



| | | |
|-----------|----|--|
| Themen | 4 | Constanze Berndt Global Membership Education. Überlegungen zu einer Theorie sozialer Bildung wechselseitiger Verwiesenheit |
| | 8 | Marcus Hußmann & Timm Kunstreich Mutualität als Grundlegung Sozialer Arbeit |
| | 12 | Stefania Maffeis Transnationale Staatsbürgerschaft in Grenzregimen. Philosophische Überlegungen |
| | 16 | Namrata Sharma & Tamy Kobashikawa Preserving biodiversity of the Amazon. Pedagogical implications for harmonious coexistence, sustainability and global citizenship |
| | 20 | Mirjam Hitzelberger Internationale Hochschulkooperationen zur Lehrkräfteprofessionalisierung für eine partizipatorische Global Citizenship Education |
| | 24 | Asit Datta Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung |
| VENRO | 28 | Bildung und die große Transformation – neue VENRO-Publikation „Globales Lernen für radikalen Wandel“ veröffentlicht |
| VIE/BNE | 29 | Den FRIEDEN ins Zentrum rücken. Eine Ausstellung im Jüdischen Museum Wien / Tagungsbericht Kontroversen und Debatten im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung / Bericht über die Kampagne Global Education Week 2023: Peace for the planet. A planet of peace / Textiler Kompost: Eine ästhetische Forschung mit Studierenden zur Vergänglichkeit von Kleidung |
| Kommentar | 34 | Rechtfertigung oder Überwindung der Kultur der Gewalt? Warum die Kritik an der Friedenspädagogik verfehlt ist |
| | 36 | Rezensionen |
| | 38 | Schlaglichter |

Constanze Berndt

Global Membership Education: Überlegungen zu einer Theorie sozialer Bildung wechselseitiger Verwiesenheit

Zusammenfassung

In diesem Artikel werden zentrale Linien der Membership-Theorie Sozialer Arbeit auf eine Theorie sozialer Bildung wechselseitiger Verwiesenheit im globalen Horizont – die Global Membership Education – zugespitzt. Aus einer sozialontologischen und global orientierten Perspektive wird ein Perspektivwechsel als ein Komplement zur Global Citizenship Education vorgeschlagen, in dem wechselseitige Abhängigkeiten, kollektives Handeln und Widerstand zusammengedacht werden.

Schlüsselworte: *Global Membership Education, Membership-Theorie, Soziale Bildung*

Abstract

In this article, central lines of the membership theory of social work will be sharpened to a theory of social education of mutual reference in the global horizon Global Membership Education. From a social ontological and globally orientated perspective, a change of perspective is proposed as a complement to global citizenship education, in which mutual dependencies, collective action and resistance are considered together.

Keywords: *Global Membership Education, Membership Theory, Social Education*

Membership als sozialontologisches Paradigma

Ausgangspunkt der Membership-Theorie¹ Hans Falcks ist die Kritik des Individualismus der Sozialen Arbeit, in dem das Individuum als kleinste menschliche Einheit verstanden und damit vereinzelt, zentriert, besondert und seiner Umwelt gegenübergestellt wird.² Konkret schlägt sich das individualistische Paradigma nicht nur in der Sozialen Arbeit, sondern in allen Handlungsfeldern der Pädagogik³ nieder: Der physisch-einzelne Mensch – sein Verhalten, seine Affekte, seine Motivation, seine Leiden und Bedürfnisse, seine Potenziale und seine Entwicklung – steht im Zentrum von Diagnosen, Bewertungen, Angeboten, Maßnahmen, Präventionen und Interventionen und wird dadurch zum Einzelfall.

Aus seiner Analyse der Mängel des Individualismus und seiner Folgen entwickelt Hans Falck die Theorie des Memberships, um der Grundsituation des Menschen zu entsprechen

und um die Soziale Arbeit über ihre Leitkategorie des Sozialen aus sich selbst heraus zu begründen (Falck, 1997, S. 1ff.). Aufgrund ihrer grundsätzlichen Bestimmung des Menschen kann die Membership-Theorie über die Soziale Arbeit hinausgehen und als allgemeine sozialetische Theorie beschrieben werden. Das gesetzte Axiom ist die Vorgängigkeit des Sozialen vor dem Individuellen.⁴ Sozialität unter dem Begriff des Memberships ist folglich nicht das Ergebnis, sie ist die anthropologische Voraussetzung von individueller Entwicklung und Individualität. Jede partikulare Existenz setzt Koexistenz voraus.

Membership wird nach Falck u.a. durch diese Merkmale bestimmt (ebd., S. 21ff.): (1) Das Ganze (die entsprechende Sozialität) besteht aus vielen Komponenten und hat keine Einzelteile. Der einzelne Mensch ist also kein atomisierter Teil einer Gruppe, sondern er ist Member durch andere Member, Element anderer Member und kann nicht als Einzelner existieren. (2) Die Bezeichnung ‚Member‘ verweist grundsätzlich auf andere Member, denn das Handeln eines Members unterliegt sozialen Einflüssen und wirkt auf diese ein. Gleichermaßen ist die Identität eines Menschen mit Identitäten anderer verbunden. (3) In Abgrenzung sowohl vom Individualismus als auch vom Kollektivismus und Universalismus ist ein Member halbdurchlässig bzw. halbbegrenzt, sozial und in permanenter Interaktion mit physisch anwesenden und nicht anwesenden Menschen. (4) Das Anderssein von Mitgliedern führt zu Veränderungen von Gruppen. (5) Menschliche Freiheit entsteht aus einer gleichzeitigen Sorge für sich selbst und für andere.

Die Membership-Theorie basiert zum einen auf der permanenten Verbundenheit (constant connectedness) von Menschen aufgrund ihrer gemeinsamen Bedürfnisse und ihrer wechselseitigen Bezüge und Abhängigkeiten. Die permanente Verbundenheit ist unaufhebbar, unfreiwillig und kann positiver und negativer Qualität sein. Gleichzeitig ist das Membership auch durch eine selektive, bedingte Zugänglichkeit (conditional accessibility) der Member zueinander gekennzeichnet. Die bedingte Zugänglichkeit begrenzt das Membership mehr oder weniger deutlich und ermöglicht die Unterscheidung von Individuen. Ein positives Membership ist durch Ausgewogenheit beider Aspekte gekennzeichnet: Weder geht der Mensch in einer holistischen Verbundenheit eines kollektiven Einerleis auf, noch ist die Beziehung zu Menschen außerhalb der je eigenen Bezüge durch eine exkludierende Geschlossenheit cha-

rakterisiert. Das zentrale Ziel Sozialer Arbeit als Profession ist es, eine positive Sozialität, ein positives Membership von Adressat/-innen in seinen beiden Aspekten – der permanenten Verbundenheit und der bedingten Zugänglichkeit (Falck, 1997; Hußmann & Kunstreich, 2015). Mit diesen Bestimmungen kann die Perspektive des Memberships, neben individualistischen Ansätzen, also auch sehr deutlich von holistischen, von totalitär-kollektivistischen und von esoterisch-eskapistischen Ansätzen unterschieden werden, in denen der Einzelne unter Schemata einer totalen Sozialität oder einer totalen Ideologie subsumiert wird.

In der Geschichte der westlichen und nicht westlichen Philosophie des Sozialen⁵ sind vielfältige Beispiele zu finden, die zum sozialontologischen Paradigma der Membership Theorie sinnvoll ins Verhältnis gesetzt werden können. In der griechischen und römischen Antike war etwa das Verhältnis zwischen dem Einzelnen (Freien) und der Gemeinschaft ein ethisches. Das *zoon politicon* war auf die Polis angewiesen, um Macht und Freiheit zu entfalten; Freiheit konnte nur über die Beziehung zu anderen, über einen Platz in der Polis, über die gute Regierung des Selbst zur guten Regierung anderer, somit über soziales und politisches Handeln erlangt werden (Foucault, 2005, S. 880ff.). In seinen anthropologischen Grundlegungen fasst Aristoteles den Menschen als einziges Wesen, das sich nicht außerhalb einer politischen Gemeinschaft verwirklichen könne. Zu seiner natürlich angelegten Form könne der Mensch nur in der Polis kommen: „Die Polis ist denn auch von Natur ursprünglicher als die Hauswirtschaft oder jeder Einzelne von uns. Denn das Ganze muss ursprünglicher sein als der Teil“ (Pol. 1253 a 19–21).

Aus einer modernisierungs- und technisierungskritischen Perspektive spricht Ivan Illich (1982) vom „Recht auf Gemeinheit“, von gemeinschaftlichen Nutzungsrechten an allgemein geteilten und benötigten Gütern. Gemeinheit beruht nach Illich auf Konvivialität, dem „autonomen und schöpferischen zwischenmenschlichen Umgang und dem Umgang von Menschen mit ihrer Umwelt als Gegensatz zu den konditionierten Reaktionen von Menschen auf Anforderungen durch andere und Anforderungen durch eine künstliche Umwelt. Für mich ist Konvivialität individuelle Freiheit, die sich in persönlicher Interdependenz verwirklicht, und sie ist als solche ein immanenter ethischer Wert“ (Illich, 1998, S. 28f.). Wie Falck bindet Illich also Individualität an Freiheit und fasst sie als Ergebnis sozialen Handelns im Zuge wechselseitiger Abhängigkeit von allgemeinen Gütern für ein gutes Leben. Diese ontologische Abhängigkeit ist nach Illich die natürliche Voraussetzung für Freiheit und unterscheidet sich damit von der Abhängigkeit des Menschen von der Technik, die allgemein verfügbare und gestaltbare Güter und damit auch die Konvivialität zerstört.

Global Membership Education als Theorie sozialer Bildung

Folgend werden die Global Membership Education in Abgrenzung zu dominierenden Bildungsdiskursen als spezifische Form der sozialen Bildung bestimmt und wesentliche Merkmale herausgestellt. Das individualistische Paradigma ist gegenwärtig in zweierlei Diskursen bestimmend: zum einen, indem Bildung allgemein als Aktivität eines potenziell mündigen Individuums und als Veränderung des Verhältnisses zwischen

Individuum und Welt gefasst wird, zum anderen, indem Bildung als individueller Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung nicht vorhersehbarer Zukunftsaufgaben beschrieben wird. Hier wird das Individuum aufgefordert, die persönliche und berufliche Entwicklung über standardisierte Praktiken selbst zu steuern, ohne jedoch auf das Kommende Einfluss nehmen zu können. In beiden Diskursen bleiben u.a. Fragen nach der sozialen Dimension, der Relationalität von Bildung sowie nach der sozialen (und damit auch gesellschaftlichen) Vermitteltheit individueller Selbstverhältnisse unberücksichtigt, da sie einseitig entweder das autonome Subjekt oder das Individuum als Kompetenzträger fokussieren. Demgegenüber soll hier ein Begriff *sozialer Bildung* eingeführt werden, der Bildung als Prozess und (pädagogische) Praxis einer explizit oder implizit auf Formen des Sozialen gerichteten und durch das Soziale vermittelten Verallgemeinerung und Veränderung individueller Orientierungen und Handlungsmuster versteht (Berndt & Remke, i.E.). Bildung vollzieht sich somit relational und transversal (Kunstreich, 2016), das heißt die jeweiligen Strukturformen (formal, non-formal, informell) übergreifend. Soziale Bildung als Pädagogik des Sozialen ist damit keine spezifische Angelegenheit Sozialer Arbeit oder der Sozialpädagogik, sondern die soziale Wendung einer Allgemeinen Pädagogik. Pädagogik ist somit an das Medium des Sozialen gebunden, oder ereignet sich – im Sinne Falcks – in permanenter Verbundenheit mit unmittelbar anwesenden und nicht anwesenden Mitgliedern, die sich wechselseitig hervorbringen. Soziale Bildung ist zudem durch eine je spezifische Individualität, die soziale Beziehungen selektiert, modifiziert und transformiert, bedingt zugänglich.

Global Membership Education (GMED) (skizziert in Berndt, 2020; 2022) ist eine Theorie sozialer Bildung und basiert auf der Prämisse der constant connectedness der Member im weltumspannenden Kontext aufgrund ihrer gemeinsam geteilten Grundbedürfnisse sowie ihrer wechselseitigen Bezüge und Abhängigkeiten. Durch die Dimension der conditional accessibility unterscheidet sich dieser Ansatz jedoch von universalistischen Konzepten. Zwar sind in der Konsequenz konstanter Verbundenheit irgendwie alle mit allen verbunden, die Zugänge zu dieser abstrakten Allheit sind jedoch begrenzt, selektiv und u.a. abhängig von politischen, kommunikativen, ökologischen, ökonomischen, regionalen, mentalen und auch zufälligen Aspekten.⁶ Conditional accessibility ist in ihrer Konkretion also je individuell und kann mehr oder weniger durchlässig sein, wie etwa an den zueinander oppositionellen Ansätzen der Ethnofuturismen und des Ethnopluralismus deutlich wird (Berndt, 2020). Global Membership besteht in Folge des globalisierten Kapitalismus. Es ist, neben den Qualitäten positiv und negativ von Falck, einfach und komplex, direkt und indirekt, konkret und abstrakt, aktiv und passiv, nah und fern, inklusiv und exklusiv⁷ und beinhaltet eine historische, gegenwärtige und zukunftsgerichtete Dimension.

Unter die soziale Dimension der GMED subsumiert sich eine ethische Dimension, denn für die Analyse und Gestaltung der Qualitäten von Membership und der Bedingungen seiner Entwicklung im Kontext der Globalität ist eine Analyse des Kapitalismus und seiner Folgen unerlässlich: politisch (z.B. Kriege um Hegemonie und Ressourcen), ökologisch (z.B. Ökozid, Anstieg des Meeresspiegels), sozial (z.B. Fluchtmigration,

globale Wertschöpfungsketten, Produktion von Reichtum und Elend, Vereinzelung⁸ und Individualisierung) und mental (z.B. isolierte Selbstverhältnisse, Ökonomisierung des Denkens, Konkurrenz, Ressentiments, Neid und Gier, psychische Störungen). Ursächlich hierfür ist die alle Dimensionen des Lebens durchdringende Logik des Marktes, die Möglichkeiten der kreativen Schaffung neuer, lebensdienlicher Alternativen zerstört. Neben anderen beschreibt Gilles Deleuze bereits Ende des letzten Jahrhunderts die gesellschaftliche Situation: „Im Kapitalismus gibt es nur eine einzige universelle Sprache, das ist der Markt. Es gibt keinen universellen Staat, gerade weil es einen universellen Markt gibt, dessen Zentren und Börsen die Staaten sind. [...] Es gibt keinen demokratischen Staat, der nicht zutiefst verwickelt wäre in diese Fabrikation menschlichen Elends. Die Scham besteht darin, daß wir überhaupt kein sicheres Mittel haben, um Werden zu bewahren, und erst recht keins, es ins Leben zu rufen, auch in uns selbst“ (Deleuze, 1993, S. 247f.).

Konkretisierung der Global Membership Education

Im Zentrum der GMED stehen im Unterschied zur Global Citizenship Education (GCED) nicht das potenziell global verantwortungsvoll oder nachhaltig handelnde, mündige Subjekt, nicht die individuelle Aneignung von zergliederten Teilkompetenzen für nachhaltige Entwicklung, auch nicht die 17 SDGs (und wenn, dann kritisch), sondern Member in ihren unaufheb- baren wechselseitigen Beeinflussungen sowie Analysen des Memberships im marktdominanten und weltpolitischen Kontext. Allerdings können durchaus auch Ansätze der GCED, die positive Beziehungen und kollektive Praktiken fördern, im Horizont der GMED diskutiert werden.

Wenn in der GMED die Analyse von Bedingungen und Qualitäten global verbundener Member zum Ausgangspunkt wird, werden Selbst-, Welt- und Naturverhältnisse mit Blick auf Lebensstile und -entwürfe, Vorstellungen von einem guten Leben und Identitäten anders beschreibbar, können gezogene Grenzen und Begrenzungen transzendiert werden.

Allgemeine Leitfragen für die Analyse können sein: Welches Membership wird wodurch, zwischen wem und in welcher Qualität produziert? Wie hängen Membership und eine Gegenwart, in der der Markt zum Zentrum der Welt geworden ist, zusammen? Warum wurden Ideen und Ansätze zur Transformation des Sozialen in Richtung positiven Memberships historisch, warum gerieten sie in Vergessenheit, warum scheiterten sie? Wie kann positives Membership (wieder) hergestellt werden, und welche Beispiele gibt es dafür? Und was hat das alles mit mir zu tun? Diese Fragen sind solche der Unruhe und der Bewegung; sie widersetzen sich jeder Form der Standardisierung.

