. In 35 Staaten leben 1,4 Milliarden Menschen, die der Civicus-Monitor als „unterdrückt“ einstuft. Dazu zählen Algerien, Bangladesch oder Venezuela. Auch in Europa zeigen sich solche Tendenzen. 54 Prozent der Europäer leben heute in Staaten, in denen der civic space „beeinträchtigt“ oder „beschränkt“ ist. Rund 3,4 Milliarden Menschen, die in „beschränkten“ oder „unterdrückten“ Ländern leben, riskieren, überwacht, drangsaliert oder inhaftiert zu werden. Vollständig „geschlossen“ ist der zivile civic space in 22 Staaten mit rund 2 Milliarden Menschen. In Ländern wie Ägypten, China, Nord-Korea oder Saudi-Arabien wird jede Kritik an der Regierung schwer bestraft, Medienfreiheit gibt es nicht, zivilgesellschaftliche Akteure werden misshandelt, inhaftiert oder auch getötet (Brot für die Welt & Civicus, 2019).

Dergleichen Freiheits- und Demokratieindizes sind nicht unmittelbar miteinander vergleichbar, da sie unterschiedliche Indikatoren zugrundelegen bzw. diese verschieden gewichten. So unterscheiden sich auch die Länderratings vor allem in den mittleren Bereichen der Skala erheblich. Auch kann der hier besonders gewürdigte Civicus-Monitor dem eigenen Anspruch nach nicht als ein Demokratie-Index gewertet werden, da er sich vorrangig mit den Handlungsräumen der Zivilgesellschaft befasst. Die Einschränkung politisch-bürgerlicher Grundrechte und die damit verbundene Begrenzung zivilgesellschaftlicher Handlungsräume ist zwar nur ein Element des Demokratieabbaus, hat allerdings insofern zentrale Bedeutung, als eine lebendige Zivilgesellschaft das Fundament eines lebendigen demokratischen Gemeinwesens bildet.

Den genannten Freiheits- und Demokratieindizes ist der Befund eines insgesamt beunruhigenden weltweiten Trends gemeinsam, der angesichts zunehmender Einschränkung demokratischer Freiheitsrechte in vielen Ländern als eine weltweite Krise der Demokratie beschrieben wird. So konstatiert auch der Civicus Monitor eine „crisis of democracy“ und ruft gar einen globalen Notstand aus, eine „global civic space emergency“ (Civicus, 2018, o.S.).

### **Defekte Demokratien**

Bei allen Bemühungen, den Entwicklungsstand einer Demokratie messen zu wollen, ist zu berücksichtigen, welches Demokratiekonzept jeweils zugrunde gelegt wird. Die Mehrzahl der etablierten Demokratieindizes ist recht minimalistisch. Sie stellen vor allem die Einlösung des Rechts auf freie und faire Wahlen in den Mittelpunkt und betrachten Demokratie in erster Linie in Analogie zu den frühen liberalen Modellen von Locke oder Tocqueville als ein Instrument, wie die Freiheitsrechte der Bürgerinnen und Bürger durch Übergriffe des Staates geschützt werden können. Die Autoren des von einer Forschergruppe um Marc Bühlmann und Wolfgang Merkel entwickelten „Demokratiebarometers“ (Universität Zürich, 2018) halten es demgegenüber für erforderlich, die Qualität von Demokratie in einem weitaus umfassenderen Sinne zu be-

werten und neben dem Schutz der Freiheitsrechte und den freien Wahlen auch die Mechanismen und das Ausmaß der politischen Beteiligung und Mitsprache der Bürgerinnen und Bürger sowie den Grad der sozialen Gerechtigkeit einzubeziehen – ein Anspruch, dem auch das Varieties of Democracy Project Rechnung trägt. Das Varieties of Democracy Projekt verwendet einen multidimensionalen Ansatz und disaggregierte Datensätze, die es z.B. auch erlauben, die Exklusion bestimmter gesellschaftlicher Gruppen von politischer Teilhabe oder das Ungleichgewicht der Geschlechter in der Ausübung politischer Positionen zu untersuchen.

Es liegt auf der Hand, dass die Durchführung von demokratischen Wahlen allein noch kein hinreichendes Charakteristikum eines demokratischen Systems sein kann, wenn andere wesentliche Elemente wie Rechtsstaatlichkeit, Gewaltenteilung und Teilhaberechte nicht gewährleistet sind. Hier wäre dann die Diagnose einer „defekten Demokratie“ (Merkel, Puhle, Croissant, Eicher & Thiery, 2003) angebracht. Merkel et al. haben dies ausgehend vom Modell einer „eingebetteten Demokratie“ (Merkel, 2004) weiter entfaltet. Eine entwickelte, funktionierende Demokratie beruht demnach auf fünf ineinander „eingebettete“ Teilregime: „Fünf Teilregime definieren die eingebettete, rechtsstaatliche Demokratie: ein demokratisches Wahlregime (A), das Regime politischer Partizipationsrechte (B), das Teilregime bürgerlicher Freiheitsrechte (C), die institutionelle Sicherung der Gewaltenteilung (D) sowie die Garantie, dass die effektive Regierungsgewalt der demokratisch gewählten Repräsentanten de jure und de facto gesichert ist (E).“ (Merkel, 2004, S. 7). Bei defekten Demokratien handelt es sich dann um „Herrschaftssysteme, die sich durch das Vorhandensein eines weitgehend funktionierenden demokratischen Wahlregimes zur Regelung des Herrschaftszugangs auszeichnen, aber durch Störungen in der Funktionslogik eines oder mehrerer der übrigen Teilregime die komplementären Stützen verlieren, die in einer funktionierenden Demokratie zur Sicherung von Freiheit, Gleichheit und Kontrolle unabdingbar sind“ (Merkel, 2003, S. 66).

Viele selbsternannte Demokratien sind meist keine (mehr). In vielen Staaten wird zwar noch der Schein demokratischer Formen aufrechterhalten, werden Wahlen abgehalten, die aber in erster Linie die Funktion haben, autoritäre Regime demokratisch abzusichern. Dergleichen Wahlautokratien sind eine Form hybrider Demokratien. In Bezug auf die internationale Entwicklungszusammenarbeit argumentiert Paul Collier (2009), dass die Fokussierung der Demokratieförderung auf Wahlen für viele arme Länder keine wirkliche Demokratisierung der Gesellschaften mit sich gebracht habe, sondern vielmehr Gewalt, ethnische Spaltung und Fragilität verschärfe. Viel zu wenig Augenmerk werde demgegenüber auf Rechtsstaatlichkeit und Gewaltenteilung als Konstituenten demokratischer Systeme gelegt.

Zieht man zudem in Betracht, dass selbst dort, wo die ordnungspolitischen Voraussetzungen demokratischer Regime noch funktionsfähig sind, der Raum des zivilgesellschaftlichen Engagements dennoch stark beschränkt sein kann und die Menschenrechte täglich verletzt werden, ist zu vermuten, dass die „Krise der Demokratie“ letztendlich noch sehr viel weitreichender ist, als minimalistische Demokratieindizes derzeit erkennen lassen.

Es muss an dieser Stelle auch daran erinnert werden, dass die ersten beiden Demokratisierungswellen, die erste lange Welle von Mitte des 19. Jahrhunderts an und die zweite Welle nach dem Zweiten Weltkrieg, stets von autokratischen Gegenbewegungen gefolgt wurden, die viele der vorausgegangenen Errungenschaften zu zertrümmern vermochten, ohne freilich ein Wiedererstarken der demokratischen Kräfte verhindern zu können. Es ist nicht auszuschließen, dass auch die Stagnation, die eintrat, nachdem die dritte Welle ab Mitte der siebziger Jahre gegen Ende des 21. Jahrhunderts an Schwung verlor, nun in eine autokratische Gegenbewegung übergegangen ist, die wiederum nicht von langer Dauer sein wird und von neuen demokratischen Fortschritten eingeholt werden dürfte. Beunruhigend ist freilich die globale Dimension der sich abzeichnenden Veränderungsprozesse, die wiederum auf eine recht fundamentale Krise nationalstaatlicher Demokratie im Zeichen der Globalisierung verweisen.

### **Auch der Multilateralismus verliert an Rückhalt**

In immer mehr Ländern schwindet die Anerkennung demokratischer Errungenschaften und menschenrechtlicher Prinzipien. Mit diesen Prozessen auf der nationalstaatlichen Ebene korrespondiert die Schwächung universeller Normen und Standards wie auch der multilateralen Institutionen, die zu deren Konsolidierung aufgebaut wurden. Das System einer regelbasierten internationalen Ordnung erodiert. Dadurch wird der Legitimationsschwund dieser Regeln auf nationaler Ebene wechselseitig verstärkt.

Nachdem die USA bereits im Sommer 2017 den Austritt aus dem Pariser Klimaabkommen angekündigt haben, sind sie in 2018 auch aus dem UN-Menschenrechtsrat ausgeschieden. Dem Ausstieg der USA aus dem Global Compact on Migration der Vereinten Nationen haben sich in 2018 eine ganze Reihe von Staaten, wie Ungarn, Australien, Polen und Österreich angeschlossen. Die Zahlungen für das Flüchtlingshilfswerk der UN für Palästina UNRWA werden von den USA laut Ankündigung von Ende August 2018 vollständig eingestellt. Die in den Vorjahren stets im Konsens verabschiedete Ministererklärung des High Level Political Forum der Vereinten Nationen zu den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung verweigerten sich im Juli 2018 erstmals zwei Staaten: die USA und Israel. Das ist auch als Signal zu verstehen, dass beide Staaten sich der weiteren Beteiligung an der gemeinsamen Umsetzung der SDGs entziehen.

Ein regelbasiertes globales Handelssystem befindet sich im Zeichen zunehmender Handelskriege und bilateraler Abkommen im freien Fall. Der Multilateralismus steckt in zahlreichen Politikfeldern in der Krise. Japan tritt nach drei Jahrzehnten aus dem völkerrechtlichen Vertrag der Internationalen Walfangkommission aus. Zahlreiche afrikanische Länder kehren dem Internationalen Strafgerichtshof (dem die USA, China und Russland ohnehin nicht angehören) den Rücken. Auch die Philippinen erwägen einen Austritt. Die Union Südamerikanischer Nationen (UNASUR) zeigt Auflösungserscheinungen. Urteile des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte werden von einer Reihe europäischer Staaten ignoriert. Auch die Interamerikanische Menschenrechtskommission verliert an Anerkennung und erhält keine ausreichende Finanzierung

mehr. Weltweit wächst die Tendenz, Entscheidungskompetenzen zu re-nationalisieren. Das trifft nicht zuletzt auch auf die Europäische Union zu. Die EU-Institutionen verlieren an Einfluss und Handlungsmacht. Gleichzeitig gibt es aber auch Bemühungen und Tendenzen, weitere Politikbereiche in der EU stärker zu vergemeinschaften wie z. B. die Entwicklungs- und die Außenpolitik. Der Ausgang der Europawahl in diesem Jahr und die Folgen des Brexits könnten freilich solche Bemühungen beenden und eine weitere Schwächung der EU und gar ihr Auseinanderbrechen mit sich bringen.

Aber für die EU selbst wie auch für die multilateralen Strukturen auf globaler Ebene gilt, dass der Krise des Multilateralismus nicht einfach mit einem Festhalten oder mit der Restauration der alten Strukturen und Institutionen begegnet werden kann. Die Reform der EU-Institutionen wie auch die der Vereinten Nationen, der WTO etc. bleibt auf der Tagesordnung, gerade wenn es darum geht, regionale und globale Governance im Sinne einer gerechten und nachhaltigen Entwicklung zu stärken.

Paradoxerweise bringt es gerade die fortschreitende Schwächung der ohnehin nur wenig schlagkräftig ausgeprägten Global Governance-Strukturen mit sich, dass die politische Steuerbarkeit grenzüberschreitender Prozesse weiter abnimmt. Aber gerade dieser allenthalben beobachtete Kontrollverlust der Politik gegenüber der Globalisierung scheint ein wichtiger Faktor für die zur Frage stehende Krise der Demokratie zu sein.

### **Grenzen und Herausforderungen nationalstaatlicher Demokratie im Zeitalter der Globalisierung**

Die Globalisierung, im Sinne der Ausdehnung, Verdichtung und Beschleunigung grenzüberschreitender sozialer und ökonomischer Interaktionen, hatte zunächst, nach dem Fall der Mauer, die Ausbreitung eines liberalen Gesellschafts- und Wirtschaftsmodells westlicher Prägung erheblich vorangebracht. Angesichts der wachsenden Bedeutung transnationaler Prozesse, insbesondere der Macht eines grenzüberschreitend organisierten Finanz- und Wirtschaftssystems, wird nun allerdings immer deutlicher erfahren, dass die Gestaltungsfähigkeit der Nationalstaaten auch in den Fragen schwindet, die ihre eigenen Angelegenheiten betreffen. Dies wird häufig als Souveränitäts- und Kontrollverlust begriffen und mündet beispielsweise in Teilen der Bevölkerung in der massiven Kritik am vermeintlichen Versagen der politischen Elite. Die schwindende politische Partizipation, insbesondere angesichts des Einflusses der multinationalen Unternehmen ist für Colin Crouch (2004) ein Indiz dafür, dass die globalisierte Welt inzwischen im Stadium von „Postdemokratien“ angekommen sei. Wahlen degenerierten in der Postdemokratie zum reinen Spektakel.

Eine wachsende Zahl von Menschen sympathisiert als Reaktion auf die Denationalisierung weiter Bereiche des gesellschaftlichen Lebens mit nationalistischen Gegenstrategien. Dergleichen Positionen gehen mit Plädoyers für eine Stärkung der nationalen Identität und des Nationalstaats, für einen Abbau grenzüberschreitender Beziehungen und der internationalen Kooperation, aber auch mit Ausgrenzung gegenüber Migrantinnen und Migranten, mit Fremdenfeindlichkeit und rassistischen Ressentiments einher.

Denkbar ist freilich auch eine kosmopolitische Option als Antwort auf die Grenzen nationalstaatlicher Demokratie in einer globalisierten Welt. Diese Option geht davon aus, dass das Primat der Politik über eine grenzenlos operierende Ökonomie nur durch Stärkung von Global Governance wiedererrungen werden kann. Kosmopolitische Optionen sind derzeit freilich weniger populär. Dabei lässt sich durchaus zeigen, dass der Souveränitätsverzicht infolge internationaler Kooperation mit Kooperationsgewinnen einhergeht, der auf längere Sicht in einen Zugewinn an politischer Souveränität aller daran Beteiligten mündet (Kappes & Seitz, 2015): Politische Souveränität ist in einer globalisierten Welt und angesichts grenzüberschreitender Herausforderungen letztlich nur im Rahmen grenzüberschreitender Kooperation zu gewährleisten, und gewiss nicht durch Abschottung und eine Betonung des Leitprinzips nationaler Eigeninteressen.

Die transnationale Zivilgesellschaft ist ein wichtiger Motor der internationalen Kooperation und der Suche nach transnationalen Lösungen. Das zeigt sich mehr und mehr auch in der Rolle, die sie in zentralen multilateralen Politikprozessen, z.B. bei den Klimaverhandlungen oder im Menschenrechtsrat einnimmt. Für die Wahrnehmung ihrer Watchdogfunktion ist der Zivilgesellschaft die Bezugnahme auf weltweit gültige Maßstäbe, Umwelt- und Menschenrechtsstandards ganz besonders bedeutsam. Häufig rücken dabei auch Konflikte zwischen zivilgesellschaftlichen Positionen und den Interessen der Privatwirtschaft ins Zentrum. Zivilgesellschaftliche Organisationen setzen sich zur Wehr, wenn Investoren und Unternehmen gegen nationale Gesetze oder gegen Umwelt- und Sozialstandards verstoßen, mit der Folge, dass sie kriminalisiert oder diffamiert werden (Forum Menschenrechte et al., 2017). Oftmals ist der Widerstand gegen die Sicherung wirtschaftlicher Partikularinteressen ein zentraler Grund für die Repression gegenüber der Zivilgesellschaft. Daher sind es nicht nur autokratische und rechte nationalistische Regime, die zivilgesellschaftliche Handlungsspielräume einschränken, sondern zunehmend auch neoliberal orientierte Regierungen, die die Interessen der Wirtschaft höher bewerten als das Gemeinwohl.

Neben den Spannungen, die sich im Zuge der Globalisierung aus dem Wachstum der ökonomischen Macht und der Schwächung der nationalstaatlichen Steuerungskompetenz ergeben, werden von der Demokratieforschung (u.a. Merkel, 2015) im Blick auf die OECD-Welt für Politikverdrossenheit, Wahlmüdigkeit und damit einhergehende Aushöhlung der Demokratie zahlreiche weitere Faktoren ins Feld geführt, darunter

- die Abkoppelung der gesellschaftlichen Eliten,
- die Krise der Volksparteien,
- die wachsende sozioökonomische Ungleichheit,
- die Begrenzung von Freiheitsrechten unter den Vorzeichen der Terrorismusbekämpfung und der Bedrohungen der öffentlichen Sicherheit und
- der empfundene Verlust an „Zugehörigkeit“ zu einer klar definierten umgrenzbaren Gemeinschaft

Große Aufmerksamkeit gilt in jüngster Zeit zudem der Rolle der Digitalisierung und der modernen Kommunikationsmedien. Sie wird im Blick auf die Auswirkungen auf die Demokratie sehr ambivalent beurteilt: positiv sind die gewaltig gewach-

senen Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und der Geschwindigkeit und Reichweite der Kommunikation und Meinungsäußerung zu nennen, negativ die Tendenz, dass sich bestimmte Bevölkerungskreise gar nicht mehr mit ihnen unangenehmen Positionen und Nachrichten auseinandersetzen, sondern in einer kommunikativen „Filterblase“ verharren, wodurch die Segmentierung der demokratischen Öffentlichkeit weiter voranschreitet. Als große Herausforderungen für die Zukunft der Demokratie sind auch die zunehmende Orientierungslosigkeit angesichts der Inflationierung und Beliebigkeit der Kommunikationsofferten, die Zunahme der Manipulation von Öffentlichkeit durch gezielte Fehlinformationen und Fake News wie auch durch die exzessive Nutzung personenbezogener Daten zu nennen (Welzer, 2008).

### **Zivilgesellschaft als Fundament eines demokratischen Gemeinwesens**

Die Bedeutung der Zivilgesellschaft für eine nachhaltige Entwicklung wurde von wichtigen internationalen Prozessen anerkannt. Bereits in der Agenda 21, die bei der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 verabschiedet wurde, wurden der Einbeziehung der Zivilgesellschaft und den Nichtregierungsorganisationen eine Schlüsselrolle für die Umsetzung des hier beschlossenen Leitbildes einer nachhaltigen Entwicklung beigemessen. Gut ein Drittel der Artikel dieses Dokuments befasst sich mit der Rolle der Öffentlichkeit und der Zivilgesellschaft. Damit trug der UN-Gipfel der Einsicht Rechnung, dass staatliche Instrumente alleine nicht ausreichen, um das damals formulierte ambitionierte Aktionsprogramm in allen Bereichen der Gesellschaft umzusetzen. Die Globale Partnerschaft (Global Partnership on Effective Development Cooperation) bekräftigte in ihrer Nairobi-Erklärung 2016 die Rolle der Zivilgesellschaft als eigenständiger Entwicklungsakteur und erwähnte explizit die Wichtigkeit des unabhängigen und kritischen Engagements. In der Erklärung wurden außerdem „Shrinking Civic Space“ (Global Partnership, 2016) zusammen mit Aspekten wie Klimawandel und Wirtschaftskrisen als Entwicklungsrisiken identifiziert. Der Generalsekretär der Vereinten Nationen betont, dass die Zivilgesellschaft Katalysator für sozialen Fortschritt und wirtschaftliches Wachstum sei. Sie spiele eine wesentliche Rolle, um Regierungen zur Rechenschaft zu ziehen und die verschiedenen Interessen einer Gesellschaft, vor allem deren benachteiligte Teile, zu repräsentieren. Und für die Agenda 2030 und ihre Ziele für eine nachhaltige Entwicklung gilt erst recht: Ohne eine Teilhabe der breiten Öffentlichkeit, ohne Sachkompetenz und Engagement der Bürgerinnen und Bürger und ohne die Mitwirkung der zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteure kann die Wende in Richtung Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit nicht gelingen.

Zivilgesellschaft meint dabei sehr viel mehr als nur das Netzwerk der sogenannten Nichtregierungsorganisationen. Zunächst einmal ist unter Zivilgesellschaft jene Sphäre des öffentlichen kollektiven Handelns zu verstehen, die sich zwischen Wirtschaft und Staat befindet und die durch ein hohes Maß an Selbstorganisation geprägt ist. Neben dieser Charakterisierung von Zivilgesellschaft als eines bestimmten gesellschaftlichen Sektors kann sie darüber hinaus aber auch durch eine spezifische Differenz ihrer Handlungslogik unterschieden



werden: Zivilgesellschaftliches Handeln folgt weder der Logik des Marktes noch der des politischen Machterhalts. Ihm geht es vielmehr darum, die Gemeinwohlorientierung der Gesellschaft zu stärken und die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass kollektive öffentliche Güter, die weder Markt oder Staat bereitstellen können, geschaffen und erhalten werden. Zivilgesellschaftliches Handeln ist auf die Gestaltung politischer Lebenszusammenhänge und nicht auf private Interessen ausgerichtet. Innerhalb des zivilgesellschaftlichen Raumes agieren Initiativen und soziale Bewegungen, Nichtregierungsorganisationen und Netzwerke, die weder marktwirtschaftlich-profitorientiert noch staatlich organisiert sind. Häufig wird daher auch die Summe der Akteurinnen und Akteure, die im Raum der Zivilgesellschaft tätig sind, mit der Zivilgesellschaft selbst identifiziert, was allerdings verkürzt erscheint, wenn ihre normative Fundierung nicht auch in den Blick genommen wird.

Maina Kiai, der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit (Mai 2011 bis April 2017) hat sich in seinem letzten Bericht an den Menschenrechtsrat der Vereinten Nationen dieses dreidimensionale Verständnis von Zivilgesellschaft in der Trias „forms, norms, spaces“ in Anlehnung an Michael Edwards, ausdrücklich zu eigen gemacht: „The Special Rapporteur has adopted an understanding of civil society as embodying ‚forms‘ (diverse associational relationships), embracing ‚norms‘ (values that shape a „good society“, such as freedom, democracy, tolerance and cooperation), and engaging in ‚spaces‘ (the public sphere where discussions and disputes can freely take place with a view to achieving consensus on what is good for society).“ (UN, 2017, S. 4).

Für die normativen Grundlagen zivilgesellschaftlichen Handelns ist entscheidend, dass sie sich an der Würde eines/ einer jeden einzelnen Menschen orientiert. Die Anerkennung der Würde eines jeden Menschen, die der eigenen Person ausdrücklich eingeschlossen, ist *conditio sine qua non* einer demokratischen Gesellschaft. Wo Hass und Ausgrenzung, Gewalt gegen Andersdenkende, Diskriminierung und Marginalisierung regieren und sich eine „uncivil society“ breit macht, ist es um die Zukunft der Demokratie schlecht bestellt.

Wenn die Meinungs- und Versammlungsfreiheit massiv beschnitten wird, wenn Kritikerinnen und Kritiker zum Verstummen gebracht werden und politische Einmischung unter Strafe steht, so hat dies negative Auswirkungen auf die soziale, kulturelle und ökonomische Entwicklung. Nicht von ungefähr korreliert, nach den Ergebnissen des Civicus-Monitors, der Grad der menschlichen Entwicklung in einem Land (gemessen nach dem Human Development Index) eng mit dem Entwicklungsstand und den Freiheitsgraden der jeweiligen Zivilgesellschaft. Die Zivilgesellschaft ist, wenn sie sich frei entfalten kann, ein wichtiger Garant, Motor und ein wichtiges Korrektiv für eine funktionierende Demokratie, sie verhilft den Schwachen zur Artikulation und Berücksichtigung ihrer Interessen, sie ist Impulsgeberin und Mediatorin, sie gestaltet das bürgerschaftliche Engagement vor Ort, sie ist Akteurin gesellschaftlicher Transformation hin zu einer demokratischen und nachhaltigen Entwicklung, und sie schafft als transnational vernetzte Zivilgesellschaft die Grundlagen für eine am globalen Gemeinwohl orientierte internationale Politik.

## Fazit

Der kursorische Blick auf die aktuellen Gefährdungen, denen die Demokratie heute ausgesetzt ist, demonstriert zunächst einmal: Demokratie ist zerbrechlich. Wir dürfen nicht dem Irrtum verfallen, dass die Existenz bestimmter staatlicher Institutionen, die Etablierung von Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit oder die regelmäßige Durchführung von Parlamentswahlen bereits hinreichen, um ein demokratisches Gemeinwesen nachhaltig zu garantieren. Demokratie ist nur als anhaltende Demokratisierung möglich. Demokratie ist kein einmal erreichter Zustand, sondern eine andauernde Herausforderung.

Funktionierende demokratische Institutionen sind eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung einer demokratischen Gesellschaft. Karl Popper stellte in einem 1958 gehaltenen Vortrag die wichtige Frage: „Wie können wir unsere politischen Einrichtungen so aufbauen, dass auch unfähige und unredliche Machthaber keinen großen Schaden anrichten können?“ (Popper, 1984). Freilich ist zu befürchten, dass der Schaden durchaus groß sein kann, wenn man sich allzu sehr auf die Tragfähigkeit der Institutionen verlässt. Allenthalben ist derzeit spürbar, wie der Aufstieg der Rechtspopulisten, ihr Einzug in föderale und nationale Parlamente wie auch in die Regierungen das gesellschaftliche Klima tiefgreifend verändern. Eine demokratische Öffentlichkeit wird systematisch zerrüttet. Die Erwartungen vieler Demokratinnen und Demokraten, dass die Ergebnisse kommender Wahlgänge dem Spuk wieder ein Ende machen werden, sind trügerisch. Die demokratischen Kräfte hüllen sich vielfach in Schweigen. Sie haben die Hoffnung, dass das demokratische System stark genug sei, diese Angriffe auf die Demokratie abzuwehren. Doch dieses Vertrauen ist trügerisch. Demokratie kann nicht einfach überwintern. Demokratisierung ist wie Fahrradfahren: Wenn wir aufhören, in die Pedale zu treten, dann fallen wir um.

Demokratie ist eine Lebensform und eine permanente Bildungsaufgabe. Demokratie ist ein un abgeschlossener Prozess, in dem der Streit über das, was eine demokratische Gesellschaft sein soll, immer auch Teil der öffentlichen Auseinandersetzung sein muss. Der Weg zu einer demokratischen nachhaltigen Entwicklung beginnt damit, dass engagierte Bürgerinnen und Bürger überall in der Welt die Möglichkeit haben, an der Bestimmung dessen, worin eine nachhaltige Entwicklung ihrer Gesellschaft besteht, mitwirken und mitentscheiden zu können. Im Sinne eines partizipatorischen und umfassenden Demokratieverständnisses bedarf es heute vor allem der Verteidigung und Öffnung des zivilgesellschaftlichen Handlungsraums und der Erweiterung der institutionellen Beteiligungsformate der zivilgesellschaftlichen Akteure, unabhängig vom Grad ihrer Organisiertheit, von Bürgerinitiativen über soziale Bewegungen bis hin zu den professionellen Nichtregierungsorganisationen, um eine Demokratisierung der bestehenden Demokratieformate voranzubringen.

Das Aufbegehren für mehr Demokratie war und ist Ausdruck einer globalen Bewegung. Diese Bewegung muss auch ihr Demokratieverständnis globalisieren und sich der Entfaltung der demokratischen Potenziale auf allen gesellschaftlichen Ebenen, von der lokalen bis hin zur globalen Ebene annehmen. Die Zukunft der Demokratie kann nur noch kosmopolitisch gedacht werden.

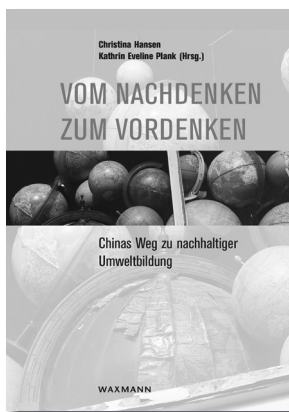
## Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2018). *Transformation Index BTI*. Zugriff am 28.12.2018 <https://www.bti-project.org/en/home/>
- Brandt, W. (1969). Regierungserklärung vor dem Deutschen Bundestag in Bonn am 28. Oktober 1969, hrsg. von der Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung, Zugriff am 28.12.2018, [https://www.willy-brandt.de/fileadmin/brandt/Downloads/Regierungserklaerung\\_Willy\\_Brandt\\_1969.pdf](https://www.willy-brandt.de/fileadmin/brandt/Downloads/Regierungserklaerung_Willy_Brandt_1969.pdf)
- Brot für die Welt & Civicus (2019, i.E.). *Atlas der Zivilgesellschaft, Report zur weltweiten Lage*. Berlin: Brot für die Welt.
- Civicus (2018). *State of Civil Society Report 2018*. Zugriff am 28.12.2018 <https://monitor.civicus.org/SOCS2018/>
- Collier, P. (2009). *Gefährliche Wahl. Wie Demokratisierung in den ärmsten Ländern der Erde gelingen kann*. Berlin: Siedler.
- Crouch, C. (2004). *Post-Democracy*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Dönhoff, M. Gräfin (1968). *Krise der Demokratie? Resümee einer Diskussion*. Die Zeit Nr. 05/1968, Zugriff am 28.12.2018, <https://www.zeit.de/1968/05/krise-der-demokratie>
- Forum Menschenrechte, Forum Umwelt und Entwicklung, VENRO – Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe, deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V., Konsortium ZFD, Amnesty International, Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst Evangelisches Werk für Diakonie und Entwicklung e.V., Medica Mondiale, Medico International, Misereor, Oxfam, Reporter ohne Grenzen, Welthungerhilfe (2017). *Zivilgesellschaftliches Engagement weltweit in Gefahr. Für gerechte Entwicklung, Umweltschutz, Demokratie, Menschenrechte und Frieden*. Berlin, Zugriff am 28.12.2018 [https://venro.org/fileadmin/user\\_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/Zivilgesellschaftliches\\_Engagement\\_weltweit\\_in\\_Gefahr\\_-\\_Forderungspapier\\_final\\_DIGITAL.pdf](https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/Zivilgesellschaftliches_Engagement_weltweit_in_Gefahr_-_Forderungspapier_final_DIGITAL.pdf)
- Freedom House (2018). *Freedom in the World 2018*, Zugriff am 28.12.2018, <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/freedom-world-2018>
- Global Partnership for Effective Development Cooperation (2016). *Nairobi Outcome Document*, Zugriff am 28.12.2018, <http://effectivecooperation.org/wp-content/uploads/2016/12/OutcomeDocumentEnglish.pdf>
- Kappes, B. & Seitz, K. (2015) (Hrsg.). *Nachhaltige Entwicklung braucht Global Governance, Weltpolitik für das 21. Jahrhundert*. München: Oekom.
- Merkel, W. (2004). Die „eingebettete“ Demokratie. Ein analytisches Konzept. *WZB-Mitteilungen*, 106, 7–10.
- Merkel, W. (2015) (Hrsg.). *Demokratie und Krise, Zum schwierigen Verhältnis von Theorie und Empirie*. Wiesbaden: Springer.
- Merkel, W., Puhle, H.J., Croissant, A., Eicher, C. & Thiery, P. (2003). *Defekte Demokratie. Bd. 1: Theorie*. Opladen: Leske + Budrich. doi.org/10.1007/978-3-663-09573-6
- Popper, K. R. (1984). Woran glaubt der Westen? In K. R. Popper (Hrsg.), *Auf der Suche nach einer besseren Welt* (S. 231–253). München: Piper.
- The Economist Intelligence Unit (2018). *Democracy Index 2017, Free speech under attack*. London. Zugriff am 28.12.2018, <http://www.eiu.com/topic/democracy-index>.
- UN (2017). *Report of the Special Rapporteur on the rights to freedom of peaceful assembly and of association, Human Rights Council. Thirty-fifth session 6-23 June 2017, A/HRC/35/28*.
- Universität Zürich (2018). *Democracybarometer*. Zugriff am 28.12.2019, <http://www.democracybarometer.org/index.html>
- Varieties of Democracy Institute (2018). *Democracy for All? V-Dem Annual Democracy Report 2018, University of Gothenburg*, Zugriff am 28.12.2018 <https://www.v-dem.net/en/news-publications/democracy-reports/>
- Welzer, H. (2008). *Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

### Dr. phil. habil. Klaus Seitz

ist Leiter der Abteilung Politik von Brot für die Welt, Berlin; langjährige Tätigkeit als Redakteur von epd-Entwicklungspolitik, Privatdozent für internationale Bildungsforschung an der Universität Hannover, Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizist der EKD und stellvertretender VENRO-Vorsitzender (bis 2017); zahlreiche Veröffentlichungen zur Entwicklungspolitik, Entwicklungspädagogik, Globalem Lernen und weltbürgerlicher Erziehung.