In besonders brutaler Deutlichkeit zeigen Kriege die Un- aufhebbarkeit des Memberships im globalen Kontext: Kriege sind nur unter der Bedingung eines zum Feind gemachten Anderen, eines negativen Memberships, möglich. Die unmittelbar und die mittelbar Beteiligten bleiben zeitlebens verbunden, darüber hinaus jedoch auch ihnen nachfolgende Generationen. Selbst die indirekte Unterstützung von Kriegen wäre in diesem Kontext eine Beteiligung an der Produktion negativen bzw. destruktiven Memberships – bei eigener Involviertheit. Angesichts der hybriden, also einer zunehmend technologischen Kriegsführung, die Beteiligungen und Zurechnungen verschleiern

(BpB, o.J.), stellt sich die Frage nach der Qualität unserer So- zialitäten, nach der Verantwortung und Eingebundenheit von Membern, nach wechselseitigen Beeinflussungen, Abhängigkei- ten, Allianzen sowie Ein- und Ausschlüssen umso drängender. Peace Counts, ein Netzwerk von Friedenspädagog/-innen, Jour- nalist/-innen und Friedens- und Konfliktforscher/-innen, doku- mentiert weltweit erfolgreiche Friedensarbeit und gewaltfreie Prozesse der Konfliktlösung (Peace Counts, o.J.). Über die Do- kumentationen kann sehr gut deutlich werden, wie es innerhalb der constant connectedness gelingen kann, negatives in positives Membership zu transformieren. Über die Bildungsarbeit wer- den diese Prozesse Menschen zugänglich, die nicht unmittelbar involviert sind und ermöglichen eine positive Erweiterung ihrer conditional accessibility.

Pädagogisch orientiert sich das Konzept der GMED also an der (Wieder-)Herstellung positiven Memberships sowie an der Erweiterung bedingter Zugänglichkeiten durch dreierlei verschränkte Praktiken des Widerstands gegen Individualisie- rung, (Selbst-)Unterwerfung und Konflikt: (1) durch fortlau- fende Prozesse der (Selbst-)Aufklärung, (2) durch ästhetische Bildung der Empfindsamkeit für sinnliche Wahrnehmungen wie Mitgefühl, Dialogizität und Imagination, des reflexiven Nachvollzugs ihrer Relationalität sowie die Reflexion eigener Affekte und (3) durch schöpferisches Handeln in gemeinsam geteilten, öffentlichen Räumen, also durch politisches Handeln. Handeln als Member, nicht als einzelner Mensch, ist die Voraus- setzung für die (Wieder-)Aneignung und die Erweiterung der Verfügung über die Bedingungen des eigenen Lebens und damit für Befreiung und Freiheit sowie die Erzeugung von Subjektiv- itäten in positiver sozialer Eingebundenheit und Individualität.

Ausblick: Perspektiven auf die Praxis

Diese drei Praktiken – Aufklärung, ästhetische Bildung und schöpferisches politisches Handeln – bieten Möglichkeiten, die wenig schöpferischen organisationalen Strukturformen der Bil- dung – die formale, die non-formale und die informelle – zu überschreiten und sich, ggf. auch subversiv, in den Falten der Institution, Vereinnahmungen durch die Verwaltungsförmig- keit der Institutionen, Vereine und Träger durch Eigensinn zu widersetzen. Dieser Eigensinn kann mittels der drei Praktiken dialogisch und analytisch aus dem Umstand entwickelt werden, dass alle Member sind, die durch das kapitalistische System und durch Regierungstechniken subjektiviert werden. Es gibt also niemanden, der außen steht, kein Gegenüber. Membership kann in dieser Sache auch zur non- und antikapitalistischen Kompliz- enschaft für gemeinsames Aufklären und Handeln werden.

Beispiele für eine kollektive Ermächtigung gegen Verein- zelung und Verzweckung gibt es viele. Sie können sehr un- scheinbar sein, etwa dann, wenn sich eine Lehrperson für lern- und kooperationsförderliche Formen der Leistungsbewertung entscheidet oder konstruktive soziale Bewegungen zum Thema macht und Räume für gemeinsames, sinnstiftendes Handeln schafft. Sie können auch weit über institutionalisierte Kontexte hinausgehen, etwa in der nicht kommerziellen Bewirtschaftung und Pflege von Gemeingütern, über basisdemokratische und beteiligungsorientierte Verwaltungsstrukturen, über Projekte der solidarischen Ökonomie, der selbstbestimmten und solida- rischen Gesundheitsversorgung (Antipsychiatrie, solidarische Gesundheitssyndikate), über den Munizipalismus, die soge-

nannten sorgenden Städte, Wohnprojekte, Stadtteilzentren mit Repaircafé und Beratung, über Kämpfe gegen Extraktivismus und Landgrabbing, die Chikpo-Bewegung, Projekte von Earth Democracy oder Local Futures. Selbstorganisiertes gemeinsames und gemeinwohlorientiertes Handeln kann nach Silvia Federici durch zwei Merkmale charakterisiert werden: dem kollektiven Kampf gegen die Art und Weise, wie wir voneinander getrennt werden, und, aus der Perspektive des Memberships als dessen Ergebnis, der Verfügung über die Bedingungen des eigenen Lebens (Federici, 2021, S. 17). Regionale bzw. kommunale Commons-Bewegungen stellen begrenzte Kollektive mit bedingter Zugänglichkeit dar. Sie sind jedoch, anders als völkische Formationen, nicht geschlossen und exklusiv, sondern halboffen bzw. mit Falck: durch „halbdurchlässige Membranen“ gekennzeichnet (Falck, 1997, S. 24). Dadurch erlauben sie einen direkten oder indirekten Austausch und Verbindungen zu anderen Kollektiven im Horizont globaler wechselseitiger Verwiesenheit. Sie ermöglichen, Kräfte des permanenten, gewaltfreien Kampfes zu bündeln, zu verjüngen und zu modifizieren. „[D]ie Möglichkeit, die kollektive Entscheidungsgewalt über unser Schicksal auf diesem Planeten wiederzugewinnen“ (Federici, 2021, S. 32), nennt Federici in Bezug auf Max Weber die „Wiederverzauberung der Welt“ (ebd.). Und wengleich sich Gilles Deleuze nicht zu Commons äußert, lässt sich seine Perspektive mit der Federicis ins Verhältnis setzen: „Der Glaube an die Welt ist das, was uns am meisten fehlt; wir haben die Welt völlig verloren, wir sind ihrer beraubt worden. An die Welt glauben, das heißt zum Beispiel, Ereignisse hervorzurufen, die der Kontrolle entgehen, auch wenn sie klein sind, oder neue Zeit-Räume in die Welt zu bringen, selbst mit kleiner Oberfläche oder reduziertem Volumen“ (Deleuze, 1993, S. 253).

In der Theorie der GMED gehen pädagogisches und politisches Handeln ineinander über. Praktisch – in der Schule, in der außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, innerhalb sozialer Bewegungen oder der Gemeinwesenarbeit – ist das dann der Fall, wenn das Bekannte, das gesellschaftlich Bestimmende, das Gewohnte, immer wieder aufs Neue als eine Form des Denkens und Seins dekonstruiert wird, zu der es Alternativen gibt. Alternativen sind, wie wir wissen, nicht immer besser. Gute Alternativen können jedoch dann entwickelt werden, wenn die Member erkennen, dass sich Frieden, Freiheit und Individualität ohne die Perspektive auf eine positive Relationalität in ihr Gegenteil verkehren.

Anmerkungen

- 1 Membership wird als terminus technicus nicht übersetzt, da die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten wie Zugehörigkeit, Mitgliedsein und Teilhabe nicht das Gemeinte ausdrücken (Falck, 1997, IX).
- 2 Hußmann & Kunstreich in diesem Heft: ZEP, 47(1).
- 3 Soziale Arbeit und Sozialpädagogik werden hier entsprechend des aktuellen Diskurses synonym gesetzt. Die Soziale Arbeit kann deshalb als pädagogisch bezeichnet werden, da sie neben unmittelbarer Hilfe langfristige Bildungsziele verfolgt.
- 4 Hußmann & Kunstreich in diesem Heft: ZEP, 47(1).
- 5 Sharma & Kobashikawa in diesem Heft: ZEP, 47(1).
- 6 Maffei in diesem Heft: ZEP, 47(1).
- 7 Datta in diesem Heft: ZEP, 47(1).
- 8 Hier wird davon ausgegangen, dass auch eine hochgradige Vereinzelung von Menschen Membership bzw. Beziehungen zwischen Mitgliedern nicht aufhebt.
- 9 Hitzelberger in diesem Heft: ZEP, 47(1).

Literatur

- Aristoteles (1998). *Politik*. Übersetzt und herausgegeben von Olaf Gigon. München: dtv.
- Berndt, C. (2020). Global Membership Education im Lichte von Re-Nationalisierung und Ethnopluralismus: ein Grundriss. In A. Messerschmidt, S. Hornberg & C. Machold (Hrsg.), *Jenseits des Nationalen. Tagungsband der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, S. 91–106. <https://doi.org/10.2307/1j.ctv10h9f9r8>
- Berndt, C. (2022). Globalität und Welt als Konstruktionen des Raumes. Ökonomische und raumsoziale Perspektiven als Reflexionsmodi des Globalen Lernens. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung*. Münster, New York: UTB, S. 79–94.
- Berndt, C., & Remke, S. (i.E.). Die Qualität im Gebrochenen: Soziale Bildung und Freiheit in der Sozialen Arbeit. In B. Birgmeier, E. Mührel & M. Winkler (Hrsg.), *Weitere Sozialpädagogische SeitenSprünge*. Weinheim u. München: Beltz Juventa.
- BpB – Bundeszentrale für politische Bildung (o.J.). *Glossar: hybride Kriegsführung*. Zugriff am 16.01.2024 <https://www.bpb.de/themen/kriege-konflikte/dossier-kriege-konflikte/504273/hybride-kriegsfuehrung/>
- Deleuze, G. (1993). *Unterhandlungen. 1972 1990*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Falck, H. S. (1997). *Membership. Eine Theorie der sozialen Arbeit*. Stuttgart: Enke. <https://doi.org/10.1515/9783110505320>
- Federici, S. (2021). *Die Welt wieder verzaubern. Feminismus, Marxismus & Commons*. 3. Aufl. Wien u. Berlin: Mandelbaum.
- Foucault, M. (2005). Die Ethik der Sorge um sich als Praxis der Freiheit. In D. Defert, & M. Foucault (Hrsg.), *Dits et écrits. Schriften in vier Bänden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 875–902.
- Hußmann, M., & Kunstreich, T. (2015). *Membership und soziale Gerechtigkeit. Der Hans Falck-Reader*. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Illich, I. (1982). *Vom Recht auf Gemeinheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Illich, I. (1998). *Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik*. München: Beck.
- Kunstreich, T. (2016). *Pädagogik des Sozialen als transversale Selbstregulierung: Ein Versuch, lebendige Arbeit und Transversalität zusammen zu denken*. Mannheim: SSOAR – Social Science Open Access Repository, PID: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-64276-8>
- Kunstreich, T. (2022). *Hans S. Falck: nicht Wohlätigkeit, sondern Gerechtigkeit. Die Membership-Perspektive in der Sozialen Arbeit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Peace Counts (o.J.). *Über Uns*. Zugriff am 14.01.2024 <https://www.peacecounts.de/uber-uns/>

Dr. Constanze Berndt

ist Professorin für Soziale Arbeit und Schule an der Evangelischen Hochschule Dresden und arbeitet zu Fragen der Kooperation zwischen Sozialer Arbeit und Schule sowie zur sozialen und globalen Dimension von Bildung.

Marcus Hußmann & Timm Kunstreich

Mutualität als Grundlegung Sozialer Arbeit

Zusammenfassung

Individualität kann sich nur dadurch als einzigartig und besonders erleben, indem sie Member in unterschiedlichen sozialen Gruppierungen ist. Dieses umfassende Verständnis der Membership-Perspektive, in der die und der Einzelne – wechselseitig und existenziell – Teil des jeweils anderen wird, wird hier als Mutualität bezeichnet. Für die Soziale Arbeit eröffnet dieses normative Konzept ein relationales Professionsverständnis, das quer zu organisationalen oder handlungsfeldbezogenen Zuordnungen eine Praxis von hilfreichen Gruppen aus pädagogischen Fachkräften und Adressat/-innen ermöglicht. Bezugspunkt ist das gemeinsame Hervorbringen von etwas Neuem in einem dialogischen *Transformations- und Relationierungsprozess* der professionellen Handlungssituation.

Schlüsselworte: *Membership-Theorie, Mutualität, hilfreiche Gruppe*

Abstract

Individuality can only experience itself as unique and special by being a member of different social groups. This comprehensive understanding of the membership perspective, in which the individual – mutually and existentially – becomes part of the other, is referred to here as mutuality. For social work, this normative concept opens up a relational understanding of the profession that enables a practice of helpful groups of professionals and recipients that transcends organizational or field-related classifications. The point of reference is the joint creation of something new in a dialogical *transformation and relationalization process* of the professional action situation.

Keywords: *Membership Theory, Mutuality, Helpful Group*

„Die Grundeinheit der Gesellschaft ist die kleine menschliche Kollektivität, nicht das Individuum“ (Falck in Kunstreich, 2022, S. 103).¹ Diese Feststellung bildet für Hans Falck den Ausgangspunkt für die von ihm entworfene Membership-Perspektive in der Sozialen Arbeit. Sie markiert den roten Faden in seinem gesamten wissenschaftlichen, politischen und kulturellen Schaffen. Mit dieser fast axiomatischen Grundlegung kritisiert er nicht die Individualität, sondern die Ideologie des Individualismus westlicher Prägung. Im Gegenteil, es geht ihm letztlich um eine umfassende Individualität, in der die und der Einzelne sich aufgehoben fühlt, anerkannt, bestätigt und – wie Falck häufig formuliert – Teil des bzw. der jeweiligen anderen wird. Diese existenzielle, wechselseitige Konstitution der Member soll im Folgenden Mutualität² genannt werden. Dass und wie diese Mutualität in einen größeren

gesellschaftlichen und politischen Kontext von Hans Falck eingeordnet wird, wird in seiner Unterstützung des Humanist Manifesto II von 1973³ deutlich. Die darin geforderte Demokratisierung aller Lebensbereiche als Kernelement jeder Gerechtigkeit lässt sich fast wörtlich in den Texten von Hans Falck wiederfinden: „Wir müssen die partizipatorische Demokratie in ihrem wahren Sinn auf die Ökonomie ausdehnen, auf die Schule, die Familie, den Arbeitsplatz und die freiwilligen Assoziationen. Entscheidungen müssen dezentralisiert werden, um ein umfassendes Engagement von Menschen auf jeder Ebene zu ermöglichen – auf der sozialen, politischen und ökonomischen“ (Kunstreich, 2022, S. 223f.). Das bedeutet natürlich auch eine Beendigung aller rassistischen Tendenzen und Ausschließungen. Gefordert werden unter anderem auch ein garantiertes Mindesteinkommen sowie die Möglichkeiten zu universaler Bildung (ebd.). Diese Forderungen beinhalten für Hans Falck zugleich, dass sich jede sozialtechnologische Reduktion in „kleinen menschlichen Kollektivitäten“ (s.o.) verbietet. Das unterstreicht er mit seiner sozialwissenschaftlichen Handlungsorientierung, die sich als Gegenmodell zum dominanten medizinischen Diagnose-Raster versteht: „Das Diagnostizieren selbst ist eine politische Aktivität, die etwas festlegt und die vorschlägt, wie Macht zu verteilen ist, und die auch die Unterschiede im sozialen Status definiert. [...] Diagnostizieren bedeutet, eine Feststellung zu treffen über alternatives Verhalten, das dem Patienten vorgeschrieben wird durch den Diagnostizierenden“ (Falck in Kunstreich, 2022, S. 106). Diese „politische Aktivität“ dominiert im Mainstream Sozialer Arbeit. Hans Falck macht mit seinem Membership-Konzept deutlich, dass es im Unterschied dazu im sozialwissenschaftlich fundierten Handlungsverständnis einen spezifischen und eigensinnigen Ansatz in der Sozialen Arbeit gibt. Danach geht es im professionellen Alltag nicht um Behandlung von isolierten Einzelfällen, sondern um die Praxis von „hilfreichen Gruppen“. Entsprechend stehen nicht rückwärtsgewandte Monologe, sondern prospektive Dialoge im Mittelpunkt und damit das gemeinsame Hervorbringen von etwas Neuem durch Transformierung und Relationierung in der professionellen Handlungssituation. Ein zentraler, normativer Bezugspunkt ist dabei die Mutualität.

Die Membership-Perspektive im Prozess von Transformation und Relationierung

Hans Falck geht es vor allem darum, Soziale Arbeit als eigenständige Sozialwissenschaft zu konzipieren, die nicht subalterne An-

leihen an den sogenannten „großen Professionen“ macht, sondern eine eigenständige „Logik“ entwickelt. Die beiden von ihm axiomatisch formulierten Aussagen „dauerhafte Verbundenheit“ und „bedingte Zugänglichkeit“ stellen die zentralen allgemeingültigen und mit einer eigenen Logik versehenen Grundprinzipien der Membership-Theorie dar.

Die „dauerhafte Verbundenheit“, die ihren empirischen Ausdruck bereits mit jeder ausgeführten Interaktion zeigt, ist als eine Verbundenheit zwischen allen Komponenten eines Ganzen und allen „Mitgliedern“ zu verstehen, die „permanent durch gemeinsame Bedürfnisse, gemeinsames Funktionieren und Voraussetzungen des Überlebens verbunden sind. Dieses Prinzip drückt die Tatsache aus, dass der Mensch von der Zeugung bis zum Tod mit anderen Menschen [...] verbunden ist. Es gibt keine Leerräume zwischen Mitgliedern, auch wenn dies so scheint“ (Falck, 1997, S. 23). Aus dieser Perspektive ist es daher auch nicht möglich, eine Person als ein isoliertes Individuum zu verstehen. Der Zugang zu anderen Mitgliedern unterliegt jedoch bestimmten Bedingungen, wie Falck in der zweiten axiomatischen Grundaussage begründet: „Das Prinzip des bedingten Zugangs sagt aus, dass der Zugang eines Mitglieds zu einem anderen von eindeutigen (Selektions-)Bedingungen abhängt“ (Falck, 1997, S. 24). So können zwar alle Interaktionen als empirischer Ausdruck von Verbundenheit verstanden werden, der Zugang zu ihnen ist jedoch an bestimmte Bedingungen und Regeln gebunden (Hußmann, 2015, S. 43). Zusammengefasst: Die „dauerhafte Verbundenheit“ versteht sich als die „objektive Gegebenheit“, dass es nicht möglich ist, nicht Mitglied zu sein, während der „bedingte Zugang“ die subjektiven Qualitäten reguliert – vor allem als positives oder negatives Membership.

Für die Praxis der Sozialen Arbeit bedeutet dies, dass die Antwort auf die Frage, worauf sich in welcher Situation Professionelle und Adressat/-innen einigen, wie sie sie gemeinsam bewältigen wollen und wer noch weiter einbezogen werden soll, in einem Aushandlungsprozess ermöglicht wird. Zu den frühen Beiträgen im Professionsdiskurs, die im Gegensatz zu strukturfunktionalistischen Determinanten auf die Handlungslogiken der Sozialen Arbeit hinweisen, gehören die Beiträge von Regine Gildemeister, die die „Kunstlehren des Fallverstehens als Grundlage der Professionalisierung Sozialer Arbeit“ (Gildemeister, 1995) analysieren. Handlungsleitende Orientierungen werden hiernach vom institutionellen Kontext, von der Geschichte der Adressat/-innen, den praktizierten Interaktionen sowie von der Person der Fachkraft und ihrer Fachlichkeit wechselseitig konstituiert. Die ursprüngliche und komplexe soziale Situation wird zu einem bearbeitbaren Fall (Gildemeister, 1995, S. 27ff.): „Ein ‚Fall‘ in der sozialen Arbeit entsteht dann, wenn sie – die soziale Arbeit – sich auf eine [...] soziale Einheit handelnd richtet: [...] daraus folgt, daß ein ‚Fall‘ erst aus der Interaktion von Sozialarbeitern und Adressaten als ein Transformationsprozeß entsteht. Transformationsprozeß heißt, daß er sich darin auf spezifische Art und Weise verwandelt“ (ebd., S. 31). Entscheidend ist die Wahl der Perspektive, die schließlich festlegt, was der „Fall im Fall“ sein soll (ebd., S. 29). Diese Konkretisierung vollzieht sich in einem Relationierungsprozess, in dem die spezifischen Merkmale, Ressourcen oder Strategien der Institution eine jeweils einmalige „Gestalt“ annehmen. In diesen beiden Handlungsoperationen stehen die sozialen Situationen und deren handlungsbestimmenden Interaktionen im Mittelpunkt, die vor dem Hin-

tergrund von Strukturen des gesellschaftlichen Raumes, die sie mitorganisieren, in den Blick der Analyse geraten (Bourdieu, 1997, S. 793). Die Membership-Theorie liefert dabei eine Perspektive zur Überwindung einer starken Organisationsfixierung, da Fachkräfte nicht auf bloße Vertreter/-innen einer Institution in bestimmten Handlungsfeldern reduziert werden (Rätz et al., 2015). Sie ermöglicht vielmehr ein eigenständiges Professionsverständnis, vor allem wie der „Fall im Fall“, mithin wie die zum Handeln auffordernde Situation verstanden werden soll. Aus dem „Universum der Themen“ einigen sich die Situationsteilnehmenden auf das Thema, das bearbeitet werden soll. In der Regel ist das die Problemformulierung bzw. Problemsetzung, aus der Professionelle ihre (von ihnen zu verantwortende) Handlungsorientierung entwickeln. Dieser dialogischen Transformation entspricht eine ebenso dialogische Relationierung. Beide sind im Prozess der Realisierung eng miteinander verwoben. Ob daraus „Assistenz“ im Leben von Adressat/-innen wird, ist nicht zuletzt eine Frage der Verständigung zwischen den Situationsteilnehmenden (Kunstreich, 2014b, S. 266ff.). Umgekehrt läuft jede hier getroffene monologische Festlegung Gefahr, Handlungsaufforderungen in „Relationsmuster“ einer „institutionellen Steuerung“ zu überführen, da zumeist auf bereits vorgefertigte Deutungen in Form von Diagnosen und den daraus abzuleitenden Handlungsvorgaben sowie auf Zuständigkeitsüberführungen zurückgegriffen wird (Hußmann, 2011, S. 499f.). Aus einer grundlegenden partizipativen Ausrichtung wird der „Fall“ vielmehr durch eine wechselseitige Themen- bzw. Problemsetzung der Akteur/-innen – auch in Relation zur Institution und ihren sozialstaatlichen Rahmungen – transformiert, um gemeinsam öffnende Relationsmuster von „bedingten Zugängen“ zu erarbeiten. Sie erweitern Erfahrungshorizonte, schaffen Zugänge und bieten einen Raum für weitere Exploration und Transformation (ebd., S. 545).

Mutualität als normative Orientierung

Die Membership-Theorie entfaltet ihre Bedeutung somit nicht, wie andere handlungstheoretische Positionen, in einer professionell abgestuften Transformationsleistung zur Anwendung von Wissen (Staub-Bernasconi, 2012), sondern kann im hier skizzierten Prozess in einer dialogischen Transformation und Relationierung verankert werden. Dieses wechselseitige, existenzielle Angewiesensein ist Inhalt und Sinn von Mutualität, die damit zum zentralen Baustein des Konzeptes der „hilfreichen Gruppe“ wird. Dieser grundlegende Zusammenhang soll am Beispiel von totaler und offener Handlungssituation dargelegt werden (Kunstreich, 1975, S. 31ff.): (a) Das herausstechende Merkmal einer totalen Situation ist ihre herrschaftliche Komplementarität. Beispiele: eine Gerichtssituation, ein Hilfeplangespräch, eine polizeiliche Kontrolle. Hier gilt der soziale Code „Für“ – „ich weiß, was gut für dich ist, und auf welchen Platz in der Gesellschaft du gehörst“ – und zwar so uneingeschränkt, dass die Situation totalitäre Züge annimmt (Goffman, 1973). Die totale Situation wird als „negatives Membership“ erlebt. Eine „hilfreiche Gruppe“ ist hier so gut wie undenkbar. (b) Das herausragende Merkmal einer offenen Situation ist zugleich das des „positiven Memberships“: Mutualität, also Gleichheit, wechselseitiges Angewiesensein sowie normative Verbundenheit. Das bedeutet nicht Harmonie, sondern im Gegenteil: Die Eigenständigkeit und Unterschiedlichkeit der Teilnehmenden ist geradezu Voraussetzung für Dynamik und

Kreativität oder für die Performanz von Kompetenzen. Und: Es sind die Teilnehmenden selbst, die die Macht haben, zu bestimmen, was und wie sie handeln wollen. Diese generelle Fähigkeit überschaubarer Face-to-face-Gruppen erlangt aus professioneller Perspektive dann eine besondere Ausprägung, wenn zu deren Member sozialpädagogische Fachkräfte gehören. Dann kann eine „hilfreiche Gruppe“ entstehen.

Trotz der Gegensätzlichkeit von total und offen gibt es für beide Situationstypen jedoch zwei übereinstimmende Merkmale: (a) Es ist immer der hegemoniale Kontext, in dem die Situation stattfindet, der Möglichkeiten eröffnet und Grenzen fixiert. Er wird in der Regel als selbstverständlich und unveränderbar erlebt, als eine hierarchisch gegliederte, objektive Alltäglichkeit. (b) Ausgelotet werden diese Möglichkeiten und Grenzen im Hier-und-Jetzt in Relationen, die quer zu den institutionellen Versäulungen der Herrschaft, etwa in den §§ 27ff. im SGB VIII (Achstes Sozialgesetzbuch, Leistungen der „Hilfen zur Erziehung“), und der normativen Kategorisierungen vor allem von Klasse und Geschlecht handelnd hervorgebracht werden. Diese horizontalen Verbindungen leben von den subjektiven Handlungsmöglichkeiten ihrer Akteur/-innen und werden von Felix Guattari (1976)⁴ als Transversalität bezeichnet. Mithilfe dieses Konzeptes sollen im Folgenden verschiedene Facetten von Mutualität ausgeleuchtet werden.

Eine Situationsschilderung aus der Perspektive von Transversalität zu interpretieren bedeutet, sich auf die Suche zu begeben „nach einer neuen Subjektivität, einer Gruppensubjektivität, die sich nicht als Ganzes einschließen lässt, das prompt mit der Konstitution eines Ich oder, schlimmer noch, eines Über-Ichs reagiert, sondern sich auf mehrere Gruppen zugleich erstreckt, die teilbar und multiplizierbar sind, die miteinander kommunizieren und die jederzeit aufgelöst werden können. [...] *Das Individuum seinerseits ist eine solche Gruppe*“ (Deleuze, 1976, S. 7, Hervorhebung durch die Autoren dieses Beitrags).

Was sich im ersten Moment widersprüchlich anhört, ist bei näherer Betrachtung die Präzisierung von Mutualität als relationaler Individualität, die sich nur dadurch als einzigartig und besonders erleben kann, indem sie Member in unterschiedlichen sozialen Gruppierungen ist. In jeder dieser Relationen ist das „Ich“ des Gruppensubjekts ein anderes, vergleichbar mit den unterschiedlichen „Ich“ in Martin Bubers Grundworten Ich-Es bzw. Ich-Du (Buber, 2006, S. 7; Kunstreich, 2009). Dieser Ansatz verwirft alle Vorstellungen, „das Individuum als geschlossenes System anzusehen“ (Falck, 1997, S. 13). „Dauerhaftes Verbundensein und bedingter Zugang“ (ebd.) kennzeichnen diese Relationen ebenso wie eine „Pädagogik des Sozialen“, in der Bildungsprozesse im Vordergrund stehen, die ohne Vermittler auskommen, sondern sich direkt im „Handgemenge des Alltags“ realisieren (Kunstreich, 2014a, S. 14).

Die unterschiedlichen Querverbindungen, Verschachtelungen, Berührungspunkte, Konflikte und Widersprüche in und zwischen transversalen Relationen nennt Guattari die „Koeffizienten der Transversalität“ (1976, S. 48), die sich entweder in Richtung des positiven Memberships einer „Subjektgruppe“ entwickeln und damit in Richtung von Mutualität oder in die des negativen Memberships einer „unterworfenen Gruppe“ bzw. „Objektgruppe“ bewegen. In Übereinstimmung mit Hans Falck ist dabei „Gruppe“ nicht als feste Größe oder soziale Schließung zu verstehen, sondern als Synonym für spezifische und konkret praktizierte Relationen bzw. Relationsmuster (Weigand, Hess & Prein, 1988, S. 246). Beide „Formierungen“ gibt es je nach Situation in jedem Beziehungsgeflecht.

Die totale und die offene Situation bilden entsprechend die Pole, zwischen denen Transversalität oszilliert. Je weiter sich eine Situation von Offenheit in Richtung soziale Schließung entwickelt, desto schwieriger wird es, Situationen von Mutualität zu erleben bzw. zu praktizieren.

Praktizierte Mutualität

Welche Bedeutung sozialpädagogische Fachkräfte in den Widersprüchen und Konflikten von Transversalität und Mutualität bzw. von Subjekt- und Objektgruppe haben, wird an folgendem Beispiel deutlich, vor allem im Übergang von der Subjekt- zur Objektgruppe und umgekehrt. Sie entstammen aus Interviewangaben, die im Rahmen einer Studie zur „Nutzung der sozialen Infrastruktur“ publiziert wurden (Kunstreich, 2012). Frau L., Mutter von vier kleinen Kindern, berichtet: „Ich habe zwei Familienhelfer. Die tun nichts, die haben mich in den letzten zwei Monaten nur rum geschuecht. [...] Die haben mir immer gesagt, machen Sie dieses, machen Sie jenes. Eigentlich sollen Familienhelfer unterstützen, helfen und auch raten und auch loben. Aber das tun sie nicht, sie kritisieren, sie beleidigen, sie terrorisieren [...]“ (Kunstreich, 2012, S. 60). Frau L. erlebt sich in dieser Gruppenkonstellation als ohnmächtig und als Objekt in einer tendenziell totalen Situation. Ihrem Wunsch, dass ihr im Haushalt geholfen werde, wird nicht entsprochen, stattdessen wird regelmäßig über ihr Erziehungsverhalten gesprochen. Diese Bevormundung erlebt sie als Entwertung. In diesem negativen Membership ist einzig ihre Empörung ein Element des positiven. Von einer Nachbarin bekommt sie den Tipp, doch zum Kinder- und Familienzentrum (KiFaZ) in ihrer Nachbarschaft zu gehen. Dort erfährt sie sich als anerkannt und akzeptiert, sie erlebt Mutualität als positives Membership: „Und da habe ich mich an Uta (Beraterin im KiFaZ) gewendet und habe gesagt, ich habe so viele Probleme. Sie hat mir jetzt eine Haushaltshilfe besorgt, erstmal für zwei Wochen und sie kommt dreimal in der Woche. Und die hilft mir. Meine Familienhelfer versuchen seit zwei Monaten, eine Haushaltshilfe für mich zu bekommen und kriegen das bis jetzt nicht hin. Bei Uta habe ich vorgestern Bescheid gesagt und gestern ist schon jemand gekommen. Und das ist super. Uta hat gleich reagiert“ (Kunstreich, 2012, S. 60).

Philosophie des KiFaZ ist es, die Anliegen, Vorstellungen und Wünsche der Ratsuchenden als Auftrag für die eigene Tätigkeit zu nehmen. Ihre Praxis kann man deshalb die einer „hilfreichen Gruppe“ nennen. Die Entscheidung über den „Fall im Fall“ trifft letztendlich die Nutzerin, so dass die Aushandlungssituation im „Transformations- und Relationierungsprozess“ im KiFaZ eine Qualität von Partizipation als Anteilhabe „an den gesellschaftlich verfügbaren Ressourcen und den damit verbundenen Möglichkeiten zur Realisierung individueller Lebensentwürfe und zur Herausbildung von Subjektivität“ (Schnurr, 2022, S. 17) aufweist. Dabei treten vor allem die Ressourcen der Fachkraft und ihrer Institution in den Vordergrund, um sie im „Relationierungsprozess“ für öffnende und aus Sicht der Ratsuchenden problemlösende Relationsmuster zur Verfügung zu stellen. Nach einiger Zeit wird Frau L. auf Empfehlung von Uta Member in einer Frauengruppe des KiFaZ, die Uta selbst auch anleitet. Auch wenn sie in Vorbereitung und Durchführung, manchmal auch als Moderatorin, eine besondere Rolle einnimmt, ist sie jedoch in erster Linie Member, d.h. sie ist eingebunden in die Dynamik dieser jeweils einzigartigen Relationen, deren Kontinuität unter anderem durch ein spezifisches Muster geprägt wird: das der „hilfreichen Gruppe“ (Falck, 1997, S. 44). Dieses Muster beantwortet sowohl Fragen nach gelingender Assistenz als auch nach dem

praktischen Nutzen für die Klientin. Diese Elemente des „Mit“ unterscheiden sich deutlich von den üblichen, die sozialpädagogische Diagnose und institutionelle Zuständigkeit der Fachkraft – also das „Für“ – in den Mittelpunkt stellen.

Auch in einem weiteren wichtigen Aspekt entwickelt Hans Falck mit der „hilfreichen Gruppe“ eine alternative Position: Aus der Membership-Perspektive gibt es nur einen geringen Unterschied zwischen Settings, in denen ein/e Sozialarbeiter/-in mit einem/einer einzelnen Klient/-in kommuniziert und solchen, in denen es um mehrere Personen geht, seien es nun mehrere Klient/-innen oder auch mehrere Professionelle. In ihr sind also die Unterschiede von Einzel-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit aufgehoben. Nicht die quantitative Größe ist ausschlaggebend, wesentlich ist das Verhältnis der interagierenden Personen als Member zueinander. Dabei ist die Rolle von Professionellen eine unter anderen, wenn auch im Zweifelsfalle eine wichtige und steuernde. In diesem Zusammenhang unterstreicht er die Prozesshaftigkeit des Geschehens in der „hilfreichen Gruppe“: Sie ist kein singuläres Ereignis, sondern prägt einen Lebensstil, der auf Mutualität beruht.

Und ein Letztes macht die „hilfreiche Gruppe“ deutlich: Sie ist nicht auf eine vorgegebene institutionelle Struktur angewiesen, sondern ist in jedem institutionellen Setting möglich, auch gegen jeweils dominante Relationsmuster. Selbst in totalen Situationen kann es – allerdings als seltene Ausnahme – zur situativen Verständigung zwischen „Insassen“ und „Aufsichtspersonal“ kommen; auch der rigide Stufen- oder Phasenvollzug kann verständigungsorientiert unterlaufen werden. Das adäquate Setting für die „hilfreiche Gruppe“ ist allerdings die offene Situation. In ihr sind die vertikalen Zwänge von Herrschaft möglichst weit zurückgedrängt, begegnen sich die Member in horizontaler Gleichberechtigung und Differenz und unterstützen sich somit gegenseitig, sich als Subjektgruppe zu erleben. Nur in „gemeinsamer Aufgabenbewältigung“ (Mannschatz, 2003) können latente und manifeste Inhalte des jeweiligen Beziehungsgeflechtes teilweise oder zeitweise deckungsfähig werden, kann also als Mutualität erlebt werden.