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2019, 142 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3889-7  
E-Book: 26,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8889-2

Christina Hansen, Kathrin Eveline Plank (Hrsg.)

### Vom Nachdenken zum Vordenken Chinas Weg zu nachhaltiger Umweltbildung

Bildung ist ein Schlüsselfaktor für nachhaltige Entwicklung, darüber ist sich die Weltgemeinschaft einig.

Damit dies an Schulen gelingt, müssen bereits in der Lehrerbildung jene Voraussetzungen geschaffen werden, mit denen angehende Lehrkräfte Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, Fragen nachhaltiger Entwicklung unter globaler Perspektive zu reflektieren und didaktisch aufzubereiten.

Dies stellt aber eine große Herausforderung für die Lehrerbildung dar, denn es bedarf dafür mehrperspektivischer und fachübergreifender Konzepte, die auch anschlussfähig sind an unterschiedliche nationale Studienstrukturen. Schließlich gilt es, diese Konzepte für die Schule transferfähig zu machen.

Wie eine solche Umsetzung auf allen Ebenen der Lehrerbildung zu realisieren ist, zeigt die vorliegende deutsch-chinesische Forschungsarbeit, in der ein solches Konzept entwickelt und anschließend mit 19 Schulen aus drei Provinzen in die nationale Lehrerbildung in China implementiert wurde.

 **WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

Kristina Langeder

## Eine „populistische Lektion“<sup>1</sup>: Emotionssensible Perspektiven für die politische Bildung

### Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Instrumentalisierung von Emotionen als Strategie rechtspopulistischer Politik und zieht daraus Schlüsse für die politische Bildung. Die negative Bewertung von Emotionen oder deren Verdrängung aus dem politischen Diskurs bilden eine Leerstelle im Politischen. Auf Basis der Theorie der Intergruppen-Emotionen zeigt der Beitrag die Funktionen von Emotionen für Identitätsstiftung und Gruppenbildung und die Risiken für eine pluralistische Gesellschaft auf. Der Beitrag plädiert für eine stärkere Thematisierung und kritische Reflexion von Emotionen in der politischen Bildung und stellt Perspektiven für eine emotionssensible politische Bildung dar.

**Schlüsselworte:** *politische Bildung, Rechtspopulismus, Emotionen, Intergruppen-Emotionen, Identität*

### Abstract

This article addresses the instrumentalization of emotions as a strategy of right-wing populist politics and draws conclusions concerning civic education. The negative evaluation of emotions or their suppression from the political discourse forms a void in the political discourse. Based on the intergroup-emotions-theory the article shows the functions of emotions for identity building and group formation and the risks for a pluralistic society. The article argues for a stronger thematization and critical reflection of emotions in civic education and outlines perspectives for an emotion-sensitive civic education.

**Keywords:** *civic education, right-wing populism, emotions, intergroup-emotions, identity*

### Rechtspopulismus als Herausforderung

Ist eine Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus oder mit einem der von Rechtspopulist/inn/en häufig vorgebrachten Themen Gegenstand der Debatte, gehen die Wogen hoch: Positionierungen sind von Gefühlsäußerungen wie Wut, Ablehnung,

Aggression oder auch Begeisterung begleitet. Stellungnahmen werden mit Vorurteilen und Ressentiments verknüpft und sind emotional aufgeladen. Oft wird in diesem Zusammenhang beklagt, dass eine sachliche Diskussion nur schwer oder kaum mehr möglich sei und es wird vor zunehmender Emotionalisierung politischer Diskurse gewarnt. An die Stelle von Fakten, Tatsachen und rationalen Argumenten seien Fake News, gefühlte Wahrheiten und subjektive Empfindungen getreten.

Tatsächlich gehört das Ansprechen und Instrumentalisieren von Emotionen zum Kernrepertoire rechtspopulistischer Politik. Dies wird häufig mit Strategien der Personalisierung, Simplifizierung, Moralisierung, Dramatisierung oder Polarisierung verbunden. „Wut, Verachtung, Abwertung“ (Zick & Küpper, 2015, S. 11) sind der zentrale „Dreiklang“ des Rechtspopulismus, der auch als Schirmbegriff verstanden werden kann, unter dem sich „Wut und gefährlicher Hass zu einer nur noch schwer zu differenzierenden Gemengelage vermischt haben“ (Quent, 2017, S. 58). Dadurch wird einerseits bei der Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus vermehrt die Bedeutung von Emotionen in politischen Prozessen in den Blick gerückt. Zögerlich finden so auch Emotionstheorien und Erkenntnisse aus der Emotionsforschung Einzug in die Politikwissenschaft. Andererseits zeigt sich eine vorwiegend negative Bewertung von Gefühlen<sup>2</sup> im politischen Rahmen: Sie gelten als irrational und werden daher als Störungen der politischen Ordnung gesehen, die es zu vermeiden gilt (Besand, 2015; Heidenreich, 2012).

Diesem Gedanken folgend, behandelt auch die politische Bildung Emotionen entweder kaum oder versucht, diese im Sinne des Rationalitätsideals zu überwinden. Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zeigen gleichwohl, dass Schüler/-innen besonders anfällig für die emotionale Komponente rechtspopulistischer Bedrohungsszenarien sind (Elverich, 2017, S. 58). Um solchen emotionalen Manipulationsversuchen und der damit verknüpften gesellschaftlichen Polarisierung und Re-Nationalisierung entgegenzuwirken, wird vielfach die Forderung nach mehr Aufklärung laut; durch eine Fokussierung auf Fakten sollen Emotionen so quasi beseitigt werden. Dabei wird übersehen, dass sich Emotionen weder aus Prozessen der Politik noch aus jenen der Bildung

gänzlich verbannen lassen: Emotionen sind ein grundlegender und integrativer Teil dessen, wie wir uns selbst, unsere Mitmenschen und die Welt insgesamt wahrnehmen, interpretieren sowie in Bezug zueinander setzen und zu welchen Urteilen und Handlungsentscheidungen wir gelangen (Weber, 2016; Weber-Stein, 2017). Dabei können Emotionen sowohl destruktiv als auch konstruktiv, demokratiegefährdend oder demokratieförderlich, spaltend oder verbindend, ermutigend oder hemmend wirken. Dies ist abhängig davon, wie mit ihnen umgegangen wird (Charim, 2017, S. 10; Kleres & Albrecht, 2015, S. 3ff. u. 13). Daher käme auch der politischen Bildung die wichtige, aber bisher kaum wahrgenommene Aufgabe zu, die Rolle von Emotionen anzuerkennen und konstruktive Umgangsmöglichkeiten zu entwickeln. Im Folgenden möchte ich umreißen, wie sich die politische Bildung dieser Aufgabe in Zeiten rechtspopulistischer Konjunktur annähern kann.

### **Rechtspopulismus: Politik der Gefühle?**

Um zu analysieren, wie Rechtspopulismus Emotionen anspricht und Identifikation stiftet, ist die breit rezipierte Definition des niederländischen Politikwissenschaftlers Cas Mudde hilfreich. Er versteht Populismus im Allgemeinen „as an ideology that considers society to be ultimately separated into two homogeneous and antagonistic groups, ‚the pure people‘ versus ‚the corrupt elite‘, and which argues that politics should be an expression of the *volonté générale* (general will) of the people“ (Mudde, 2004, S. 543). In dieser Definition stecken die drei Kernmerkmale des Populismus: Erstens die Bezugnahme auf „das Volk“, das sowohl Adressat von als auch Legitimationsgrundlage für populistische Politik ist; zweitens die Moralisierung von Politik (das „gute“ Volk gegen die „böse“ Elite); und drittens die antagonistische Polarisierung dieser Gruppen (dazu: Priester, 2017, S. 9; Wodak, 2016, S. 25).

Dieses dünne ideologische Substrat bietet Anknüpfungspunkte für unterschiedliche politische Programme und ist zunächst weder dem rechten noch dem linken politischen Spektrum eindeutig zuzuordnen (Decker, 2017, S. 22). Wie das Volk und seine antagonistischen Gegner genau definiert und in welchem konkreten Verhältnis diese konstruiert werden, schlägt eine Brücke zur inhaltlichen Bestimmung populistischer Parteien. Die Kritik an der Elite und dem Establishment eint sowohl rechts- als auch linkspopulistische Ansätze. Dabei ist Linkspopulismus stärker antikapitalistisch ausgerichtet und betont aufseiten des Volkes Vielfalt und Solidarität. Demgegenüber definiert Rechtspopulismus das Volk vor allem als ethnisch und kulturell homogen (Wodak, 2016, S. 64; Decker 2017, S. 22f.). Im rechtspopulistischen Narrativ wird das „brave“, „fleißige“ und „gute“ Volk daher nicht nur von „denen da oben“ (der „korrupten, ausbeuterischen Elite“) gefährdet, sondern auch von „denen da draußen“ (den „Ausländer/innen“ und Migrant/innen), von „denen da unten“ (den „Sozialschmarotzern“ und „Leistungsverweigerern“) und schlussendlich auch von jenen Menschen, die eine andere politische Meinung vertreten und die mitunter als „Gutmenschen“ oder gar „Volkserräter“ abgekanzelt werden (Pelinka, 2002, S. 284f.; Wodak, 2016, S. 18 u. 27). Charakteristisch ist daher neben einer Anti-Establishment-Haltung und Fremdenfeindlichkeit auch eine anti-pluralistische Haltung, die von Kritik bis zur Ablehnung konsensueller Demokratie reichen kann.

Um zu analysieren, wie solch identitätsrelevante Zuschreibungen in emotionaler Hinsicht wirken, stütze ich mich

im Folgenden auf die Theorie der Intergruppen-Emotionen, die ihrerseits an die Social Identity Theory von Henri Tajfel (1979; 1982) anknüpft. Diese geht davon aus, dass es Emotionen gibt, die durch eine solche soziale Kategorisierung ausgelöst werden und die soziale, aber auch politische Beziehungen zwischen Gruppen regeln (Seger, Smith & Mackie, 2009, S. 460f.). Gruppenzugehörigkeiten haben demzufolge Einfluss auf das emotionale Erleben von Menschen sowie auf deren Einstellungen und Verhaltensweisen: Wird die Zugehörigkeit zu einem Kollektiv durch bestimmte Symbole, Begriffe, Rituale, physische Nähe zu anderen Gruppenmitgliedern oder auch durch Diskriminierungserfahrungen aktiviert, treten die individuellen Belange und Interessen hinter jene der Gruppe zurück. Somit verändern sich auch die Parameter, anhand derer Menschen eine Situation, ein Ereignis oder Personen und Gruppen in emotionaler Hinsicht bewerten. Dadurch ist es möglich, dass man sich beispielsweise als Individuum sehr glücklich oder optimistisch fühlen kann, aus Sicht einer bestimmten Gruppe jedoch nicht (Mackie, Smith & Gay, 2008, S. 1869). Diese Theorie ist insbesondere in solchen Kontexten relevant, in denen es um tatsächliche, vorgestellte oder befürchtete Konflikte, um Konkurrenz, kollektive Identität(en) und das kulturelle Selbstverständnis geht (Salmela & Scheve, 2017, S. 15). Sie bietet sich daher als Raster für eine Analyse rechtspopulistischer Strategien an.

Rechtspopulismus zieht klare Demarkationslinien zwischen der Ingroup (dem „Volk“) und der Outgroup (den „Anderen“); diese Linien schaffen ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, gerade weil damit eine Spaltung zu einer anderen Gruppe einhergeht. In Form einer Stereotypisierung werden der Ingroup dabei primär positive, der Outgroup hingegen primär negative Eigenschaften, Einstellungen, Haltungen und Verhaltenstendenzen zugeschrieben. Das Selbstbewusstsein der eigenen Gruppe und der Zusammenhalt werden gestärkt, gleichzeitig bieten diese Konstruktionen aber auch einen idealen Nährboden für vereinfachende Generalisierungen, Feindbilder und Sündenbockrhetorik (Ötsch & Horacek, 2017, S. 72ff.). Dabei wird einerseits an vorhandene kulturelle, ethnische oder nationale Identität(en) angeknüpft, andererseits werden diese aber auch diskursiv erzeugt (Salmela & Scheve, 2017, S. 16).

Diese Zuschreibungen stehen den Mitgliedern als stereotypes Wissen zur Verfügung, das wiederum beeinflusst, welche Emotionen zutage treten – die Gruppenmitglieder reagieren so, wie sie glauben, dass sie „typischerweise“ reagieren sollen. Rechtspopulist/inn/en schaffen es dabei, eben dieses stereotype Wissen um affektive Reaktionen für die Gruppe bereitzustellen und durch langfristige Wiederholung als Realität festzulegen. So etablieren sie beispielsweise, dass das „Volk“ sich etwa von den religiösen Praktiken von Muslim/inn/en verletzt oder bedroht oder es sich durch antidiskriminierende Gleichstellungsmaßnahmen benachteiligt fühle. Die Etablierung sozialer Normen durch Gruppen führt auch zur Festlegung emotionaler Reaktionen gegenüber bestimmten Themen, Ereignissen oder Gruppen. Dies führt zu einer zunehmenden Konvergenz der Gefühlslagen sowie zu einer Gleichschaltung von Interpretationsmustern und normativen Erwartungen innerhalb der Gruppe. Diese haben wiederum Einfluss auf das Verhalten (Salmela & Scheve, 2017, S. 16). Je höher der Identifikationsgrad mit einer bestimmten Gruppe, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Individualität einer Person zugunsten von durch Selbststereotypisie-

rung festgelegter Gruppeneigenschaften, -einstellungen und -verhaltensweisen zurücktritt (Mackie, Smith & Gay, 2008, 1867ff.; Seger, Smith & Mackie, 2009, 460ff.). Andere soziale Einflüsse verlieren in weiterer Folge an Bedeutung. Die Gruppe wird zu einem zentralen, mitunter sogar dominierenden Teil der eigenen Identität.

Wut und Angst sind die zwei Hauptemotionen, die Rechtspopulist/inn/en durch die von ihnen entworfenen personalisierten Bedrohungsszenarien ansprechen. Dabei führt Wut als Intergruppen-Emotion zu dem Wunsch, die Outgroup zu konfrontieren, zu verletzen oder gar zu attackieren. Wut kann sich dabei in unterschiedlichen Formen äußern: Beschimpfungen, Beschuldigungen, Drohungen, fehlende Empathie gegenüber Anderen, Exklusion, Diskriminierung und die Anwendung physischer Gewalt (Mackie, Smith & Gay, 2008, S. 1874f.; vgl. dazu Ötsch & Horaczek, 2017, S. 63). Der Wut ist in diesem Zusammenhang eine Eskalationsdynamik eingebettet. Denn Populismus hat durch Tabubrüche, Provokationen und der scharfen Kritik an herrschenden Verhältnissen den Impuls, sich fortlaufend selbst zu radikalieren:

„Tatsächlich hat die ausgrenzende oder beleidigende Sprache gegenüber den Feindgruppen der Rechtspopulisten seit einigen Jahren an Aggressivität zugenommen. Hassrede wird durch digitale Medien beflügelt, in denen auch Einzelne oder relativ kleine ideologische Gruppen eine enorme Breitenwirkung entfalten können. Die drastisch verschärfte Sprache dürfte nicht zuletzt dazu beigetragen haben, dass in einigen Ländern (z.B. Ungarn, Deutschland) die Hemmschwelle zu physischer Gewalt gesunken und die Zahl rassistischer Angriffe drastisch gestiegen ist“ (Decker & Lewandowsky, 2017, S. 19).

Eine Verrohung der Sprache gegenüber einer bestimmten Gruppe führt in der Regel also auch zu einem härteren Umgang mit dieser Gruppe. Die Intergruppen-Emotion Angst führt hingegen zu einer Distanzierung zur Outgroup. Es ist dabei egal, ob die Ursachen für das Gefühl real oder imaginiert sind, sich die Angst auf ein Ereignis in der Zukunft, der Gegenwart oder gar der Vergangenheit bezieht. Das Gefühl ist in seinen Auswirkungen real (Mackie, Smith & Gay, 2008, S. 1874f.).

Weder Wut und Aggression noch Angst und Distanz sind für das Zusammenleben in heterogenen Gesellschaften förderlich. Sie führen zu Polarisierung, sozialen Gräben, einem Bedürfnis nach weiterer Homogenisierung und destruktiven Konfrontationen. Sie führen aber auch dazu, dass der innere Zusammenhalt der Ingroup gestärkt wird. Je stärker und öfter die antagonistische Spaltung der Gesellschaft und die damit einhergehenden Bedrohungsszenarien beschworen werden, desto wirkmächtiger werden diese Differenz- und Identitätskonstruktionen. In ihrer radikalsten Zuspitzung wird der Outgroup der Status vollwertiger Menschen abgesprochen und sie wird aus dem Kreis derjenigen ausgeschlossen, für die rechtliche und/oder moralische Grundsätze Geltung haben. Wenn die Moral und Tugend exklusiv für die Ingroup beansprucht werden, so haben die amoralischen „Anderen“ es auch nicht verdient, Rechte zu haben. Dies ist ein Argument, das einen graduellen Prozess der Entrechtung bis hin zum Absprechen der Menschenrechte nach sich ziehen kann (Scherr, 2011, S. 81; Ötsch & Horaczek, 2017, S. 31; vgl. auch Häusler & Roeser, 2014, S. 13).

### **Leerstelle Emotion: Die „populistische Lektion“**

Was können wir aus der Analyse rechtspopulistischer Emotionalisierungsstrategien lernen? Zunächst sicherlich, dass Gefühle das Politische stärker als bisher gedacht mitformen und gestalten. Die angenommene Dichotomie zwischen Emotionalität und Rationalität, welche Politik und Wissenschaft geprägt und zur Exklusion von Gefühlen geführt hat, ist angesichts neuer Erkenntnisse aus der Emotionsforschung nicht länger haltbar. Emotion und Ratio sind auf komplexe Art und Weise miteinander verbunden (Heidenreich, 2012, S. 9; Petri, 2018, S. 44). In Emotionen spiegeln sich Wertvorstellungen, Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen und Bedürfnisse einer Person oder Gruppe. Gefühle verfügen daher auch über eine kognitive Komponente und sind an allen Phasen der Informationsverarbeitung beteiligt. Dadurch helfen sie uns bei der Organisation und Kategorisierung unserer Lebenserfahrungen. Emotionen stiften somit Orientierung und bestimmen maßgeblich mit, wie wir uns selbst und die Welt sehen und in Bezug zueinander setzen. Sie regeln Zugehörigkeiten sowie die sozialen und politischen Relationen zwischen Gruppen und sind eng mit Identitätsfragen verknüpft. Sie werden durch soziale und politische Faktoren beeinflusst, greifen aber auch ihrerseits in die gesellschaftliche und politische Ordnung ein. Gefühle werden daher nicht passiv erlitten, sondern sind modulier- und regulierbar. Dementsprechend müssen sie sich – im Unterschied zu impulsiven Affekten – auch nicht entladen, sondern können unterdrückt oder verändert werden (Nussbaum, 2001; Weber, 2016; Weber-Stein, 2017; Scherke, 2009).

Eine funktionierende Demokratie muss daher Gefühle im Diskurs integrieren: Wenn alle politischen Subjekte Gefühle haben, sind Emotionen auch politisch relevant. Sie schwingen bei jeder politischen Auseinandersetzung mit. Werden Emotionen tabuisiert, verschwinden sie nicht einfach, sondern bewegen sich als „vagabundierendes Potential“ (Charim, 2017, S. 10). Sie können sowohl in eine produktive als auch in eine destruktive Richtung wirken. Im politischen Sinn gibt es keine „guten“ oder „schlechten“, „demokratischen“ oder „antidemokratischen“ Emotionen. Wie sie wirken, ist davon abhängig, wie mit ihnen umgegangen wird.

Darin sieht Charim „die populistische Lektion“: Rechtspopulistische Akteurinnen und Akteure haben erkannt, dass Gefühle eine Leerstelle im Politischen bilden und haben diese besetzt. In Zeiten, in denen Identitätsbelange zunehmend klassische Interessenskonflikte überlagern, setzen Rechtspopulist/inn/en ein klares Identitätsangebot. Dieses funktioniert vornehmlich durch die feindbildgestützte identitäre Schließung von „Wir“ gegen „die Anderen“, was in der Abwertung, Diskriminierung oder Gewaltanwendung gegenüber der Outgroup münden kann. Gleichzeitig werden aber auch positive Gefühle gegenüber der Wir-Gruppe erzeugt oder verstärkt, die in einer starken Bindung an eine Partei und einer Zunahme an politischem Interesse und Engagement münden. Als Antwort auf die rechtspopulistische Konjunktur bräuchte es eine Politik, die „Emotionen berührt“ und ein „Identitätsangebot macht“ (Charim, 2017, S. 12). Gefordert ist eine Politik, die Schwarz-Weiß-Denken überwindet und sich jenseits der Abwertung anderer verortet.

## **Emotionssensible Perspektiven für die politische Bildung**

Damit werden wesentliche Impulse für den Umgang mit Rechtspopulismus im Rahmen der politischen Bildung benannt: Emotionen, Pluralität und demokratische Konfliktfähigkeit. Der Erfolg der rechtspopulistischer Emotionalisierung zeigt, dass Gefühle und Identitätsbelange nicht auszuklammern, sondern als wichtige Faktoren des Politischen anzuerkennen sind. Nur so können Reflexionsprozesse angeregt werden, die auch vor emotionaler Manipulation schützen können. Dazu muss die politische Bildung aber auch Konzepte für einen konstruktiven Umgang mit Gefühlen entwickeln, die jenseits von Homogenisierungsbestrebungen, Polarisierung und Feindbildkonstruktionen stehen. Stattdessen gilt es, ihr Potential für eine lebendige und pluralistische Demokratie mit starkem zivilgesellschaftlichem Engagement auszuloten und in Bezug zu demokratischen Werten wie Gleichheit, Solidarität, Toleranz und Gerechtigkeit zu setzen.

Das Prinzip der Kontroversität als Leitlinie politischer Bildungsarbeit trägt in diesem Sinne wesentlich zur Ausbildung von Mündigkeit bei. Es hilft beim Umgang mit Rechtspopulismus, der antipluralistischen Tendenz durch das Aufzeigen von Alternativen entgegenzuwirken. Bereits Hannah Arendt hat darauf hingewiesen, dass sich das Individuum seine Meinung nicht alleine bildet und anschließend das propagiert, was es sich im „Kopf bereits zurechtgelegt habe“ (Arendt, 2012, S. 63). Stattdessen braucht es diskursive Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten, Haltungen und Sichtweisen im Sinne „bezogener Urteilsbildung“ (Schröder, 2016, S. 305). Kontroversität kann hier für Irritationen sorgen, die geschlossene Weltbilder verhindern und vorgefestigte Meinungen infrage stellen. Dieser Effekt tritt allerdings nicht ein, wenn es beim bloßen Präsentieren von unterschiedlichen Positionen bleibt. Um eine tiefgreifende Auseinandersetzung jenseits von belanglosem „Entweder/Oder“ (Hammermeister, 2016, S. 174) oder der Aneinanderreihung von „beliebigen Meinungsgirlanden“ (Weißeno, 1996, S. 110) anzuregen, muss um diese Positionen gestritten und gerungen werden. Das gehört zur Ausbildung einer Streit- und Konfliktkultur, wie sie für Demokratien wesentlich ist. Dabei werden Werte, Urteile, Haltungen und Meinungen infrage gestellt – innere Orientierungspunkte also, die emotional behaftet und verankert sind. Geraten diese ins Wanken, kann es folglich auch zu starken emotionalen Reaktionen kommen. Das birgt sowohl Gefahr als auch Potential in sich, denn einerseits können so die „Tiefenschichten“ der politischen Urteilsbildung erreicht werden, andererseits besteht auch die Gefahr der Polarisierung und Ablehnung.

Wird eine Person mehreren, in Widerspruch zueinander stehenden Wahrnehmungen, Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wünschen oder Absichten ausgesetzt, entsteht kognitive Dissonanz (Festinger, 1962). Diese wird als unangenehm empfunden, weil sie im Individuum starken Druck erzeugt und im Bestreben resultiert, Bestätigung statt Unstimmigkeiten zu erfahren. Eine Revision eigener Meinungen findet selten statt, ist aber nicht ausgeschlossen. Eine förderliche Bedingung dafür ist, das sich in Dissonanz befindliche Gegenüber nicht durch Moralisierung, Vorwürfe oder Ähnliches in die Ecke zu drängen. Denn dann würde die betreffende Person vehement versuchen, ihre Meinung zu verteidigen und ihre Position weiter zu

verfestigen. Das Resultat ist Abwehr, sodass kein konstruktiver Dialog mehr möglich ist. Wenn sich aber das Gegenüber in seiner Identität und Gruppenzugehörigkeit hingegen positiv wahrgenommen fühlt, wird es offen für Dialog und Widerspruch. Spalten rechtspopulistischer Emotionalisierungsstrategien Gruppen, so kann ein Berücksichtigen von Emotionen (wieder) Diskursräume eröffnen, welche die Ablehnung bestimmter inhaltlicher Positionen bei gleichzeitiger Wahrung der Beziehungsebene begünstigt.

Aufgrund ihrer motivationalen Kraft sind Emotionen aber nicht nur an der Bildung, Reflexion und Änderung von Urteilen beteiligt, sondern auch maßgeblich daran, welche Handlungen gesetzt werden. Normen und Werte alleine sind nicht ausreichend, um sich in Politik und Gesellschaft einzubringen. Es braucht auch Courage, die Zuversicht, Dinge ändern zu können, aber auch Empörung über wahrgenommene Ungerechtigkeiten oder Empathie für jene, deren Rechte verletzt werden (Breit, 2016, S. 23). Ohne diese Aspekte wären etwa keine sozialen Bewegungen denkbar, die ein hohes Maß an langandauerndem Engagement erfordern. Die mit den eigenen Vorstellungen von einem gelingenden Leben verknüpften Normen und Werte sind dabei in besonderer Weise emotionsbehaftet und motivational (Nussbaum, 2001, S. 211). Diese Vorstellungen sollen aber nicht nur auf das Selbst und das Durchsetzen seiner Interessen abzielen, sondern auch die Perspektive des kollektiven Handelns in Betracht ziehen, die „über eigene Interessen hinaus Solidarität an den Tag“ (Schiele, 1996, S. 7) legt. Die demokratische Verantwortung besteht auch darin, die Autonomie und das Wohl des Einzelnen in Zusammenhang mit der Autonomie und dem Wohl Anderer zu sehen. Grundlegende Voraussetzung dafür ist die Fähigkeit, sich in die Interessen, Denkweisen und Befindlichkeiten von anderen hineinzuversetzen und den Anderen als eigenständige Person mit eigenen Rechten anzuerkennen.

Solidarität ist ohne Empathie und Zugehörigkeit nicht denkbar. In einer zunehmend globalisierten Welt, in der sie auch über nationale Grenzen hinweg Geltung haben soll, stellt dies Menschen vor erhebliche Herausforderungen. Rechtspopulismus stiftet über Feindbilder Zusammengehörigkeit: Diese Strategie ist deshalb so erfolgreich, weil es sich bei dem „Volk“ um eine imaginäre Gruppe ohne konkreten Erfahrungs- und Kommunikationszusammenhang handelt. Als solche steht die Gruppe in besonderem Maße vor der Herausforderung, Zugehörigkeit zu ermöglichen (Scherr, 2011, S. 81). Ein gemeinsames, feindliches Gegenüber stiftet hier Zusammenhalt und Identifikation. Angesichts dessen ist es fraglich, ob die Ausbildung einer Identität als Weltbürgerin und Weltbürger, die Diversität und Differenz beinhaltet, möglich ist. Eine Fokussierung auf alternierende Gruppenzugehörigkeiten kann angesichts der Erkenntnisse aus der Intergruppen-Theorie aber starre Polarisierungen aufweichen und zur Förderung von Austausch und Dialog beitragen.

### **Fazit**

Anstelle des Rekurses auf ein vor allem ethnisch-kulturell homogenes Nationalvolk braucht es Konzepte, die Orientierung und Handlungsperspektiven in einer heterogenen und globalisierten Gesellschaft stiften. Anstelle einer Reduktion von Komplexität zugunsten einfacher, dichotomer Schemata muss der

Umgang mit Ambivalenzen, Ambiguitäten, Unsicherheiten und Kontroversen geschult werden. Diese Ideen sind nicht grundlegend neu, wurden bisher allerdings zu wenig im Hinblick auf die Rolle und Funktion von Emotionen reflektiert. Gerade angesichts des Rechtspopulismus mit seiner antipluralistischen Spaltungstendenz und Eskalationsdynamik braucht es Anregungen aufrichtigen Dialogs. Zudem braucht es eine Fokussierung auf die verbindende Wirkung von Emotionen und ihre Rolle zur Bearbeitung kontroverser Auseinandersetzungen mit politischen Themen. Eine kritische Reflexion von Emotionen ist dabei grundlegende Voraussetzung: Sie kann einen Aspekt demokratischer Willensbildung darstellen, bei der Emotionen weder als unnötig, infantil oder per se gefährlich abgetan werden noch als diffuse Basis für politische Einstellungen, Urteile und Handlungen unhinterfragt bleiben. Vielmehr ist zu unterstreichen, dass Emotionen zu chancenreichen Dialogprozessen einer lebendigen politischen Auseinandersetzung beitragen, die konstruktiven Dissens pflegt. Ein emotionssensibler Ansatz politischer Bildung steht nicht im Widerspruch zu den Prinzipien von Mündigkeit, Emanzipation, Solidarität und Konfliktfähigkeit, sondern trägt zur erfolgreichen Ausbildung dieser Bildungsziele bei.