Mutualität als Praxis macht deutlich, dass auch unter der Hegemonie des neoliberalen Individualismus im Membership ein Vorschein befreiter Individualität erlebbar ist.

Anmerkungen

- 1 Das Falck-Zitat findet sich auf Seite 103 in Kunstreich 2022. Von dort kann die Fundstelle bis auf das englische Original zurückverfolgt werden. Das gilt auch für alle weiteren übersetzten Zitate.
- 2 Erläuterung des Begriffs mit Hinweis auf Kropotkin in Gil 1992, S. 56; Gil 2006.
- 3 Nach dem Humanist Manifesto I von 1933 gegen den weltweit aufsteigenden Faschismus riefen liberale Intellektuelle und Religionsvertreter 1973 im Humanist Manifesto II zur Überwindung des Kalten Krieges auf, das auch Hans Falck unterschrieb.
- 4 Transversalität ist das tragende Element der Institutionellen Analyse, die vor allem von französischen Sozialwissenschaftlern als eine Art „Psychoanalyse von Institutionen“ entwickelt und als Analyseinstrument angewendet wurde. Die Arbeit von Guattari (1976) basiert auf diesem Begriff. Zur deutschen Rezeption: vgl. Weigand, Hess & Prein (1988).

Literatur

- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779–822). Konstanz: UVK.
- Buber, M. (2006). *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Deleuze, G. (1976). Vorwort. Drei Gruppenprobleme. In F. Guattari (Hrsg.), *Psychotherapie, Politik und die Aufgaben der institutionellen Analyse* (S. 7–22). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Falck, H. (1986). Neuere Entwicklungen in der Sozialarbeitstheorie in den Vereinigten Staaten von Amerika. In H. Oppl & A. Tomaschek (Hrsg.), *Soziale Arbeit 2000. Bd. 1, Soziale Probleme und Handlungsflexibilität* (S. 139–161). Freiburg: Lambertus.

Falck, H. S. (1997). *Membership. Eine Theorie der Sozialen Arbeit*. Stuttgart: Enke. <https://doi.org/10.1515/9783110505320>

Gil, D. (1992). *Unravelling Social Policy* (5. Auflage). Rochester: Schenkman Books.

Gil, D. (2006). *Gegen Ungerechtigkeit und Unterdrückung. Konzepte und Strategien für Sozialarbeiter* (engl. 1998). Bielefeld: Kleine.

Gildemeister, R. (1995). Kunstlehren des Fallverstehens als Grundlage der Professionalisierung sozialer Arbeit. In M. Langhank (Hrsg.), *Verständigungsprozesse Sozialer Arbeit. Beiträge zur Theorie- und Methodendiskussion* (S. 26–37). Hamburg: Agentur des Rauhen Hauses.

Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.

Guattari, F. (1976). *Psychotherapie, Politik und die Aufgabe der institutionellen Analyse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Hußmann, M. (2011). „Besondere Problemfälle Sozialer Arbeit“ in der Reflexion von Hilfeadressaten aus jugendlichen Straßenszenen in Hamburg. Münster: MV Wissenschaft.

Hußmann, M. (2015). Die Membership-Theorie als Forschungsperspektive. In M. Hußmann & T. Kunstreich (Hrsg.), *Membership und soziale Gerechtigkeit. Der Hans-Falck-Reader* (S. 39–58). Weinheim: Beltz Juventa.

Kunstreich, T. (1975). *Der institutionalisierte Konflikt. Eine exemplarische Untersuchung zur Rolle des Sozialarbeiters in der Klassengesellschaft am Beispiel der Jugend- und Familienfürsorge*. Offenbach: Verlag 2000.

Kunstreich, T. (2009). Gedanken zur Aktualität Martin Bubers. In H. U. Krause & R. Rätz (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Dialog gestalten* (S. 55–68). Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06rm.8>

Kunstreich, T. (2012). *Nutzung der sozialen Infrastruktur – eine exemplarische Untersuchung in zwei Hamburger Stadtteilen (Lensesiedlung und Schnelsen-Süd)*. Jugendamt Hamburg Eimsbüttel.

Kunstreich, T. (2014). *Grundkurs Soziale Arbeit. Sieben Blicke auf Geschichte und Gegenwart Sozialer Arbeit*. Zugriff am 28.2.2024 www.timm-kunstreich.de

Kunstreich, T. (2021). Die „hilfreiche Gruppe“ ein Weg zwischen „totaler“ und „offener“ Situation Sozialer Arbeit. In *Widersprüche*, 160, 35–47.

Kunstreich, T. (2022). *Hans S. Falck: Nicht Wohlthätigkeit, sondern Gerechtigkeit. Die Membership-Perspektive in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.

Mannschatz, E. (2003). *Gemeinsame Aufgabenbewältigung als Medium sozialpädagogischer Tätigkeit*. Berlin: trafo verlag.

Marx Engels Werke (1845/1973). *Die deutsche Ideologie*. Berlin: Dietz.

Rätz, R., Hußmann, M., Süinker, H., & Kunstreich, T. (2015). „Etwas Neues – das finde ich gut!“ Fachgespräch über die Bedeutung des Membership-Konzeptes in der Sozialen Arbeit. In M. Hußmann & T. Kunstreich (Hrsg.), *Membership und soziale Gerechtigkeit. Der Hans-Falck-Reader* (S. 59–80). Weinheim: Beltz Juventa.

Schnurr, S. (2022). Zur Bedeutung von Partizipation für die Kinder- und Jugendhilfe. In K. Peyerl & I. Züchner (Hrsg.), *Partizipation in der Kinder- und Jugendhilfe* (S. 14–25). Weinheim: Beltz Juventa.

Staub-Bernasconi, S. (2012). Der „transformative Dreischritt“ als Vorschlag zur Überwindung der Dichotomie von wissenschaftlicher Disziplin und praktischer Profession. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehler & S. Müller-Hermann (Hrsg.), *Professionalität Sozialer Arbeit und Hochschule. Wissen, Kompetenz, Habitus und Identität im Studium Sozialer Arbeit* (S. 163–186). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94246-9_9

Weigand, G., Hess, R., & Prein, G. (1988). *Institutionelle Analyse. Theorie und Praxis*. Frankfurt a. M.: Athenäum.

Dr. Marcus Hußmann

ist Professor für Soziale Arbeit an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg der Stiftung Das Rauhe Haus. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören u.a. Sozialberichterstattung und Jugendhilfeplanung, Sozialräumliches Handeln, Praxisforschung und Praxisentwicklung sowie Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit.

Dr. Timm Kunstreich

ist emeritierter Professor an der Evangelischen Hochschule für Soziale Arbeit und Diakonie Hamburg der Stiftung Das Rauhe Haus. Seine Forschungs- und wissenschaftlichen Interessen liegen sowohl in historisch systematischen Fragestellungen (Grundstrukturen Sozialer Arbeit) als auch in handlungstheoretischen Fragen (generative Handlungskonzepte nach Paulo Freire bzw. Martin Buber und Hans Falck). Zudem war er u.a. als Studentenberater an der Fachhochschule Hamburg und als Leiter des Bereichs Aus- und Fortbildung des Amtes für Jugend in Hamburg tätig.

Stefania Maffeis

Transnationale Staatsbürgerschaft in Grenzregimen. Philosophische Überlegungen

Zusammenfassung

Der Beitrag setzt sich mit philosophischen Konzepten der transnationalen Staatsbürgerschaft in gegenwärtigen Grenzregimen auseinander. Nach einer ersten Erläuterung der Funktionen von Staatsbürgerschaft und Menschenrechten in Grenzregimen, wird die von Hannah Arendt geprägte Formel des Rechtes, Rechte zu haben, als Modell einer transnationalen Staatsbürgerschaft diskutiert. Anschließend werden einige ethisch-politischen sowie pädagogischen Weiterführungen dieser Formel als zentrale Elemente emanzipatorischer Transformationsprozesse erörtert.

Schlüsselworte: *Transnationale Staatsbürgerschaft, Recht auf Rechte, transnationale politische Bildung*

Abstract

The article discusses philosophical concepts of transnational citizenship in contemporary border regimes. After an initial explanation of the functions of citizenship and human rights in border regimes, I lean on Hannah Arendt's formula of the right to have rights as a model of transnational citizenship. Subsequently, I analyze some ethical-political and pedagogical extensions of this formula as central elements of emancipatory transformation processes.

Keywords: *Transnational citizenship, right to rights, Transnational Political Education*

Eine Möglichkeit der Konkretisierung des Theorieansatzes Global Membership Education (GMED) ist die theoretische Reflexion über Potenziale und Grenzen der Staatsbürgerschaft in einer globalisierten Welt. Seit Beginn der 1990er-Jahre, mit dem Fall der Sowjetunion und dem damit einhergehenden Ende der Blockkonfrontation, bezeichnet Globalisierung das weltweite wirtschaftliche, politische und kulturelle Interdependenzverhältnis zwischen verschiedenen geographischen Gebieten und Ländern. Reguliert von verschiedenen supra- und internationalen Instanzen hat dieses Interdependenzverhältnis die Souveränität der Nationalstaaten zwar herausgefordert, nicht aber außer Kraft gesetzt. Nationalstaatliche Grenzen und ihre exklusiven Inklusionsmechanismen haben vielmehr eine „Proliferation“ erlebt (Mezzadra & Neilson, 2013, S. 1–26). Programme und Konzepte von GMED sind daher darauf

angewiesen, grenzziehende wie auch grenzüberschreitende Mechanismen der globalen politischen Bildung und Zugehörigkeit zu reflektieren.

Staatsbürgerschaft und Menschenrechte in Grenzregimen

Der Begriff Grenzregime bezeichnet einen Zusammenhang gesellschaftlicher Praktiken, Normen, Institutionen und Diskurse, die politische wie territoriale Grenzen ziehen, diese aber auch verschieben und überschreiten (Hess et al., 2017). Territoriale Grenzen legen keine eindeutige und anhaltende Trennungslinie zwischen dem Außen und dem Innen eines politischen Körpers fest. Sie sind vielmehr Prozesse der andauernden Markierung und Normierung von Subjektkategorien (Staatsbürger:innen, Asylberechtigte, Geduldete usw.), die verschiedenen rechtlichen und sozialen Sphären zugeordnet werden. Moderne Nationalstaaten sind keine Container, deren Grenzen ein Hier von einem Dort abtrennen. Sie unterscheiden vielmehr stets zwischen Ihnen und Uns und geben Ihnen und Uns ungleich verteilte Chancen, sich physisch wie sozial frei zu bewegen (Bast, 2020).

Grenzregime werden durch gesellschaftliche Dispositive hervorgebracht, die territoriale Trennlinien ziehen und dadurch einer ersten Tendenz der Territorialität folgen. Trennlinien werden aber in Grenzregimen auch unaufhörlich thematisiert, bekämpft, verschoben oder überschritten. Diese zweite Tendenz kann als eine der De-Territorialität oder Transnationalität verstanden werden. In den letzten drei Jahrzehnten haben Bewegungen und soziale Kämpfe um ein Recht auf Migration die Territorialität von Grenzregimen unaufhörlich herausgefordert (Della Porta, 2018). Sie haben die Perspektive der Transnationalität zum Ausgangspunkt einer kritischen Auseinandersetzung mit den exkludierenden Mechanismen der Grenzregime gemacht. Sie haben es ermöglicht, Migrant:innen und Geflüchtete als Rechtssubjekte zu verstehen; als politische und soziale wie auch als epistemische Akteur:innen. Die Perspektive der Transnationalität fordert und implementiert die politische Teilhabe sowie einen Zugang zu sozialen Rechten, unabhängig von der formalen Zugehörigkeit zu den Staaten, in denen Menschen leben oder an dessen Grenzen sie festgehalten werden. In diesem Sinne eröffnet diese Perspektive die Möglichkeit, Institutionen

und Praktiken der transnationalen Staatsbürgerschaft zu aktualisieren (Isin & Nielsen, 2008).

Menschenrechte scheinen aus der Perspektive der Transnationalität die Funktion zu erfüllen, die Territorialität der Staaten zugunsten universeller und individueller Freiheitsrechte begrenzen zu können. Doch Menschenrechte sind durch zwei grundlegende Widersprüche charakterisiert. Der erste bezieht sich auf den Konflikt zwischen einer Universalität der Menschenrechte und gleichzeitiger nationalstaatlicher Verantwortung. Menschenrechte gelten als transnationale Konventionen und Normen, die jede Person unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft innehat. Durchgesetzt und garantiert werden Menschenrechte jedoch immer nur von Nationalstaaten, für die die Rechte ihrer jeweiligen Staatsbürger:innen Priorität haben. Menschenrechte werden schließlich nicht als Rechte von Allen, sondern als Rechte derjenigen gehandhabt, die keine Staatsbürgerrechte haben, als Rechte der Rechtslosen (Arendt, 1949/2017).

Der zweite Widerspruch ist die Bedingung des ersten. Menschenrechte gelten als individuelle Freiheitsrechte gegen die Macht der Staaten. Ihre Rechtfertigungsgrundlage ist die Idee des Menschen als Individuum, losgelöst von sozialen, kulturellen und politischen Beziehungen. Diese Idee ist aber ein Konstrukt, das mit der Geburt des bürgerlichen Staates entstand. Daraufhin hatte in erster Linie Karl Marx (1843/1956, S. 354) hingewiesen. Die Institution des modernen Rechtsstaates teilt seinen Bürger:innen gleiche Rechte zu. Ihre asymmetrischen Machtverhältnisse werden dabei verborgen, wirken aber im materiellen Leben fort. Den Widerspruch zwischen dem Rechtssubjekt als formal gleichberechtigtem Individuum und dem realen Leben der Menschen in Machtverhältnissen kann die Institution der Menschenrechte nicht lösen. Dieser zweite Widerspruch wurde seit der Ersten Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (AEMR) von 1948 so gehandhabt, dass die Subjekte der Menschenrechte immer näher definiert wurden, z.B. in den Konventionen für die Rechte der Geflüchteten, der Frauen, der Kinder, usw. Diese nähere Definition des Rechtssubjektes hat sich einerseits als notwendig erwiesen, um der Universalisierung bei gleichzeitiger Entpolitisierung der Menschenrechtssubjekte entgegenzuwirken. Sie hat aber zur Folge gehabt, dass Menschen auf ihr Unterworfenen-Dasein festgenagelt wurden. Die soziale Ursache ihrer Unterdrückung wurde dadurch nicht sichtbar, sie wurde vielmehr individualisiert (Althusser, 2010, S. 84; Brown, 2001/2017).

Diese Widersprüche werden in gegenwärtigen rechtsphilosophischen Debatten reflektiert, um ein neues Rechtsparadigma zu konzipieren. Notwendig dafür wird eine Re-Politisierung der Menschenrechte gehalten, die diese weder als unwirksame Rechte der Rechtslosen noch als bloße Ideen der individuellen Freiheit von Staat und Politik versteht, sondern als Instrumente der Artikulation von Ungerechtigkeits Erfahrungen und der performativen Betätigung eines gleichen Rechtes aller Menschen auf die Selbstbestimmung der eigenen Lebensverhältnisse (Loik, 2017; Menke, 2018; Fischer-Lescano et al., 2018; Martinsen, 2019).

Das Recht, Rechte zu haben als Recht auf Politik

Als Grundlage für eine Re-Politisierung der Menschenrechte kann die Formel des Rechts, Rechte zu haben dienen, die die politische Philosophin Hannah Arendt (1949/2017) prägte und

die seit Beginn der 1990er-Jahren in sozial- und rechtsphilosophische Debatten intensiv zirkuliert (Gündogdu, 2015; DeGooyer et al., 2018). Arendt bezog sich auf das Problem des Rechtsstatus ethnischer Minderheiten, Staatenloser und Geflüchteter nach dem Ersten und im Zweiten Weltkrieg. Internationale Verträge wurden damals geschlossen, um Staatenlose und Minderheiten vor Entrechtung zu schützen. Sie scheiterten allerdings daran, dass sich die beteiligten Staaten weigerten, Verfolgte und Ausgewiesene als Bürger:innen ihrer eigenen Jurisdiktionen zu betrachten. Die Verschränkung von Menschen- und Staatsrechten machte es unmöglich, Bevölkerungsgruppen, denen jegliche politische Zugehörigkeit aberkannt wurde, in erster Linie die jüdische Bevölkerung Europas, überhaupt als Rechtssubjekte zu betrachten.