### Anmerkungen

- 1 In Anlehnung an Isolde Charim (2017).
- 2 Als Gefühl wird vor allem im deutschsprachigen Raum das subjektive Erleben einer Emotion beschrieben (Brandstätter et al., 2013, S. 130). Diese Unterscheidung ist jedoch gerade ausgehend von einem kognitivistischen Emotionsbegriff, der diesem Artikel zugrunde liegt, schwierig zu treffen. Im Folgenden werden Gefühle und Emotionen als Synonyme verwendet.

### Literatur

- Arendt, H. (2012). *Das Urteilen. Texte zu Kants Politischer Philosophie. Dritter Teil „Vom Leben des Geistes“*. München & Zürich: Piper.
- Besand, A. (2015). Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In K.-R. Korte (Hrsg.), *Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung*. (S. 213–224). Baden-Baden: Nomos. doi.org/10.5771/9783845263380-213
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013). *Motivation und Emotion. Angewandte Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer. doi.org/10.1007/978-3-642-30150-6
- Breit, G. (2016). *Mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich. Zum Spannungsverhältnis von Rationalität und Emotionalität im Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Charim, I. (2017). Das pluralisierte Individuum. *Analysen & Impulse, komment papers* 3, S. 6–13.
- Decker, F. (2017). Populismus in Westeuropa. Theoretische Einordnung und vergleichende Perspektiven. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung*. (S. 11–28). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Decker, F. & Lewandowsky, M. (2017). Rechtspopulismus. Erscheinungsformen, Ursachen und Gegenstrategien. In Bundeszentrale für Politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Rechtspopulismus*. (S. 22–34), Zugriff am 29.01.2019, www.bpb.de/system/files/pdf\_pdffib/pdffib-241384.pdf.
- Elverich, G. (2017). Zeitgemäße Ansätze politischer Bildung in der Schule angesichts rechtspopulistischer Tendenzen. In B. Jungkamp & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Politische Bildung in der Schule. Zeitgemäße Ansätze in Zeiten des Populismus (Schriftenreihe des Netzwerk Bildung; S. 57–62)*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance*, Stanford: Stanford University Press.
- Hammermeister, J. (2016). Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsens. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. (S. 171–178). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Häusler, A. & Roeser, R. (2014). *Rechtspopulismus in Europa und die rechtspopulistische Lücke in Deutschland*. Erfurt: Mobit.

- Heidenreich, F. (2012). Versuch eines Überblicks. Politische Theorie und Emotionen. In F. Heidenreich & G. Schaal (Hrsg.), *Politische Theorie und Emotionen*. (S. 9–26). Baden-Baden: Nomos. doi.org/10.5771/9783845238364-9
- Kleres, J. & Albrecht, Y. (2015). Die verbindende und ambivalente Sozialität der Gefühle. In J. Kleres & Y. Albrecht (Hrsg.), *Die Ambivalenz der Gefühle. Über die verbindende und widersprüchliche Sozialität von Emotionen*. (S. 1–15). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-01654-8
- Mackie, D. M., Smith, E. R. & Gay, D. G. (2008). Intergroup emotions and intergroup relations. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(5), 1866–1880. doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00130.x
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, 39(3), 541–563. doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*. New York: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511840715
- Ötsch, W. & Horacek, N. (2017). *Populismus für Anfänger. Anleitung zur Volksverführung*. Frankfurt/M.: Westend.
- Pelinka, A. (2002). Die FPÖ in der vergleichenden Parteienforschung. Zur typologischen Einordnung der Freiheitlichen Partei Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31(3), 281–290.
- Petri, A. (2018). *Emotionensensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Priester, K. (2017). Das Syndrom Rechtspopulismus. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier Rechtspopulismus*. (S. 7–12), Zugriff am 28.08.2018 www.bpb.de/system/files/pdf\_pdffib/pdffib-241384.pdf.
- Quent, M. (2017). Rechtspopulismus und Radikalisierung. Wenn Wut zu Hass wird. *Bürger im Staat*, 67(1), 55–62.
- Salmela, M. & von Scheve, C. (2017). Die Emotionen des Rechtspopulismus. *Latenz. Journal für Philosophie und Gesellschaft, Arbeit und Technik, Kunst und Kultur*, 2, 11–37, Zugriff am: 10.01.2019 [https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/emotionen/team/Professur/preprints/Salmela-Scheve\\_EmotionenRechtspopulismus\\_preprint.pdf](https://www.polsoz.fu-berlin.de/soziologie/arbeitsbereiche/emotionen/team/Professur/preprints/Salmela-Scheve_EmotionenRechtspopulismus_preprint.pdf).
- Scherke, K. (2009). *Emotionen als Forschungsgegenstand der deutschsprachigen Soziologie*. Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-531-91739-9
- Scherr, A. (2011). Rassismus oder Rechtsextremismus? In C. Melter & P. Mecheril (Hrsg.), *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung*. (S. 75–97). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schiele, S. (2017). Populismus, Extremismus und der Beutelsbacher Konsens. Möglichkeiten und Grenzen Politischer Bildung. In G. Diendorfer, G. Sandner & E. Turek (Hrsg.), *Populismus – Gleichheit – Differenz. Herausforderungen für die Politische Bildung*. (S. 40–48). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Schröder, A. (2016). Emotionale und intersubjektive Dimensionen der (jugendlichen) Urteilsbildung. Zur Kritik am „Neutralitätsgebot“ des Beutelsbacher Konsens. In B. Widmaier & P. Zorn (Hrsg.), *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. (S. 303–313). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Seger, C. R., Smith, E. R. & Mackie, D. M. (2009). Subtle activation of a social categorization triggers group-level emotions. *Journal of Experimental Psychology*, 45, 460–467. doi.org/10.1016/j.jesp.2008.12.004
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33(1), 1–39. doi.org/10.1146/annurev.ps.33.020182.000245
- Tajfel, H. & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The social psychology of intergroup relations*. (S. 33–57). Monterey: Brooks/Cole.
- Weber, F. (2016). Emotion und Kognition in der Politischen Bildung. Überlegungen aus emotionstheoretischer Sicht. In C. Deichmann & M. May (Hrsg.), *Politikunterricht verstehen und gestalten*. (S. 165–183). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-11859-4\_10
- Weber-Stein, F. (2017). Die affektive Dimension des hermeneutischen Zirkels. Emotionale Bedingungsfaktoren der politischen Werturteilsbildung. *zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften*, 1, 54–73.
- Weißeno, G. (1996). „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muß auch im Unterricht kontrovers dargestellt werden.“ Probleme bei der Umsetzung dieser Forderung. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Reicht der Beutelsbacher Konsens?* (S. 107–127). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Wodak, R. (2016). *Die Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse*. Wien/Hamburg: Konturen.
- Zick, A. & Küpper, B. (2015). *Wut, Verachtung, Abwertung. Rechtspopulismus in Deutschland*. Bonn: J.H.W. Dietz.

### Kristina Langeder

ist Referentin für politische Bildung im Friedensbüro Salzburg und angehende Lehrerin mit den Interessenschwerpunkten Extremismus, Populismus, Diversität und politischer Psychologie. Sie forscht aktuell zu Möglichkeiten einer emotionssensiblen Auseinandersetzung mit Rechtspopulismus in der politischen Bildung.

Till Bastian

## Eine Welt oder keine! Plädoyer für ein Weltbürgerrecht als politischer Handlungsauftrag

### Zusammenfassung

Die aktuelle Situation des Planeten im Anthropozän verdeutlicht mit Nachdruck: Ein Überleben geht nur gemeinsam! Diese lange bekannte Erkenntnis wird auf der Grundlage eines zukunftsorientierten Weltbürgertums mit historischen Bezügen entfaltet. Das darin enthaltene Innovationspotenzial wird in der Forderung nach einem aufgeklärten Weltbürgerrecht zugespitzt. Dieses orientiert sich an den unveräußerlichen Menschenrechten und einer ökologischen Zukunftsfähigkeit.

**Schlüsselworte:** *Anthropozän, Zukunft, Weltbürgertum, Weltbürgerrecht, Ökologie, Menschenrechte*

### Abstract

The current situation of the planet in the Anthropocene shows clearly: A survival of all is only possible as collective approach! This long-known fact is unfolded on the basis of a future-oriented world citizenship with historical references. The innovative potential contained therein is sharpened in the demand for an enlightened world citizenship law. This is based on the inalienable human rights and an ecological viability.

**Keywords:** *Anthropocene, future, cosmopolitanism, law of world-citizenship, ecology, human rights*

### Anthropozän als Herausforderung

„Eine Welt oder keine“ – diese Parole wurde bei den Demonstrationen der Jahre nach 1968 des Öfteren gerufen; auch ich selber habe sie gewiss etliche Male skandiert. Aus welchen politischen Überlegungen dieser Satz abgeleitet war, kann ich heute, rund ein halbes Jahrhundert später, nicht mehr mit Sicherheit sagen – auch sind mir (leider) meine eigenen Gedanken und Assoziationen von damals nicht erinnerlich.

Eines scheint aber heute überaus deutlich zu werden: Im Guten wie im Schlechten ist es diese eine Welt, die wir Menschen gemeinsam reformieren können oder aber ruinieren werden, wobei die Gefahr, dass es dann keine von Menschen

bewohnte Erde mehr geben wird, nicht von der Hand zu weisen ist!

Denn für Menschheit und Erde hat am Ende des 20. Jahrhunderts das Anthropozän als neues Zeitalter begonnen, das vor rund 20.000 Jahren begann und auf das postglaziale (nacheiszeitliche) folgte. Das Anthropozän bezeichnet eine Ära, in der die überwiegend nachteiligen Umweltveränderungen der von den Menschen durch die von ihnen selbst geschaffenen Industriegesellschaften als Überlebensprobleme der gesamten Menschheit sichtbar werden (Crutzen & Störmer, 2000).

Das Anthropozän geht, wie mit jedem Tag offensichtlicher wird, mit einer schweren ökologischen Krise einher. Die katastrophalen Folgen dieser Krise treffen die Menschen in den armen Regionen dieser Erde besonders hart. Die reichen Industrienationen hingegen sind weit weniger schwer beeinträchtigt und können sich zudem sehr viel besser gegen die Konsequenzen dieser Krise – wie zum Beispiel gegen die Auswirkungen des Klimawandels – schützen. Eben deshalb scheint es dringlich geboten, auch die Frage nach der Bedeutung der uns vielleicht etwas zu selbstverständlich gewordenen Menschenrechte angesichts der globalen Umweltkatastrophe neu zu stellen. Just dies ist das Thema des vorliegenden Aufsatzes.

### Weltbürgertum und Menschenrechte

Blenden wir deshalb zunächst über 70 Jahre zurück, genau zwei Jahrzehnte vor dem eingangs zitierten Jahr 1968. Im Spätsommer und im Herbst 1948 ging es in Paris noch lebhafter zu als dort ohnehin üblich: Seit dem 11. September tagte in der französischen Metropole die Vollversammlung der Vereinten Nationen, jener neuen Weltföderation, die drei Jahre zuvor, im Juni 1945, von 51 souveränen Staaten gegründet worden war. Der Tagungsort war für „extraterritorial“ erklärt worden, unterlag also nicht mehr der französischen Gerichtsbarkeit. Just dies nutzte ein junger Amerikaner, der damals 26-jährige Garry Davis (1921–2013), der im Krieg Pilot der US Air Force gewesen war. Er hatte am 25. Mai im Pariser Konsulat der Vereinigten Staaten seine US-Staatsbürgerschaft zurückgegeben und sich



zum ‚Weltbürger Nr. 1‘ erklärt. Um der Ausweisung als staatenloser Ausländer zu entgehen, suchte er Zuflucht auf dem Gelände des Palais de Chaillot, wo die Vereinten Nationen tagten. Er verschaffte sich auch Zutritt zum Tagungsort, wo er am 19. November 1948 nach der Rede des jugoslawischen Delegierten ans Rednerpult trat, das Wort ergriff und sagte: „Herr Vorsitzender, ich unterbreche hier im Namen des Weltvolkes, das hier nicht vertreten ist [...]“ Daraufhin wurde er aus dem Saal entfernt. Seine Idee aber gewann alsbald große Popularität – binnen eines Jahres hatten sich 223.801 Männer und Frauen aus 73 Ländern der von Davis initiierten Weltbürgerbewegung angeschlossen; ihr populärstes Gesicht war in der soeben gegründeten Bundesrepublik der Schauspieler Viktor de Kowa (1904–1973).

Garry Davis war gewiss nur einer von vielen Protagonisten einer nach den Schrecken des Zweiten Weltkrieges neu entstehenden Weltbürgerbewegung, wie es sie vor 1914 ja durchaus schon gegeben hatte. Wegen seiner öffentlichen Auftritte im Jahr 1948 ist es aber sicher angemessen, hier und heute seiner besonders zu gedenken.

Die Vereinten Nationen beschäftigten sich damals, im Herbst 1948, mit einer allgemeinen Menschenrechtserklärung – fast 150 Jahre nach der ‚Deklaration der Menschenrechte‘ durch die verfassungsgebende Versammlung des revolutionären Frankreichs am 26. August 1789. „Die Menschen werden frei und gleich an Rechten geboren und bleiben es auch“, hatte es in jener Deklaration geheißen.

Am 10. Dezember 1948 verabschiedete die UN-Vollversammlung eine neue „Allgemeine Menschenrechtserklärung“, die internationale Gültigkeit für sich beanspruchte. Seit damals gilt der 10. Dezember eines jeden Jahres weltweit als „Tag der Menschenrechte“.

### **Rechte haben – jenseits nationaler Grenzen**

Im Dezember 1949 veröffentlichte die von den Nationalsozialisten aus Deutschland vertriebene Philosophin Hannah Arendt (1906–1975) in der Zeitschrift ‚Die Wandlung‘ einen Artikel, in dem sie die Meinung vertrat, dass es im Grunde nur ein einziges Menschenrecht gebe, aus dem sich alle anderen Rechte ableiten lassen: das Recht, Rechte zu haben. Im Originalton: „Daß es so etwas gibt wie ein Recht, Rechte zu haben (und das heißt, in einem Beziehungssystem zu leben, wo man nach seinen Handlungen und Meinungen beurteilt wird), oder ein Recht, einer politisch organisierten Gemeinschaft zuzugehören – das wissen wir erst, seitdem Millionen von Menschen auftauchten, die solche Rechte verloren hatten und sie zufolge der neuen globalen politischen Situation nicht wiedergewinnen“ (Arendt, 1949, S. 760).<sup>1</sup>

Heute ist es vor allem die globale politische Situation der weltweiten ökologischen Katastrophe, die Millionen von Menschen solche Rechte raubt.

Jenes von Hannah Arendt benannte fundamentale „Recht, Rechte zu haben“ (ebd.) ist auf dem Problemfeld der ökologischen Menschheitsbedrohung gegenwärtig weitgehend inexistent. Dies lässt sich zum Beispiel an einer – an sich gewiss begrüßenswerten – Entscheidung der UN-Vollversammlung vom 28. Juli 2010 zeigen: An jenem Tag hatte das Plenum der Vereinten Nationen auf Antrag Boliviens einmütig (das heißt:

ohne eine Gegenstimme, aber bei 41 Enthaltungen) entschieden, das Recht auf Zugang zu sauberem Trinkwasser in den seit 1948 verbrieften Katalog der Menschenrechte neu aufzunehmen. Diese Entscheidung weist in einer Zeit, in der, grob geschätzt, rund 900 Millionen Menschen über einen solchen Zugang *eben nicht* verfügen (und die Zahl der derart Benachteiligten wächst jeden Tag weiter an!), ohne Zweifel in die richtige Richtung; sie bleibt aber zunächst ohne unmittelbare Konsequenzen, da der am Zugang zu sauberem Wasser gehinderte Mensch bislang eben kein Völkerrechtssubjekt ist. Aus seinem abstrakten Menschenrecht auf sauberes Wasser kann deshalb kein konkreter und d.h. alltagspraktisch wirksamer Rechtsanspruch abgeleitet werden, auch wirklich mit sauberem Wasser versorgt zu werden.

Das Grundprinzip eines diesen eklatanten Mangel beseitigenden Weltbürgerrechtes wäre also, abermals mit Hannah Arendt gesprochen, das Recht, Rechte zu haben; zum Beispiel jenes Recht auf Zugang zu sauberem Trinkwasser – und zwar auch (oder gerade) angesichts der ökologischen Bedrohung.

In jener Zeit, in der Hannah Arendt als junge Studentin an verschiedenen deutschen Universitäten jene Anregungen sammelte, aus denen sie später für ihre philosophischen Arbeiten, zum Beispiel zum Thema Menschenrechte, schöpfen konnte, war ein Dokument sehr populär, das in unserer schnelllebigen Gegenwart wohl nur noch wenige Mitmenschen kennen: Der ‚Nansen-Pass‘, der im Jahr 1922 auf Anregung des berühmten Polarforschers und damaligen (ab 1921) Hochkommissars für Flüchtlingsfragen, Fridtjof Nansen (1861–1930, Friedensnobelpreisträger 1922), vom Völkerbund geschaffen wurde. Dieser Pass sollte den Millionen ‚staatenloser‘ Flüchtlinge wieder zum Recht verhelfen, Rechte zu haben. Im konkreten Fall ging es um das Recht auf Freizügigkeit. Der ‚Nansen-Pass‘ wurde auf Antrag von den Behörden jenes Staates ausgestellt, in dem ein Flüchtling sich aufhielt, hatte ein Jahr Gültigkeit (Verlängerung war möglich) und gab seinem Inhaber das Recht zu reisen und in jenes Land, in dem sein Pass ausgestellt worden war, auch wieder zurückzukehren. Zunächst war der Nansen-Pass vor allem für Flüchtlinge aus der jungen Sowjetunion gedacht. Er wurde in der Folge auch für armenische (1924), türkische und assyrische Flüchtlinge (1928) ausgestellt sowie ab 1935 auch für Emigranten aus dem Saarland. Prominente Reisende mit einem Nansen-Pass waren Rudolf Nurejew, Igor Strawinski, Marc Chagall und Aristoteles Onassis.

Fast hundert Jahre später, im Sommer 2018, haben Wissenschaftler aus dem Wissenschaftlichen Beirat der Bundesregierung zu Globalen Umweltveränderungen (WBGU) in ihrem Paper Nr. 9 unter der Überschrift ‚In Nansens Fußstapfen‘ einen – so wörtlich – „Klimapass für menschenwürdige Migration“ (WBGU, 2018, S. 24f.) gefordert.

„Migration in Zeiten des Klimawandels ist von der Natur der Sache her eine außerordentlich komplexe multikausale und kontroverse Herausforderung“ (ebd.), schreiben die Autoren, und stellen besorgt fest: „Leider ist festzustellen, dass klimabedingte Migration in den letzten Jahren in der internationalen Gemeinschaft zwar zunehmende Aufmerksamkeit erhalten hat, aber die rechtlichen und politischen Lösungsansätze unzureichend sind, um der steigenden Zahl betroffener Personen angemessene, rechtzeitige und gerechte Hilfe zu ge-

währen“ (ebd., S. 24). Der „individuelle Ansatz“ (ebd.), wie die Autoren ihn mit dem Hebel des Migrationspasses bewerkstelligen wollen, „soll den einzelnen Menschen in die Lage versetzen, frei über seine Fortwanderung zu entscheiden und stellt insofern den humanistischen Gegenentwurf zur Planmigration dar. *Er gibt dem Individuum Würde durch Mobilitätsrecht.* Dies ist auch der Ansatz, den der WBGU zur Bewältigung der einsetzenden Klimamigrationskrise empfiehlt. Der WBGU betont, dass sichere und legale Aus- bzw. Einwanderung nicht nur die *ultima ratio* der Anpassung an den Klimawandel ist, sondern den Betroffenen als Kompensation für die mit ihrem Heimatverlust einhergehenden vitalen und kulturellen Verluste und Schäden auch zusteht“ (ebd., S. 25).

Man beachte die Formulierung: auch *zusteht* – denn damit sind wir wieder beim ‚Recht, Rechte zu haben‘. Dazu wird gleich unter den Bedingungen der globalen Umweltkatastrophe und der von ihr bewirkten weltweiten Migrationskrise noch Einiges zu sagen sein.

### **Kants Weltbürgerrecht und die Folgen**

Zunächst lohnt ein Blick auf Immanuel Kant (1724–1804), den ‚geistigen Vater‘ des Weltbürgertums. Er gilt weltweit als der größte Philosoph deutscher Sprache. Sein Traktat ‚Zum ewigen Frieden‘ erschien erstmals im Jahre 1795. Der Königsberger Denker – bei der Veröffentlichung dieser Schrift schon über siebzig Jahre alt – hat in diesem Essay bekanntlich drei ‚Definitivartikel‘ zur Gewährleistung eines ewigen Friedens formuliert. Im ersten dieser Artikel wird gefordert, dass die Verfassung aller Staaten republikanisch sein, d. h. auf der Gewaltenteilung im Sinne Montesquieus fußen solle; im zweiten, dass sich die Staaten der Erde zu einer Föderation, einem ‚Völkerbund, zusammenschließen mögen (eine einheitliche Weltrepublik hielt Kant für eher nachteilig und der Despotie förderlich). Zweihundertdreiunddreißig Jahre später kann gesagt werden, dass die Welt diesen ‚Definitivartikeln‘ durchaus nähergekommen ist. Von den souveränen Staaten, die Mitglied der Vereinten Nationen sind, ist gewiss eine sehr viel größere Zahl zumindest dem Buchstaben nach republikanisch verfasst als zu Kants Zeit, als dies ja im strengen Sinne nur von den Vereinigten Staaten von Amerika und von Frankreich nach dem Sturz der jakobinischen Terrorherrschaft hatte gesagt werden können. Und jene Staatenföderation, die Kant seinerzeit angeregt hatte, ist gemäß den berühmten ‚14 Punkten‘ des US-Präsidenten Woodrow Wilson im ‚Völkerbund‘ des Jahres 1919 geschaffen und nach dem recht unrühmlichen Scheitern dieses Bundes in Gestalt der ‚Vereinten Nationen‘ im Jahre 1945 erneut gestiftet worden.

Der Königsberger hat sich insoweit als weit vorausblickender Realist erwiesen, obschon er seinerzeit noch einräumen musste, dass eine Friedensphilosophie wie die seine wohl allgemein verlacht werde.

Es mag allerdings angeraten sein, Kants dritten Definitivartikel näher zu betrachten, dem gerade in Zeiten der ‚Flüchtlingskrise‘ eine besondere Brisanz innewohnt.

In diesem Artikel hatte Kant ein „Weltbürgerrecht“ gefordert, dessen Kern eine „allgemeine Hospitalität“ sein solle. ER fordert darin ein Recht, „welches allen Menschen zusteht, sich zur Gesellschaft anzubieten, vermöge des Rechts des gemeinschaftlichen Besitzes der Oberfläche der Erde, auf der, als

Kugelfläche, sie sich nicht ins Unendliche zerstreuen können, sondern endlich sich doch neben einander dulden müssen“ (Kant, 1795/1977, S. 214).

Kant wusste sehr gut, welche Art von Realpolitik diesem Weltbürgerrecht entgegensteht, denn im Gegensatz zu vielen anderen Philosophen seiner Zeit hatte er einen klaren Begriff von der Brisanz jenes Verhältnisses, das wir heute ‚Nord-Süd-Konflikt‘ zu nennen pflegen. Vergleiche man, so meinte er, mit der von ihm geforderten weltweiten Hospitalität „das inhospitale Betragen der gesitteten, vornehmlich handeltreibenden Staaten unseres Weltteils, so geht die Ungerechtigkeit, die sie in dem Besuche fremder Länder und Völker (welches ihnen mit dem Erobern derselben für einerlei gilt) beweisen, bis zum Erschrecken weit. Amerika, die Negerländer, die Gewürzinseln, das Kap etc. waren, bei ihrer Entdeckung, für sie Länder, die keinem angehörten; denn die Einwohner rechneten sie für nichts“ (ebd., S. 214f.).

Es sei, zwecks besserer Durchdringung des Problems, noch erwähnt, dass Kant sich unter anderem von zwei Entwicklungstendenzen Unterstützung für sein Programm erhofft hat: Von der Entstehung der Weltwirtschaft mit der friedensstiftenden Kraft des Handels und insbesondere „der Geldmacht“ (ebd., S. 16), desgleichen von der Herstellung der „Weltöffentlichkeit“, d. h. von einem Gemeinsamkeitsempfinden, mit dem es so weit gekommen sei, „daß die Rechtsverletzung an einem Platz der Erde an allen gefühlt wird“ (ebd., S. 216).

Unter dem Eindruck der Massaker des Ersten Weltkrieges betonten rund 130 Jahre später etliche europäische Intellektuelle die Bedeutung eben dieses Gemeinsamkeitsgefühls, so etwa der Schriftsteller Stefan Zweig (1881–1942), der den Kriegsbeginn als Augenzeuge miterlebt hatte:

„Wie nie fühlten Tausende und Hunderttausende Menschen, was sie besser im Frieden hätten fühlen sollen: daß sie zusammengehörten [...]“ (Zweig, 1942/2013, S. 299).

Rund zwei Jahrzehnte später, im Jahr der nationalsozialistischen Machtergreifung und nicht lange vor dem Beginn eines neuen Krieges mahnte der Arzt und Kulturkritiker Sigmund Freud (1856–1939) in der Antwort auf einen Brief des Pazifisten Albert Einstein (1879–1955), den dieser im Auftrag des Völkerbundes an ihn geschrieben hatte:

„Alles, was Gefühlsbindungen unter den Menschen herstellt, muß dem Krieg entgegenwirken [...]“ (Freud, 1933/1996, S. 27).

Sehen wir genau hin, erkennen wir allerdings eine durchaus ambivalente Entwicklung. Welthandel und ‚Geldmacht‘ im Sinne Kants haben zwar eine globale Wirtschaftsgemeinschaft erzwungen, innerhalb deren jedoch die schreiendste Ungerechtigkeit herrscht, was auf lange Sicht genügend Anlass für Gewalttätigkeiten aller Art, Unruhen, Revolten und Bürgerkriege bildet – und eben auch für eine immer stärkere Migration. Die Unterhöhlung des Nationalstaates durch diese Art von Weltwirtschaft führt zudem quasi zu einer ‚Entstaatlichung‘ der Kriege, damit auch zur Entwertung der herkömmlichen diplomatischen Methoden zur Schadensbegrenzung, wie dies seither auf vielen Kriegsschauplätzen deutlich sichtbar geworden ist. Dies ist der negative Aspekt jener ambivalenten Entwicklung.

Und auch mit der Weltöffentlichkeit steht es kaum besser. Negativ muss vermerkt werden, dass die gegenwärtige Weltöffentlichkeit zumindest partiell von mächtigen Kartellen

und Interessengruppen inszeniert wird und dass ihr nur teilweise ein echtes Gemeinschaftsgefühl, häufig aber weit mehr eine Art von sensationsgieriger Schaulust zugrunde liegt, die durchaus dem Diktum aus Goethes „Faust“ zu folgen scheint: „Sie mögen sich die Schädel spalten – Nur in der Heimat bleib‘ beim Alten!“ (Goethe, 1986 [1808], S. 34).

So bleibt also festzustellen, dass der großartige Kant'sche Entwurf eines Weltbürgerrechtes – als entscheidende Vorbedingung zur Schaffung einer friedlichen Welt – immer noch der Verwirklichung harret, obschon die globale Lage heute in manchen Einzelheiten günstiger scheint als im Jahre 1795, um einen entscheidenden Schritt weiterzukommen.

### Konsequenzen für ein zeitgemäßes Weltbürgerrecht

Dieser entscheidende Schritt wäre die Schaffung weltbürgerlicher Anrechte, zum Beispiel auf Aus- und Einwanderung, also, mit Hannah Arendt gesprochen, zu der wir damit zurückkehren, das Recht, Rechte zu haben – und zwar auch (oder gerade) angesichts der ökologischen Bedrohung. Noch etwas präziser in Worte gefasst, geht es um den konkreten und damit auch vor Gericht verfolgbaren *Rechtsanspruch*, sich gegen die Folgen des ökologischen Disasters – etwa die Überflutung des eigenen Wohnortes – zur Wehr setzen zu dürfen. Es ist ja bekannt, dass die Einwohner des pazifischen Inselstaates Kiribati bereits vor geraumer Zeit bei den Vereinten Nationen einen kollektiven Antrag auf Asyl gestellt haben – für den in Bälde zu erwartenden Ernstfall der Überflutung ihres Heimatlandes. Dies ist derzeit nicht mehr als ein reiner Appell ohne rechtliche Bindungswirkung. Genau daran muss sich etwas ändern. Wer, wie die reichen Industrienationen dieser Welt, durch einen luxuriösen Lebensstil leichtfertig die Lebensgrundlagen anderer ruiniert, muss dazu verpflichtet werden, diesen im Ernstfall auch bei der Bewältigung ihrer Notlage behilflich zu sein. Dies wäre im Grunde nichts anderes als eine völkerrechtliche Umsetzung des Verursacher-Prinzips: *Polluter pays*. Just dies unterstreicht auch der WBGU: „Um die Regelung klimabedingter Migration gerecht zu gestalten, betont der WBGU die zentrale Rolle des Verursacherprinzips. Es sollte die Grundlage für die Entscheidung sein, welche Nationen sich zur Aufnahme von Personen mit Klimapass verpflichten. Länder mit großem Beitrag zum Klimawandel sollten den existenziell Leidtragenden Wege und Rechte für eine würdevolle Zukunft eröffnen. Sie tragen eine erhebliche Verantwortung für die Migrationsursachen der Betroffenen und sollten sich bevorzugt verpflichten, den Inhaber/-innen des Klimapasses Einreiseoptionen zu gewährleisten“ (2018, S. 29).

Wie die noch zu schaffenden Regelungen am Ende *en detail* auch aussehen mögen – eine Entwicklung in diese Richtung ist jedenfalls nur dann möglich, wenn erstens der ökologisch benachteiligte Mensch zum Rechtssubjekt mit konkreten Rechten geworden ist (eben durch das zu schaffende Weltbürgerrecht) und wenn zweitens Instanzen geschaffen werden, vor denen er rechtliches Gehör finden und sein Recht gegebenenfalls auch durchsetzen kann – nötigenfalls auch gegen Widerstreben. Selbstverständlich müssen dazu unter dem Dach der Vereinten Nationen entsprechende neuartige Institutionen geschaffen werden, aber es gibt keinen einleuchtenden Grund, dessentwegen dies grundsätzlich unmöglich sein sollte, schließ-

lich hat die Weltgemeinschaft es ja auch geschafft, den am 17. Juli 1998 gegründeten Internationalen Strafgerichtshof Wirklichkeit werden zu lassen.<sup>2</sup>

Ein ökologisch orientiertes Weltbürgerrecht ist somit ein wesentliches – zugleich freilich ein in seiner konkreten Gestaltung erst noch zu konstruierendes – Werkzeug, wenn die Anpassung an den unaufhaltsamen Klimawandel in einer Art und Weise bewältigt werden soll, durch die weltweit Frieden und Gerechtigkeit gestärkt und gefestigt und nicht beeinträchtigt werden. Als globale Bewältigungsstrategie wäre es wohl mindestens ebenso wichtig, wie der Handel mit Emissionsrechten, die Förderung von erneuerbaren Energien und der Aufbau eines von fossilen Kraftstoffen unabhängigen Verkehrswesens.