Die Lösung bestand für Arendt nicht in einer Ablehnung tout court der Menschenrechte, sondern in ihrer Reformulierung als Recht, Rechte zu haben: als das Recht, einer „wie auch immer politisch organisierten Gemeinschaft“ anzugehören und als Fähigkeit zum politischen Handeln (Arendt, 1949/2017, S. 401). Diese Fähigkeit erklärte sie zunächst negativ ausgehend aus den Verlusten, die die Entrechteten erlebten und die sie aus eigener Erfahrung kannte. Rechtlosigkeit bedeutete für sie zum einen Trauer um verlorene Freund:innen und Verwandte, zum anderen Verlust des gewohnten Ortes, des Alltags, der Arbeit, der Sprache und der sozialen Anerkennung (Arendt, 1943). Rechtlosigkeit bedeutete für Arendt schließlich Verlust der „Heimat“, jenes Ortes in der Welt, in dem die eigenen Meinungen zählen und die eigenen Handlungen effektiv sind (Arendt, 1949/2017, S. 396). Positiv definiert entsprach nach Arendt das Recht auf Rechte einem Recht auf politisches Handeln, nicht auf die bloß formale Zugehörigkeit zu einem Nationalstaat. Zu handeln bedeutete für sie, aus einem kontingenten, nicht präkonstituierten Wir bestehende Regeln zu brechen und etwas Neues zu beginnen in einem öffentlichen Raum, der die Grenzen der Nationalstaaten überschreitet (Arendt, 1967/2020, S. 239–262). In diesem Sinne kann das Recht, Rechte zu haben, als ein Recht auf transnationale Staatsbürgerschaft verstanden werden.

Ethisch-politische und pädagogische Implikationen

Die Formel des Rechtes auf Rechte weist weniger auf eine moralische Instanz noch auf ein Gesetz hin. Es handelt sich vielmehr um eine Lage und eine Praxis der Relationalität, der Pluralität und der Vulnerabilität. Menschen existieren nach Arendt nur im Plural, in Relation zueinander. Das Recht auf Rechte findet folglich nur zwischen Menschen statt. Zwischen Menschen kann politisch gehandelt werden, wenn bestehende Ordnungen in ihrer Selbstverständlichkeit hinterfragt werden und etwas Neues beginnt. Relationalität, Pluralität und Vulnerabilität sind somit zugleich Bedingungen und Effekte, Methoden und Ziele des Politischen.

Vulnerabilität ist ein ambivalenter Begriff. Sie kann durchaus in territorialem Sinne verwendet werden, z.B. um bestimmte Subjekte zu identifizieren, etwa geflüchtete Frauen oder Kinder, die besonders schutzbedürftig sind. Eine solche Identifizierung als vulnerable:r Andere:r kann aber letztlich zu weiteren Stigmatisierungen, Verletzungen und Entrechtungen führen (Elle & Hess, 2020). Verstanden hingegen als Lage und

Praxis der Relationalität, ermöglicht die Idee der Vulnerabilität ethisch-politische und pädagogische Praktiken einzuleiten, die transnationale Staatsbürgerschaft stiften können. In de-territorialem Sinne ist Vulnerabilität nicht die Eigenschaft einiger Individuen, die als Andere markiert werden, sondern eine allgemeine zwischenmenschliche und zwischenweltliche „Beziehungsweise“ (Adamczek, 2019). Sie ist eine Form des Zusammenlebens und „Ko-Habitation“ (Butler, 2012; di Cesare, 2017), die auf der Teilung eines gemeinsamen, lokal wie transnational organisierten Handlungsraums, nicht auf Besitz und Privateigentum beruht. Vulnerabilität gilt für viele feministische Denker:innen als grundlegende Ethik der globalen Solidarität und Verantwortung. Dabei wird die Perspektive der Rechtlosen, der Nicht-Bürger:innen, der „citoyens manquants“ (Ivekovic, 2015) zum zentralen Ausgangspunkt für die Vorstellung und Verwirklichung alternativer transnationaler Ordnungen erklärt. Die argentinische Anthropologin Rita Segato versteht Vulnerabilität als Grundlage einer prozessualen, nie abgeschlossenen Menschenrechtspolitik, die darauf abzielt, die Andersartigkeit der Welt zu garantieren. Ihre vulnerabilitätsbasierte Menschenrechtspolitik lehnt jegliche Form struktureller, physischer und symbolischer Gewalt ab, die das Andere als verletzliches oder schutzbedürftiges Objekt identifiziert, um es letztlich weiter zu unterdrücken oder zu zerstören (Segato, 2021, S. 47–52).

Auf der Idee der de-territorialen Vulnerabilität und Relationalität gründen auch Ansätze einer transnationalen, dekolonisierenden politischen Bildung. Für die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Chakravorty Spivak besteht eine dekolonisierende Pädagogik nicht hauptsächlich in einer Kritik am Eurozentrismus und einer darauffolgenden Ablehnung der Menschenrechte. Sie besteht aber auch nicht in einer einfachen Umkehrung von Machtverhältnissen, indem etwa gelöschte Wissens Elemente und -subjekte aus den Kerben des Kolonialismus ausgegraben werden. Es geht nicht um eine Wiedergutmachung oder ein Richten von Unrechten (Spivak, 2004/2008). Eine dekolonisierende Pädagogik setzt sich vielmehr kritisch mit der bei Menschenrechten strukturell angelegten asymmetrischen Beziehung zwischen souveränen, hilfsbereiten und verletzten, hilfsbedürftigen Subjekten sowie Ländern auseinander. Anstatt Subjekte zu identifizieren, die als Andere markiert und zu bloßen Empfänger:innen von Menschenrechten und fertigen Bildungskonzepten gemacht werden, strebt eine dekolonisierende politische Bildung nach einer „unerzwungenen Neuordnung von Wünschen“ (ebd., S. 12). Spivak bezieht sich dabei kritisch auf eine Pädagogik, die in verarmten und entrechteten ländlichen Gebieten Indiens angeboten wird und in einem Auswendiglernen von Sätzen und Konzepten besteht, die den Lernenden unbekannt sind. Ein Zugang zum subalternen, im Kolonialismus gelöschten und verdrängten Wissen kann nur dann gelingen, wenn „von unten“, von den Anderen gelernt wird (ebd., S. 68–69). Dabei wird die Fähigkeit der Lernenden aktiviert, sich Wörter und Konzepte selbst anzueignen und zwar ausgehend von Situationen, die sie gut kennen. Darüber hinaus wird der Sinn der Lernenden für (Un-)Gerechtigkeit aktiviert und es werden vorhandene, meist implizite demokratische Praktiken sichtbar gemacht, die in pädagogischen Kontexten reflektiert und neukodiert werden. Dieses pädagogische Modell ist stark angelehnt an die Pädagogik der Unterdrückten von Paulo Freire (1971/1998). Freire konzipierte in den 1960er-Jahren ein Alphabetisierungsprogramm für die Landbe-

völkerungen Brasiliens, das eine Kodierung und Dekodierung von Wörtern und Situationen vorsah, mit denen die Lernenden bereits in Kontakt waren. Diese Methode der Alphabetisierung verstand Freire zudem als eine der politischen Bildung, denn sie sollte Lernenden wie Lehrenden ermöglichen, einen Raum für die kritische Reflexion der eigenen Lebensbedingungen gemeinsam zu eröffnen, um – in Spivaks Worten – eine unerzwungene Neuordnung von Wünschen einzuleiten.

Es handelt sich um eine intuitiv gut verständliche und doch schwer einzusetzende Methode. Der Philosoph Jacques Rancière nennt diese Methode auch „Zirkel der Fähigkeiten“ (Rancière, 2018, S. 25–27). Der Zirkel sprengt die „Ordnung des Erklärens“ (ebd., S. 14–18), die Reproduktion fester und asymmetrischer Positionen zwischen wissenden Lehrenden und unwissenden Lernenden, und gestaltet eine Übersetzungsleistung zwischen verschiedenen Standpunkten auf einem gemeinsam zu verstehenden Objekt. Die Vorannahme dabei ist, dass jede Person in der Lage ist, von der eigenen Intelligenz Gebrauch zu machen und allein zu lernen, genauso wie jede Person in der Lage ist, eine Erstsprache zu lernen, ohne deren Grammatik erklärt zu bekommen. Rancière bezieht sich nicht explizit auf dekolonisierende pädagogische Ansätze. Seine Kritik an der strukturellen Asymmetrie zwischen unwissenden Lernenden und wissenden Lehrenden kann dennoch analogisch gedacht werden zu dem von Spivak kritisierten Herrschaftsverhältnis zwischen Menschen wie Ländern, die Ungerechtigkeit erfahren und Menschen wie Länder, die Unrecht richten. Der Startpunkt einer emanzipatorischen und dekolonisierenden Pädagogik liegt in einer Sprengung dieser Asymmetrien, in einer Kritik an der Macht der epistemischen Ungleichheit zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen Objekten und Subjekten von Menschenrechten und in einer Offenlegung der Gleichheit menschlicher Intelligenz, bei allen unterschiedlichen Erfahrungen oder Expertisen, die jede in pädagogischen Beziehungen involvierte Person auch immer haben kann.

Zusammenfassung und Perspektiven

Ein transnationales Verständnis von Staatsbürgerschaft kann gegenwärtige Grenzregime, die Staatsbürgerschaft als exkludierendes Geburtsprivileg umschreiben, effektiv herausfordern. Dies kann aber weder durch einen bloßen Appell an die Menschenrechte als moralische Normen, noch durch eine Handhabung von Menschenrechten als individuelle und private Freiheitsrechte gewährleistet werden. Mit der Formel des Rechtes auf Rechte kommt vielmehr die politische und ethische sowie pädagogische Dimension der Menschenrechte zur Geltung. Das Recht auf Rechte ist nicht das Recht von souveränen und letztlich isolierten Individuen oder Staaten in permanentem Krieg gegeneinander. Aus der Nicht-Grundlage der Vulnerabilität, Pluralität und Relationalität heraus ermöglicht das Recht auf Rechte hingegen, Freiheit als gleiche Freiheit zu praktizieren, sich selbst als ein Anderes zu betrachten, von dem Anderen zu lernen und solidarische Kooperationen einzugehen, um schließlich jedem einzelnen Menschen als Ko-Bürger:in der Welt ein glückliches Leben zu ermöglichen. Die Idee des Rechtes auf Rechte ist zwar kein fertiges Konzept der globalen nachhaltigen Bildung, aber ein notwendiger Schritt auf dem Weg aus den multiplen Krisen unserer Zeit hin zu einer gerechteren Welt für immer mehr Menschen.

Literatur

- Adamczack, B. (2017). *Beziehungsweise Revolution*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Althusser, L. (2010). *Ideologie und ideologische Staatsapparate*. Hrsg. v. Frieder Otto Wolf. Hamburg: VSA Verlag.
- Arendt, H. (1943). We Refugees. *The Menorah Journal*, 31(1), 69–77.
- Arendt, H. (1949/2017). Es gibt ein einziges Menschenrecht. In C. Menke & F. Raimondi (Hrsg.), *Die Revolution der Menschenrechte* (3. Aufl., S. 394–410). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Arendt, H. (1967/2020). *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper Verlag.
- Bast, J. (2021). Zur Territorialität des Migrationsrechtes. In F. v. Harbou & J. Markow (Hrsg.), *Philosophie des Migrationsrechtes* (S. 17–37). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Butler, J. (2012). Precarious Life, Vulnerability, and the Ethics of Cohabitation. *The Journal of Speculative Philosophy*, 26(2), 134–151. <https://doi.org/10.5325/jspecphil.26.2.0134>
- Brown, W. (2001/2017). Die Paradoxien der Rechte ertragen. In C. Menke & F. Raimondi, (Hrsg.), *Die Revolution der Menschenrechte* (3. Aufl., S. 454–473). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- di Cesare, D. (2017). *Stranieri Residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Della Porta, D. (2018). *Solidarity Mobilization in the Refugee Crises*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71752-4>
- DeGooyer, S., Hunt, A., Maxwell, L., & Moyn, S. (2018). *The Right to have Rights*. London: Verso.
- Fischer-Lescano, A., Franzki, H., & Horst, J. (2018). *Gegenrechte. Rechte jenseits des Subjekts*. Tübingen: Mohr Siebeck. <https://doi.org/10.1628/978-3-16-156029-3>
- Freire, P. (1998). *Die Pädagogik der Unterdrückten. Praxis der Freiheit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Gündogdu, A. (2015). *Rightlessness in an Age of Rights. Hannah Arendt and the Contemporary Struggles of Migrants*. Oxford: Oxford Univ. Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199370412.001.0001>
- Hess, S., Kasperek, B., Kron, S., Rodatz, M., Schwertl, M., & Sontowski, S. (2017). *Grenzregime III. Der lange Sommer der Migration*. Berlin: Assoziation A.
- Hess, S., & Elle, J. (2021). Asyl und Geschlecht: Dynamiken und Fallstricke des Vulnerabilitätsparadigmas. In F. v. Harbou & J. Markow (Hrsg.), *Philosophie des Migrationsrechtes* (S. 317–342). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ivekovic, R. (2015). *Les citoyens manquants*. Totem/Inowroclaw: Al Dante.
- Isin, E. F., & Nielsen, G. M. (2008). *Acts of Citizenship*. London: Zed Books.
- Marx K. (1843/1956). Zur Judenfrage. In K. Marx & F. Engels, *Werke (MEW), Bd. 1* (S. 347–377). Berlin: Dietz.
- Loik, D. (2017). *Juridismus. Konturen einer kritischen Theorie des Rechtes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Martinsen, F. (2019). *Grenzen der Menschenrechte. Staatsbürgerschaft, Zugehörigkeit, Partizipation*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839447406-008>
- Menke, C. (2018). *Kritik der Rechte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Mezzadra, S., & Neilson, B. (2013). *Border as Method, or, The Multiplication of Borders*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1131cvw.2>
- Rancière, J. (1987/2018). *Der unwissende Lehrmeister. Fünf Lektionen über die intellektuelle Emanzipation*. Wien: Passagen.
- Segato, R. (2021). *Wider die Grausamkeit. Für einen feministischen und dekolonialen Weg*. Berlin: Mandelbaum Verlag.
- Spivak, G. C. (2008). *Righting Wrongs. Unrecht richten*. Berlin: Diaphanes. <https://doi.org/10.12968/sece.2008.3.1131>

Stefania Maffei

Promovierte 2006 und habilitierte sich 2017 im Fach Philosophie an der Freien Universität Berlin. Seit 2020 ist sie Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Politische Theorien und Bildungstheorien an der Evangelischen Hochschule Dresden (EHS). Sie forscht und lehrt im Bereich der politischen und sozialen Philosophie, insbesondere zu den Phänomenen Migration, Rassismus und transnationale Staatsbürgerschaft.

Namrata Sharma & Tamy Kobashikawa

Preserving biodiversity of the Amazon: Pedagogical implications for harmonious coexistence, sustainability and global citizenship

Abstract

This paper contributes to the discourse on education for sustainability and global citizenship, and Soka studies in education through a study of the Instituto Soka Amazônia (Soka Amazon Institute), a non-governmental organization located in Manaus, Brazil. It examines the educational activities within the Institute as a non-formal space of learning for global citizenship and engages with its manifold contributions to sustainability: to preserve biodiversity in the Amazon region; as a Sustainable Development Goals hub; the relevance of the founder's vision for the harmonious coexistence of all life; and the use of the Earth Charter as an ethical framework. This paper draws relevance for Soka studies in education in non-formal learning spaces, as well as the broader implications for education for sustainability and global citizenship

Keywords: *Global Citizenship Education, planetary citizenship, sustainability education, soka education, Education for Sustainable Development*

Zusammenfassung

Dieser Artikel leistet einen Beitrag zum Diskurs über Bildung für Nachhaltigkeit und globale Bürgerschaft sowie zu Soka-Studien im Bildungsbereich durch eine Untersuchung des Instituto Soka Amazônia (Soka Amazon Institute), einer Nichtregierungsorganisation in Manaus, Brasilien. Er untersucht die Bildungsaktivitäten des Instituts als nicht formalen Lernort für globale Bürgerschaft und befasst sich mit seinen vielfältigen Beiträgen zur Nachhaltigkeit: zum Erhalt der biologischen Vielfalt im Amazonasgebiet, als Drehscheibe für die Ziele für nachhaltige Entwicklung, zur Relevanz der Vision des Gründers für eine harmonische Koexistenz allen Lebens und zur Verwendung der Erd-Charta als ethischer Rahmen. Dieser Beitrag zeigt die Relevanz der Soka-Studien für die Bildung in nicht formalen Lernräumen sowie die breiteren Implikationen für die Bildung für Nachhaltigkeit und globale Bürgerschaft.

Schlüsselworte: *Global Citizenship Education, Planetary Citizenship, Nachhaltigkeitserziehung, Soka-Erziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung*

Introduction

Education for sustainability and global citizenship has received a wide-ranging response as approaches to education. For example, through the discourse and practice of Education for Sustainable Development (ESD) and Global Citizenship Education (GCE) led by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Although there is a growing body of research on ESD and GCE in formal education, scholarly work on the relevance of this approach to non-formal education is lacking (Tarozzi, 2020). This paper is based on a study of the Instituto Soka Amazônia or Soka Amazon Institute (literal translation) a non-governmental organization (NGO) located in Manaus, Brazil. The study examines the educational activities within the Institute as a non-formal space of learning for global citizenship and engages with its manifold contributions to sustainability, including its mandate to preserve biodiversity in the Amazon region.

The Amazon rainforest, spanning nine South American countries, harbors unparalleled biodiversity and plays a vital role in regulating the global climate. However, the Amazon faces grave threats from deforestation, climate change, and unsustainable human activities. Preserving the biodiversity of this natural treasure demands harmonious coexistence between humans and Nature. This paper explores the challenges of preserving Amazonian biodiversity, the concept of “harmonious coexistence” through the lens of Soka perspectives, and the role of the Soka Amazon Institute and Soka education in fostering a sustainable relationship with the environment.

Soka or value-creating education is an approach to curriculum developed in twentieth century Japan. As described by the Soka progenitor, Daisaku Ikeda (1928-2023), Soka or value creation is “the capacity to find meaning, to enhance one's own existence and contribute to the well-being of others, under any circumstance” (Ikeda, 2021, p. 6). Soka or value-creating education is a learner-centered approach focused on the health, well-being, and happiness of each student. The concept of happiness is described as the ability to lead a contributive life, for the welfare of self and others. Soka approaches undergird 16 Soka kindergartens, primary and secondary schools, women's colleges, and universities in seven countries across Asia and

America. They inform public and private schools, universities, educators and school leaders in various countries worldwide. In recent years there has been a surge of scholarly work on the relevance of value-creating approaches to formal education. This paper brings into focus the educational activities within the Soka Amazon Institute as a non-formal learning space for the practice of value-creating education. It is the first scholarly contribution to engage with the wide-ranging activities, history, and ethos of the Institute with relevance for global and sustainability education.

Soka Amazon Institute – Values, Mission, Vision

Located in Manaus, the capital city of the state of Amazonas – in the heart of the Amazon rainforest in Brazil, the Soka Amazon Institute was founded in 2014. The Institute oversees managing the Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) Dr. Daisaku Ikeda, or Private Reserve of Natural Heritage Dr. Daisaku Ikeda (literal translation). The RPPN covers a total area of 52 hectares of tracks, archeological, and historical sites.

The Institute's projects are divided into three main focal areas: (1) *Nature conservation* – which includes the development of a seed bank, and sowing programs to preserve the genetic diversity of trees and plants. (2) *Social and environmental education* – working with public and private school students and educators through the Environmental Academy program; companies and businesses through lectures and workshops; and representatives of communities, civil society, and the general public through exhibitions and social awareness events. (3) *Support for academic research* – to study and preserve the Amazon biodiversity through partnerships with public and private universities in Brazil and abroad (Soka Amazon Institute, 2022).

Promoting Education for Sustainability and Global Citizenship at the Institute

The contribution of this paper draws from a literature review of existing scholarly work on the Soka Amazon Institute, and qualitative data collected through semi-structured, open-ended interviews online and in-person with key staff of the Institute in April and December 2023 conducted by both authors and aided by translation from Portuguese to English by Kobashikawa.¹ The key questions explored in the interviews and underlying the overall study are as follows: (a) What are the various initiatives carried out at the Institute to preserve biodiversity, and promote education for sustainability and global citizenship, including the United Nations (UN) Sustainable Development Goals (SDGs)? (b) How do the Institute's activities align with the founder Ikeda's (1999) vision of "harmonious coexistence" as expressed in his message to the Institute? (c) What is the cultural context within which these projects and activities are taking place? (d) Are there elements of Earth and social justice being explored through the Institute's actions for sustainability? For example, one of the co-author's previous works finds there to be a general fascination for "white culture" and cities; and lack of appreciation for local geography, the forest, Indigenous community and *Ribeirinhos* (riverside people); and a lack of understanding of the role of the Amazon by the local people on their lives

(Kobashikawa, 2022). Finally, this study aims to explore how the principles of the Earth Charter are being used within the various activities of the Soka Amazon Institute.

Initial key findings from the data collected are discussed in this section under the following themes. *Preserving biodiversity in the RPPN*: The Institute contributes to the preservation of biodiversity through 30 years of biodiversity recovery of the Private Reserve or RPPN and in tandem with SDG 15 – Life on Land. According to the coordinator of the Institute's Division of Environmental Protection, the sowing initiatives focus not only on conservation, but also on giving opportunities to create connections between each individual and Nature (interview, Rodrigo Izumi, April 2023). *Impact of the Institute's ethos: Elements of social and Earth justice*: The primary aim of the Institute is to preserve the biodiversity of the Amazon and contribute to the vision of "harmonious coexistence" or *kyōsei* (Japanese) between humans and Nature (Ikeda, 1999). The ethos of the Institute of harmonious coexistence based on the interdependence of human beings and Nature can be traced to the philosophy of "dependent origination" or *pratitya-samutpada* (Sanskrit) which is a concept key to Ikeda's vision of global citizenship (Sharma, 2020, p. 30). As he explains, it is the view that "all beings and phenomena exist or occur in relation to other beings or phenomena. Everything is linked to an intricate web of causation and connection – and nothing – whether in the realm of human affairs or of natural phenomena – can exist or occur solely of its own accord" (Ikeda, 1991, p. 4). In our interviews, the Institute's President-Director and Vice-President-Director also stressed the importance the Institute placed on creating an environment that can nurture bonds of friendship between the Institute and local-national stakeholders, including Indigenous peoples, government, enterprises, scholars, and NGOs (interview, Luciano Nascimento and Milton Fujiyoshi, December 2023). In particular, a key emphasis is being placed on the need to work with the local community, including *Quilombolas* (African-Brazilian who live in settlements) and *Ribeirinhos* as fundamental stakeholders for the preservation of biodiversity, as also echoed in Ikeda's message to the Institute as its founder (Ikeda, 1999, p. 2). *Institutional commitment to the Earth Charter and the SDGs as ethical frameworks*: On 5th June 2023, the Institute developed formal collaborations with the Earth Charter International (ECI) located at the University for Peace in Costa Rica. Existing research studies examine the use of the Earth Charter principles at the Soka Amazon Institute, including the relevance of the Earth Charter as an ethical framework; as a core feature of the Institute's environmental education program; and the Seeds of Hope and Action exhibition organized with the ECI promoting the Earth Charter, SDGs, and environmental education, that has been shared by the Institute with its partners and showed to more than ten thousand people in the Amazon regions between 2021 to 2023 (Soka Gakkai, 2020). The Institute also organizes lectures and workshops around the four Earth Charter pillars. Further, joining the ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável) Hub Amazonas (or SDGs hub), launched by the UN Global Compact Network Brazil is another effort for the Institute to accelerate the SDGs. To provide some context, the UN Global Compact (2023) is the largest corporate sustainability initiative in the world, and in Brazil it has a program named ODS Hub across

seven states whose main purpose is to encourage local and regional enterprises to commit to the SDGs 2030 Agenda. The Soka Amazon Institute has been the anchor organization leading the initiative in the state of Amazonas for the period between 2022 to 2023, strategically supporting the implementation of the SDGs while working with a diverse range of stakeholders in its role as an NGO and an important actor in the space for promoting sustainability and global citizenship (interview, coordinator of the Institute's Division of Communication, Dulce de Moraes, April 2023; Soka Amazon Institute 2023a). At the time this paper was being authored at the end of 2023, the Brazilian Amazon faced a severe drought, and with a lack of river transport, communities were isolated, especially the Indigenous communities (G1, 2023). In this scenario, the Institute took action in its capacity as an NGO with other enterprises and members of the SDGs Hub, and local communities who are based around the Soka Amazon Institute (2023c). *Non-formal space for the practice of Soka studies in education*: In our study, we were interested in examining the educational activities within the Institute as a non-formal space of learning for value-creating education and sustainability (Sharma, 2020). The Soka Amazon Institute's main socio-environmental education program is the Environmental Academy, which introduces ecological knowledge while walking through the trails of the RPPN for students and educators of public and private schools in the city of Manaus. The program is set up using Ikeda's (2002; 2012) framework of raising awareness of the environmental crises – to learn, to reflect, to empower, to lead and take action. The Earth Charter pillar, *Ecological Integrity* is also central to the program. More than 7.000 students attend the project every year, and even during the coronavirus pandemic in 2021 around 30.000 students joined the Academy online. Previous research introduces the outcomes of this project, including an emphasis within the Academy to promote a deeper understanding of the local community based on value-creating perspectives (Kobashikawa, 2022; Tokusato & den Hartog, 2020). As discussed by the Soka progenitor and Japanese educator, Tsunesaburo Makiguchi (1871–1944), the importance of connecting the students and school to the local community is to understand the systems where they live (Makiguchi [1930–1934] 1981–1988). Ikeda (2012, p. 11) elaborates on this and offers three qualities of education centered on the local community that can be summarized as – affection, appreciation, and protection for the surrounding environment and community. Value-creating education aims to foster global citizens who can reflect on their beliefs, values, and attitudes, and how their actions can influence their local community (Sharma, 2020), and this is a central focus of the Institute's Academy. Further, as suggested earlier, as an NGO the Institute offers opportunities for non-formal education for learners across different age groups to engage in environmental education, the Earth Charter, and SDGs through various lectures, workshops, and exhibitions (interview coordinator of the Division of Socio-Environmental Education, Jean Dinelly Leão; and former coordinator, Tais Tiyoko Tokusato, April 2023).

Conclusion

The authors of this paper were interested in examining the value dimension of learning for global citizenship and sustainability, taking the example of the Soka Amazon Institute. The data col-

lected needs to be elaborated through more detailed studies examining broader outcomes that have relevance for education across formal and non-formal learning settings, for example: (1) The role of NGOs as an important actor in the field of promoting the SDGs, in particular, education for sustainability and global citizenship. As also suggested by other studies that consider the importance of non-formal agencies – NGOs and grassroots social movements, that can help bring critical voices of the people into the global political arena (Tarozzi, 2020). Future research studies can also examine in more detail how the Soka Amazon Institute works as an NGO within a complex setting with a range of diverse stakeholders tackling head-on existing and new social and ecological challenges, such as, the recent drought brought on by climatic conditions and the disproportionate impact of ecological destruction and the global climate crises on the Global South, in particular, on Indigenous, Black and other marginalized groups. (2) Future scholarly work can also examine the use of the Earth Charter as an ethical framework by the Institute through its ongoing activities and future initiatives as part of the newly developed formal collaborations with ECI that are aimed at promoting education for sustainability in the region. (3) This paper also develops the relevance of the Institute's educational programs for Soka studies in education that merits consideration through future research. For example, revisiting Makiguchi's concept of "community" in the context of the Amazon. It can be argued that the notion of planetary citizenship might be an appropriate lens to examine the Institute's activities in promoting biodiversity in the Latin American region. For example, Moraes and Freire (2020) find that the phrase "planetary citizenship" could be used as an inclusive term that reflects Indigenous voices (see Sharma 2020, p. 42). This term also includes the vast repository of human wisdom, from different cultures and traditions, such as considered during the drafting process of the Earth Charter (ibid.) and the vision of harmonious coexistence.

Notes

- 1 Some outcomes were shared at the 4th Academic Network for Global Education and Learning (ANGEL) biennial conference held at UNESCO, Paris (Soka Amazon Institute, 2023b).

References

- G1 (2023). *Rio Negro continua descendo e fica abaixo dos 13 metros em Manaus [news]*. G1. Last access on 23.01.2024 <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2023/10/23/rio-negro-continua-descendo-e-fica-abaixo-dos-13-metros-em-manaus.ghtml>
- Ikeda, D. (1991). *The age of "soft power" and inner-motivated philosophy. Lecture delivered at Harvard University, Cambridge, MA, USA on September 26*. Last access on 23.01.2024 <https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/lect/lect-01.html>
- Ikeda, D. (1999, October 30). Message at International Conference "Amazon in the third millennium – desirable attitudes" [Conferência Internacional "Amazônia no terceiro milênio – atitudes desejáveis"]. *Brasil Seikyo Newspaper Edition 1529 [Brasil Seikyo - Edição 1529]*. Sao Paulo: Brasil Seikyo.
- Ikeda, D. (2002). *The challenge of global empowerment: Education for a sustainable future*. Last access on 23.01.2024 <https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/ed-sustain2002.html>
- Ikeda, D. (2012). *For a sustainable global society: Learning for empowerment and leadership*. Last access on 23.01.2024 <https://www.daisakuikeda.org/sub/resources/works/props/environ-proposal-2012.html>
- Ikeda, D. (2021). *The light of learning: Selected writings on education*. Santa Monica: Middleway Press.

Kobashikawa, T. (2022). *Expanding capabilities through value-creating approach in environmental education*. Tokyo: Soka University. Last access on 23.01.2024 <https://soka.repo.nii.ac.jp/records/40909>

Makiguchi, T. ([1930–1934] 1981–1988). *Makiguchi Tsunesaburo zenshu*. Tokyo: Daisan Bunmeisha.

Moraes, S.E., & Freire, L.D.A. (2020). Planetary citizenship in Brazilian universities. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 207–219). London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0026>

Sharma, N. (2020). *Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-58062-9>

Soka Amazon Institute (2022). Integrated and permanent action to protect the Amazon. *Instituto Soka Amazonia*. Last access on 23.01.2024 <https://institutosoka-amazonia.org.br/o-que-fazemos-pt/>

Soka Amazon Institute (2023a). Hub Amazonas discusses the importance of water resources on World Water Day [Blog]. *Instituto Soka Amazonia*. Last access on 23.01.2024 <https://institutosoka-amazonia.org.br/hub-ods-amazonas-discute-a-importancia-dos-recursos-hidricos-no-dia-mundial-da-agua/>

Soka Amazon Institute (2023b). Research on education at the Soka Amazônia Institute is presented at a UNESCO conference. *Instituto Soka Amazonia*. Last access on 23.01.2024 <https://institutosoka-amazonia.org.br/pesquisa-sobre-educacao-no-instituto-soka-amazonia-e-apresentada-em-conferencia-da-unesco/>

Soka Amazon Institute (2023c). Soka Institute and INPA hold the 8th edition of the waters of the Amazon seminar [Blog]. *Instituto Soka Amazonia*. Last access on 23.01.2024 <https://institutosoka-amazonia.org.br/instituto-soka-e-inpa-realizam-a-8a-edicao-do-seminario-das-aguas-da-amazonia/>

Soka Gakkai (2020). *Seeds of hope & action: Making the SDGs a reality*. Last access on 23.01.2024 <https://www.sokaglobal.org/resources/global-issues-resources/education-for-sustainable-development-and-climate-action/seeds-of-hope-and-action-exhibition.html>

Tarozzi, M. (2020). Role of NGOs in global citizenship education. In D. Bourn (Ed.), *The Bloomsbury handbook of global education and learning* (pp. 133–148). London: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781350108769.0020>

Tokusato, T., & den Hartog, M.T. (2020). Ecological integrity, education and the work of the Soka Institute of the Amazon. In M. Vilela & A. Jimenez (Eds.), *Earth Charter, education and the sustainable development goal 4.7: Research, experiences and reflections* (pp. 219–229). San Jose: Costa Rica.

UN Global Compact (2023). *United Nations global compact*. Last access on 23.01.2024 <https://unglobalcompact.org/>

Dr. Namrata Sharma

is a faculty member at the State University of New York, USA. She is an expert with the United Nations Harmony with Nature Knowledge Network. She is also an international education consultant and on the boards of various research centers. Her scholarly contributions have appeared in several journals. She has authored several books including *Value-creating global citizenship education for sustainable development: Strategies and approaches* (Palgrave Macmillan, 2020). More about her work can be found at DrNamrataSharma.com.

Dr. Tamy Kobashikawa

is the Environmental Studies and Research Coordinator at Instituto Soka Amazônia. She is an Earth Charter Educator and an Earth Charter Young Leader. The author has investigated social assistance programs in Brazil and international cooperation in the agriculture field between Mozambique, Brazil, and Japan. Currently, she studies the intersection of Value-creating Approach and Human Development in environmental education projects in the Amazon.

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Institut für soziale Arbeit e.V. (Hrsg.)

ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2023

Soziale Arbeit und Forschung:
Methoden, Themenfelder, Reflexionen

Dieser Band widmet sich verschiedenen Aspekten der Forschung in der Sozialen Arbeit. Neben der historischen Kontextualisierung der Kinder- und Jugendhilfe werden methodische und methodologische Herangehensweisen thematisiert, der Beitrag von Forschung zur Entwicklung von Handlungsfeldern exemplarisch dargestellt sowie das Verhältnis von Forschung und Praxis reflektiert. Damit möchte das ISA die Forschung in der Sozialen Arbeit ins Zentrum rücken und einen Beitrag zum Fachdiskurs leisten.

2023, 160 Seiten, br., 19,90 €,
ISBN 978-3-8309-4847-6
E-Book: Open Access,
doi.org/10.31244/9783830998471

 **WAXMANN**
www.waxmann.com

Mirjam Hitzelberger

Internationale Hochschulkooperationen zur Lehrkräfteprofessionalisierung für eine partizipatorische Global Citizenship Education

Zusammenfassung

Mit der Internationalisierung an Hochschulen wird in der Lehrkräftequalifizierung die Erwartung verbunden, zum Umgang mit globalen Krisen, zu einem Perspektivwechsel und damit zu einer Professionalisierung im Sinne einer Global Citizenship Education (GCED) beizutragen. Der Beitrag beleuchtet den aktuellen Diskurs einer Internationalisierung der Lehrkräftebildung im Kontext von GCED und diskutiert vor dem Hintergrund des Erasmus+-Projekts *Global Sense – Developing Global Sensitivity Among Student Teachers* Potenziale und Herausforderungen internationaler Hochschulkooperationen im Kontext einer GCED. Die Erfahrungen im Projekt weisen darauf hin, dass eine Reflexion von Fragen der Partizipation, Empathie und Solidarität im gesamten Projektkontext notwendig ist, um das Anliegen einer partizipatorischen GCED konkret werden zu lassen.