Ökologische Rechtssicherheit *für alle* zu schaffen, ist, mit Kant gesprochen, eine unabweisbare Forderung der *Moral*, die jedoch, um effektiv wirksam werden zu können, einer umfassenden und dauerhaften *Verrechtlichung* bedarf: eben in Gestalt jenes Weltbürgerrechtes. Dieses Recht muss ein Recht der Einzelperson sein – im Gegensatz zum bisherigen Völkerrecht, im dem alleine die Staaten Rechtssubjekte sind und das Individuum somit im Zustand ohnmächtiger Rechtlosigkeit verharren muss.

Zusammengefasst: Der Imperativ Immanuel Kants: „Es soll kein Krieg sein“, ist ursprünglich ein ethisches Gesetz – ein ethisches Gesetz, das seine eigene dauerhafte Verrechtlichung verlangt. Es bedarf der weltweit gültigen Verankerung dieses Gesetzes in alltagstauglichen Rechtsvorschriften, um durch diese fortdauernd und nachhaltig wirksam werden zu können. „Die konsequente Endgestalt dieser Verrechtlichung ist der eine weltumgreifende Völkerstaat mit Souveränitätsrechten unter den Gesichtspunkten des Friedensgebotes, die äußeren Beziehungen der Einzelstaaten betreffend, und des Republikanismusgebotes, ihre innere Verfassung betreffend“ (Dörfflinger 2017, S. 319).

Weltbürgerliches Denken bedeutet also, aus Unzufriedenheit mit der gravierenden Ungerechtigkeit unserer Welt und aus einem ethischen Verpflichtungsgefühl heraus eine friedliche und gerechte Welt für alle zu konzipieren. Dazu gehört dann eben auch die global wirksame Verrechtlichung von Menschenrechten – wie zum Beispiel der Zugang zu sauberem Trinkwasser – im Sinne eines ökologisch orientierten Weltbürgerrechtes. Immerhin stellt die ökologische Krise die größte Bedrohung der Menschen von heute und insbesondere der Armen dar. Sie ist kein in der Zukunft drohender Zustand, sondern ein bereits hier und heute in vollem Gang befindlicher Prozess.

Dieses hier grob umrissene Weltbürgerrecht existiert, wie wir alle wissen, noch nicht. Nur erste Ansätze und Umrisse sind derzeit erkennbar. Das befreit uns freilich nicht von der Verpflichtung, in der eigenen Lebensgestaltung weltbürgerlich zu handeln, wo immer möglich. Und das wiederum heißt, dass wir – wo immer möglich! – vermeiden sollten, auf Kosten anderer zu leben. Denn der glückliche (das heißt: unverdiente) Geburtsvorteil, das Bürgerrecht in einer der reichen Industrienationen zu besitzen, scheint in mehr als einer Hinsicht vergleichbar mit dem glücklich-unverdienten Geburts- und Erb-vorteil der Zugehörigkeit zu einem privilegierten Stand, nämlich dem Adel, zu Zeiten der Feudalherrschaft – ein Privi-

leg, das man sich nicht durch Leistung oder andere Verdienste erworben hat, sondern in das man durch unverdientes Glück hineingeboren worden ist.

Wer also das Glück hat, in eine der reichen Industrienationen – in unserem Fall Deutschland – hineingeboren worden zu sein, sollte daher versuchen, dieses Privileg weltverträglich zu gestalten, was in vielen Fällen ein ‚Prinzip Schrumpfung‘ bedeutet, das der sozialschädlichen Ideologie vom angeblich positiven permanenten (Wirtschafts-) Wachstum entgegensteht. So ist es auf Dauer nicht hinnehmbar, dass in einer Industrienation wie Deutschland pro Person und Tag etwa 3.400 kcal Nahrung verzehrt werden – mit einem Anteil von 30 % tierischer Nahrungsmittel, was einem Verbrauch von 3.600 Liter Wasser entspricht. Bei einer vegetarischen (nicht: veganen) Ernährung ließe sich dieser Wasserverbrauch um gut ein Drittel auf etwa 2.300 Liter verringern. Für Weltbürgerinnen und Weltbürger, denen das Schicksal der anderen Menschen auf dieser Erde nicht gleichgültig ist, gilt also klar und eindeutig das ethische Gebot: Weniger Wasser essen (Gerten, 2018).

Was folgt nun aus alledem? In erster Linie wohl dies: Es gibt zwei Grundprinzipien eines weltbürgerlichen Lebens, und das sind diese beiden Leitsätze:

1. Lebe so, dass deine Lebensgestaltung möglichst wenig Schaden für die Lebensführung anderer Menschen und unserer Nachkommen zeitigt!
2. Setze dich dafür ein, dass weltweit eine Rechtsgemeinschaft entsteht, die es auch allen anderen Menschen möglich macht, im Recht zu leben und ihre eigenen Menschenrechte zu verwirklichen.

Handelst du gemäß diesen beiden Grundsätzen, dann – aber nur dann! – darfst du dein Tun und Lassen ein echtes Weltbürgertum nennen!

## Anmerkung

- 1 Hierzu äußerte sich bereits Kant in seinem Friedenstraktat: „Nur unter der Voraussetzung irgend eines rechtlichen Zustandes (d. i. derjenigen äußeren Bedingung, unter der dem Menschen ein Recht wirklich zu Teil werden kann) kann von einem Völkerrecht die Rede sein...“ (Kant, 1795/1977, S. 246).
- 2 ICC = International Criminal Court; sein Statut trat am 1. Juli 2002 in Kraft, seine Arbeit hat der Gerichtshof am 16. 06. 2003 aufgenommen.

## Literatur

- Arendt, H. (1949). Es gibt nur ein einziges Menschenrecht. *Die Wandlung*, 4, 754–770.
- Bastian, T. (2000). *Das Jahrhundert des Todes. Zur Psychologie von Gewaltbereitschaft und Massenmord im 20. Jahrhundert*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). Have we entered the „Anthropocene“? *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- Dörflinger, B. (2017). Rechtliche und ethische Aspekte der Friedensidee bei Kant. In D. Hüning, B. Dörflinger & G. Kruck (Hrsg.), *Das Verhältnis von Recht und Ethik in Kants praktischer Philosophie* (Studien und Materialien zur Geschichte der Philosophie 92). Hildesheim: Olms.
- Freud, S. (1933/1995). *Warum Krieg?* Ges. Werke Bd. 16. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Gerten, D. (2018). *Wasser. Knappheit, Klimawandel, Welternährung*. München: C.H. Beck. doi.org/10.17104/9783406681349
- Goethe, Johann Wolfgang von (1786 [1808]): *Faust. Der Tragödie erster Teil*. In: Werke in 14 Bänden („Hamburger Ausgabe“), Band 3. München: C.H. Beck.
- Kant, I. (1785/1977). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Werkausgabe (hrsg. v. W. Weischedel, Bd. 7). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kant, I. (1795/1977). *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*. Werkausgabe (hrsg. v. W. Weischedel, Bd. 11). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wissenschaftlicher Beirat Globale Umweltveränderungen (WBGU) (2018). *Zeit-gerechte Klimapolitik: Vier Initiativen für Fairness*. Politik-Papier Nr. 9. Berlin: WBGU.
- Zweig, S. (1941/2013). *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*. Köln: Anaconda-Verlag.

## Dr. med. Till Bastian,

Studium der Humanmedizin und praktischer Arzt in Mainz bis 1982; Geschäftsführer 1983–1986 und langjähriges Vorstandsmitglied der IPPNW; Erster Vorsitzender der deutschen Zweiges der Association of World Citizens, freier Schriftsteller, Journalist und Arzt an der psychosomatischen Fachklinik Wollmarshöhe in Bodnegg; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Psychopathologie, Anthropologie und Friedenspolitik.

Werner Wintersteiner

## Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“?

### Zusammenfassung

Dieser Beitrag möchte nicht in den Chor derer einstimmen, die den rechten Nationalismus als die „große Regression“ beklagen und dem gegenüber die liberale Demokratie als ideale Realisierung der europäischen Aufklärung hochhalten. Er postuliert vielmehr, dass die Problematik einer demokratischen Bildung heute darin besteht, zwischen der Skylla eines „regressiven“ Nationalismus und der Charybdis einer neoliberalen „Weltoffenheit“ zu navigieren. Weltbürgerlichkeit ist nicht per se ein Gegenkonzept zu Nationalismus. Wie postkoloniale Theoretiker/-innen gezeigt haben, ist vielmehr die europäische Weltbürgerlichkeit ein begleitendes und ideologisierendes Element der kolonialen Unterwerfung des Globalen Südens. Dieser Beitrag argumentiert für eine Bildung zur Demokratie aus dekolonial-kosmopolitischer Perspektive.

**Schlüsselworte:** *methodischer Nationalismus, dekolonialer Kosmopolitismus, neuer Nationalismus, Neoliberalismus*

### Abstract

This paper refuses the idea that (neo-)liberal democracy is the only alternative to the “great regression”, the rise of right-wing nationalism. Education for democracy, I argue instead, has to criticize both, the open racism of the “new nationalism” as well as the “cosmopolitan” liberalism that is at the origin of business globalization and a growing divide between haves and have-nots. In order to help building democracy at a worldwide scale, a truly democratic education has to adopt a decolonial global citizenship perspective, as a concrete utopia.

**Keywords:** *methodological nationalism, decolonial cosmopolitanism, new nationalism, neoliberalism*

### Was der Gelbwesten-Protest zeigt

Bei den Protesten der so genannten gilets jaunes (Gelbwesten) gegen die Maßnahmen der Regierung Macron hat ein Slogan Furore gemacht: Ende der Welt oder Ende des Monats? Wie unterschiedlich aber die Erzählungen zu diesem Slogan ausfallen, ist bezeichnend für die Auseinandersetzung zwischen Neoliberalismus und Nationalismus, weit über Frankreich hinaus. Laut der

einen Version hätten sich die Gelbwesten beklagt, dass die neue ‚Ökosteuer‘ auf Benzin und Diesel – mit der Sorge um den Klimawandel, also um das ‚Ende der Welt‘, begründet – den einfachen Menschen das ‚Ende des Monats‘ schwermache, weil sie finanziell nicht durchkämen. Es ist die Erzählung von der aufgeklärten Elite gegen die arme, aber auch engstirnig und letztlich nationalistisch denkende Masse, die nicht zu Opfern für das große Ganze bereit ist.

In der alternativen Version wird hingegen betont, dass die sozial Schwachen als einzige zur Kasse gebeten würden. Der Treibstoff für Flugzeuge werde zum Beispiel nicht besteuert. Und außerdem sei unter den Forderungen der Gelbwesten sehr wohl viel Ökologisches zu finden, wie etwa das Verbot von Glyphosat, das die Regierung gerade für drei weitere Jahre zugelassen hat. Somit drücke der Slogan nur die Verachtung der reichen Elite – die auch am meisten für Umweltverschmutzung und Klimawandel verantwortlich sei – gegenüber der Masse der Bevölkerung aus. In dieser Version wird das ausgesprochen, was die Proteste in Frankreich insgesamt zeigen: Es geht um das Scheitern des neoliberalen Projekts, das sich als ‚fortschrittlich‘, ‚kosmopolitisch‘ und ‚modern‘ verkauft oder zumindest beansprucht, das kleinere Übel im Vergleich zu einem aggressiven Nationalismus zu sein, wie ihn in Frankreich Marine Le Pen verkörpert. Die Gelbwesten haben den französischen Präsidenten zur Rücknahme einer ganzen Reihe von Maßnahmen gezwungen und ihr Erfolg ist – bei aller Problematik dieser neuen Bewegung – quasi ein materieller Beweis für die Notwendigkeit und (im Keim) auch der Existenz eines dritten Weges.<sup>1</sup>

Die Gelbwesten attackierten nicht nur die Politik der Regierung Macron, sondern auch ihre Ideologie: Diese macht die Gefahr einer nationalistischen und teilweise totalitären Regression – oft verstanden als Reaktion auf die Zunahme von Migrationsströmen nach Europa bzw. in andere Länder des Globalen Nordens – als Hauptproblem aus und betrachtet dem gegenüber alles, was über das Nationale hinausweist, wie die EU oder die Globalisierung insgesamt, als „fortschrittlich“, wenn auch die „Schattenseiten“ der Globalisierung und die „Fehler“ der Union bedauert werden. Die Gelbwesten wiesen diese moralische Erpressung zurück und wandten sich sowohl gegen das neoliberal-kosmopolitische als auch gegen das mit sozialer Demagogie operierende na-

tionalistische Projekt. Sie wollten sich für keine dieser beiden Alternativen entscheiden und haben auch deren Vertretungen (Gewerkschaften und Parteien) abgelehnt.

### **Bildung und Erziehung für Demokratie**

Für unser Anliegen, Bildung für Demokratie, bedeutet das einen Anstoß, die Frage nach der Erziehung zur Demokratie neu zu stellen. Denn Demokratieerziehung als simples Einschwören auf den Status quo der liberalen Demokratie ist inzwischen weder sachlich angemessen noch pädagogisch aussichtsreich. Vielmehr müssen wir uns mit zwei Fragen beschäftigen:

- Was ist an der „großen Regression“ so faszinierend, dass ein guter Teil der Bevölkerungen – und natürlich auch der Lernenden – in Europa oder den USA solche Bewegungen unterstützt?
- Was ist an der Vision der globalen Weltgemeinschaft, wie sie vom demokratischen neoliberalen Kapitalismus realisiert wird, so abstoßend, dass sie ein guter Teil eben dieser Bevölkerungen – und Lernenden – ablehnt?

Um diese Fragen zu beantworten, müssen wir den methodischen Nationalismus zurückweisen, der die „große Regression“, das Zurückfallen hinter einen als unhintergebar geglaubten Grad an Zivilisierung, als ein letztlich unerklärliches Phänomen der Renationalisierung sieht, und vielleicht noch als bedauerliche Reaktion auf die Zunahme von Migration, Terrorismus und importierten anti-demokratischen Ideologien.

Dagegen ist zunächst festzuhalten, worauf der Protest der Gelbwesten aufmerksam gemacht hat: Es ist die wirtschaftliche Globalisierung, von der gerade im Westen eine Elite enorm profitiert, die zugleich neue Armut und neue Abhängigkeiten in den Industriestaaten selbst schafft. Darüber hinaus haben die wirtschaftliche Expansion sowie militärische Interventionen zu ihrem Schutz zur wirtschaftlichen und politischen Destabilisierung vieler Regionen des globalen Südens geführt. Deswegen ist auch jenes Narrativ nur die halbe Wahrheit, dass es um die Verteidigung der europäischen Aufklärung gegen den „mittelalterlichen“ Islam der Migrant/-innen gehe – eine Erzählung die gerade in Frankreich nach den islamistischen Attentaten 2015 so glaubwürdig wirkte. „Im unmittelbaren Zusammenhang mit Terrorismus und Migration steht die Tatsache, dass sich rund um den Globus die Gebiete ausdehnen, in denen es keine Staatlichkeit mehr gibt“ (Geiselberger, 2017, S. 7). Vieles, was wir nur aus dem Blickwinkel unserer Nationalstaaten betrachten, hängt eben in Wirklichkeit mit globalen Veränderungen zusammen, zu denen wir beigetragen haben, und die nun massiv auf uns rückwirken.

Hinzu kommt ein Phänomen, das Bewegungen wie die Gelbwesten keineswegs auf ihrem Radar hatten. Dieses prägt gleichwohl wesentlich die Gesamtsituation: Es gibt einen Widerstand aus dem globalen Süden gegen die westliche Globalisierung. Das zeigt sich etwa im wesentlich selbstbewussteren Auftreten vieler Staaten des globalen Südens auf dem internationalen Parkett, die nun versuchen, einer neokolonialen Politik die Stirn zu bieten; im Anwachsen sozialer Widerstandsbewegungen, von denen wir meist nur die terroristische Seite wahrnehmen; und schließlich wohl erstmals auch in der postkolonialen Herausforderung nicht nur westlicher Politik, sondern auch von westlicher Kultur, Wissenschaft und Weltbildern, die unsere bisherigen Denkschemata und Erklärungsmuster grundsätzlich infrage stellen.

### **„Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus“**

Somit kommen wir zu einer Neubewertung der Situation und zu einer Infragestellung beider Narrative, sowohl des „Regens des progressiven Neoliberalismus“ als auch der „Traufe des reaktionären Populismus“ (Fraser, 2017). Wir können in den ‚reaktionären Haltungen‘ der Bevölkerung im Westen, die zur Wahl von Donald Trump, dem Brexit und dem Aufstieg rechts-nationalistischer Parteien wie AfD oder FPÖ geführt haben, eine Form der Politisierung und damit der Dynamisierung unserer Gesellschaften sehen. Das Politische entsteht, wenn diejenigen, denen man politische Äußerungen verweigert oder nicht zutraut, das Wort ergreifen, und wenn Themen, die nicht als politisch geeignet gelten, aufs Tapet gebracht werden: „Vom demos ist derjenige, der spricht, obwohl er nicht zu sprechen hat, derjenige, der an etwas teilnimmt, woran er keinen Anteil hat“ (Rancière, 2008, S. 21). Diese Politisierung mag subjektiv als demokratischer Akt verstanden werden, als Aufschrei derer, die bislang von der politischen Klasse nicht gehört wurden. Es ist freilich ein Streben nach sozialer Verbesserung und persönlicher Würde, allerdings gepaart mit nationalistischer Abschottung und rassistischer Abwehr aller „Anderen“. Wir haben es mit einer „Rebellion der Armen [zu tun, W. W.], die sich sozusagen im Gegner geirrt hatten“, wie Paul Mason (2017, S. 163) mit Bezug auf den britischen Brexit schreibt. Wenn wir den Nationalismus und Rassismus dieser Bewegungen zurückweisen, müssen wir doch gleichzeitig ihren Widerstand gegen sozialen Abstieg und für Anerkennung und Würde als berechtigt anerkennen. Dabei kommt es darauf an, diese Verbindung vom Kampf um eigene Würde und rassistische Verweigerung der Würde der anderen aufzulösen.

Aber auch die scheinbare Alternative, also der ‚demokratische‘ Universalismus und Globalismus der westlichen Eliten, ebenso wie ihre bedingungslose Treue zur ‚Europaidee‘ – ohne kritische Prüfung der konkreten EU-Politik – ist zu hinterfragen. Wie ausgeführt, hat die herrschende Politik die Schere zwischen Arm und Reich in skandalöser Weise aufgetan und damit erst dem ‚neuen Nationalismus‘ als Gegenbewegung eine Chance gegeben. Und ihr Universalismus ist, wie postkoloniale Kritiker (z. B. Mignolo, 2011) gezeigt haben, nichts anderes als die partikulare Form, wie die Eliten ihre eigenen Interessen verteidigen, indem sie sie als allgemeine Interessen ausgeben. Hier ist wieder das Beispiel Frankreich aufschlussreich. Denn in diesem Musterland der universalen Menschenrechte richtet sich die heutige Politik nicht nur gegen breite Teile der eigenen Bevölkerung, sondern arbeitet auch auf globaler Ebene an der Durchsetzung ‚nationalistischer‘ Ziele. Es geht um einschränkende Handelsverträge mit afrikanischen Staaten bis hin zu Militärinterventionen zur Sicherung von Rohstoffen – etwa Uran für die Atomindustrie und die Atomwaffen der ‚force de frappe‘. Dies alles wird mit Formulierungen wie ‚Partnerschaft‘, ‚Hilfe zur Entwicklung‘ oder ‚gemeinsamer Kampf gegen Terrorismus‘ ideologisch bemäntelt. Demokratie und kritisches Weltbürgertum bleiben auf der Strecke. Vielmehr scheint sich folgendes Verdikt zu bestätigen: „Cosmopolitanism is a concern of Western scholarship“ (Mignolo, 2011, S. 252). Wenn wir den demokratischen und weltbürgerlichen Anspruch, den die neoliberalen Eliten auf ihre Fahnen schreiben, vor ihnen selbst retten wollen, müssen wir ihn sozialkritisch und dekolonial de- und rekonstruieren. Mignolo tritt in diesem Sinne für einen

„decolonial cosmopolitanism“ ein. Er argumentiert, dass das Ergebnis „cosmopolitan localisms“ sein werden. Vom Universalismus kann zwar das Bewusstsein von der Welteinheit kritisch übernommen werden, nicht aber die Vorgangsweise, westliche als universale Lösungen anzubieten: „Decolonial cosmopolitanism is not one more among others, but a project that promotes the shift in the terms of the conversation: from imperial cosmopolitanism (or cosmopolitanism without modifiers and without parenthesis) to cosmopolitan localisms (coexistence of cosmopolitanism with modifiers and with parenthesis)“ (Mignolo, 2011, S. 293).

### **GCED – auf dem Weg zu einer „dekolonialen“ Politischen Bildung**

Bildung zur Demokratie muss somit die Frage einschließen, welche Folgen die Existenz der westlichen Demokratien und ihrer kosmopolitischen Praxen nach sich zieht. Das bedeutet auch ein Thematisieren von Kolonialismus und Neokolonialismus: „Cosmopolitanism shall be thought out in relation to a heterogenous historico-structural conception of history and society [...] and world order, rather than in a unilinear narrative of history and a hierarchical organization of society. Decolonial cosmopolitanism shall be ‘the becoming of a pluriversal world order’ built on and dwelling in the global borders of modernity/coloniality“ (Mignolo, 2011, S. 270).

Bildung zur Demokratie kann nur gelingen, so meine These, wenn sie über das nationale Paradigma hinausgedacht wird. Das bedeutet keineswegs, dass die nationalstaatlich verfasste Demokratie – die einzige, die wir bislang haben – zu missachten oder als obsolet zu betrachten wäre. Es geht vielmehr darum, das Lokale wie das Nationale im Paradigma des dekolonialen Kosmopolitismus wahrzunehmen.

Global Citizenship Education (GCED) ist die pädagogische Umsetzung dieses Konzepts. GCED ist diesem Verständnis nach nicht einfach eine besondere Aufmerksamkeitsrichtung oder ein Spezialgebiet Politischer Bildung, sondern ein neues Paradigma, das eine andere Wahrnehmung der Ziele und Aufgaben Politischer Bildung zur Folge hat. Das Entscheidende ist dabei nicht die ‚globale Weltsicht‘. Denn ein Bezug zum Globalen ist heute wohl bei nahezu allen pädagogischen Konzepten eine Selbstverständlichkeit (z. B. Sander, 2018). Es ist auch nicht der manchmal erhobene Anspruch, für eine ‚weltbürgerliche Identität‘ auszubilden. Es bedarf zwar tatsächlich eines Denkens in weltbürgerlichen Kategorien, doch bleibt die eigene Weltsicht notwendigerweise immer vom jeweiligen Standpunkt geprägt: „Your location in the colonial matrix of power shapes the way you look at the world“ (Mignolo, 2011, S. 293). Insofern könnte man von Identität als global citizen immer nur im Plural und als multiple Identität sprechen. Hingegen als singuläre neue Identität verstanden wäre ‚weltbürgerliche Identität‘ wiederum ein universalistisch-imperiales Konzept. Was das Spezifische von GCED ausmacht, ist also nicht der Bezug zum Globalen, sondern vielmehr die normative Ausrichtung auf globale Gerechtigkeit, die auch eine kritische, dekoloniale Überprüfung westlicher Bildungskonzepte selbst beinhaltet. Was die Politische Bildung angeht, müssen wir uns auch mit einer „pluriversal world order of democracies“ um Mignolo (2011, S. 270) zu paraphrasieren.

GCED bietet die Chance einer politischen Bildung, die die Idee der demokratischen Partizipation ernst nimmt und damit unweigerlich auch auf wesentliche Defizite der Demokratie auf-

merksam macht. Sie legt damit die Lernenden nicht von vornherein auf die Verteidigung einer limitierten Demokratie als der Demokratie schlechthin fest. Nun ist die Erkenntnis der Unvollkommenheit jeder Demokratie klassisches politikwissenschaftliches Wissen. Spätestens seit Norberto Bobbíos (1985) *Essay // futuro della democrazia* gelten „die nicht eingehaltenen Versprechen der Demokratie“ (ebd., S. 25) als wissenschaftlich etablierte Tatsache, ebenso wie die strukturellen Hindernisse, die er diesbezüglich identifiziert. Und in diesem Sinne ist auch „Demokratie lernen als Kritik der Demokratie“ (Henkenborg, 2009, S. 287) ein anerkannter Grundsatz Politischer Bildung.

Aber all diese Kritiken verbleiben im nationalen Paradigma und in einer Politikwissenschaft, die die Geschichte der westlich-europäischen Demokratie als die Geschichte der Demokratie schlechthin erzählt. Bereits die Repräsentanten der ersten Welle des Postkolonialismus, wie Frantz Fanon oder Aimé Césaire, haben auf die doppelten Standards der westlichen Zivilisation verwiesen: Demokratie nach innen, Imperialismus nach außen. Wie Césaire zeigt, war das, was der Europäer „Hitler nicht verzeiht, nicht das Verbrechen an sich, das Verbrechen am Menschen, daß es nicht die Erniedrigung des Menschen an sich, sondern daß es das Verbrechen gegen den weißen Menschen ist, daß es die Demütigung des Weißen ist und die Anwendung kolonisatorischer Praktiken auf Europa, denen bisher nur die Araber Algeriens, die Kulis in Indien und die Neger Afrikas ausgesetzt waren“ (Césaire, 1968, S.12, H.i.O.).

Wenn die „didaktische Grundfrage“ Politischer Bildung lautet: „Wie können Menschen und Gruppen in der Gesellschaft lernen, die Probleme und Konflikte in ihrem Zusammenleben durch die Herstellung und Durchsetzung von allgemeiner Verbindlichkeit demokratisch zu gestalten und zu regeln, und welche Probleme und Konflikte müssen sie dabei wiederum bewältigen?“ (Henkenborg, 2009, S. 284), dann muss diese Innenperspektive unbedingt auch durch eine Außenperspektive ergänzt werden. Konsequenterweise wären dann zwei Fragen zu stellen: Wer gehört zu ‚der Gesellschaft‘ und wer ist ausgeschlossen? Sowie: Wie kann gelernt werden, auch die Beziehungen zwischen Gesellschaften demokratisch zu gestalten und deren Konflikte demokratisch zu regeln?

GCED – mit ihrem Anspruch, dass Demokratie weltweit gelten muss, und dass es vielfältige Formen von Demokratie geben kann – geht diesen entscheidenden Schritt weiter. Sie macht den Blick frei für die Defizite bestehender Demokratien, die aus einer dekolonialen Perspektive bestehen, und stellt damit erst wirklich die Frage der Demokratie in ihrem vollen Umfang. GCED vertritt die Ambition auf eine weltweite demokratische Ordnung, ohne dafür ein bestimmtes Modell vorzuschlagen. Es ist ein „Kosmopolitismus ohne Illusionen“ (Benhabib, 2016). Dabei sind die zwei genannten Aspekte nicht nur theoretisch, sondern auch für die Praxis des Demokratielernens besonders relevant:

- Von einem dekolonial aufgeklärten kosmopolitischen Standpunkt ist die Tatsache, dass es in den europäischen Einwanderungsstaaten zwei Klassen von Menschen gibt – solche mit allen staatspolitischen Rechten und solche, denen diese (und zunehmend auch soziale Rechte) verweigert werden –, keine humanitär bedauerliche Angelegenheit, sondern ein schwerwiegendes demokratiepolitisches Defizit. Wenn ein beachtlicher Teil der Wohnbevölkerung in die demokratischen

Entscheidungen nicht einbezogen wird, bedeutet dies eine Spaltung der Gesellschaft. Diese kann aber nicht einfach aufgehoben werden, denn der souveräne Nationalstaat beruht eben auf dem Prinzip der Staatsbürgerschaft und damit der Unterscheidung zwischen denen, die politische Rechte haben, und denen, die sie nicht haben. Hier steht ein demokratiepolitisches Dilemma an, das umso größer wird, je höher durch Flucht und Migration der Anteil an Menschen ohne volle Rechte wird. Diese Ungleichbehandlung der Migrant/inn/en beruht, wie die postkoloniale Theorie gezeigt hat, letztlich auf (neo)kolonialen Praktiken, die das rassistische Muster der Unterscheidung entwickelt und perfektioniert hat, wonach es solche gibt, denen Rechte zustehen, und solche, denen sie nicht zustehen. Es handelt sich sozusagen um die Anwendung des Kolonialismus ‚nach innen‘: „Citizenship seems like a new line of stratification: voting rights, health benefits, jobs – so much depends on it. But this is the same line of stratification that constituted inequality within the colonial empires. Citizenship today is merely the hierarchy of empire reinscribed onto the structures of an ostensibly postimperial world“ (Go, 2016, S. 198).

- Darüber hinaus zeigt dieser kosmopolitische Blick auch ein weiteres, sozusagen gegenteiliges, Defizit auf, den relativen Verlust an Souveränität des Nationalstaats: In Zeiten intensiver Globalisierung hat die nationale Demokratie immer weniger die Macht, souveräne Entscheidungen zu treffen, da viele Angelegenheiten inzwischen dem Bereich des Politischen entzogen und von mächtigen transnationalen Playern de facto im Alleingang entschieden werden. Die oft beklagte Theatralisierung der Politik – Politik werde uns als emotional rührendes Schauspiel vorgeführt, während die wirklichen Entscheidungen ganz woanders fielen – hat hier ihren Ursprung. Aber dieser innenpolitische Aspekt – so wichtig er ist – ist nur die eine Seite der Medaille. Die andere besteht darin, dass auch wir – die demokratischen westlichen Staaten, die (immer noch) die stärkste Wirtschaftsmacht der Welt darstellen – weltpolitisch sehr undemokratisch agieren und damit nicht nur ihre eigenen Prinzipien verraten, sondern für viele weltpolitischen Konflikte mitverantwortlich sind. Auch hier ist ein Dilemma auszumachen, da supranationale demokratische Mechanismen zwar nötig wären, aber höchstens in Ansätzen existieren. Und die Forderung nach global citizenship bzw. danach, sich als global citizen zu verhalten, ist ebenfalls der Hinweis auf dieses Dilemma.

GCED macht die Notwendigkeit sichtbar, transnationale Formen der Demokratie als Gegengewicht zu entwickeln, die vor allem den Einfluss aller stärken, die bei der herrschenden internationalen Anarchie zu kurz kommen. Inzwischen gibt es bereits eine ganze Reihe länderübergreifender Institutionen, internationaler Regime und Dokumente globalen Rechts sowie eine sich globalisierende Zivilgesellschaft, die aber noch viel zu schwach sind, um wirksam gegenzusteuern. Seyla Benhabib drückt hier wohl einen Konsens zwischen kosmopolitischen und postkolonialen Strömungen aus, wenn sie postuliert, man müsse „die Dokumente globalen öffentlichen Rechts und die Rechtsfortschritte in Menschenrechtsabkommen ohne allzu viel utopisches Getöse nüchtern nutzen, um den Aufbau gegenhegemonialer transnati-

onaler Bewegungen zu unterstützen, die [...] Rechte grenzüberschreitend einfordern, und um die Neuerfindung und auch Wiedererlangung wertvoller Normen zu ermöglichen [...]“ (Benhabib, 2016, S. 41).

Fassen wir zusammen: Warum ist GCED für die Bildung zur Demokratie unverzichtbar? Das normative Argument dazu wurde soeben geliefert: weil es heute keine genuine national abgeschottete Demokratie mehr geben kann. Sie wäre nicht wirklich demokratisch. GCED verweist auf die Notwendigkeit transnationaler Demokratie – schon allein dadurch, dass sie uns dazu bringt, uns mit der eigenen „imperialen Lebensweise“ (Brand, 2017) auseinanderzusetzen – eine Voraussetzung dafür, die Demokratiedefizite im Weltmaßstab und ihre Gründe angemessen zu verstehen.

Das pädagogische Argument wiederum lautet: Demokratiebildung, ausschließlich im nationalen Paradigma gedacht, kann gar nicht mehr gelingen, weil sie von den Lernenden nicht angenommen wird. Angesichts der multikulturell zusammengesetzten Wohnbevölkerung sitzen heute diejenigen, die alle Rechte haben, in derselben Klasse wie die demokratischen Habenichtse. Die Schule ist somit – zumindest im Prinzip – der Ort des Zusammentreffens der Privilegierten mit denjenigen, die aufgrund der Herkunft ihrer Familien vielleicht stärker für Unrecht in anderen Erdteilen sensibel sind, das auch unter „unserer“ Mithilfe entstanden und aufrechterhalten wird. Wie kann da Bildung zur Demokratie den Vorwurf ignorieren, es sei gar nicht vorgesehen, dass all diejenigen, die laut Lehrplan zur Demokratie gebildet werden sollen, überhaupt in den Genuss aller demokratischen Rechte kommen?

Allerdings wird dieses Zusammentreffen der Verschiedenen, vor allem in Ländern wie Deutschland und Österreich, in denen die Gesamtschule kein Regelfall ist, durch vielfältige Segregationsmaßnahmen verhindert. Vor allem in den höheren Schulen sind die einheimischen Schüler/-innen massiv überrepräsentiert. Soziale Unterschiede und solche der Herkunft werden, als Begabungsunterschiede interpretiert, durch getrennte Schulsysteme zementiert bzw. weichen einheimische Schüler/-innen oft vor „zu viel Mischung“ in andere Schulbezirke oder in Privatschulen aus (Herzog-Punzenberger, 2017; Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2013).

Somit kommt noch ein drittes, bildungspolitisches Argument für die Notwendigkeit von GCED hinzu. Sie macht auf strukturell verursachte Ungleichheiten im Bildungssystem aufmerksam und stellt zugleich den Zusammenhang zu den demokratiepolitischen Konsequenzen aus einer nationalstaatlichen Innen- und einer Außensicht her. Diese wird heute umso wichtiger, je mehr rechtsnationale Regierungen in Europa zunehmen. Denn während liberale Regierungen Ungleichheit beklagen und von der Schule ihren Beitrag zu Chancengerechtigkeit und sozialem Aufstieg einfordern, ohne sich zu strukturellen Reformen zu entschließen, die das erst ermöglichen würden, sind inzwischen immer mehr rechte Regierungen an der Macht, die sich sogar von der Idee der Chancengerechtigkeit zu verabschieden scheinen und problematische bildungspolitische Weichen stellen, die Ungleichheiten noch zu verstärken drohen – wie die Auseinandersetzung um segregierte ‚Deutsch-Förderklassen‘ in Österreich 2018 zeigt.<sup>2</sup>

### **Dekolonialisierte Politische Bildung**

Verzichtet Politische Bildung auf eine kosmopolitisch-dekoloniale Perspektive, wie sie hier angedeutet wurde, so entsteht eine



argumentative Engführung. Die praktischen pädagogischen Folgen dieser Verkürzung sind immer wieder kritisiert worden (Andreotti, 2006; Danielzik et al., 2013; Marvakis, 2013). Dabei geht es v.a. um folgende Kritikpunkte:

- Diese Pädagogik ist hilflos gegenüber rechten europäisch-rassistischen Ideologien, da sie nicht beachtet, dass diese Ideologien auch an rebellische Elemente und das Streben nach Würde von Jugendlichen appellieren.
- Sie kann einem anticolonial argumentierenden, muslimisch unterfütterten Extremismus zu wenig entgegensetzen, da sie dessen anticoloniale Impulse nicht produktiv aufnehmen kann.
- Sie macht sich, mangels einer Alternative, zur Unterstützerin eines (neo-)liberalen Demokratiemodells, das in der westlichen Demokratie die höchste Form gesellschaftlichen Zusammenlebens sieht, der alle anderen Nationen nachzueifern hätten.
- Sie kann die Menschenrechte (z.B. Rechte von Frauen) nicht wirksam genug verteidigen, solange sie nicht zugleich auch die Verletzung von Menschenrechten anklagt, die Demokratien gegenüber Migrant/inn/en oder Ländern des Globalen Südens begehen.
- Sie kann weltweit bestehende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten zwar ansprechen und kritisieren, verfällt aber in Patronizing als Haltung gegenüber den ‚weniger entwickelten‘ Nationen; denn sie sieht nur in Entwicklungshilfe und ‚Bewusstseinsbildung‘ im Norden entscheidende Faktoren für Veränderungen, ohne die ‚imperiale Lebensweise‘ infrage zu stellen.
- Sie verzichtet weitgehend darauf, die vielfältigen, allerdings keineswegs immer ‚westlich-demokratischen‘ Formen des Widerstands politischer Bewegungen im Süden zu lehren und erweckt damit den Eindruck, es gäbe keine politischen Handlungsmöglichkeiten.

Eine Politische Bildung, die den GCED-Ansatz integriert hat, ist auch in ‚demokratischen Staaten‘ bis zu einem gewissen Grade ein ‚subversives‘ Unternehmen. Denn sie beschränkt sich nicht darauf, Lernenden demokratische Spielräume aufzuzeigen und sie zu ermuntern, diese auch zu nutzen. Sie leitet Lernende darüber hinaus an, Grenzen und Defizite der Demokratie auszuloten sowie den Ideologien entgegenzutreten, die demokratieverhindernd sind. Dies ist einerseits der Rassismus, der kategoriale Unterschiede von Menschen herstellt, und damit die Idee der Gleichwertigkeit unterminiert. Es ist andererseits jede Form des universalistischen Moralismus, der eine gönnerhafte Haltung gegenüber dem globalen Süden an den Tag legt und gleichzeitig die strukturellen Herrschaftsverhältnisse einer ungerechten Weltordnung nicht antastet. Eine Politische Bildung im GCED Paradigma bietet hingegen Lernenden analytische Instrumente, sich selbst anhand ausgewählter Beispiele mit globalen Fragen bzw. (auch) globalen Aspekten lokal aktueller Themen zu beschäftigen und sich damit jenes Wissen anzueignen, das erst die Ausübung demokratischer Rechte ermöglicht. Denn wir dürfen das Globale nicht im ‚Anderswo‘ suchen, sondern im Hier und Jetzt: GCED „encourages students to adopt a critical understanding of globalization, to reflect on how they and their nations are implicated in local and global problems and to engage in intercultural perspectives“ (Pashby, 2012, S. 9).

Ohne eine dekolonial-kosmopolitische Perspektive ist eine echte Bildung zur Demokratie heute nicht mehr zu haben.

### Anmerkungen

- 1 Vgl. dazu etwa Benjamin Masse-Stamberger: «Fin du monde» contre «fin du mois», la rhétorique méprisante de nos élites. In Marianne, 29/11/2018. <https://www.marianne.net/debattons/billets/fin-du-monde-contre-fin-du-mois-la-rhetorique-mepriante-de-nos-elites> (Zugriff am 31.12.2018) sowie das Dossier «Le soulèvement français» in Le Monde Diplomatique, Janvier 2019, 1 et 13 à 19.
- 2 Vergleiche dazu: <https://derstandard.at/2000084490603/Deutschfoerderklassen-cher-segregierend>

### Literatur

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education. Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 40–51.
- Benhabib, S. (2016). *Kosmopolitismus ohne Illusionen. Menschenrechte in unruhigen Zeiten*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bobbio, N. (1985). Die Zukunft der Demokratie. *PROKLA. Zeitschrift Für Kritische Sozialwissenschaft*, 15(61), 23–40. <https://doi.org/10.32387/prokla.v15i61.1390>
- Brand, U. & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus*. München: oekom.
- Césaire, A. (1968). *Über den Kolonialismus*. Berlin: Wagenbach.
- Danielzik, C.-M., Kiesel, T. & Bendix, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine Postkoloniale Analyse von Materialien der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: global e. V.
- Fraser, N. (2017). Vom Regen des progressiven Neoliberalismus in die Traufe des reaktionären Populismus. In H. Geiselberger (Hrsg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (S. 77–92). Frankfurt: Suhrkamp.
- Geiselberger, H. (Hrsg.). (2017). *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Go, J. (2016). *Postcolonial thought and social theory*. Oxford: University Press. doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190625139.001.0001
- Grobbaauer, H. & Wintersteiner, W. (2016). Global Citizenship als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“. *Bildung und Erziehung* 69(3), 325–340. doi.org/10.7788/bue-2016-0306
- Henkenborg, P. (2009). Demokratie-Lernen – eine Philosophie der Politischen Bildung. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 38(3), 277–291.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). Segregation – oder die Vielfalt in den Schulklassen? *POLICY BRIEF #05*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte. [https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB05\\_Segregation.pdf](https://www.arbeiterkammer.at/infopool/wien/PB05_Segregation.pdf)
- Marvakis A. (2013). Zur Dialektik des neuen Faschismus (nicht nur) in Griechenland – oder: «Der Mensch lebt nicht vom Brot allein, besonders wenn er keines hat». In L. Billmann & J. Held (Hrsg.), *Solidarität in der Krise* (S. 281–296). Wiesbaden: Springer. doi.org/10.1007/978-3-658-00912-0\_14
- Mason, P. (2017). Keine Angst vor der Freiheit. In H. Geiselberger (Hrsg.), *Die große Regression. Eine internationale Debatte über die geistige Situation der Zeit* (S. 149–174). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mignolo, W. D. (2011). *The Darker Side Of Western Modernity. Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press. doi.org/10.1215/9780822394501
- Pashby, K. (2012). Questions for Global Citizenship Education in the Context of the ‘New Imperialism’. For Whom, by Whom? In V. de Oliveira Andreotti & L. M. T.M. de Souza (Hrsg.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (S. 9–26). New York: Routledge.
- Rancière, J. (2008). *Zehn Thesen zur Politik*. Zürich-Berlin: diaphanes.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2013). *Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen*. Berlin. [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/SVR\\_Studie\\_Bildungssegregation\\_Juli\\_2013.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf)
- Sander, W. (2018). *Bildung. Ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft*. Frankfurt: Woehenschau.

### Dr. Werner Wintersteiner

ist Univ.-Prof. i. R., Gründer und ehemaliger Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung der Universität Klagenfurt; Wissenschaftlicher Leiter des Master Lehrgangs “Global Citizenship Education”. Arbeitsschwerpunkte: Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; Literatur, Politik und Frieden; (transkulturelle) literarische Bildung; Kulturwissenschaftliche Friedensforschung; Schwerpunkt Alpen-Adria-Region.

Gregor Lang-Wojtasik im Interview mit Asit Datta

## Weltoffenheit braucht Bodenerdung – Gespräch mit einem kritischen Weltbürger zur Bedeutung von Demokratie und Bildung angesichts grassierender Populismus' und Totalitarismus' <sup>1</sup>

Asit Datta ist seit seiner Jugendzeit in Westbengalen dichterisch und publizistisch aktiv. Dies setzte er ab Anfang der 1960er auch im deutschsprachigen Raum, ausgehend von seinem Germanistikstudium, fort. Spätestens seit seinem Fachbuch ‚Welthandel und Welthunger‘, das 1984 zum ersten Mal erschien (und zuletzt 1994 in 6. Auflage) und dessen wichtigste Thesen Datta zehn Jahre später noch einmal zugespitzt hat (2013), gilt er als ‚Klassiker‘ der Eine-Welt- und Weltladenbewegung. Er hat sich immer wieder zu Wort gemeldet, wenn es um Fragen von Globalisierung, Internationalisierung, Interkulturalität und Pädagogik geht. Er begreift Bildung politisch und kann Ungerechtigkeit nicht ertragen. Die Debatten um Globales Lernen und Interkulturelle Pädagogik hat er stets kritisch begleitet. Der Wiederaufstieg des Nationalismus in Europa und weltweit ist für ihn ein Alarmsignal für aufgeklärte Demokrat/inn/en mit weltbürgerlichem Fundament.

Gregor Lang-Wojtasik hat bei Asit Datta studiert und promoviert. Von 1990 bis 2000 arbeiteten beide eng in der interdisziplinären Arbeitsgruppe Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik an der Leibniz-Universität Hannover zusammen, engagierten sich gemeinsam in der ZEP und dachten an manchen Stellen auch gemeinsam über Fragen von Globalisierung und Bildung nach (Datta & Lang-Wojtasik, 2013).

Das Gespräch fand am 10.11.2018 in Hannover statt und orientierte sich an den folgenden vier Leitfragen:

1. Welche Programmatik kann Bildung angesichts zunehmender Orientierungslosigkeit und Angst in der Weltgesellschaft anbieten?
2. Was ist Weltbürgerliche Erziehung oder Globales Lernen und hat dieses Bildungsangebot eine Bedeutung für Demokratisierung und Zukunftsfähigkeit?
3. Inwieweit kann Heimat eine sinnvolle Kategorie für Weltbürger/-innen sein?
4. Wie politisch kann oder muss Bildung in Zeiten grassierenden Rechtspopulismus' sein?

Als Einleitung in das Gespräch stellte Asit Datta verschiedene Bücher vor, mit denen er sich z.Z. beschäftigt und die seinen

Argumentationen teilweise unterliegen (Flassbeck & Steinhardt, 2018; Hickel, 2018; Marshall, 2018; Snyder, 2018a; b). Aus dem sich daraus ergebenden lockeren Austausch, entwickelte sich die erste Frage im Gespräch.

**Gregor Lang-Wojtasik (GLW):** Kann Weltbürgertum etwas gegen einen Rechtsruck bewegen?

**Asit Datta (AD):** Weltbürgertum ist ein großes Wort und ein wenig abstrakt. Mir wäre ein Begriff wie Weltoffenheit lieber. Diese Offenheit setzt eine Verbundenheit mit der eigenen Heimat voraus. Heimat ist oft nur ein Stadtviertel, der Freundeskreis, die Nachbarschaft und Erinnerung. Erst dann kommt das Land. Diese Erinnerung braucht ein Fundament, damit ich mich für Neues und Anderes öffnen kann. Heimatliebe ist nicht blind. Zu dieser Liebe gehört eine genaue Beschäftigung mit der Geschichte – positiven und negativen Aspekten. Es geht um Entwicklungen im eigenen Geburtsland. Daraus kann Patriotismus erwachsen. Ein Patriot ist aber nicht gleich ein Nationalist. Patriotismus halte ich nicht für verwerflich, Nationalismus schon. Wie kann Bildung helfen, ein Patriot zu werden, ohne Gefahr zu laufen, ein Nationalist zu sein? Es geht darum, ein anderes Verständnis von Heimat zu stärken – also ein anderes Verständnis, als dies etwa von der AfD oder dem Front National von Marine Le Pen oder Fidesz von Viktor Orbán oder der VVD von Geert Wilders begriffen wird. Heimat schließt keine Menschen aus anderen Ländern aus. Heimatliebe und Patriotismus grenzen nicht aus. Die Kernfrage lautet: Können wir mit den aktuellen Konzeptionen des Globalen Lernens im Sinne des Weltbürgertums jene Fundamente durch Bildung fördern, die Weltoffenheit ermöglichen? Also Fundamente, die keine anderen Menschen oder andere Länder ausgrenzen, um das Eigene hervorzuheben?

**GLW:** Lass mich das gerade einmal verstehen. Du hast gesagt, dass es eigentlich um aufgeklärten Patriotismus geht und unproblematisch ist, wenn dies vom Nationalbegriff gelöst wird. Gibt es dann auch so etwas wie ein patriotisches Weltbürgertum?

**AD:** Sicher. Patriotismus ist kein faschistischer Nationalismus.

**GLW:** Du meinst aber, dass es irgendeine Verwurzelung gibt, damit man weiß wo man hingehört.

**AD:** Ja! Ich bekenne mich zu meiner Geschichte, also auch zur

Geschichte meines Landes, zur Geschichte meiner Umgebung, bevor ich den Fremden akzeptieren kann.

**GLW:** Vorhin hast du gesagt, Heimat ist auch Erinnerung. Was meinst du damit genau?

**AD:** Heimat ist Erinnerung einmal im Sinne geschichtlicher Erinnerung. Dazu gehört auch die eigene Erinnerung, wie ich gerade über meine Heimatstadt Midnapore geschrieben habe (Datta, 2018). Auch wenn das Land, aus dem ich komme, mit der BJP-Regierung<sup>2</sup> unter Premierminister Narendra Modi nach rechts gerückt ist, bleibt Indien mein Geburtsland. Diese schmerzhafteste Erfahrung gehört zu meiner Geschichte, zu meiner Biografie. Wenn ich dies nicht akzeptiere, kann ich nicht weltoffen sein. Dazu gehören auch viele Niederlagen und viele Kleinigkeiten, ohne die ich mich nicht definieren kann. Erinnerung – auch geschichtliche Erinnerung in Deutschland – ist Teil meiner Biografie. Hier lebe ich drei Viertel meines Lebens, hier fühle ich mich heimisch. In diesem Sinne ist Deutschland auch meine Heimat.

**GLW:** Wenn Heimat mit Weltbürgertum zusammengeht – welche Bedeutung spielt dabei Identität?

**AD:** Zur Identität gehören natürlich meine Wurzeln. Ohne meine Wurzeln kann ich keine Identität entwickeln. Im Sinne eines Bildungsauftrages müsste es darum gehen, die eigene Identität zu erkennen, diese zu festigen, ohne sich von anderen abzugrenzen. Zu meiner Identität gehört natürlich meine indische Vergangenheit. Deshalb nehme ich in Anspruch, die aktuelle indische Politik massiv zu kritisieren (Datta, 2017). Genauso gehe ich mit der rechten Entwicklung in Deutschland um. Einerseits muss ich akzeptieren, dass dies eine neue Entwicklung ist, andererseits muss ich nach Auswegen schauen, wie man miteinander zurechtkommen kann, ohne sich abzugrenzen. Abgrenzung ist meines Erachtens ein falscher Weg der Identitätsbildung. Bildung muss darauf gerichtet sein, die eigene Identität zu entwickeln, ohne sich von anderen abzusetzen.

**GLW:** Generell geht es also um Bildung zur Weltoffenheit?

**AD:** Ja, aber diese Bildung zur Weltoffenheit kann nur gelingen, wenn wir diesen Rechtsruck nicht negieren, sondern diese Entwicklungen wahrnehmen und nicht so tun, als ob das nicht existiert und einfach zum Weltbürgertum übergehen.

**GLW:** Ist dann Weltbürgertum nicht eher nur ein Gedankenmodell, etwas, was seit den Sophisten zwar gefordert wird, aber keine Entsprechung in der Realität hat?

**AD:** Ja. Der Bezug zur Realität geht verloren, wenn man die ökonomische Ungleichheit nicht wahrnimmt. Global gesehen geht es uns ökonomisch viel besser als vor 200 Jahren. Damals lebten neun von zehn Menschen unter der Armutsgrenze. Heute im Jahr 2018 gilt dies laut Welthunger-Index nur noch für zwei von zehn (Welthungerhilfe/Concern, 2018). Gleichwohl war die ökonomische Ungleichheit weltweit nie größer als heute. Dies gilt auf unterschiedlichen Ebenen für fast alle Länder – für Indien wie für Deutschland. Die Reichsten ein Prozent besitzen so viel wie die restlichen 99 Prozent der Bevölkerung. Was Deutschland angeht, geht es den meisten Menschen in Ostdeutschland ökonomisch viel besser als vor 1990. Nur im Entwicklungszusammenhang ist der Unterschied zu den Westdeutschen viel größer geworden und deshalb ist das Gefühl bei Ostdeutschen so stark, dass sie abgehängt worden sind. Und ich vermute, dass dort u.a. deshalb auch der Rechtsruck zugenommen hat.

**GLW:** Identität ist ein schwieriger Begriff. Es gibt z.B. die Identitäre Bewegung. Wo siehst du da Herausforderungen?

**AD:** Identität im Sinne der Identitären ist eine Verneinung der geschichtlichen Entwicklung. Die Gruppe der Identitären tut so, als ob wir noch in den Grenzen von 1937 lebten. Sie wollen den verlorenen Krieg nachträglich noch gewonnen haben.

**GLW:** Das heißt also der Identitätsbegriff der Identitären hat mit einem demokratischen Identitätsbegriff nichts zu tun?

**AD:** Genau. Die Bewegung hat eine rassistische, faschistische, national-sozialistische Ideologie als Vorbild. Die Anhänger dieser Gruppe wollen weder die Geschichte noch die heutige Realität wahrhaben. Francis Fukuyama bringt in seinem neuesten Buch ‚Identity‘ (Fukuyama, 2018b) den griechischen, alphilosophischen Begriff *Megalothymia* ins Spiel. Damit wird der Wunsch bezeichnet, von anderen als überlegen anerkannt zu werden. Das Problem der *Megalothymia* ist jedoch, dass einer kleinen Anzahl von Personen, die als überlegen gelten, eine große Anzahl von Menschen gegenüberstehen, die für minderwertig gehalten werden und ihres Wertes wegen auf Anerkennung verzichten müssen (Fukuyama, 2018a, S. 120).

**GLW:** Was kann bei alledem Bildung überhaupt ermöglichen? Ich kenne deine kritische Position zum Globalen Lernen und zur Begrifflichkeit. Was ist für dich Globales Lernen?

**AD:** Globales Lernen mit dem Ziel einer Weltoffenheit kann nur langsam entwickelt werden. Wir können einige Stufen nicht überspringen. Auf die jetzige rechte Entwicklung bezogen heißt das: Zunächst steht die Analyse an, woher der Wunsch nach mehr Anerkennung und woher der Wunsch nach Erniedrigung anderer Menschen kommt. Warum werden plötzlich Meinungsfreiheit, Rechtsstaatlichkeit und Demokratie in Frage gestellt? Warum gewinnt plötzlich George Orwells Newspeak – Krieg ist Frieden, Freiheit ist Sklaverei, Ignoranz ist Stärke – 70 Jahre nach der Veröffentlichung von ‚1984‘ so an Aktualität (Orwell, 1948)? Bekanntlich stammen diese Slogans in Orwells Roman vom Ministerium für Wahrheit. Dazu gehören auch die Parolen: Gott ist Macht und  $2+2 = 5$ . In dieser Form agieren auch Evangelikale in der Regierung von Donald Trump oder auch Hindutva-Anhänger<sup>3</sup> in der Regierung von Narendra Modi.

**GLW:** Eigentlich hat doch die Idee der weltbürgerlichen Erziehung viel mit Kant zu tun, eigentlich auch mit Comenius oder mit der griechischen Antike. Und in Indien gab es auch eine Menge Impulse z.B. durch Rabindranath Tagore, Stichwort Santiniketan. Gleichzeitig gibt es aktuell doch auch hindunationalistische Tendenzen, dass das Land schon immer weltoffen war und dass eigentlich der Hinduismus die Welt vollständig umfasst!

**AD:** Ja das ist die Vereinnahmung. Ein Mann wie Narendra Modi und seine BJP behaupten ja, dass alles, was jemals erfunden wurde, bereits in Indien schon bekannt war. Das ist Fantasie, es ist Fake und entspricht Orwells Ignoranz als Stärke oder Gott als Macht. Es ist Anti-Tagore und Anti-Gandhi. Die Modi-Historiker behaupten vieles ohne Belege und haben angefangen, die Geschichte in ihrem Sinne umzuschreiben. Z.B. behaupten sie, dass in Indien die ersten Raketen erfunden wurden. Das ist kein wissenschaftlich fundiertes Faktum, sondern Fiktion. Die BJP-Regierung handelt auch fortwährend verfassungswidrig. Du kennst meinen Artikel zu 70 Jahren Unabhängigkeit Indiens (Datta, 2017). Die Modi-Regierung agiert wie Trump in den USA oder neuerdings Bolsonaro in Brasilien, der z.B. Kriminelle – genauso wie der philippinische Präsident – erschießen möchte.

**GLW:** Jetzt sind wir in Brasilien angekommen und ich sehe da Bezüge zu Indien über Tagore und Gandhi zu Paulo Freire. Ihn

müsste man ja in dem Zusammenhang auch als weltoffenen Bürger nennen. Er war ein weltoffener Bürger mit sehr starker Verwurzelung im lateinamerikanischen Kontext. Welche Aspekte siehst du bei den Dreien für ein aufgeklärtes Weltbürgertum, das uns weiterbringt?

**AD:** Ja, nicht nur bei Paolo Freire, sondern vermutlich alle Reformpädagoginnen, ob Julius Nyerere (2001) oder Ivan Illich (Siebert, 2002) waren in ihrem jeweiligen Land verwurzelt. Ihre Konzepte wurden weltweit rezipiert. Tagore, Gandhi, Freire und Nyerere (Datta & Lang-Wojtasik, 2002; 2019/i.E.) sind von einer egalitären Gesellschaft ausgegangen und das ist das, was jetzt fehlt. Bildung und auch Globales Lernen werden so lange im luftleeren Raum bleiben, solange der Unterschied zwischen Arm und Reich stetig zunimmt. Nach dem neuesten Oxfam-Bericht (Oxfam, 2018) besitzen heute acht Personen weltweit so viel wie die Hälfte der Menschheit und vor acht Jahren waren es dreißig. Es gibt immer weniger Leute mit immer mehr Geld und die anderen kämpfen – in Deutschland sind das etwa acht Millionen – als Working Poor. Sie arbeiten und haben dennoch immer weniger als die Grundsicherung. Das nimmt zu. Immer mehr Leute – v.a. auch Rentner/-innen – müssen dazuverdienen. Wenn Menschen den Eindruck haben, dass sie dagegen kaum etwas tun können und das Gefühl, ausgegrenzt zu sein, zunimmt, wird es schwer, Bildung auf Weltbürgertum aufzubauen.

**GLW:** In Deutschland gibt es eine Menge politischer Initiativen und das Globale Lernen wird immer häufiger in Bildungsplänen verankert. Z.B. gibt es in Baden-Württemberg, wo ich tätig bin, zwei Leitperspektiven: Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt. Es gibt auch den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung. Siehst du darin Chancen, dass die nachfolgende Generation mit genau dieser Vision konfrontiert wird?

**AD:** Ja. Ich bin mir aber nicht sicher, ob nachfolgende Generationen verstehen werden, warum es nicht möglich war, beispielsweise Glyphosat zu verbieten. Wenn Wissenschaftler warnen, dass Glyphosat nicht nur Leben vernichtet, sondern vermutlich bei Menschen Krebs verursacht, warum kann dennoch das Mittel nicht verboten werden? Nachhaltige Entwicklung setzt ja voraus, Bewusstsein zu entwickeln und zu fragen, warum etwas so und nicht veränderbar ist. Wenn die Lobbyarbeit so viel Macht hat, dass nationale Regierungen vor einer notwendigen Entscheidung zurückschrecken, was sollen wir dann über nachhaltige Entwicklung lehren?

**GLW:** Gut. Gleichzeitig sind wir doch noch mal bei der Frage, wie politisch muss und kann Bildung heute sein?

**AD:** Bildung ist immer politisch und nie neutral. Kinder und Jugendliche sollen lernen, solidarisch zu handeln und für die Schwächeren in dieser Gesellschaft Partei zu ergreifen. Sie sollen Demokratie lernen. Wenn jetzt die AfD Schüler/-innen animiert, im Internet gegen Lehrkräfte vorzugehen, wenn sie etwas Kritisches über die AfD gesagt haben, dann ist das eine Aufforderung zu Denunziation und Hate-Speech. Kann und soll man in der Schule gegen Hate-speech angehen? Denn Hetze nimmt ja auch unter Schüler/inne/n und auch gegen Lehrer/-innen zu. Neulich habe ich gelesen, dass ein Lehrer völlig fertig war, weil die Schüler/-innen gegen ihn auf Facebook vorgegangen waren. Ob man Facebook für die Schülerschaft verbieten kann, weiß ich nicht. Verbote wären m.E. der falsche Weg. Vielmehr müssen wir lernen, miteinander anders umzugehen. Eine liebe- und respekt-

volle Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Davon wird es abhängen, ob man über Politik frei und angstfrei diskutieren kann.

**GLW:** Ja gut aber damit sind wir doch bei der Frage von Demokratie nochmal. Wie demokratisch kann denn Schule – auch im Sinne Globalen Lernens – heute sein?

**AD:** Globales Lernen setzt voraus, dass sich Schule demokratisch entwickelt. Dass der Umgang miteinander – im Kollegium, zwischen Lehrenden und Schülerschaft, Lehrenden und Eltern – verständnisvoller wird. In meiner aktiven Zeit als Lehrer fiel mir auf, dass das Kollegium meistens dreigeteilt war: Es gab eine sehr engagierte Gruppe, eine zweite, der vieles relativ egal war und eine dritte Gruppe, die alles lästig fand und nur das Nötigste tat. Damit war auch die Arbeitsbelastung ungleich verteilt. Wenn sich diese drei Gruppen nicht miteinander verständigen und die Arbeitsbelastung teilen können, wird demokratischer Umgang sehr schwer.

**GLW:** Hast du denn auch Erfahrungen, wie diese drei Gruppen idealtypisch verteilt waren? Also du hast gesagt, die erste Gruppe war sehr klein. Wie groß waren denn die anderen Gruppen?

**AD:** Sie waren sehr unterschiedlich. Nach meiner Erinnerung war die zweite Gruppe größer als die anderen zwei. Obwohl die Kollegien relativ egalitär konstruiert waren, gab es Hierarchieprobleme. Schwierig waren auch die Eifersüchteleien.

**GLW:** Ich springe noch einmal zur Frage von Engagement und wie demokratisch Schule gedacht werden kann. Wenn ich das auf die SDGs beziehe, ist ja die Vorstellung, über Bildungsprozesse in der Schule diese riesen Zielvorstellungen in die Köpfe der Schülerinnen und Schüler zu bringen. In unserem gemeinsamen Kommentar (Datta & Lang-Wojtasik, 2016) hatten wir gefragt: Wer muss denn jetzt eigentlich handeln? Was sagst du denn als erfahrener Lehrer zu Ideen, wie man diesem Problem begegnen kann, also vom Wissen zum Handeln zu kommen?