Schlüsselworte: *Lehrkräfteprofessionalisierung, Internationalisierung, Global Citizenship Education*

Abstract

In the context of teacher training, internationalization at universities is associated with the expectation of contributing to dealing with global crises, to a change of perspective and thus to a professionalization in the sense of Global Citizenship Education (GCED). This article examines the current discourse on the internationalization of teacher training in the context of GCED and discusses the potential and challenges of international cooperation in Higher Education in the context of GCED against the backdrop of the Erasmus+ project *Global Sense – Developing Global Sensitivity Among Student Teachers*. The experiences in the project indicate that a reflection of questions of participation, empathy and solidarity is necessary in the entire project in order to make the aim of participatory GCED a reality.

Keywords: *Teacher professionalization, internationalization, Global Citizenship Education*

Internationalisierung an Hochschulen: Erwartungen an die Lehrkräfteprofessionalisierung

In gesellschaftlichen und politischen Debatten um den Umgang mit globalen Krisen und Herausforderungen wird häufig die Be-

deutung von Bildung für eine ‚große Transformation‘ (UN, 2015; WBGU, 2011) betont. Im Fokus steht dabei auch die Rolle von Lehrkräften als „Schlüsselpersonen“ (UNESCO, 2021, S. 30), von denen erwartet wird, „Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer globalisierten Gesellschaft vorzubereiten“ (Rotter, 2014, S. 45). Besondere Hoffnungen an eine entsprechende Entwicklung „pädagogisch-didaktische[r] Fähigkeiten für interkulturelle Friedens- und Nachhaltigkeitsbildung“ (Lang-Wojtasik et al., 2022, S. 29) werden mit Prozessen der Internationalisierung in der Lehrkräftebildung verknüpft. Empirische Befunde zeigen jedoch, dass internationale Begegnungen nicht unmittelbar zu einem solchen Kompetenzerwerb führen, sondern es einer pädagogischen Einbindung und Reflexion bedarf (He, Lundgren & Pynes, 2017; Lenkaitis & Loranc-Paszylk, 2021; Rotter, 2014). Dieser Beitrag knüpft hieran an und diskutiert den aktuellen Diskurs um Internationalisierung und Global Citizenship Education (GCED) im Kontext der Lehrkräftebildung. Der Beitrag zeigt Schnittstellen zwischen diesen Bereichen auf und diskutiert vor dem Hintergrund des Erasmus+-Projekts *Global Sense – Developing Global Sensitivity Among Student Teachers* (Global Sense) Potenziale und Herausforderungen internationaler Hochschulkooperationen im Kontext einer Lehrkräftebildung für GCED (Hitzelberger et al., 2023).

Internationalisierung der Lehrkräfteprofessionalisierung im Kontext einer GCED

Beim genaueren Blick auf den Diskurs zu GCED wird deutlich, dass dieser von einer großen Bandbreite an Verständnissen geprägt ist und es kein einheitliches Konzept von GCED gibt (Goren & Yemini, 2017; Lang-Wojtasik, 2023), weshalb zunächst ein Überblick über den theoretischen Diskurs zu *global citizenship* (GC) und GCED gegeben wird. Veugelers (2011) stellt drei zentrale Interpretationen von GC fest: *open global citizenship*, das globale Vernetzung und Zusammenhänge sowie daraus resultierende Diversität betont; *moral global citizenship*, das wertorientiert auf eine globale Verantwortung weist; und *social political global citizenship*, das als am weitesten gehender Ansatz darauf abzielt, strukturelle Veränderungen globaler Ungleichheitsverhältnisse zu erreichen. In ähnlicher Argumentationsweise lässt sich zwischen Ansätzen einer „soft“ GCED und einer „critical“ GCED differenzieren (Andreotti, 2014), in der eine Reflexion globaler Macht- und Ungleichheits-

verhältnisse, kolonialer Kontinuitäten und der Möglichkeiten, diese zu verändern, im Vordergrund steht. Es zeigt sich, dass es im Diskurs um *global citizenship (education)* Perspektiven unterschiedlicher Tiefe und Reichweite gibt, wie auch Estellés und Fischman (2020, S. 2) feststellen: „GCE is not a homogeneous field, but a disputed educational terrain that admits conflicting visions.“ In der Annäherung an eine Definition von GCED lassen sich jedoch drei konzeptionelle Kerndimensionen festhalten, die über verschiedene Interpretationen hinweg eine Rolle spielen – eine kognitive, eine sozio-emotionale und eine verhaltensbezogene Dimension, von denen ausgehend sich Ziele und Kompetenzen einer GCED formulieren lassen (UNESCO, 2015, S. 15).

In (bildungs-)politischen Rahmenpapieren sowohl auf internationaler (UN, 2015; UNESCO, 2021) als auch nationaler Ebene (BMZ & KMK, 2016; Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung & BMBF, 2017) spielen Aspekte einer GCED im Kontext schulischer Bildung eine zentrale Rolle. In Bezug auf eine entsprechende Qualifizierung von Lehrkräften zeigt sich jedoch eine Lücke zwischen dem normativen Anspruch und der tatsächlichen systematischen und strukturellen Verankerung einer GCED: Während eine Reihe von Ländern Aspekte einer GCED oder damit verknüpfter Konzepte wie einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) inzwischen in ihre nationalen Curricula aufgenommen haben (Goren & Yemini, 2017), hinken sowohl Aus- als auch Weiterbildung von Lehrkräften hinterher (Bourn, Hunt & Bamber, 2017; Schugurensky & Wolhuter, 2020). Forschung, die sich mit den professionellen Kompetenzen von Lehrkräften in diesem Bereich beschäftigt, zeigt jedoch erhebliche Qualifizierungsbedarfe bei diesen auf (Taubé, 2022; Vare et al., 2019). Der Diskurs zu Kompetenzen von Lehrkräften, insbesondere für eine GCED zeigt, dass nicht nur fachliches und didaktisches Wissen der Lehrenden, sondern auch persönliche Werte, Überzeugungen und Orientierungen eine wichtige Rolle im Lernprozess von Schüler/-innen spielen (Hellberg-Rode & Schrüfer, 2016; Vare et al., 2019). Folglich gilt es auch in der Qualifizierung (angehender) Lehrkräfte im Kontext einer GCED nicht nur (akademisches) Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, sondern darüber hinaus auch die Reflexion eigener Werthaltungen, Überzeugungen und Motivationen zu ermöglichen (Bergmüller & Taubé, 2023; Tarozzi & Mallon, 2019; Vare et al., 2019).

Mit Prozessen der Internationalisierung an Hochschulen werden erhebliche Hoffnungen an eine solche Qualifizierung verbunden (Lang-Wojtasik et al., 2022, S. 29). Insbesondere Auslandsaufenthalte sind mit der Erwartung verknüpft, dass „durch den Kontakt zu Menschen aus einer anderen Kultur Offenheit und Flexibilität, Toleranz, Empathiefähigkeit für andere Lebensweisen und eine Sensibilität für die Kontingenz eigener Normen und Wertvorstellungen gefördert werden“ (Rotter, 2014, S. 46). Neben Auslandsaufenthalten werden im Zusammenhang mit Internationalisierung zunehmend auch virtuelle Austauschformate diskutiert und erprobt (Bedenlier & Bruhn-Zaß, 2021; King de Ramirez, 2021; Lenkaitis & Loranc-Paszylk, 2021; O’Dowd, 2020; Ullom & Guler, 2023). Doch sowohl für reale als auch für virtuelle internationale Begegnungen deutet die empirische Befundlage nicht darauf hin, dass sich die vielfältigen Erwartungen, die an internationale Begegnungen gerichtet werden, unmittelbar erfüllen, sondern im Gegenteil Stereotype und Vorurteile reproduziert werden können (Lenkaitis & Loranc-Paszylk, 2021; O’Dowd, 2020). Räume für eine pädagogisch angeleitete kritische Reflexion in der Vor- und Nachbereitung stellen eine wichtige Gelingensbedingung dafür dar, dass internationale

Austauschformate tatsächlich zur Entwicklung der oben beschriebenen Kompetenzen beitragen (He et al., 2017; Klein & Wikan, 2019; Krogull, 2017; Rotter, 2014; Trede, Bowles & Bridges, 2013). Hierbei lässt sich eine Verknüpfung zu Ansätzen einer GCED herstellen, die dazu beitragen können, das „transformative potential“ (Klein & Wikan, 2019, S. 99) internationaler Begegnungen – ob real oder virtuell – zu entfalten.

Das Projekt Global Sense – Developing Global Sensitivity Among Student Teachers

Der Überblick über die aktuellen Diskurse deutet auf Potenziale einer Verknüpfung an der Schnittstelle von GCED und Internationalisierung in der Lehrkräfteprofessionalisierung, aber auch auf mögliche Herausforderungen hin. Hier setzt das Erasmus+-Projekt *Global Sense* an, das gemeinsam von der Pädagogischen Hochschule Weingarten mit der Université Nantes, der Hebrew University of Jerusalem, der Temple University Philadelphia und der Université Libre de Bruxelles durchgeführt wird.¹ Ziel des Projekts ist es, Lehramtsstudierende für GCED zu qualifizieren und didaktische Ansätze dafür zu erproben und zu evaluieren. Dazu setzen die Partnerhochschulen ein gemeinsam entwickeltes pädagogisches Konzept für die Qualifizierung von Lehramtsstudierenden im Sinne einer GCED um, in dessen Zentrum ein internationaler, virtueller Austausch zwischen Studierenden der beteiligten Partnerhochschulen steht. Hinsichtlich des Verständnisses von GCED spielten insbesondere die konzeptionellen Kerndimensionen der UNESCO (2015, S. 15) eine zentrale Rolle in der Entwicklung des pädagogischen Konzepts. Folglich zielt das Projekt nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, sondern auch auf eine Reflexion der eigenen Rolle als ‚global citizens‘, von Partizipation und Mitverantwortung sowie von Handlungsmöglichkeiten in einer komplexen, interdependenten Welt ab. Das pädagogische Konzept besteht aus vier zentralen Elementen:

- *Inhaltliche Einführung:* Seminare an den jeweiligen Partnerhochschulen mit gemeinsam entwickelten didaktischen Materialien; Fachwissen zum Rahmenthema (Migration; Religion & Säkularität), z.B. aktuelle gesellschaftliche und politische Debatten, gesetzliche Regelungen; didaktische Ansätze um (global) citizenship bzw. globale Themen zu unterrichten.
- *Planung von Unterrichtsentwürfen:* Studierende entwickeln in Tandems eigene Unterrichtsentwürfe zum Rahmenthema mit Hilfe einer gemeinsamen Vorlage; Unterstützung und Beratung durch Dozierende in den lokalen Seminarkontexten.
- *Internationaler Austausch:* virtueller Austausch zwischen den Studierenden über Videokonferenzen (synchron) und Lernplattform (asynchron) (a) zum Rahmenthema und damit verbundenen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen in ihren Ländern, (b) zu Kompetenzen, die Schüler/-innen benötigen, um mit globalen Herausforderungen umzugehen, (c) zu der Frage, wie Lehr-Lern-Arrangements gestaltet werden können, die sich diesen Herausforderungen widmen.
- *Reflexion:* fragengeleitete individuelle schriftliche Reflexion über die Lerneffekte durch den internationalen Austausch; retrospektive Gruppendiskussionen über die Lernprozesse und die Wirkung des Seminars auf die Wahrnehmung der eigenen Rolle als zukünftige Lehrkraft in einer globalisierten Welt.

Über den gesamten Verlauf setzen sich die Studierenden anhand eines abgestimmten Rahmenthemas (Internationale Migration; Religion & Säkularität) mit globalen Fragestellungen und kontroversen „hot topics“ (Pollack & Ben-David Kolikant, 2012) sowohl auf einer persönlichen als auch auf einer fachwissenschaftlichen und didaktischen Ebene auseinander. Sie entwickeln dazu eigene Lehr-Lern-Arrangements, die sie in einem internationalen, virtuellen Austausch diskutieren. Elemente des pädagogischen Konzepts sind dabei im Sinne eines ‚didaktischen Doppeldeckers‘ (Wahl, 2013) konzipiert, indem konkrete Methoden zur Vermittlung von fachlichen Inhalten genutzt werden, aber auch hinsichtlich ihres didaktischen Potenzials in der Arbeit mit zukünftigen Schüler/-innen reflektiert werden.

Die begleitende Evaluation des Projekts fokussiert die Fragen danach, was wirksame didaktische Ansätze für Lehrkräftebildung zu GCED sind, welche Rolle Internationalisierung dabei didaktisch spielen kann und welche Strukturen zentral sind, um GCED in der Lehrkräftebildung in einer internationalen Perspektive umzusetzen. Die Evaluation ist dabei auf verschiedenen Ebenen und aus verschiedenen Blickwinkeln angelegt: Auf Ebene der Studierenden wurden zunächst die Selbstreflexionen und Unterrichtsentwürfe qualitativ-inhaltsanalytisch (Mayring, 2015) ausgewertet, um ihre selbst-wahrgenommenen Lernergebnisse und den Beitrag des internationalen Austauschs für ihren Lernprozess, aber auch Qualifikationsherausforderungen hinsichtlich des Umgangs mit globalen Themen in der Unterrichtsplanung zu erfassen. Diese Ergebnisse sollen im weiteren Verlauf mit einer qualitativ-rekonstruktiven Auswertung der Gruppendiskussionen mit Hilfe der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2010) trianguliert werden, um Zugang zum impliziten Wissen der Studierenden zu ermöglichen und somit zu erfassen, inwiefern ihr theoretisches Wissen zu Unterrichtsplanung im Kontext von GCED und zum Umgang mit globalen Themen sich auch als handlungsleitend erweist. Die Analyseebene der Studierenden soll darüber hinaus um die Ebene der Kooperationspartner/-innen des Projekts ergänzt werden. Über schriftliche wondering reports und leitfragengestützte cross-interviews in gemischten Gruppen mit Dozierenden der beteiligten Partnerhochschulen werden Irritationen und Herausforderungen, fruchtbare didaktische Ansätze sowie Stärken und Schwächen des Projekts evaluiert. Die folgenden Abschnitte systematisieren zunächst die konzeptionelle Ausgestaltung der Kooperation sowie Herausforderungen und Lessons Learnt aus dem Projekt Global Sense, um darauf aufbauend Perspektiven zu skizzieren, die in der Evaluation weiterführend analysiert werden sollen.

Internationale Kooperationen zur Qualifizierung von Lehramtsstudierenden für GCED – Erfahrungen aus dem Projekt Global Sense

Die Zusammenarbeit im Rahmen von *Global Sense* wurde von Beginn an entlang verschiedener Arbeitspakete strukturiert, die jeweils von einer Hochschule verantwortlich koordiniert werden und in kleineren Arbeitsgruppen umgesetzt werden, die etwa die Entwicklung des pädagogischen Konzepts oder die begleitende Evaluation fokussieren. Um einen ganzheitlichen Blick auf das Projekt zu gewährleisten, finden monatliche virtuelle Meetings im Gesamtteam statt. Ein wichtiger Bestandteil der Kooperation sind darüber hinaus jährliche Vor-Ort-Treffen an einer der beteiligten Hochschule, die die Zusammenarbeit stärken und einen intensiven Austausch ermöglichen. In der Zusammenarbeit und insbesondere in der Organisation der internationalen Austauschformate galt es zum einen, praktische Lösungen im Umgang mit organisatorischen Herausforderungen wie unter-

schiedlichen Semesterzeiten und Zeitverschiebungen zu finden – eine Erfahrung, die sich auch aus anderen Projekten der internationalen Hochschulkoooperation bestätigen lässt (Lang-Wojtasik et al., 2022). Zum anderen prägten auch eine Reihe inhaltlicher Herausforderungen die Kooperation: (1) *Konzeptionelle Verständnisse einer GCED*: Unterschiedliche Konzeptionen von GCED (Goren & Yemini, 2017) spielten auch im Projekt eine Rolle. Insbesondere in der Konzeption und Weiterentwicklung des pädagogischen Konzepts zeigte sich, dass die am Projekt beteiligten Partner/-innen unterschiedliche theoretische Zugänge und Perspektiven auf GCED mitbrachten und es kein einheitliches Verständnis von GCED gibt. Im deutschen Kontext knüpft GCED eng an Diskurse um Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen (Lang-Wojtasik, 2022) an, während etwa im französischen oder im israelischen Kontext der Bezugsrahmen stärker in Diskursen zu *citizenship education* gesehen wird (Bozec, 2016; Cohen, 2018). (2) *Strukturelle Verankerung von GCED*: Die unterschiedlichen konzeptionellen Verständnisse zeigten sich auch in der unterschiedlichen strukturellen Verankerung und Verortung von GCED in den nationalen Schulcurricula und in der Lehrkräftebildung in den Partnerländern. (3) *Institutionelle Rahmenbedingungen*: Unterschiedliche Rahmenbedingungen, in denen das Qualifikationskonzept an den Partnerhochschulen eingebettet wurde, stellten eine weitere Herausforderung dar. Das im Projekt entwickelte pädagogische Konzept wurde zwar an allen Standorten im Rahmen von Seminaren mit den Studierenden umgesetzt, um den internationalen Austausch pädagogisch einzubetten und eine Reflexion zu ermöglichen (Rotter, 2014), der Kontext und Umfang variierten jedoch. Während an der Pädagogischen Hochschule Weingarten das Qualifikationskonzept in einem eigens dafür angebotenen Seminar umgesetzt wurde, wurden es an anderen Standorten in bestehende Seminarkontexte im weiteren Kontext politischer Bildung eingebunden – an der Nantes Université etwa in Seminaren zu *moral and civic education* oder an der Hebrew University of Jerusalem in einem Kurs zu *civic studies*.