**AD:** Es ist das schwierigste Problem nicht nur in der Pädagogik. Wie kommt man von einer Erkenntnis zur Handlung? Selbst wenn man einsieht, dass Autofahren umweltschädlich ist, nimmt man das Auto, wenn die Haltestelle zum öffentlichen Verkehrsmittel länger als zehn Minuten Fußweg beträgt. Ob man durch Projektarbeit oder Lernen außerhalb der Schule, daran etwas Grundlegendes ändern kann, weiß ich nicht. Dennoch glaube ich, dass Unterrichtsmethoden wichtig für das Probedenken sind. Tagores Santiniketan war ja darauf angelegt, dass die Schüler/-innen zum Beispiel selber Bäume pflanzen, sie pflegen und notieren, wie die Entwicklung abläuft. Das ist für mich ein Beispiel, wie durch Handlung gelernt werden kann. Das ist ein Weg, wenn die Schüler und Schülerinnen an die Sustainable Development Goals herangeführt werden sollen.

**GLW:** Jetzt noch eine rückblickende Frage. Du bist ja jetzt schon gut acht Jahrzehnte unterwegs in deinem Leben, auf das du zurückblicken kannst. Du hast ja verschiedene Lehrerfahrungen hinter dir. Du hast Lehrkräfte erlebt und du hast selbst als Lehrer gearbeitet. Sind das wirklich neue Fragen, mit denen wir uns heute beschäftigen?

**AD:** Das weiß ich nicht. Es wird sicherlich neue Methoden oder neue Arten des Lernens geben. Im digitalen Zeitalter wird vieles ganz anders sein als ich es kennengelernt habe. Dennoch bleiben gewisse Methoden ewig. Zum Beispiel: Geschichten erzählen. Mich hat in der Collegiate School etwas beeindruckt, das ich später in meinen Seminaren praktiziert habe. Bei uns ging die Schule damals bis 15:50 Uhr. Die letzte Stunde war immer un-

ruhig, jede/r Lehrer/-in kennt das. Wenn Ābānibabu, unser Bangla-Lehrer, die letzte Stunde unterrichtete, hat er prinzipiell die letzten fünf bis zehn Minuten eine Geschichte vorgelesen. Und alle haben vollkommen konzentriert zugehört. Wir liebten es. Vielleicht erinnerst du dich: Ich habe immer fünf oder zehn Minuten am Schluss von Seminaren vorgelesen. Faszinierend finde ich das Narrative im Unterricht. Gute Geschichten zu erzählen, spielt in der Bildung eine große Rolle. Ich begann, in der 7. Klasse zu schreiben. Es war eine Geschichte für die jährliche Schulzeitung mit 12 Seiten. Ābānibabu strich sie auf vier Seiten zusammen. Das war zunächst brutal. Dann hat er mir erklärt, warum er was gestrichen hat. So habe ich von ihm gelernt, dass man Nebensächliches weglassen und präziser schreiben muss. Er war mir gegenüber sehr rigoros und zeigte gleichzeitig seine Wertschätzung dadurch, dass ich ab der 8. Klasse die Zeitschrift mitredigieren durfte. Die zweite Lektion war, dass er mich als Schüler ernstnahm. Diese Eigenschaft – also Schüler/-innen und Studierende ernst zu nehmen – war auch eine große Stärke meines verstorbenen Kollegen Roland Narr. Bei einer Nachbesprechung von Seminar-, Diplomarbeiten oder Dissertationen ging er so intensiv darauf ein, dass es Studierenden manchmal zu viel wurde. Er aber ließ nicht locker, bis die Betroffenen im Sinne des Ergebnisses der Auseinandersetzung bereit waren, ihre Arbeit zu ändern. Und viele, die es manchmal übertrieben fanden, haben ihn deshalb geliebt. Von Hugo Kuhn, meinem Lehrmeister und Zweitgutachter meiner Dissertation in München, habe ich gelernt, dass man Studierende als seinesgleichen behandeln muss. Er war ein international anerkannter, einer der besten, Germanisten in Deutschland. Gleichzeitig hat er allen immer das Gefühl gegeben, dass sie seinesgleichen sind. In einem Seminar mittendrin stoppte er plötzlich, fragte mich vor 200 Studenten: Asit, du kannst doch Sanskrit, erzähl mal wie das bei Kālidāsa<sup>4</sup> so war. Das Seminar war voll von Doktoranden und Habilitanden, ich war im vierten Semester. Ich war so überrascht, dass ich nur ein paar Worte stammeln konnte.

**GLW:** Wenn man die drei Punkte, die du jetzt genannt hast – dieses Fokussierte, Geschichten erzählen und auf Augenhöhe miteinander umgehen – auf unser Ausgangsthema bezieht: Kann die dahinter liegende Haltung einen Beitrag gegen Rechtspopulismus leisten?

**AD:** Ja, ich glaube schon. Denn der Zulauf zum Populismus kommt ja auch von dem Gefühl, unterdrückt zu sein und gleichzeitig den Wunsch zu verspüren von anderen anerkannt zu werden, wie es von Fukuyama mit dem Begriff *Megalothymia* auf den Punkt gebracht wurde. Die beschriebene Anerkennung und Wertschätzung ist genau das Entgegengesetzte. Also: Ich akzeptiere dich! Lehrer wie Roland Narr und Hugo Kuhn haben mir dieses Gefühl vermittelt. Auch Ābānibabu, mein Bangla-Lehrer, der mir gegenüber brutal war und gleichzeitig signalisiert hat, ich schätze dich. Ja, Anerkennung und Wertschätzung, spielen eine sehr große Rolle in der Pädagogik. Gegen Populismus könnte dies eine große Waffe sein.

### Anmerkungen

- 1 Ein großer Dank an Jennifer Kopf für die Transkription der Rohfassung dieses Gespräches!
- 2 Bharatiya Janata Party – rechtsnationalistische Hindu-Partei.
- 3 Ideologie der indischen Nation als alleiniges Hindu-Reich.
- 4 Der Klassiker der Sanskrit- Literatur.

### Literatur

- Alvadero, F., Chanel, L., Piketty, T., Saez, E. & Zucman, G. (2018). *Die weltweite Ungleichheit. Der World Inequality Report*. München: Beck.
- Bosbach, Ge./Korff, J. (2011). *Lügen mit Zahlen* (2. Aufl.). München: Heyne.
- Datta, A. (1994). *Welthandel und Welthunger* (6. Aufl.). München: dtv.
- Datta, A. (2013). *Armutzeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren*. München: dtv.
- Datta, A. (2016): Die zunehmende Ungleichheit = das Ende des Kapitalismus? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 31–35.
- Datta, A. (2017). Indien nach 70 Jahren Unabhängigkeit. *Meine Welt*, 34(1), 13–15.
- Datta, A. (2018). Eine Jugend in Midnapore. *Meine Welt*, 35(3), 32–35.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2002) (Hrsg.). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2013). Bildung für die Welt im Jahr 2050. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(3), 4–10.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2016). Wer soll jetzt handeln? Sustainable Development Goals zwischen Hoffnung und Pragmatismus. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 30–31.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2019/i.E.): Paulo Freire – Erwachsenenbildung und politisches Bewusstsein. In J. Schrader & E. D. Rossmann (Hrsg.), *100 Jahre Volkshochschulen* (Hg. v. VHS/DIE) (S. 138–139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flassbeck, H. & Steinhardt, P. (2018). *Geschätzte Globalisierung. Ungleichheit, Geld und die Renaissance des Staates*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fukuyama, F. (1992). *Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir?* München: Kindler.
- Fukuyama, F. (2018a). Gegen Identitätspolitik. *DER SPIEGEL*, 42, 118–125
- Fukuyama, F. (2018b). *Identity*. London: Profile Books.
- Hickel, J. (2018). *Die Tyrannei des Wachstums. Wie globale Ungleichheit die Welt spaltet und was dagegen zu tun ist*. München: dtv.
- Marshall, T. (2018). *Abschottung. Die neue Macht der Mauern*. München: dtv.
- Nyerere, J. (2001). *Reden und Schriften aus drei Jahrzehnten* (hrsg. v. Asit Datta). Bad Honnef: Horlemann.
- Orwell, G. (1948). *1984*. London/New York: Signet.
- Oxfam (2018). *Reward work, not wealth. To end the inequality crisis, we must build an economy for ordinary working people, not the rich and powerful*. Oxford: Oxfam.
- Schwochow, J. & Ramge, T. (2018). *Wirtschaft verstehen mit Infografik*. München: Süddeutscher Verlag.
- Siebert, H. (2002). Paulo Freire und Ivan Illich als Konstruktivisten? In: A. Datta & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten* (S. 87–97). Frankfurt: IKO.
- Snyder, T. (2018a). *Der Weg in die Unfreiheit. Russland, Europa, Amerika*. München: C.H. Beck.
- Snyder, T. (2018b). *Über Tyrannei. Zwanzig Lektionen für den Widerstand* (5. Aufl.). München: C.H. Beck.
- UNDP (2018). *Human Development Report 2018*. Zugriff am 27.12.2018 <http://hdr.undp.org/en/2018-update>
- Welthungerhilfe/Concern (2018). *Welthunger-Index 2018*. Dublin/Bonn: Welthungerhilfe.

### Dr. Asit Datta,

geb. 1937 in Midnapore (Indien) kam 1961 nach Hannover. Er ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Leibniz-Universität Hannover (seit 2002 im Ruhestand), Gründungsmitglied und Ehrenvorsitzender von DiversitAS (ehemals AG Interpäd), Gründungsmitglied von Germanwatch, Mitglied der ZEP-Redaktion seit 1984. Seine erste Veröffentlichung erschien im Alter von 14 Jahren. Sein erstes preisgekröntes Gedicht wurde in der sehr bekannten bengalischen Zeitschrift „Desh“ (Land) publiziert. Von ihm gibt es zahlreiche Veröffentlichungen v.a. im Bereich der Entwicklungspädagogik und Interkulturellen Pädagogik.

### Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik), Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie.

Marina Wagener

## Interessenförderung im Unterricht zum Lernbereich Globale Entwicklung

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag wird die Frage nach Interessenförderung im Unterricht zu globalen Themen bearbeitet. Zunächst legt die Autorin dar, dass die Förderung von Interesse im Kontext des Diskurses um Globales Lernen eine relevante Zieldimension ist, die aber nur bedingt expliziert und dabei theoretisch sowie konzeptionell reflektiert wird. Hieran anschließend werden vor dem Hintergrund zentraler Theorien zur Interessenentwicklung aus der Pädagogischen Psychologie theoretische wie empirische Erkenntnisse im Feld Globalen Lernens betrachtet und diskutiert.

**Schlüsselworte:** *Globales Lernen, Interessenentwicklung, Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung*

### Abstract

This article deals with the role of interest development in lessons on global issues. The author notes that although the promotion of interest is a central objective, it is only partially explicated and thus theoretically and conceptually reflected in the discourse on global learning. Against the background of central theories of interest development, theoretical as well as empirical findings in the field of global learning are considered.

**Keywords:** *Global learning, interest development, teaching global development*

### Interesse und Globales Lernen – Defizite auf theoretischer und konzeptioneller Ebene

Wenn in schulischem Unterricht über Globalisierung gesprochen wird, werden im Sinne des Globalen Lernens auch ökologische und soziale Problemlagen thematisiert. Dabei besteht wohl Konsens dahingehend, dass es Zielperspektive eines solchen Unterrichts ist, dass Jugendliche für Fragen des globalgesellschaftlichen Zusammenlebens sensibilisiert werden, lernen über ihr eigenes Handeln und dessen Auswirkungen nachzudenken und sich zukünftig auch selbstständig mit Missständen in der Welt auseinandersetzen. Implizit vorausgesetzt wird dabei die Zielperspektive, das Interesse der Schülerinnen und Schüler für globale Heraus-

forderungen zu wecken, um sie zu einer andauernden – d.h. einer auch außerhalb der Schule relevanten und in ihrem späteren Leben anhaltenden – Betrachtung des eigenen Handelns in seinen globalen Bezügen anzuregen.

Dass es im Lernbereich Globale Entwicklung auch um die Förderung von Interesse geht, erscheint gemeinhin als selbstverständlich. Dies ist auch im Kontext des wissenschaftlichen Diskurses um Globales Lernen plausibel, wenngleich die Förderung von Interesse hier kaum in expliziter Form als Zieldimension auftaucht. In handlungstheoretischen Konzepten Globalen Lernens kommt die Überzeugung zum Tragen, dass globalen Herausforderungen nur durch das Engagement von Menschen begegnet werden kann (vgl. zu unterschiedlichen Verständnissen Globalen Lernens Asbrand & Scheunpflug, 2014). Globales Lernen ist in dieser handlungstheoretischen Perspektive ein Konzept, das auf die Entwicklung von Handlungskompetenzen abzielt, auf die Partizipation und das Mitwirken an einer nachhaltigen Gestaltung der Entwicklung der Welt. Dass Interesse hier eine zentrale Funktion zukommt, ist theoretisch plausibel, denn das Konzept des Interesses ist eng verbunden mit dem Konzept der Motivation und kann als zentrales Konstrukt zur Erklärung überdauernder Verhaltensbereitschaften gefasst werden (z.B. Schiefele, 2009).

Aber auch aus Perspektive eines system- und evolutions-theoretischen Verständnisses Globalen Lernens erscheint die Förderung von Interesse als Zielperspektive plausibel. Hier werden die Globalisierung und die Entwicklung zur Weltgesellschaft als mehrdimensionale Komplexitätssteigerung und im Hinblick auf die sich hierdurch ergebenden Lernherausforderungen beschrieben (Scheunpflug, 1996, 2003). Aus dieser Perspektive ist Globales Lernen zentral darauf ausgerichtet, Lernerfahrungen zu ermöglichen im Hinblick auf die Orientierung in einer von einem schnellen sozialen Wandel geprägten Welt, in der Wissen schnell veraltet und das individuelle Nichtwissen stetig zunimmt und in der die Menschheit vor den ungewissen Anforderungen einer kontingenten Zukunft mit komplexen Überlebensfragen konfrontiert ist. Die Erhöhung von Eigenkomplexität angesichts einer sich fortsetzenden Komplexitätssteigerung (Scheunpflug &

Schröck, 2000) kommt dabei als Aufgabe lebenslangen Lernens in den Blick. Die Auseinandersetzung mit zentralen Schlüsselproblemen der Gegenwart und Zukunft (Klafki, 1993)<sup>1</sup> kann nicht als ein sich im schulischen Kontext abschließend vollziehender Lernprozess verstanden werden. Vielmehr wird das Zurechtfinden in einer komplexen Welt immer wieder auf neue und sich fortsetzende Auseinandersetzungs- und Lernprozesse angewiesen sein. Zielsetzung schulischen Unterrichts zu (globalen) Anforderungen der Gegenwart und Zukunft muss es entsprechend sein, nicht nur momentane Auseinandersetzung anzuleiten, sondern auch zu andauernder Beschäftigung jenseits schulischer Leistungsanforderungen anzuregen (Prenzel 1996, S. 1326). Auch aus dieser Perspektive kommt damit die Förderung intrinsischer Motivationslagen und folglich die Förderung von Interesse als relevante Zielperspektive des Unterrichts in den Blick. Aus einer evolutivtheoretischen Perspektive ist dies insbesondere deshalb zentral, weil globale Fragestellungen sich dadurch auszeichnen, dass sie meist nicht im Nahbereich menschlicher Erfahrung liegen und aus diesem Grund oftmals nicht als unmittelbar relevant wahrgenommen werden (Tremml, 1998, 1999). Durch schulischen Unterricht eine interessensgeleitete, überdauernde Auseinandersetzung mit solchen Themen zu unterstützen, kann damit bedeuten, einen Beitrag zur (politischen) Mündigkeit Heranwachsender in einer globalisierten Welt zu leisten.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen erscheint es verwunderlich, dass der Aspekt der Förderung von stabilem Interesse an globalen Fragestellungen im vorwiegend erziehungswissenschaftlichen und auch bildungspolitischen (KMK & BMZ, 2016) Diskurs um Globales Lernen nur bedingt als eigenständige Zieldimension expliziert wird. Entsprechend nimmt eine explizite und durch empirisch fundierte Theorien aus der Pädagogischen Psychologie angereicherte Auseinandersetzung zur Frage der Interessenförderung bislang wenig Raum ein. Hier setzt der vorliegende Artikel an. Ziel ist es, den Diskurs um Globales Lernen durch die Rezeption von zentralen Theorien der Interessenentwicklung anzureichern und damit sowohl einen Beitrag zur theoretischen Weiterentwicklung des Globalen Lernens zu leisten als auch relevante konzeptionell-didaktische Implikationen aufzuzeigen. Hierzu werden im Folgenden zwei Theorieofferten zunächst in prägnanter Form beschrieben und anschließend als Reflexionsfolie für bestehende theoretische wie empirische Auseinandersetzungen im Feld Globalen Lernens fruchtbar gemacht.

### **Grundzüge der Interessentheorie**

Wenn mit Blick auf Fragen der Unterrichtsgestaltung von der Förderung von Interesse die Rede ist, geht es dabei zunächst um das für den Rahmen des Unterrichts erforderliche situationale Interesse, d.h. um einen aktuellen motivationalen Zustand (Krapp, 1998). Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen kommt darüber hinaus die Frage in den Blick, wie individuelle (und damit gerade nicht situationsgebundene) Interessen entstehen und – mit Blick auf die pädagogische Praxis – wie dieser Prozess gefördert werden kann.

In der pädagogischen Psychologie werden zur Interessenentwicklung in theoretischer Perspektive zentral das Person-Gegenstands-Konzept nach Krapp (1992) und die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993) beschrieben (Krapp 2010). Aufgrund ihrer zentralen Stellung im Diskurs wird die

Frage der Interessenförderung im Lernbereich Globale Entwicklung in diesem Artikel unter Bezugnahme auf diese beiden Theorien beleuchtet. Nach dem Person-Gegenstands-Konzept wird Interesse als ein relationales Konstrukt interpretiert, als eine spezifische Person-Gegenstands-Beziehung. Dabei ist der Gegenstand ein subjektiv bestimmter Umweltausschnitt bzw. eine Sinn-einheit. Ein persönliches Interesse unterscheidet sich von anderen Person-Gegenstands-Beziehungen vor allem durch eine bedeutungsmäßige Akzentuierung sowie durch mit dem Gegenstand verbundene positive Erlebnisqualitäten. Dem Interessensgegenstand wird demnach erstens eine hohe persönliche Wertigkeit bzw. Relevanz beigemessen, „[d]ie Person [...] fühlt sich davon subjektiv betroffen“ (Krapp, 1992, S. 322). Zweitens ist die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand mit einer positiven emotionalen Gesamteinschätzung verbunden, die Person hat positive Erinnerungen an vorherige Auseinandersetzungen mit dem Gegenstand und erwartet, dass hierbei auch zukünftig positive Empfindungen ausgelöst werden (Krapp, 1992). Anknüpfend hieran postuliert Krapp (2010) mit Blick auf die Frage nach der Interessenentwicklung, „dass sich eine Person nur dann mit einem bestimmten Gegenstand dauerhaft und aus innerer Neigung auseinander[setzt], wenn sie ihn auf Basis rationaler Überlegungen als hinreichend bedeutsam einschätzt und wenn sich für sie im Verlauf gegenstandsbezogener Auseinandersetzungen eine insgesamt positive Bilanz emotionaler Erlebnisqualitäten ergibt“ (S. 317). Für die Entwicklung von Interesse sind demnach sowohl Aspekte kognitiv-rationaler als auch emotionaler Steuerung relevant.

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) sind für den Bereich emotionaler Steuerung bestimmte Gruppen von Erlebnisqualitäten von besonderer Relevanz. Dieser These liegt die empirisch gestützte Annahme zugrunde, dass die Entstehung von Motivation funktional auf der Befriedigung grundlegender Bedürfnisse basiert. Diese Grundbedürfnisse umfassen das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung (das Bestreben, sich selbst als handlungsfähig zu erfahren), das Bedürfnis nach Autonomieerfahrung (das Bestreben, sich als eigenes Handlungszentrum zu erfahren) sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (das Bestreben nach befriedigenden Sozialkontakten) (Krapp, 1998). Demnach hat der Mensch die „angeborene motivationale Tendenz, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen, sich mit seinen Fähigkeiten in dieses Milieu wirksam einzubringen und sich dabei persönlich autonom und initiativ zu erfahren“ (Prenzel et al., 2000, S. 169). Die Frage, ob und in welchem Maße ein Interesse entwickelt wird und darauf aufbauend eine selbstinitiierte Auseinandersetzung ohne äußere Anreize unterstützt wird, hängt somit zentral mit der Befriedigung dieser drei Grundbedürfnisse zusammen (Krapp, 1998).

### **Interessenförderung im Lernbereich Globale Entwicklung**

Vor dem Hintergrund der beiden skizzierten Theorieperspektiven benennen Schiefele (2004) sowie Schiefele und Streblov (2006) vier Aspekte der Interessenförderung in schulischem Unterricht: die Förderung von Kompetenzerleben, von Autonomieerleben, von sozialer Eingebundenheit und von subjektiver Bedeutsamkeit. Für den Lernbereich Globale Entwicklung ergeben sich mit Blick auf diese vier Aspekte insbesondere vor dem Hintergrund

bestehender empirischer Erkenntnisse lernbereichsspezifische Herausforderungen, die im Folgenden erläutert werden.

### **Förderung von Kompetenzerleben: Den Umgang mit Komplexität schulen**

Nach Schiefele (2004) zielt die Förderung von Kompetenzerleben darauf ab, dass in der Auseinandersetzung mit einem Gegenstand im schulischen Unterricht „das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten [gestärkt wird]“ (S. 255), dass sich Lernende in der Beschäftigung mit einem Thema als kompetent wahrnehmen. Für Globales Lernen kommt dabei in den Blick, dass es sich bei den Themen des Lernbereichs um komplexe globale Problemlagen handelt, die nicht mit einfachen, monokausalen Zusammenhängen erklärt werden können und ebenso wenig leicht zu lösen sind. Es stellt sich die Frage, wie in diesem komplexen Kontext Kompetenzerleben gefördert werden kann. Dass es sich hierbei um eine Herausforderung handelt, wird beispielhaft sichtbar an einer empirischen Studie zu Orientierungen von Schülerinnen und Schülern, die im Kontext der Schule Kinderpatenschaften für Kinder im Globalen Süden übernommen haben (Wagener, 2018). Die Studie zeigt auf, dass Jugendliche im Kontext der Kinderpatenschaft eine emotionale Betroffenheit von der Not eines Kindes bzw. der Armut in Ländern des Globalen Südens empfinden und sie sich gleichzeitig als handlungsfähig im Hinblick auf die wahrgenommene Problemlage erfahren: Durch ihre Spenden unterstützen sie ein Kind in einem ärmeren Land. In der Studie wird aber darüber hinaus aufgezeigt, dass die Komplexität globaler sozialer Fragen dabei nicht in den Blick kommt und kein Lernen im Hinblick auf komplexe Hintergründe von sozialen Ungleichheiten in der Welt stattfindet. Dem Handeln in Form von Spenden kommt hier eine Entlastungsfunktion angesichts emotionaler Betroffenheit zu, es geht nicht mit einer weiterführenden Reflexion einher (Wagener, 2018, S. 192). Der Befund unterstützt das empirische Ergebnis Asbrands (2007), dass Jugendliche, die an der entwicklungspolitischen Praxis des Helfens teilhaben, ein asymmetrisches Nord-Süd-Verständnis und damit ein „nicht hinreichend komplexe[s] Weltbild“ (S. 14) konstruieren. In (system)theoretischer Perspektive ist dies anschlussfähig an die Argumentation von Luhmann (1975, S. 145) und Trembl (1998, S. 11), dass konkrete Hilfe eine im Nahbereich funktionale Form des Miteinanders ist, die im weltgesellschaftlichen Kontext unterkomplex und für eine dahingehende Orientierung daher dysfunktional ist. Offenbar wird hier also, dass Lerngelegenheiten des Globalen Lernens der Komplexität weltgesellschaftlicher Realität stärker entsprechen müssen als es beim Beispiel des Lernsettings Kinderpatenschaft der Fall ist. An diesem beispielhaften empirischen Befund wird in theoretischer Perspektive der schmale Grat sichtbar zwischen einerseits der Ermöglichung von Kompetenzerleben (z. B. in Form eines Erfahrens von Handlungsfähigkeit durch Spenden) und andererseits der Ermöglichung eines Lernens im Hinblick auf die Komplexität globaler Problemlagen (was auch die Erkenntnis umfasst, dass die eigenen Möglichkeiten, unmittelbare Veränderungen herbeizuführen, beschränkt sind). Die Frage ist daher, wie einerseits die begrenzten Handlungs- und Einflussmöglichkeiten als solche betrachtet werden können und andererseits Handlungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden können, die möglichen Ohnmachts- und Überforderungsgefühlen entgegenwirken. Asbrand (2009) hat in ihrer Studie zu Jugendlichen, die

sich in unterschiedlichen Settings mit globalen Entwicklungsfragen beschäftigt haben, herausgearbeitet, dass es von den Strategien der Komplexitätsreduktion abhängt, „inwiefern sich Jugendliche als handlungsfähig wahrnehmen“ (S. 238). Für Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung ergibt sich demnach die Herausforderung, Lernarrangements so zu gestalten, dass Möglichkeiten der Komplexitätsreduktion kennengelernt werden können und gleichzeitig zur Erschließung von Komplexität angeregt wird. Als besondere Herausforderung ergibt sich hierbei, dass für den Lernbereich Globale Entwicklung bislang keine empirisch basierten Kompetenzstrukturmodelle vorliegen (vgl. Asbrand, 2014), die die Identifikation und Entwicklung von Lernkontexten und Aufgabenformaten ermöglichen würden, die unterschiedliche Kompetenzstände ansprechen und eine Weiterentwicklung anregen. Angesichts des weiterhin bestehenden Theorie- und Empiriedefizits im Globalen Lernen ergibt sich in didaktischer Perspektive damit ein Spannungsfeld zwischen unsachgemäßer Komplexitätsreduktion und potenzieller Überforderung. Während ersteres die spezifische Anforderung des Lernbereichs, d. h. die kognitive Erschließung abstrakter Lerngegenstände, untergräbt, steht letzteres der Ermöglichung von Kompetenzerleben und damit der Ausbildung und Entfaltung von Interesse potenziell entgegen. Für das didaktische Vorgehen erscheint es vor diesem Hintergrund sinnvoll, Auswirkungen von eigenen Handlungen im Kleinen sichtbar zu machen und als wertvoll zu erkennen und gleichzeitig zur Reflexion der Grenzen des eigenen Beitrags anzuregen (vgl. Wagener, 2014).

### **Förderung von Autonomieerleben: (Weltgesellschaftliche) Partizipation ermöglichen**

Beim Aspekt der Förderung von Autonomieerleben geht es nach Schiefele (2004) zentral darum, dass sich Schülerinnen und Schüler in der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Inhalten als selbstbestimmt handelnd wahrnehmen. Für den Bereich Globalen Lernens ist an dieser Stelle die Frage des Umgangs mit der impliziten Normativität, der Ausrichtung an den Leitbildern Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit, relevant. An dieser Frage ergab sich der sogenannte Paradigmenstreit zwischen handlungs- und systemtheoretischen Verständnissen Globalen Lernens (vgl. Asbrand & Scheunpflug, 2014). Aus der Perspektive handlungstheoretischer Entwürfe werden normative Ziele sowie Inhalte Globalen Lernens formuliert, die mit darauf ausgerichteten Bildungsangeboten erreicht werden sollen. Gegen eine derartige, sogenannte normative „Postulativpädagogik“ (Scheunpflug & Seitz, 1993, S. 70) wenden sich system- und evolutionstheoretische Entwürfe, die weniger von Ideen zur gezielten Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse geprägt sind und ihren Ausgangspunkt bildungstheoretisch vielmehr bei den Lernenden als sich in der Globalisierung befindenden Bildungssubjekten sehen. Aus empirischer Sicht legen verschiedene Studien (Asbrand, 2009; Applis, 2012; Holfelder, 2018; Wagener, 2018; Kater-Wettstädt, 2015) nahe, dass normativ-moralische Handlungsaufforderungen im Unterricht mit abweisendem Verhalten von Schülerinnen und Schülern einhergehen. So zeigten sich in der oben genannten Studie von Asbrand (2009) bei Jugendlichen, die sich im schulischen Unterricht mit dem Themenfeld Globalisierung auseinandergesetzt hatten, unterschiedliche Formen der Distanzierung von moralischen Ansprüchen, z. B. über Entschuldigungsstrategien. Kater-Wettstädt (2015) interpretiert solche Dis-



tanzierungen als Reaktion auf „moralische Überwältigung“ (S. 263). Applis (2012) rekonstruiert bei Schülerinnen und Schülern vom Gymnasium mit Blick auf den Geographieunterricht unter anderem einen intellektualisierenden Weltzugang (S. 266ff.), bei dem Jugendliche nach einer differenzierten Auseinandersetzung streben und „sich gegen jede dichotomisierende moralische Perspektive [stellen]“ (S. 271). In der Studie zu Jugendlichen in Kinderpatenschaften zeigt sich eine Distanzierung von der Auseinandersetzung mit Entwicklungsfragen als Reaktion auf mangelnde Authentizität des Engagementsettings Patenschaft: Eine solche Abweisung ergibt sich offenbar gerade dann, wenn die Idee der Übernahme einer Patenschaft (z.B. durch Lehrkräfte) mit einem normativen Impetus an die Jugendlichen herangetragen und moralisch eingefordert wurde (Wagener, 2018, S. 186). Die empirischen Befunde geben damit Hinweise darauf, dass Globales Lernen im Sinne einer Förderung von Autonomieerleben Möglichkeiten echter, freiwilliger Partizipation bedarf. Für eine Förderung von Interesse (und eine Verhinderung von Abwendung) bedarf es ausreichender Handlungsspielräume und Wahlfreiheiten in der Auseinandersetzung mit globalen Themen. Dies kann für Globales Lernen im schulischen und einem damit gerade nicht freiwilligen Kontext eine Herausforderung darstellen, insbesondere wenn seitens der Lehrkraft Aktions- und Engagementformate in die Beschäftigung mit globalen Themen integriert werden (hierzu Asbrand & Kater-Wettstädt, 2014).

#### **Förderung sozialer Eingebundenheit:**

##### **Zur Reflexion von Wertmaßstäben anregen**

Aus motivations- und interessenstheoretischer Sicht wird die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit als eine zentrale Voraussetzung der Bereitschaft zu einer andauernden Auseinandersetzung mit einem Themengebiet verstanden (vgl. Krapp, 1998). Eine Herausforderung ergibt sich in dieser Perspektive insbesondere im Kontext eines handlungstheoretisch verstandenen Globalen Lernens, welches an normativen Lernzielen im Sinne von gewünschten Einstellungsänderungen orientiert ist. Wie es vor dem Hintergrund des Bedürfnisses nach sozialer Eingebundenheit plausibel erscheint, hat Holfelder (2018) empirisch aufgezeigt, dass Jugendliche in der Auseinandersetzung mit nachhaltigkeitsbezogenen Themen an Konformität orientiert sind und entsprechend dazu tendieren, Handlungsalternativen zu wählen, die denen ihrer Peergroup entsprechen. Eine im Unterricht zu globalen Themen stattfindende normative Einforderung bestimmter Einstellungen und Verhaltensweisen läuft dieser Orientierung tendenziell entgegen. Dies zeigt sich an verschiedenen Stellen des empirischen Materials der Studie und wird beispielhaft deutlich, wenn die Jugendlichen in den für die Studie geführten Gruppendiskussionen auf Fragen des Kleidungskaufs zu sprechen kommen. Die im Nachhaltigkeitsdiskurs normativ gesetzte Perspektive, aufgrund von ökologischen und sozialen Problemstellungen beispielsweise weniger Kleidung zu kaufen und dabei trotz finanziellen Mehraufwandes auf nachhaltig agierende Unternehmen zurückzugreifen, steht in Konflikt mit dem von den Jugendlichen allgemein und insbesondere in ihrer Peergroup als gängig erfahrenen Konsumverhalten und wird entsprechend nicht als Option für die eigene Handlungspraxis erachtet (Holfelder, 2018, S. 291ff.). Obwohl Jugendlichen in vielen Studien ein hohes Bewusstsein für Fragen globaler Entwicklung und Nachhaltigkeit attestiert wird (u.a. Michelsen, et al. 2015; Bertelsmann

Stiftung, 2009; Shell, 2010), zeigt sich empirisch gleichzeitig auch ein Konkurrenzverhältnis zwischen das eigene Leben unmittelbar betreffenden und nachhaltigkeitsrelevanten Werten (Leitner, 2011). Dass z.B. nachhaltigkeitsorientiertes Konsumverhalten für viele Jugendliche dem persönlichen Lebensstil entgegenläuft, ist ein Ergebnis einer Befragung von Jugendlichen der 9. und 10. Klasse in einer Studie von Zubke (2005). Mit Blick auf die Förderung von Interesse weisen auch diese empirischen Ergebnisse auf eine weitere Problematik eines auf Einstellungs- und Verhaltensänderung abzielenden Globalen Lernens hin. In didaktischer Perspektive erscheint es vor diesem Hintergrund sinnvoll, in der Schule nicht normativ eng die eine Moral zu vermitteln und entsprechend erwünschte Verhaltensänderungen als Ziel von Unterricht zu setzen, sondern vielmehr zur Reflexion unterschiedlicher Kriterien und Maßstäbe anzuregen (hierzu auch Kater-Wettstädt, 2015, S. 263ff.).

#### **Förderung subjektiver Bedeutsamkeit:**

##### **Die Relevanz globaler Themen erhöhen**

Beim letzten Aspekt der Interessenförderung geht es im Gegensatz zu den drei bislang diskutierten Bereichen nicht darum, im Lernprozess didaktisch auf die Befriedigung der drei grundlegenden Bedürfnisse (Deci & Ryan, 1993) zu achten, sondern vielmehr darum, „den subjektiven Wert von Lerngegenständen [...] direkt zu erhöhen“ (Schiefele, 2004, S. 257). Zunächst erscheint es plausibel, dass die Themenfelder Globalen Lernens, die oftmals Zukunftsfragen der Menschheit betreffen, im Vergleich zu anderen, wenig lebensweltbezogenen Gegenständen eine größere Bedeutsamkeit für Schülerinnen und Schüler enthalten. Gleichzeitig nehmen, wie eingangs bereits angemerkt, die persönlichen Relevanzen aus evolutionstheoretischer Sicht mit der räumlichen und/oder zeitlichen Entfernung ab. Mit dieser Perspektive wird verständlich, warum Menschen trotz des Wissens um langfristige Auswirkungen ressourcenintensiv leben: Entgegen des Prinzips der Nachhaltigkeit, welches zukünftigen und derzeit lebenden Generationen das gleiche Recht auf Befriedigung ihrer Bedürfnisse zuspricht, werden die eigenen, aktuellen Bedürfnisse als relevanter wahrgenommen und für Verhaltensentscheidungen priorisiert.

In der pädagogischen Psychologie wird als didaktisches Mittel zur Förderung subjektiver Bedeutsamkeit die Verschränkung mit anderen, bereits bestehenden Interessensgegenständen in Form einer Kontextualisierung genannt (Schiefele, 2004). Der Lerngegenstand wird hier im Anschluss an den Schülerinnen und Schülern bekannte Alltagskontexte oder im Sinne (vermeintlich) bestehender Interessensbereiche situiert. Eine Kontextualisierung im Alltagskontext bzw. im Nahbereich individueller Erfahrung ist mit Blick auf Globales Lernen gerade deshalb möglich, weil viele globale Themen durch Glokalisierung gekennzeichnet sind. Mit dem Begriff Glokalisierung (Robertson, 1998) wird die Verwobenheit von lokalen und globalen Prozessen beschrieben und darauf verwiesen, dass beispielsweise im Kontext der Textilindustrie die lokale Erscheinung eines Bekleidungsgeschäftes oder schon das Tragen eines Kleidungsstückes am eigenen Körper durchdrungen ist mit der globalen Dimension einer sich über den Globus erstreckenden Herstellung von Kleidung. Zum einen ist die Entwicklung eines Verständnisses für diese globalen Verflechtungen eine Zielperspektive Globalen Lernens und zum anderen besteht im Aufzeigen lokaler Relevanzen globaler Prozesse eine Möglichkeit

der Förderung von subjektiver Bedeutsamkeit des Gegenstandes und damit Interesse.

Im Hinblick auf die Verknüpfung des Lerngegenstandes mit bestehenden Interessensgebieten ist es eine besondere Chance des Lernbereiches, dass Themenbereiche des Lernfeldes Globale Entwicklung sich in unterschiedlichen Fächern und damit auch fächerübergreifend behandeln lassen (KMK & BMZ, 2016). Beispielsweise das Thema Energie kann in technischer Perspektive im Hinblick auf Herausforderungen der Energieversorgung in ländlichen Regionen sowie in sozialer Hinsicht mit Blick auf die sich durch eine mangelhafte Energieversorgung ergebenden eingeschränkten Lebens- und Teilhabeperspektiven thematisiert werden. Es besteht also die Möglichkeit, unterschiedlichen Schülerinnen und Schülern einen individuell interessanten Zugang zu globalen Fragestellungen zu ermöglichen. Gleichzeitig kommt die Frage danach auf, was in verschiedenen Kontextualisierungen subjektiv zum Gegenstand der Auseinandersetzung bzw. zum Interessensgegenstand wird. So ist aus Forschungen zu situiertem Lernen im Mathematikunterricht bekannt, dass Kontextualisierungen von den abstrakten, zu erwerbenden Inhalten ablenken können (Stark, Gruber & Mandl, 1998; Moschner & Schiefele, 2000). Für das Globale Lernen bedeutet dies, dass Situierungen in einer Weise erfolgen müssen, dass diese dem Lernziel einer abstrakten Erschließung komplexer Fragen nicht entgegenstehen. Als Herausforderung sichtbar wird dies erneut an der Studie zu Lernerfahrungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften (vgl. Wagener, 2018). Die Übernahme einer Kinderpatenschaft im Kontext von Schule kann als eine didaktisch intendierte Situierung des Lernens begriffen werden: Das Thema der großen sozialen Disparitäten in der Welt wird in der Patenschaft in Form einer persönlichen Unterstützungsbeziehung zwischen zwei konkreten Menschen aufgegriffen. Die Ergebnisse der Studie zeigen jedoch, dass die Auseinandersetzung im Kontext dieser didaktischen Figur auf den Einzelfall konzentriert bleiben kann und die globale Dimension der Patenschaft nur bedingt in den Blick kommt.

Nach Schiefele (2004) ist ein weiteres Mittel zur Erhöhung der subjektiven Bedeutsamkeit die Erhöhung des emotionalen Gehalts des Lerngegenstandes. In der Praxis Globalen Lernens findet sich eine solche Emotionalisierung beispielsweise in der didaktischen Nutzung von Katastrophen- und Schreckensszenarios im Hinblick auf den Klimawandel sowie in der geplanten Weckung von Mitleidsempfindungen. Eine solche Emotionsdidaktik ist mit Blick auf die Förderung von Interesse zunächst plausibel und geht zudem – wie Erfahrungen aus Marketing und Spendenakquise zeigen – mit bestimmten Verhaltenbereitschaften wie Spenden einher. Gleichzeitig verweisen empirische Ergebnisse darauf, dass im Kontext starker Emotionalisierungen Reflexions- bzw. Verstehensprozesse zurückbleiben können. Sowohl die Studien von Tallon (2012) als auch von Wagener (2018) weisen auf einen Zusammenhang von emotionaler Betroffenheit, z.B. in der Konfrontation mit schwierigen Lebenssituationen anderer Menschen, und dem Bedürfnis nach einer Selbstvergewisserung durch Handeln hin. Die Wahl von leicht zugänglichen Handlungsoptionen wie dem Spenden angesichts der medial sichtbaren Not eines Kindes in einem Land des Globalen Südens können dabei als (implizite) „Abkürzungsstrategien im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit komplexen Hintergründen sozialer Disparitäten in der Welt interpretiert werden“ (Wagener, 2018, S. 194). Damit wird ein für das Globale Lernen spezifisches Spannungsfeld bezüglich

des Verhältnisses von Kognition und Affektion sichtbar. So erscheint Betroffenheit auf der einen Seite sowohl aus einer evolutionstheoretischen als auch einer interessentheoretischen Perspektive als wichtiges Moment der Auseinandersetzung mit globalen Problemlagen und auch empirische Studien weisen auf diese Bedeutung von Betroffenheit für Globales Lernen hin (z. B. Brown, 2015). Auf der anderen Seite kann gerade Betroffenheit mit dem Bedürfnis schneller Abhilfe einhergehen und damit eine weiterführende kognitive Erschließung des Problemkontextes beeinträchtigen (Wagener, 2018, S. 194). Auch hinsichtlich dieses Aspektes der Förderung von Interesse bedarf es entsprechend einer reflexiven Didaktik im Umgang mit dem Spannungsfeld zwischen der Annäherung an Interessen und Bedürfnisse der Lernenden und der Orientierung an der Zielperspektive eines Lernens im Hinblick auf die Komplexität abstrakter globaler Fragen. Es erscheint sinnvoll, dass hierbei die Anleitung zur Reflexion der sich in der Auseinandersetzung mit globalen Problemlagen ergebenden Emotionen eine bedeutende Rolle spielt.

### Fazit

Die Förderung von Interesse ist aus verschiedenen im Feld diskutierten Theorieperspektiven ein wichtiger, aber im Diskurs bislang wenig explizierter und theoretisch reflektierter Bestandteil des Unterrichts zu globalen Themen. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel dieses Artikels, einen Beitrag zum Diskurs um Globales Lernen aus interessentheoretischer Perspektive zu leisten und darüber hinaus konzeptionell-didaktische Implikationen aufzuzeigen.

In theoretischer Perspektive wurden Herausforderungen einer Interessenförderung im Globalen Lernen sichtbar. Erstens die evolutionstheoretische Argumentation, dass globale Fragestellungen oftmals nicht im Nahbereich menschlicher Erfahrung liegen und daher als nicht unmittelbar relevant eingeordnet werden (Trembl, 1998, 1999). Zweitens ergibt sich angesichts der Komplexität globaler Fragestellungen ein Spannungsfeld zwischen einer das individuelle Kompetenzerleben fördernden Komplexitätsreduktion und einer auf die Erschließung von Komplexität ausgerichteten Auseinandersetzung mit globalen Themen. Drittens verweist die interessentheoretische Diskussion empirischer Befunde auf die Herausforderung im Umgang mit der Normativität des Lernbereichs. Hier wird ein Zusammenhang zwischen einer Setzung von normativen Zielsetzungen im Sinne von Einstellungs- und Verhaltensänderungen und der Beförderung von Abwendungstendenzen sichtbar. Eine Rolle spielt dabei insbesondere die offenbar teils schwierige Vereinbarkeit von nachhaltigkeitsorientierten und dem jugendlichen Lebensstil entsprechenden Verhaltensweisen.

Daran anschließend wurde in konzeptionell-didaktischer Hinsicht aufgezeigt, dass Lerngelegenheiten im Sinne der Interessenförderung zum Erkennen und Wertschätzen eigener Handlungsperspektiven anregen sollten, aber angesichts komplexer Wirkungszusammenhänge gleichzeitig zur Erkenntnis der Begrenztheit des eigenen Wirkens beitragen müssen. Zudem liegt es nahe, Lernangebote zu gestalten, die zu einer Reflexion in globaler Dimension anleiten, aber Positionen nicht normativ einfordern. Dazu gehört auch die Wahrung von Gestaltungsspielräumen auf Seite der Lernenden. Chancen der Interessenförderung bestehen insbesondere angesichts der thematischen Breite des Lernbereiches, die vielfältige Zugänge zur Auseinandersetzung mit globalen Themen erlaubt, sowie der globalen Dimension der Themen,

die die Bezugnahme auf den Nah- bzw. Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Wenngleich eine Erhöhung des emotionalen Gehaltes des Lerngegenstandes für die Entwicklung von Interesse förderlich ist, gilt es im Globalen Lernen achtsam mit Gestaltungselementen umzugehen, die auf die Erweckung von Emotionen ausgerichtet sind.

Weiterführend und an dieser Stelle ungeklärt stellt sich abschließend die Frage, auf welche Gegenstände sich das im Unterricht zum Themenfeld globale Entwicklung zu fördernde Interesse eigentlich beziehen soll. Geht es um die Förderung einer übergreifenden Interessensperspektive des Globalen – z.B. als Interesse an Fragen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit – oder um Interesse bezüglich der für die unterrichtliche Behandlung beispielhaft gewählten Themen wie z.B. dem Klimawandel oder der Kakaoproduktion? Nach Krapp (2010) ist ein Interessensgegenstand ein individuell konstruierter Umweltausschnitt, sodass der tatsächliche Interessensaufbau letztlich von den individuellen Konstruktionen der Lernenden abhängt und damit wie jedes Lernen unverfügbar ist. Offen bleibt die normative Frage nach der interessenbezogenen Zielsetzung des Unterrichts zu globalen Themen. An dieser Stelle empfiehlt sich ein Weiterdenken in bildungstheoretischer Perspektive.

### Anmerkung

1 Schlüsselprobleme werden hier verstanden als unabgeschlossener Kanon von globalen Gegenwarts- und Zukunftsfragen, der aktuell vielleicht am treffendsten durch die globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen umrissen werden kann.

### Literatur

- Applis, S. (2012). *Wertorientierter Geographieunterricht im Kontext Globales Lernen. Theoretische Fundierung und empirische Untersuchung mit Hilfe der dokumentarischen Methode*. Weingarten: Hochschulverband für Geographie und ihre Didaktik.
- Asbrand, B. (2007). Partnerschaft – Eine Lerngelegenheit? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 30(3), 8–14.
- 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.
- Asbrand, B. & Kater-Wetstädt, L. (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.
- Asbrand, B. & Scheunpflug, A. (2014). Globales Lernen. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 401–412). Bonn: BpB.
- Bertelsmann Stiftung. (2009). *Jugend und die Zukunft der Welt: Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage in Deutschland und Österreich „Jugend und Nachhaltigkeit“*. Veröffentlicht unter: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/im\\_ported/downloads/xcms\\_bst\\_dms\\_29232\\_29233\\_2.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/im_ported/downloads/xcms_bst_dms_29232_29233_2.pdf) [20.01.2019]
- Brown, K. (2015). *Responding to global poverty: young people in England learning about development*. Dissertation, University College London. London.
- Deci, E. & Ryan, R. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Holfelder, A.-K. (2018). *Orientierungen von Jugendlichen zu Nachhaltigkeitsthemen. Zur didaktischen Bedeutung von implizitem Wissen im Kontext BNE*. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-18681-4
- Kater-Wetstädt, L. (2015). *Unterricht im Lernbereich globale Entwicklung. Der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen*. Münster: Waxmann.
- Klafki, W. (1993). Allgemeinbildung heute. Grundzüge internationaler Erziehung. *Pädagogisches Forum*, 6(1), 21–28.
- KMK & BMZ (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn: Cornelsen.
- Krapp (1992). Das Interessenkonstrukt: Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption. In A. Krapp & M. Prenzel (Hrsg.), *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung* (S. 297–329). Münster: Aschendorff.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185–201.
- Krapp, A. (2010). Interesse. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (4. Aufl., S. 311–323). Weinheim: Beltz.
- Leitner, M. (2011). Jugendliche Lebensstile und Nachhaltigkeit. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 36(2), 109–119. doi.org/10.1007/s11614-011-0036-9
- Luhmann, N. (1975). Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft* (S. 134–149). Opladen: Westdeutscher Verlag. doi.org/10.1007/978-3-663-12374-3\_7
- Michelsen, G., Grunenberg, H., Mader, C., & Barth, M. (2015). *Greenpeace Nachhaltigkeitsbarometer 2015 – Nachhaltigkeit bewegt die jüngere Generation*. Veröffentlicht unter [https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/nachhaltigkeitsbarometer-2015-zusammenfassung-greenpeace-20160113\\_0.pdf](https://www.greenpeace.de/sites/www.greenpeace.de/files/publications/nachhaltigkeitsbarometer-2015-zusammenfassung-greenpeace-20160113_0.pdf) [20.01.2019]
- Moschner B. & Schiefele U. (2000). Motivationsförderung im Unterricht. In M.K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (S. 177–193). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-322-97477-8\_9
- Prenzel, M. (1996). Mit Interesse in das dritte Jahrtausend! Pädagogische Überlegungen. In N. Seibert, & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 1314–1339). Marquartstein: PimsS.
- Prenzel, M., Drechsel, B., Kliewe, A., Kramer, K. & Röber, N. (2000). Lernmotivation in der Aus- und Weiterbildung: Merkmale und Bedingungen. In C. Harteis, H. Heid & S. Kraft (Hrsg.), *Kompodium Weiterbildung Aspekte und Perspektiven betrieblicher Personal- und Organisationsentwicklung* (S. 163–17). Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-322-97460-0\_14
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), 9–14.
- Scheunpflug, A. (2003). Globalisierung als Bildungsherausforderung. In J. Beillerot & C. Wulf (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen. Deutschland und Frankreich* (S. 262–278). Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Hrsg. von Brot für die Welt. Stuttgart.
- Scheunpflug, A. & Seitz, K. (1993). Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In A. Scheunpflug & K. Seitz (Hrsg.), *Selbstorganisation und Chaos: Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht* (S. 57–75). Tübingen: Schöppe und Schwarzenbart.
- Schiefele, U. (2009). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 151–176) Heidelberg: Springer Medizin Verlag. doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3\_7
- SHELL-Studie: Albert, M. (2010). *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Stark, R., Gruber, H. & Mandl, H. (1998). Motivationale und kognitive Passungsprobleme beim komplexen situierten Lernen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 202–215.
- Tallon, R. (2012). Emotion and Agency within NGO Development Education: what is at work and what is at stake in the classroom? *International Journal of Development Education and Global Learning*, 4(2), S. 5–22. doi.org/10.18546/IJDEGL.04.2.02
- Tremel, A. K. (1998). Globales Lernen oder: Die Überforderung der Pädagogik durch die Weltgesellschaft. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 21(3), 8–12.
- Tremel, A. K. (1999). Die Erziehung zum Weltbürger. In D. Neumann, A. Schöppe & A. K. Tremel (Hrsg.), *Die Natur der Moral. Evolutionäre Ethik und Erziehung* (S. 177–194). Stuttgart: Hirzel.
- Wagener, M. (2014). Entwicklungspolitische Bildung durch Kinderpatenschaften? *Praxis Gemeindepädagogik*, 67(1), 43–45.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1
- Zubke, G. (2005). Umweltbildung im Kontext jugendtypischer Lebensstile – Empirische Untersuchungen zur Bedeutung außerschulischer Faktoren für das Umwelthandeln. In M. Schrenk (Hrsg.), *Schriftenreihe Bildung für nachhaltige Entwicklung. Vol. 1. Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen* (S. 131–142). Hamburg: Kováč.

### Dr. Marina Wagener

ist wissenschaftlicher Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung.

## Characteristics of macho-leadership and the role of democracy as destination or path. Observation from an Indian civil society perspective

### Challenges

It is a tragic comedy when the settled, well established, entrenched and powerful feel aggrieved, wronged and threatened. That seems to be the flavor of our times. Hence, the majority Hindu population is sought to be painted as a community under threat from the religious minorities in India, white citizens can be galvanized to feel threatened by immigrants in the US or Europe. And, where fear is successfully instilled 'messiahs' such as Trump, Erdogan, Duterte and Modi cannot be far away. These omnipotent 'Santa Clowns' can promise everything to everyone. It is hardly funny to see people in a trance whereby – in people's eyes – Trump seems to be constructing his wall across the Mexico border (and making America safe again, great again!) while he's actually playing golf at Mar-a-Lago. And, one must hasten to add that people in their waking dream believe that Mexico is writing the cheques for the wall! India's Prime Minister is believed to be creating jobs because he's making bombastic speeches and Mr Duterte is stamping out drugs from his country while his police run around trigger-happy.

### Factors that create fertile atmosphere for macho leadership

1. *Satellite and service economy*: Most '3rd World' economies despite being primary producers have become satellite economies dependent and manipulated by the powerful '1st World' that dictate terms of engagement, and the citizens of both, the 1st and 3rd World economies are inconsequential cogs in a monstrous system that only wants consumers.
2. *Pay & Use*: Only those with the means have the right and access to services. In the two-thirds world context we're talking about food, water, sanitation, health, education etc. The State seems to be in retreat as far as welfare is concerned, so the ground is fertile for an omnipotent leader who will solve the world's problems with the wave of a magic wand.
3. *Universalisation of middle-class norms*, lifestyle, aspirations and the selling of unrealisable dreams that serve as escape from reality.
4. *Changing language, unchanging reality*: Paying lip service to buzz words such as 'sustainable development', 'participation', 'human rights', 'justice', while those at the wrong end of the line live and experience a vastly different reality that is cruel and violent.

5. *A clinical lack of sensitivity* to the growing violence and iniquity that characterizes our society. What is worse is that the influential-powerful-vocal-opinion makers blame the victims and tragically the oppressed/victims come to believe, buy the line that they are themselves to blame, and that only a prophet, messiah will deliver them to the Promised Land.
6. *People vs. people*: Managing to pit one set of oppressed against another set of poor.
7. *Demonisation*: While the violence of the system is denied or ignored, any self-defense actions by the poor leads to them being demonized as being 'anti-national', 'anti-development', Maoists, terrorists etc.
8. *Loss of innocence*: Spawns militancy, creates conditions where people lose faith in nonviolence and start thinking that only machismo, violence and militancy work.
9. *Medicine worse than the illness*: The litany of unresolved basic and burning problems gives birth to that machoist leader who will take care of humanity's problems.

Among the first things that 'Prophet', 'deliverer' serves is a concoction distilled out of fear, rumors, fake news and whipped-up-hatred, stirred by macho messiahs, propagated by a fawning and groveling media. That is the ideal recipe for a short term feel-good intoxication. 'Messiahs' then seek to maintain that intoxicated high in people's sentiment by provocative slogans, fanning 'nationalist' flames by discovering or inventing enemies, inciting lynch mobs, floating emotive symbols using Nation or religion (e.g. national flag, the holy cow, temple, mosque), bombastic announcements and claims that nobody hears about a second time. For instance in India

1. There have been tens of cow-related (considered holy by Hindus) vigilante killings since 2014.<sup>1</sup>
2. University students have been sent to jail and charged with sedition for shouting 'anti-national' slogans.<sup>2</sup>
3. The Ram Temple in Ayodhya is a recurrent theme that India's right wing, Hindu party resorts to before every elections.<sup>3</sup>
4. Various Indian State Governments are on a Statue construction spree: The Sardar Patel statue in Gujarat is 182 metres tall<sup>4</sup> and was built at a cost of at least Rs. 3500 crore (approx. \$ 500 million); the Shivaji statue in Mumbai will be 190 metre tall; the planned Ram statue in Uttar Pradesh will measure 212 meters.

5. There is a plan to install a battle tank inside Jawaharlal Nehru University in Delhi to inculcate the spirit of nationalism among students.<sup>5</sup>
6. Prime Minister Modi, when he was Chief Minister of Gujarat claimed that a State Government Corporation had discovered 20 trillion cubic feet of gas<sup>6</sup> and that Gujarat would be energy rich etc. The claim was never heard of again after he became Prime Minister of India!
7. There are big investment jamborees held every two years called Vibrant Gujarat summits claiming billions of \$ investment, no more than 10–11 % really materialize.

### Characteristics of the Macho leader

To understand these Indian ‘developments’ in a wider context, there are characteristics world wide of mainly male human being as macho leaders:

1. Promises all things to all people without the scrutiny of how conflicting promises will be reconciled,
2. talks an appealing, even provocative language that presses the right buttons; viz., nationalism – religion – army – development – national interest,
3. runs with the hare and hunts with the hound – the Trumps, Erdogans, Dutertes and Modis pay lip-service to the poor but are products of a religious leader-politician-corporate nexus,
4. mastery of the art of ‘giving the dog a bad name and killing him’.
5. no remorse for the toxic atmosphere they create, the ‘enemy’ they paint, the violence they foment, they create the justification for lynch-mobs,
6. monopolise, dominate and dictate the discourse and
7. the only silver lining is that they do tremendous damage to their own party and organization in the long run and are a threat to the ideology they themselves profess.

### Why? The role of democracy

There are two Why-questions, have to asked: Why do politician-leaders get away with lies? Why can some people be fooled all the time? An attempt to answer these questions would require de-constructing some of the pillars of democracy.

1. Democracy is an excellent political system that seems to serve everybody’s interest. To the common citizen it gives the illusion of free choice, participation and power. To the decision-makers and vested interests it gives real power without bad optics. Democracy, therefore, becomes one more product of the glamorous, globalized market to be consumed like any other imported electronic gadget that is addictive and highly expensive but seemingly made available to the consumer (who is delusionary king) under some buy-one-get-one-free scheme.
2. The Citizen is hardly a rational creature, for the most part. Therefore, citizen-opinion is formed less by reason, more by newspaper headlines, sensational news and juicy gossip of Sunday tabloid supplements. To that extent the modern citizen is literate-uneducated and apathetic. Therefore, finding and investing in a ‘strong’ leader is the citizens’ need so that they can absolve themselves of all responsibility. The ambitious (politician) and apathetic (citizen) scratch each other’s back, so to say.

3. Parties are considered the main vehicles representing public opinion, whilst the opposition party is supposed to be a corrective force, keeping the ruling party on its toes and presenting an alternative. Have opposition parties in any democracy around the world lived up to that expectation? In reality we see the spectacle of a ruling party and an ‘aspiring’ ruling party – mirror images of each other (as far as real substance is concerned) rather than alternatives! Secondly, parties by their very nature, kill people’s participation, sense of duty and responsibility by masquerading as the ultimate advocates and articulators of public opinion. Thirdly, populist compulsions and the rough and tumble of electoral politics prevent them from taking a holistic view of issues. The most radical green and left-oriented parties have met with such fate in the recent past. Confrontation is accepted as the cornerstone of democracy.
4. Elections should theoretically throw up the best candidates. But are parties guided by values and principles and elections fought on issues? An issue can – at best – whip up a temporary frenzy. Can one vote in four or five years mean democracy? Elections legitimize the use of money power to sway voters to vote for the ‘lesser evil’.
5. Parliament: the temple of modern day representative democracy functions more like a club of the elite, where representatives of masses are more an exception rather than the rule. It is the abode of competing flocks that put up the charade of debate and transparency. An elite club disconnected from people and insulated from reality is an inherently corrosive formula for democracy.
6. Rule of Law is only as good as the people who formulate and enforce it. It does not function in a vacuum. It is a product of the social-economic-political-cultural milieu of any society. In practice, laws are made for the benefit of the powerful, to be observed by ordinary citizens. Their interpretation is usually subjective. In reality affairs of the human race in the 21st century ought to be governed by something more humane and nonviolent.
7. ‘Vibrant’ Media does not have an existence independent of money power. It often manufactures news rather than just reporting or analyzing it. The role of the media in the run up to the second Iraq war is a case in point. Even Al Jazeera, which won plaudits for its reportage during that war, seemed to have an agenda while reporting news of the Arab Spring. It could certainly not be applauded for unbiased reporting on the protests in Bahrain for instance. The BBC also did not do its reputation any great service in the run up to the war to discover ‘weapons of mass destruction’ in Iraq! A neo-liberal milieu can indeed be infectious!

Adversity often puts us face to face with the worst, but also with the best that is in human nature. The financial crisis in the US and some parts of Europe in 2008 triggered the Occupy Wall street protests. One incident in Tunisia seemed to trigger the Arab Spring that affected Tunisia, Egypt, Libya, Yemen, Syria. Those who observed the unfolding events minutely would also have sensed jitters in the Chinese establishment.

### **Perspectives: Dynamics of Change**

For protests to snowball into a sustained movement and sustainable change would need a convergence of factors.

1. **Fermenting disaffection:** The groundswell of discontent due to economic problems, joblessness etc. decidedly sways public sentiment and anger when people sense (rightly or wrongly) that somebody else is taking away what should belong to them. There is such a thing as the 100th monkey phenomenon. Religious institutions (natural uniting force?) and gatherings also seem to play an important role.
2. **Trigger:** It still takes a trigger such as the self-immolation of Mohamed Bouazizi in Tunisia, or the suppression of peaceful demonstrations for the release of children in Dera'a, Syria, to start a movement.
3. **Suppression:** Rulers intoxicated with power fail to see the unmistakable shift in wind and reflexively try to suppress as they would have done many times before. This often proves fatal, as it did in Tunisia, Egypt, Yemen and Syria.
4. **Building critical mass:** When started off by a single trigger or by a small group – if it can tap into the groundswell of public sentiment – would soon bring together disparate groups forming a large, even if temporary, alliance. This is why we saw the coming together of leftists, Islamists, social media-youth et al. in Tunisia, Egypt and other places.
5. **Switching sides:** Some allies, collaborators or co-travellers of the old order switch sides as soon as they see a shift in the wind and that has a great psychological effect in bringing about its collapse; quite often many people have their hearts on one side and feet on the other, they also contribute to change.
6. **Compromise:** Making common cause with various different groups with multiple interests and focal points calls for a process of collective give-and-take, something that in

reality determines the health of any movement; for this to work, there has to be as much back-room spadework as visible actions.

7. **Perspective:** The immediate problem is the problems on the surface – the trigger. That then needs to be put into larger perspective, and a deeper analysis that results in mobilizing support, bringing disparate groups together, and provides the conceptual and ideological basis for change needs to be presented.
8. **Alternative vision:** Any movement can get durable traction only if an alternative vision is presented; it is usually the role of a leader, philosopher, visionary – occasionally a single individual may have these attributes, but often one single individual may not have them all, which is where diversity in collectives helps.

### **Notes**

- 1 ([https://en.wikipedia.org/wiki/Cow\\_vigilante\\_violence\\_in\\_India\\_since\\_2014](https://en.wikipedia.org/wiki/Cow_vigilante_violence_in_India_since_2014)).
- 2 ([https://en.wikipedia.org/wiki/JNU\\_sedition\\_row](https://en.wikipedia.org/wiki/JNU_sedition_row)).
- 3 (<https://www.indiatoday.in/india/story/as-ram-mandir-demand-shines-bright-other-ayodhya-temples-fade-into-oblivion-1404173-2018-12-07>)
- 4 (<http://www.statueofunity.in/about-us>)
- 5 (<https://www.thehindu.com/opinion/op-ed/all-true-patriots-will-welcome-the-army-tank-in-jnu/article19436047.ece>)
- 6 (<https://www.indiatoday.in/magazine/states/story/20050711-narendra-modi-announces-biggest-gas-discovery-in-krishna-godavari-basin-787420-2005-07-11>)

### **Anand Mazgaonkar**

brought up in a family inspired by the ideas of Mohandas K. Gandhi and Vinoba Bhave (one of the closest disciples of Gandhi), is a senior activist and one of the National Convenors of the National Alliance for People's Movements in India. Based in Gujarat he has been working in the state for several decades on issues of environment and social justice. He is part of a collective called Paryavaran Suraksha Samiti apart from various progressive and socialist fora at the state and national level.

doi.org/10.31244/zep.2019.01.08

## Ein anderer Blick auf Entwicklung

Seit vielen Jahrzehnten sind unter anderem Lehrerinnen und Lehrer, sind Akteure der entwicklungspolitischen Bildung damit befasst, die Lernenden zum Perspektivenwechsel aufzufordern, ihre Aufmerksamkeit auf die Entwicklung in der Welt zu lenken. Das, was diese dort gezeigt bekommen, ist aber in aller Regel nur ein bestimmter Ausschnitt, fokussiert auf die Defizite und Probleme in der Welt. Armut, Hunger, Elend, Kriege, Ausbeutung oder Kinderarbeit sind die bevorzugten Themenfelder dieser „schwarzen Entwicklungspädagogik“, die mit immer neuen Beispielen den Niedergang der Welt beweist. Es ist kein Wunder, dass Entwicklungspolitik bei den meisten Menschen mit Gefühlen von Scheitern, Ausweglosigkeit und Schuld konnotiert ist.

Was wäre eigentlich, wenn unser Blick auf Entwicklung von einer anderen Perspektive bestimmt wäre, einer Perspektive des Gelingens? Wenn wir zur Kenntnis nähmen, dass die weltweite Armut drastisch abgenommen hat, dass hunderte von Millionen Menschen der extremen Armut entkommen sind, dass die Lebenserwartung überall gestiegen und die Kindersterblichkeit in allen Kontinenten (seit 1990) mehr als halbiert wurde? Was würde sich verändern, wenn wir aus der Freude über diese eindrucksvollen Entwicklungserfolge heraus über die Zukunft der Welt ins Gespräch kämen statt weiterhin auf Betroffenheit und jenes schlechte Gewissen zu setzen, das explizit kein Bildungsakteur möchte, aber doch immer wieder erzeugt wird?

Die Narrative des Gelingens zu erzählen – das wäre ein echter Paradigmenwechsel in der entwicklungspolitischen Bildung mit weitreichenden Folgen. Er wäre Einladung an unsere Mitmenschen, sich über die besseren Lebenschancen in der Welt zu freuen und von einer hoffnungsvolleren Perspektive auf die Welt zu blicken. Er könnte befähigen, die aktuellen Herausforderungen zu erkennen, die sich aus der zunehmenden Verletzung der planetarischen (ökologischen) Grenzen und der wachsenden sozialen Ungleichheit ergeben. Er könnte sogar die Bereitschaft der Menschen verbessern, auch diejenigen Bevölkerungsgruppen in den Blick zu nehmen, an denen die Entwicklungserfolge bisher vorbei gegangen sind.

Ein solcher Paradigmenwechsel hat mit Widerstand zu rechnen. Diejenigen, die an ihrem dichotomen Weltbild (arm-

reich) festhalten wollen, werden die Entwicklungserfolge bestreiten und denjenigen, die von Entwicklungserfolgen sprechen, vorwerfen, dass sie die heute noch Armen ignorieren oder nur versuchen, den Status quo zu verteidigen. Doch ein „weiter so“ kann es schon aus ökologischen Gründen nicht geben. Die große Transformation, wie sie von der Agenda 2030 gefordert wird, ist eine unbedingte Herausforderung für alle Staaten der Erde. Daran ändert sich nichts, auch wenn es eine bemerkenswerte soziale Entwicklung in so vielen Teilen der Welt gegeben hat. Diese positive Entwicklung weiter zu ignorieren, ist aber weder pädagogisch sinnvoll noch politisch zielführend.

Zur Auseinandersetzung mit den Narrativen des Gelingens anzuregen ist ein zentrales Ziel des Projekts „Entwicklung ist kein Märchen“, welches vom Welthaus in Bielefeld initiiert und durchgeführt wird. Kernstück des Projektes ist die Herausgabe eines BildungsBags, einer Lerntasche mit zahlreichen Materialien und Medien zur weltweiten Entwicklung. Unterrichtsmaterialien erschließen die komplexen Zusammenhänge, Diagramm-Karten und Powerpoint-Präsentationen erläutern Hintergründe, vier Quiz-Spiele führen zu Aha-Erlebnissen, drei Spiele – auf die Teilnehmerzahl von Schulklassen ausgelegt – machen Zielkonflikte der weltweiten Entwicklung erfahrbar, unsere Bildkartei lässt neu darüber nachdenken, was für „Entwicklung“ von Bedeutung ist, und kurze Filme auf unserer DVD zeigen, wo Entwicklungsprojekte an verschiedenen Orten der Welt ansetzen.

Der BildungsBag kostet 60 Euro und ist über unsere Homepage zu bestellen:

[www.entwicklung-ist-kein-Maerchen.de](http://www.entwicklung-ist-kein-Maerchen.de)

Gleichzeitig bietet das Welthaus Bielefeld zum Themenfeld „Entwicklung ist kein Märchen“ die Durchführung von Lehrerfortbildungen an. Anfragen können gerichtet werden an: [bildung@welthaus.de](mailto:bildung@welthaus.de)

*Georg Krämer – Welthaus Bielefeld*  
[doi.org/10.31244/zep.2019.01.09](https://doi.org/10.31244/zep.2019.01.09)

## Rezensionen

**Wagener, Marina (2018). Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften. Springer VS: Wiesbaden. 219 S., 34,99€.**

Bei dem hier rezensierten Buch handelt es sich um Wageners Dissertation, in der sie Lernerfahrungen im Kontext von Kinderpatenschaften als kollektive handlungsleitende Orientierungen jugendlicher Patinnen und Paten aus Deutschland herausarbeitet.

Kinderpatenschaften sind ein beliebtes Instrument von Nichtregierungsorganisationen zur Spendenakquise. Auch Jugendgruppen, Schulklassen, AGs oder gesamte Schulen können die Rolle der Paten und Patinnen übernehmen und dies auf unterschiedliche Weise in ihre Bildungsarbeit integrieren. Kinderpatenschaften im schulischen und außerschulischen Bildungsbereich sind Wageners Forschungsgegenstand.

Die Autorin beschreibt die Annahmen der Organisationen, dass Kinderpatenschaften eine „Chance für entwicklungsbezogene Lernerfahrungen“ (S. 34) sind und durch sie „Prozesse weltgesellschaftlichen Lernens angestoßen werden“ (S. 34). Wageners Studie geht der Frage nach, welche Lernerfahrungen jugendliche Patinnen und Paten aus Deutschland in einer Kinderpatenschaft für ein Kind im Globalen Süden machen (S. 45).

Die Studie folgt dem qualitativ-rekonstruktiven Forschungsparadigma. Insgesamt führte Wagener 32 Gruppendiskussionen durch, von denen sie 13 in ihr Sample aufnahm und mit der dokumentarischen Methode auswertete. Die ausführliche Darstellung der empirischen Ergebnisse und deren Zusammenfassung und Diskussion sind das Herzstück der Arbeit. Die Ergebnisse werden zu drei Typen handlungsleitender Orientierungen im Kontext von Kinderpatenschaften verdichtet. Diese ziehen sich durch die verschiedenen Gruppendiskussionen hindurch und unterscheiden sich hinsichtlich der Wahrnehmung von Asymmetrie und Authentizität.

Die Jugendlichen die dem Konkretisierungstyp angehören, sehen die Patenschaft als authentische Fürsorgebeziehung zwischen sich und dem konkreten Patenkind. Dies führt zu einer persönlichen Wohltätigkeit.

Vom Generalisierungstyp wird die Hilfsbedürftigkeit des Patenkindes als authentisches Beispiel der Bedürftigkeit der Menschen im globalen Süden gesehen und es kommt zu einer Verallgemeinerung des allgemeinen Hierarchieverhältnisses zwischen Nord und Süd. Dies führt zu einer Handlungspraxis, die Wagener als unspezifische Wohltätigkeit beschreibt.

Die Jugendlichen des Distanzierungstyps nehmen die Patenschaft als nicht-authentische Beziehungs- und Handlungssituation wahr. Sie zweifeln die Existenz eines realen Gegenüber und einer tatsächlichen Fürsorgesituation an, was zu einem „Nicht-Handeln“ führt.

Diese drei Typen machen deutlich, dass in der Durchführung von Kinderpatenschaften, die Festlegung der klaren Rollen des/der Gebenden und Nehmenden zu einer problema-

tischen Asymmetrie führt. Außerdem ist das Erleben einer authentischen Beziehung zum Patenkind für einen Lernprozess essentiell und nicht immer scheint dies zu gelingen. Die Autorin zeigt damit Grenzen der Kinderpatenschaften auf und die Schwierigkeit, die Annahmen der Organisationen zu erreichen.

Die Autorin rundet ihr Buch durch Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung in Bezug auf weltgesellschaftliches Lernen und die Anwendung von Kinderpatenschaften im Bildungsbereich ab. Dies unterstreicht, dass es sich um ein sehr praxisnahes Buch handelt. Wageners Studie eröffnet neue Perspektiven für Akteurinnen und Akteure, die in der Kinderpatenschaftspraxis oder diesbezüglicher Forschung aktiv sind. Besonders interessant sind ihre Ergebnisse auch für die Praxis und Forschung hinsichtlich Nord-Süd-Begegnungen im schulischen Kontext, seien es reale oder virtuelle Schulaustausche als Instrumente des Globalen Lernens und der Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Am Ende des Buches angekommen stellt sich der/dem Leser/-in jedoch die Frage, wieso dieses Buch den Titel „Globale Sozialität als Lernherausforderung“ trägt, denn der Begriff „(globale) Sozialität“ wurde nur sehr vereinzelt verwendet. Eine Definition des Konzepts der „globalen Sozialität“ wäre wünschenswert gewesen.

*Johanna Lochner*

[doi.org/10.31244/zep.2019.01.10](https://doi.org/10.31244/zep.2019.01.10)

**CorA – Netzwerk für Unternehmensverantwortung, Deutscher Bundesjugendring, Deutscher Naturschutzring, Forum Menschenrechte, Forum Umwelt und Entwicklung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Global Policy Forum, Plattform Zivile Konfliktbearbeitung und Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe (2018). „So geht Nachhaltigkeit! Zivilgesellschaftliche Initiativen und Vorschläge für nachhaltige Politik“. Deutschland und die globale Nachhaltigkeitsagenda.**

„So geht Nachhaltigkeit! Zivilgesellschaftliche Initiativen und Vorschläge für nachhaltige Politik“ ist das Thema des dritten Berichts in der Reihe „Deutschland und die globale Nachhaltigkeitsagenda“. Ziel der herausgebenden Organisationen, Netzwerke und Verbände ist es den (politischen) Prozess der Umsetzung der Agenda 2030 kritisch zu begleiten und aufzuzeigen, welche zivilgesellschaftlichen Kampagnen, Projekte und gelebte Alternativen es in Deutschland im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung bereits zu finden gibt. Der Titel ‚So geht Nachhaltigkeit‘ mag dabei im ersten Moment irritieren, da die Komplexität des Themas scheinbar ausgeblendet und der vereinfachende Eindruck eines Rezept- und Anwendungsleitfadens für nachhaltige Entwicklungsprozesse suggeriert wird. Spätestens nach der Einleitung wird allerdings klar, dass der Titel als plakative Belehrung für die Regierungspolitik gedacht



ist und der Bericht auf bereits bestehende zivilgesellschaftliche Lösungsansätze für die Umsetzung der Agenda 2030 verweisen soll. Um die Bedeutung der Zivilgesellschaft im Prozess einer nachhaltigen Entwicklung hervorzuheben und dabei insbesondere auch politische Widerstände zu thematisieren, werden im Bericht verschiedene Projekte, die beispielhaft für zivilgesellschaftliche, kommunale und staatliche Ansätze nachhaltiger Entwicklung stehen, vorgestellt. Unter Verweis auf die dadurch gewonnenen Erkenntnisse, die im Bericht nicht detailliert ausgeführt bzw. nicht noch einmal dezidiert zusammengefasst werden, werden fünf Forderungen an die Politik formuliert, die deutlich auf die Perspektive und Standortgebundenheit der Autorinnen und Autoren schließen lassen. Die abschließende Schlussfolgerung „Nachhaltigkeit braucht keinen Masterplan oder eine Belehrung von oben“ wirft mit Blick auf den Titel des Berichts unweigerlich die Gegenfrage „Aber von unten?“ auf und macht noch einmal mehr die Perspektive und Intention des Berichts deutlich.

Die im Bericht vorgestellten Kampagnen, Projekte und gelebten Alternativen zeichnen sich insgesamt durch eine große Vielfalt aus. So werden in Orientierung an die Nachhaltigkeitsziele der Agenda 2030 Ansätze zu Themenfelder wie Armut, Ernährung, Gesundheit, Geschlechtergleichheit, Bildung, Energie, Wirtschaft, Fortbewegung, Wohnsituation, Beschaffung, Klima und Artenvielfalt vorgestellt. Auch wenn sich die Autorinnen und Autoren dabei einleitend klar von dem Anspruch einer repräsentativen Darstellung zivilgesellschaftlicher Initiativen in Deutschland distanzieren, wäre eine transparentere Darstellung des Auswahlprozesses der Ansätze an dieser Stelle dennoch wünschenswert, da andernfalls die Frage nach der Begründungsgrundlage der Auswahl aufkommt. Ein Verweis auf ähnliche Initiativen in den verschiedenen Themenfeldern zum Ende jedes Kapitels würde den Bericht in seiner Argumentation stärken und die Vielfalt und Menge an zivilgesellschaftlichen Engagement in diesem Bereich noch deutlicher hervorheben.

Die einzelnen Ansätze werden von den Beteiligten selbst in insgesamt siebzehn Unterkapitel vorgestellt. Die Darstellungen sind dabei sehr divergent und reichen von der konkreten Beschreibung von Praxisprojekten im Frage-Antwort-Format bis hin zu Statements bzw. Aufsätzen zu nachhaltigen Alternativen und Vorbilder (z.B. andere Länder). Einfache Abbildungen und die Verbildlichungen von relevanten Informationen ermöglichen es dabei wirklich jeder Leserin und jedem Leser die Grundaussagen und Ideen zu verstehen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Bericht ‚So geht Nachhaltigkeit‘ auf emotionaler Ebene versucht die Politik wach zu rütteln, Mut zu machen und die Rolle der Zivilgesellschaft zu stärken. Für all diejenigen, die etwas über ‚Good Practice‘-Beispiele und vielversprechende Alternativen lesen möchten, ist der Bericht auf alle Fälle interessant. Er zeigt auf, dass Nachhaltigkeit bereits in vielfältiger Weise praktisch umgesetzt wird und in der Zivilgesellschaft bereits vielversprechende Ansätze hierfür existieren. Für das Ziel des Berichts, der Politik einen Spiegel vor zu halten und auf Missstände und Bedarfe aufmerksam zu machen, würde ein abschließendes Fazit, in welchem die relevanten Erkenntnisse noch einmal punktuell zusammengefasst und sachlich bestehende Rahmenbedingungen und aktuelle Bedarfe unter Rückbezug auf die

Einzelprojekte in ein reflektiertes Verhältnis zueinander gesetzt werden, möglicherweise eine Hilfestellung bieten.

Jana Costa

doi.org/10.31244/zep.2019.01.11

**Jason Hickel (2018). Die Tyrannei des Wachstums. Wie globale Ungleichheit die Welt spaltet und was dagegen zu tun ist. München: dtv, 432 S., 28,00 €.**

Auf der Suche nach einem Thema für die Antrittsrede von Harry S. Truman kam ein junger Beamter namens Benjamin Hardy auf die Idee einer Entwicklungshilfe. Diese soll den Armen dieser Welt helfen, sich von der Armut zu befreien. Es war der vierte Punkt seiner Rede am 20. Januar 1949 zu seiner zweiten Amtszeit. Dieser Point Four war ein überragender Erfolg in den Medien. Seither erzählen die USA und die reichen Länder immerfort die Erfolgsgeschichte der Entwicklungshilfe. Dass dies nicht nur unwahr, sondern eine perfide Verschleierungstaktik ist, versucht Jason Hickel wissenschaftlich darzulegen.

Hickel geht gegen das Märchen vom Wohltätigkeitsparadigma (S. 333) frontal vor. Jason Hickel ist ein studierter Anthropologe und lehrt an der University of London und ist ein Fellow of the Royal Society of Arts. Er wurde als Kind eines Ärzt Ehepaars in Swasiland geboren und ist dort aufgewachsen. In seiner Kindheit hat er bei seinen Spielkameraden hautnah die Armut miterlebt.

Auf die schlichte Frage „warum sind arme Länder arm?“ stellt Hickel die These auf: Weil sie seit der Zeit des Kolonialismus fortwährend ausgeplündert werden (S. 33 und S. 49). Diese Plünderung hat nicht mit dem Ende des Kolonialismus aufgehört, sondern ist mit anderen Mitteln fortgesetzt worden. Beispielsweise mit den Strukturanpassungsmaßnahmen (SAPs) des IWFs oder der Regelung des freien Handels der WTO, wie z.B. Patentrechte, die die armen Länder jährlich Milliarden kosten, dem Verbot für die Entwicklungsländer, ihre Bauern zu unterstützen. Hingegen dürfen die reichen Länder weiterhin übermäßig ihre Agrarindustrie subventionieren.

Die Entwicklungsländer waren nicht immer arm. Um 1500 gab es kaum Unterschiede zwischen Europa und dem Rest der Welt (S. 92). Bis etwa 1800 lebten Menschen in Asien länger als in Europa. Um 1500 war der Anteil an der Weltwirtschaftsleistung der Europäer etwa 15 %, hingegen beherrschten China und Indien zusammen 65 % der Weltwirtschaft (S. 93).

Hickel rechnet vor, wie die reichen Länder vom Kolonialismus und der Sklavenarbeit profitiert haben. Zwischen 1503 und 1660 haben die Spanier z.B. 16 Mio. kg Silber allein aus Bolivien nach Europa geholt. Bis 1800 waren es 100 Mio. kg Silber aus Lateinamerika (S. 98). Die US-Amerikaner haben zwischen 1619 und 1865, als die Sklaverei abgeschafft wurde, von 222 Mrd. Stunden erzwungener Arbeit im Wert von 97 Billionen US \$, nach heutigem Wert, profitiert (S. 101).

Hungersnot: 1877 und zwischen 1896 und 1902 starben in Indien über 40 Mio. Menschen durch Hungersnot. In der gleichen Zeit stiegen die Getreideexporte von Mio. Tonnen auf 10 Mio. Tonnen pro Jahr (S. 120).

Neben Plünderung zwangen die reichen Länder den armen Ländern ein Wirtschaftssystem auf, das auf Schulden

und Wachstum basierte. Zusätzlich machten die SAP-Maßnahmen des IWFs oder die Regelung der WTO die armen Länder immer abhängiger. Während der SAP-Phase verloren die armen Länder, die davon betroffen waren, 480 Mrd. US \$ pro Jahr (S. 37). Nur die Länder, die sich den SAP-Verordnungen nicht beugten, VR China und die ostasiatischen Länder, kamen ungeschoren davon.

Was die Entwicklungshilfe angeht, stellt Global Financial Integrity (GFI) fest, dass die Entwicklungsländer im Jahr 2012 zwei Billionen US \$ erhalten haben – einschließlich aller Hilfen, Investitionen und Einkommen der Migrantenarbeiter aus dem Ausland, aber im selben Jahr sind fünf Billionen US \$ in umgekehrter Richtung geflossen (S. 41f.). Wenn man alles zusammenrechnet – Auslandschulden, Kapitalflucht, missbräuchliche Verrechnungspreise der Multinationalen Konzernen – dann zahlen die armen Länder das 24-fache des Betrags, den sie erhalten (S. 44).

Immer wieder zeigt Hickel, dass der Zwang des Wirtschaftswachstums ein Irrweg ist. Obwohl die globale Wirtschaftsleistung seit 1990 um 271 % gestiegen ist, hat die Anzahl der Menschen, die mit weniger als 5 US\$/Tag auskommen muss, um über 370 Mio. zugenommen. 60 % der Weltbevölkerung kommen nur 5 % des Wachstums zugute. Die restlichen 95 % kassieren 40 % der Weltbevölkerung, je reicher desto mehr. (S. 82).

Ausgehend von den britischen Kolonisten haben die reichen Länder weltweit ein Netz vom Kapitalismus aufgebaut. Dieses arbeitet mit einer schuldenbasierten Ökonomie, die unablässig wachsen muss, nur um zu überleben. Heute ist praktisch jedes Land, egal ob arm oder reich, geradezu besessen von einem einzigen Ziel: das Wachstum des BIP zu steigern (S. 381, 363); mit o.e. verheerenden Folgen.

Jason Hickel zeigt auch Lösungsansätze auf: Abkoppelung von der Wachstumsideologie (De-Growth-imperativ), Besteuerung des Vermögens der Superreichen und eine Einführung des bedingungslosen Grundeinkommens.

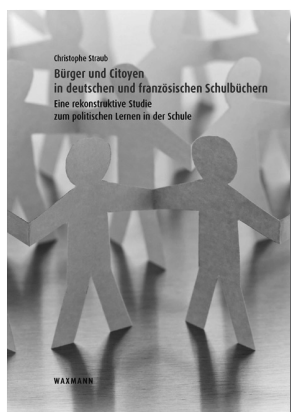
Alles in allem ist das Buch wissenschaftlich fundiert, gut strukturiert, anschaulich und sehr gut lesbar.

- Jason Hickels Buch bietet Antworten auf die Fragen
- Wie Armut in die Welt kam,
  - Warum trotz des enormen Wirtschaftswachstums die Kluft zwischen Armen und Reichen ständig zunimmt,
  - Warum die Welt in ein ökologisches Desaster treibt und
  - Wie man aus diesem Zwang herauskommen kann.

*Asit Datta*

[doi.org/10.31244/zep.2019.01.12](https://doi.org/10.31244/zep.2019.01.12)

## UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Christophe Straub

### **Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern** Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule

Der Frage nach der Ausgestaltung der Rolle des Bürgers kommt in einer zunehmend globalisierten Welt länderübergreifend eine besondere Relevanz zu. Dies wirkt sich auch auf den Schulunterricht aus, zu dessen Aufgabe es gehört, Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft in die Gesellschaft zu integrieren und sie zu befähigen, diese mitzugestalten. Doch welche fachlichen Konstruktionen der Bürgerin, des Bürgers und des citoyen, wie es in Frankreich heißt, werden für den schulischen Unterricht bereitgehalten? Anhand ausgewählter Kapitel eines deutschen und eines französischen Schulbuchs für den Politikunterricht zeichnet diese binational vergleichende und rekonstruktiv vorgehende Schulbuchanalyse ein detailliertes Bild darüber, welche Vorstellungen vom Bürger und vom citoyen sich auf Dokumentenebene vorfinden lassen. Besondere Bedeutung kommt dabei den methodologischen Herausforderungen des Vergleichs zu. Gerahmt werden die Ergebnisse von Ausführungen zum Bürger- und Citoyenbegriff sowie zur unterschiedlichen Entwicklung der Schulbuchforschung in Deutschland und Frankreich.

2018, 264 Seiten, br.,  
mit zahlreichen,  
farbigen Abbildungen, 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3844-6  
E-Book: 26,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8844-1

 **WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## Schlaglichter

**Master-Fernstudiengang „Nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit“ (red.):** Die Technische Universität Kaiserslautern bietet einen Studiengang an, der Teilnehmende für nachhaltige Entwicklungszusammenarbeit in staatlichen und nicht staatlichen Instituten und Organisationen qualifiziert. Dieser ist bewusst interdisziplinär angelegt und kombiniert ökonomische, ökologische und sozialwissenschaftliche Inhalte unter dem Aspekt der Entwicklungszusammenarbeit. So finden sich Module zu den Themen „Ernährungssicherheit und Wassermanagement“ sowie „Interkulturelle Kommunikation und partizipative Methoden“. Bewerben können sich Interessierte mit einem Hochschulabschluss und mindestens einjähriger Berufserfahrung.

**Hauptstadt des Fairen Handels 2019 (red.):** Die Servicestelle Kommunen in der Einen Welt (SKEW) von Engagement Global zeichnet erneut Städte und Gemeinden für ihr lokales Engagement zum Fairen Handel aus. Kommunen können sich ab sofort für den Wettbewerb bewerben, der global verantwortliches und nachhaltiges Handeln in Kommunen würdigt. Teilnehmen können Städte und Gemeinden in Deutschland, die mit innovativen Projekten und Maßnahmen die Themen Fairer Handel und Faire Beschaffung unterstützen, ob mit einzelnen Aktionen oder langfristigen Projekten. Teilnahmeschluss ist der 28.06.2019.

**Broschüre Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele in österreichischen Schulen (red.):** Die Publikation beinhaltet Artikel über Projekte und Schulentwicklungsprozesse im Bereich Global Citizenship Education (GCED) an Schulen des österreichischen UNESCO-Schulnetzwerks und soll damit zur Nachahmung anregen. Auch ermöglicht die Publikation Einblick in Aktivitäten zu GCED in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen und hält einen Leitfaden zu den Kriterien, die bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung zu GCED Berücksichtigung finden sollten, bereit. Weitere Infos und Bezug unter: <https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/neue-broschuere-global-citizenship-education-in-der-schulpraxis/>

**team global (red.):** teamGLOBAL ist ein bundesweites, partizipatives und offenes Netzwerk von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zwischen 16 und 27 Jahren. Es bietet Bildungsangebote rund um das Thema Globalisierung für Jugendliche an. Ziel ist es, mit den jungen Menschen zu erarbeiten, wo ihnen in ihrem Alltag Globalisierung begegnet und welche Handlungsmöglichkeiten es geben kann, um auf diese Entwicklung zu reagieren. Thematisch ist das teamGLOBAL breit aufgestellt und bietet auf Anfrage beispielsweise Workshops zu „Identitäten in einer globalen Welt“ oder „Leben im Datenmeer“ an. Weitere Infos und die Möglichkeit zur Buchung einer Veranstaltung unter: <http://teamglobal.de>

**Auszeichnung: Bildungsinitiativen für nachhaltige Entwicklung gesucht (red.):** Das Bundesministerium für Bildung und Forschung und die Deutsche UNESCO-Kommission zeichnen Initiativen aus, die das Konzept „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“ erfolgreich umsetzen. Bis zum 30. April 2019 können sich Netzwerke, Lernorte und Kommunen, die innovative und langfristigen Konzepte für mehr Nachhaltigkeit ins Zentrum ihrer Arbeit stellen, bewerben. Einreichungen unter: <https://www.bne-portal.de/de/auszeichnungen/fragen-und-beratung#bewerbung2019>

**Fair Handeln (red.):** Vom 25. bis 28. April 2019 findet die „Fair Handeln“, eine internationale Messe für Fair Trade und global verantwortliches Handeln sowohl für Fachbesucher als auch Endverbraucher/-innen in Stuttgart statt. Aussteller aus den Bereichen Mode, Wirtschaft, Finanzwesen, Tourismus und Entwicklungszusammenarbeit präsentieren sich und stellen ihre Ideen und Produkte innerhalb einer breit gefächerten Palette vor. Die Besucherinnen und Besucher sind außerdem dazu eingeladen an Fachvorträgen teilzunehmen und sich thematisch mit Fragen und Themen rund um den Fairen Handel auseinanderzusetzen („Die Masche mit den Altkleidern – was passiert mit meiner Spende?“ oder „Fix it yourself! Wie reparieren uns hilft, unser Denken zu ändern“). Weitere Infos unter: <https://www.messe-stuttgart.de/fairhandeln/>

**Globales Lernen im digitalen Zeitalter (red.):** Didaktische Herangehensweise, methodisches Vorgehen und auch Inhalte verändern sich durch digitale Medien. Die Publikation „Globales Lernen im digitalen Zeitalter“ begegnet diesen Veränderungen und diskutiert, wie sich die Digitalisierung auf Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education auswirkt. In der 2018 im Waxmann-Verlag, in der Reihe „Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft“, erschienenen Publikation werden theoretische Grundlagen, Ergebnisse empirischer Studien sowie Praxisanleitungen und -beispiele thematisiert.

**„Fair von Anfang an“ (red.):** Am 8. April 2019 findet in Stuttgart, veranstaltet vom Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (ZEB), der Kongress „Fair von Anfang an“ statt. Für die Veranstaltung leitend wird die Frage sein, wie bereits in Kindergärten mit der Sensibilisierung für eine faire und nachhaltige Welt begonnen werden kann: Wie können wir in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern und im Alltag der Kitas dazu beitragen, dass vor allem die Mitarbeiterinnen, Eltern und die Träger ein Verständnis für globale Gerechtigkeit entwickeln und sich dafür einsetzen? Welche praktischen Handlungsmöglichkeiten gibt es? In Fachvorträgen, verschiedenen Workshops und vielem mehr sind die Teilnehmenden dazu eingeladen, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und erprobte Beispiele kennen zu lernen.

# UNSERE BUCHEMPFEHLUNG

Claudia Bergmüller-Hauptmann,  
Bernward Causemann,  
Susanne Höck,  
Jean-Marie Krier, Eva Quiring

## Wirkungsorientierung in der entwicklungs- politischen Inlandsarbeit

Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft,  
Band 12, 2019, 322 Seiten, br., 34,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3923-8  
E-Book: Open Access



Schon seit längerem wird diskutiert, was in der entwicklungs-politischen Inlandsarbeit unter Wirkung verstanden werden kann, und wie sich diese Wirkungen feststellen lassen. Diese Publikation zeigt vor dem Hintergrund empirischer Erkenntnisse auf, welche Wirkungen in der Planung entwicklungspolitischer Inlandsvorhaben anvisiert werden können, welche Rahmenbedingungen ihre Wirksamkeit beeinflussen können und welche Designs und Instrumente für die Erfassung von Wirkungen in diesem Feld geeignet sind.