Lessons Learnt: Perspektiven für Global Citizenship und Membership Education

Ausgehend von den im vorherigen Abschnitt skizzierten Erfahrungen im Projekt *Global Sense* lassen sich einige Lessons Learnt zusammenfassen: Es zeigte sich, dass ein Projekt zu GCED in einem internationalen Kontext zunächst einen Austausch über Konzeptionen von GCED und eine Verortung innerhalb des Diskurses braucht. Eine internationale Hochschulkooperation kann damit jedoch auch einen gemeinsamen Lernraum darstellen, indem nicht nur die Studierenden, sondern auch die beteiligten Lehrenden lernen und ihr konzeptionelles Verständnis von GCED erweitern können. Die Gestaltung der Kooperation im Sinne eines solchen Lernraums hat sich als fruchtbar für die Entwicklung und Anpassung des pädagogischen Konzepts und die Zusammenarbeit im Projekt erwiesen. Trotz unterschiedlicher konzeptioneller Verständnisse stellten die Kernkompetenzen einer GCED in der UNESCO-Definition (kognitive, sozio-emotionale und verhaltensbezogene Dimension) einen gemeinsamen Rahmen für das Projekt her, durch den klar wurde, dass die teilnehmenden Studierenden insbesondere zu einer reflexiven Auseinandersetzung mit Themen und didaktischen Ansätzen einer GCED angeregt werden sollten. Über reine Wissensvermittlung hinaus spielt dabei insbesondere auch die sozio-emotionale Dimension von GCED mit den pädagogischen Zielen Perspektivwechsel, Empathie, Teilhabe, Verantwortung und Solidarität eine wichtige Rolle (UNESCO, 2015, S. 15).

Die Erfahrungen im Projekt zeigen, dass diese Aspekte im gesamten Projektkontext wichtig sind, um das Anliegen einer partizipatorisch ausgerichteten GCED zu verwirklichen. Hinsichtlich der Evaluation des Projekts soll insbesondere den Fragen nach der didaktischen Rolle von Internationalisierung sowie nach den Strukturen, die – auch aus Sicht der verschiedenen Partner/-innen – für eine gelingende Umsetzung von GCED in der Lehrkräftebildung in einem internationalen Kontext notwendig sind, noch systematischer nachgegangen werden, um Empfehlungen für die Ausgestaltung internationaler Hochschulkooperationen für eine GCED zu geben.

Anmerkungen

1 Weitere Informationen auch unter: <https://globalsense.hypotheses.org/>

Literatur

- Andreati, V. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey (Hrsg.), *Development Education in Policy and Practice* (S. 21–31). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137324665_2
- Bedenlier, S., & Bruhn-Zaß, E. (2021). Editorial: The Digital Turn in Internationalization. Konzepte, Strategien und Praktiken. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(2), 9–23.
- Bergmüller, C., & Taube, D. (2023). Authentizität von Lehrkräften im BNE-Kontext. *jl.b. journal für lehrerInnenbildung*, 3, 56–64. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2023-05>
- BMZ, & KMK (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Zugriff am 28.11.2023 https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei_0.pdf
- Bohnsack, R. (2010). Documentary method and group discussions. In R. Bohnsack, N. Pfaff, & W. Weller (Eds.), *Qualitative analysis and documentary method in international educational research* (S. 99–124). Opladen: B. Budrich. <https://doi.org/10.3224/86649236>
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education. Background paper prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report*. Zugriff am 28.11.2023 <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/100308311/bournhuntbamber.pdf>
- Bozec, G. (2016). *Éducation à la citoyenneté à l'école: politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves*. Paris: Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Cohen, A. (2018). Examining civic education pedagogies from a socio-cultural curricular perspective: Lessons from three Israeli classrooms. *Citizenship Teaching and Learning*, 13(3), 311–327. https://doi.org/10.1386/cd.13.3.311_1
- Estellés, M., & Fischman, G. E. (2020). Who Needs Global Citizenship Education? A Review of the Literature on Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.1177/10022487120920254>
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170–183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- He, Y., Lundgren, K., & Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 66, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.012>
- Hellberg-Rode, G., & Schrüfer, G. (2016). Welche spezifischen professionellen Handlungskompetenzen benötigen Lehrkräfte für die Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)? *Zeitschrift für Didaktik der Biologie*, 20(1), 1–29.
- Hitzelberger M., Bell, L., Bergmüller-Hauptmann, C., Lang-Wojtasik, G., & Philippe, T. (2023/i.E.). Global Sense – Developing Global Sensitivity among Student-Teachers. *Journal of International Mobility* 2023/1 (No. 11).
- King de Ramirez, C. (2021). Global Citizenship Education Through Collaborative Online International Learning in the Borderlands: A Case of the Arizona–Sonora Megaregion. *Journal of Studies in International Education*, 25(1), 83–99. <https://doi.org/10.1177/1028315319888886>
- Klein, J., & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflections on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79, 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Krogull, S. (2017). Bildungsreisen als Lernmöglichkeiten. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 39–42). Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2022). *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung. Ein Studienbuch*. Münster: Waxmann, UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838558363>
- Lang-Wojtasik, G. (2023). Global Citizenship Education als Chance zukunftsfähiger Bildungsarbeit. *Dialogische Erziehung*, 27(3-4), 13–24.
- Lang-Wojtasik, G., Schillinger, M., Heidermann, W., Irion, B., Kaiser, T., Lang, S., Von Lieres und Wilkau, G., Rheinwald, K., & Weinger, M. (2022). Internationalisierung der Lehrkräftebildung in Deutschland: Das Modellprojekt „Internationalisierung der Lehrkräftebildung“ an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 29–36. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.06>
- Lenkaitis, C. A., & Loranc-Paszylk, B. (2021). The role of intercultural virtual exchanges in global citizenship development. *Journal of International and Intercultural Communication*, 15(2), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17513057.2021.1876241>
- Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung, & BMBF (2017). *Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Der deutsche Beitrag zum UN-ESCO Weltaktionsprogramm*. Zugriff am 28.11.2023 https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/nationaler_aktionsplan_bildung_fuer_nachhaltige_entwicklung.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- O'Dowd, R. (2020). A transnational model of virtual exchange for global citizenship education. *Language Teaching*, 53(4), 1–14. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000077>
- Pollack, S., & Ben-David Kolikant, Y. (2012). Collaboration amidst disagreement and moral judgment: The dynamics of Jewish and Arab students' collaborative inquiry of their joint past. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 7, 109–128. <https://doi.org/10.1007/s11412-011-9138-4>
- Rotter, C. (2014). Auslandsaufenthalte im Lehramtsstudium – von Illusionen und realistischen Erwartungen. *Tertium Comparationis*, 20(1), 44–60.
- Schugurensky, D., & Wolhuter, C. (2020). Introduction. In D. Schugurensky & C. Wolhuter (Hrsg.), *Global Citizenship Education in Teacher Education. Theoretical and practical issues* (S. 1–19). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351129848-1>
- Tarozzi, M., & Mallon, B. (2019). Educating teachers towards global citizenship: A comparative study in four European countries. *London Review of Education*, 17(2), 112–125. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.02>
- Taube, D. (2022). Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 18–24. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.04>
- Trede, F., Bowles, W. & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: academics' perceptions. *Intercultural Education*, 24(5), 442–455. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.825578>
- Ullom, C. E., & Guler, N. (Hrsg.) (2023). *At school in the world. Developing globally engaged teachers*. London u.a.: Rowman & Littlefield.
- UN (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Zugriff am 28.11.2023 <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives*. Zugriff am 28.11.2023 https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000232993&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_59f36c73-b9c9-4898-aea4-f3623d8a898%3F_%3D232993eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000232993/PDF/232993eng.pdf#998_15_ED_EN_int.indd%3A.16812%3A420
- UNESCO (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*. Zugriff am 28.11.2023 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379488>
- Vare, P., Arro, G., de Hamer, A., Del Gobbo, G., de Vries, G., Farioli, F., Kadj-Beltran, C., Kangur, M., Mayer, M., Millican, R., Nijdam, C., Réti, M., & Zachariou, A. (2019). Devising a Competence-Based Training Program for Educators of Sustainable Development: Lessons Learned. *Sustainability*, 11(7), 1890. <https://doi.org/10.3390/su11071890>
- Veugelers, W. (2011). The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 473–485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Wahl, D. (2013). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- WBGU. (2011). *Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation* (2., veränderte Aufl.). Berlin: Wiss. Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU).

Mirjam Hitzelberger

ist seit 2022 akademische Mitarbeiterin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten sowie seit 2019 Referentin im Bereich Globales Lernen & Bildung für nachhaltige Entwicklung beim Dachverband Entwicklungspolitik Baden-Württemberg. Studium der Politikwissenschaft und der Soziologie (B.A.) sowie der Friedensforschung & der internationalen Politik (M.A.) an der Eberhard Karls Universität Tübingen und der Koç Üniversitesi in Istanbul. Ihre wissenschaftlichen Interessenschwerpunkte sind Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education, Wirkungsorientierung.

Asit Datta

Ungleichheit und Bildungsbenachteiligung

Zusammenfassung

Der Beitrag behandelt die Auswirkungen des ewigen ökonomischen Wachstums auf die zunehmende Ungleichheit, die auch die Kluft zwischen Arm und Reich im Bildungswesen vergrößert. Mit der Benachteiligung des sozial schwachen Teils der Bevölkerung vergrößert sich der Abstand zwischen Arm und Reich immer weiter.

Schlüsselworte: *Ungleichheit, soziale Benachteiligung, Bildungssysteme, Auslese und Transformation*

Abstract

The article discusses the effects of the growing economic gap between the rich and the poor and its effect on education systems worldwide. The discriminatory education system is increasing the gap between rich and poor nationally and globally.

Keywords: *Inequality, social discrimination, education system, selection, transformation*

*All animals are equal, but some animals are more equal than others
 (Orwell, 1945/2008, S.90)*

Segen und Fluch des Kapitalismus

Der Kapitalismus hat etwa zweihundert Jahre geholfen, eine gewisse Gleichheit in der Gesellschaft zu erreichen. Dabei wurde es möglich, zumindest in den westlichen Industriestaaten die Bevölkerung von Armut und Hunger zu befreien – darin sind sich Kapitalismuskritiker wie Thomas Piketty, Mike Savage sowie auch die Kapitalismussympathisantin Ulrike Herrmann einig (Piketty, 2022, S. 22; Savage, 2022, S. 49; Herrmann, 2016; 2022, S. 28). Zu dieser Entwicklung haben die koloniale Ausbeutung und der Sklavenhandel einen wesentlichen Beitrag geleistet. Die kolonisierten Länder – im neueren Terminus der *Globale Süden* – haben nach ihrer Unabhängigkeit in den letzten 60 bis 80 Jahren eine gewisse wirtschaftliche Entwicklung erfahren, wenngleich diese Entwicklung asymmetrisch verlaufen ist. Die Folge ist, dass der prozentual der unter extremer Armut lebende Teile der Weltbevölkerung von 90% (1820) auf weniger als 10% (1910) gesunken ist (Savage, 2022, S. 49). Auch der Hunger geht – wenn auch regional verschieden – zurück, global gesehen von 28% (2000) auf 18,3% (2023) (Welthungerhilfe/Concern World

Wide, 2023, S. 7). Zugleich gibt es immer noch 160 Millionen arbeitende Kinder zwischen fünf und 17 Jahren (ILO, 2021). Es klingt etwas euphemistisch, dass wir die enorme wirtschaftliche Entwicklung den Engländern, der industriellen Revolution und dem Kapitalismus zu verdanken haben (Herrmann, 2022, S. 28ff.). Denn so urwüchsig war die Entwicklung nicht: Zum Beispiel wäre der Aufstieg Englands im 18. Jahrhundert ohne eine Ausbeutung der Kolonien, ohne Gewalt und Zerstörung der Vormachtstellung Indiens in der Textilwirtschaft, undenkbar gewesen (Hobsbawm, 1979, S. 55ff.; Datta, 1994, S. 65ff.; Datta, 2013, S. 83f.). Auch durch die Soziale Marktwirtschaft, die zur Linderung der Armen erdacht war und in Deutschland sowie den westlichen europäischen Ländern nach dem Zweiten Weltkrieg eingeführt wurde, hat sich die Ungleichheit national wie international allenfalls nur zeitweilig verlangsamt (Milanović, 2016, S. 32ff.).

Spätestens seit Anfang der 1970er-Jahre wissen wir, dass das Wachstum als Imperativ des Kapitalismus Grenzen hat (Meadows et al., 1973). Dass man nicht ewig wachsen kann, erkennt auch Herrmann (2022, S. 97ff.). Und die vermeintliche, durch den Kapitalismus geschaffene Gleichheit birgt auch Tücken. Denn die Ungleichheit nimmt von Jahr zu Jahr zu, wie das UNDP in seinem Ungleichheitsbericht Jahr für Jahr darstellt. Nach dem Bericht von 2022 haben die oberen 10% der Weltbevölkerung einen Anteil von 52% am Einkommen und 76% am Vermögen. Der entsprechende Anteil der unteren Hälfte der Menschheit beträgt nur 8,5% und 2% (Chancel et al., 2022, S. 10). Kurzum: Der Kapitalismus braucht das Wachstum und zugleich beseitigt das ewige Wachstum keine gesellschaftliche Ungleichheit. Im Gegenteil vergrößert sich die Kluft zwischen den Armen und Reichen innerhalb eines Landes und zwischen den Ländern und macht durch Umweltzerstörung die Erde unbewohnbar. Welche Bedeutung hat bei dem Ganzen der Bildungsbereich zwischen normativen Hoffnungen und empirischen Fakten?

Bildung als Wegbereiter für eine egalitäre Gesellschaft?

Schon 1879 forderte Condorcet, *dass das französische Bildungssystem zum Motor der gesellschaftlichen Veränderungen werden müsse* (Rieger-Ladich, 2023, S. 61). Max Weber beklagte sich 1917, *„dass Unterschiede der Bildung [...] eine der allerstärksten rein innerlich wirkenden sozialen Schranken“* (zit. n. ebd., S.

62). Eine allgemeine Schulpflicht wurde in Pfalz-Zweibrücken 1592 von Johannes I., 1717 in Preußen von Friedrich Wilhelm I. angeordnet und erst 1919 nach dem Art. 145 in die deutsche Verfassung aufgenommen. Seit 1945 gilt eine allgemeine Schulpflicht, je nach Bundesland, von neun bis 12 Jahren. Bildung soll soziale Unterschiede schmälern und für mehr Demokratie sorgen. Es ist fast zu einer Floskel verkommen: *Bildung ermöglicht Aufstiege, finanzielle Unabhängigkeit und Wohlstand. Sie verbessert auch viele andere Dimensionen der Lebenslage (Gesundheit, soziale Teilhabe und politische Beteiligung)* – so steht es im 6. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung von 2021 (BAS, 2021, S. LVIIIff.). Nur wie sieht die Wirklichkeit aus?

Wenn beide Eltern kein Abitur, einen Migrationshintergrund und ein Haushaltseinkommen von unter 2.600,-€/Monat haben, schafft es nur jedes fünfte Kind auf ein Gymnasium. Haben beide Eltern Abitur, keinen Migrationshintergrund und ein Haushaltseinkommen von über 5.500,-€/Monat, liegt die Wahrscheinlichkeit hingegen über 80%, dass es das Kind auf ein Gymnasium schafft (Wößmann et al., 2023). Etwas detaillierter werden die Unterschiede an anderer Stelle beschrieben (El-Mafaalani, 2021, S. 65ff.; Butterwegge & Butterwegge, 2021, S. 110ff.). Vier Gründe gelten als zentral für Chancenungleichheit: die soziale Herkunft, Defizite in der sprachlichen Entwicklung, eine zu späte Förderung sowie die Folgen der Corona Epidemie (Arp & Olbrisch, 2023, S. 49ff.). Nach Angaben des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) sind sechs Millionen erwachsene Menschen funktionale Analphabet/-innen. Weitere 10,6 Millionen der erwerbstätigen Menschen haben erhebliche Schwierigkeiten beim Schreiben (BMBF, 2022). Zugleich ist die Benachteiligung sozial schwacher Familien kein alleinig deutsches Phänomen. Pierre Bourdieu (2020, S. 7ff., S. 150ff., S. 281ff.) hat diese soziale Ungleichheit schon im letzten Jahrhundert für Frankreich eindrücklich geschildert. Ferner sei angemerkt: Bildung ist nicht nur eine Frage des Geldes, sondern auch, ob ein Kind in einer Familie aufwächst, in der eine *Bildungskultur* zum Alltag gehört. Damit ist gemeint, dass Kindern in der Familie vorgelesen wird und Kinder mit Büchern, Bildern, Musik, Malerei und Zeitungen aufwachsen

Bildungsentwicklung in den Ländern des globalen Südens

Nachdem die Länder in Afrika und Asien zwischen 1945 und 1965 ihre Unabhängigkeit von den europäischen Kolonialmächten erlangt hatten, haben die meisten Staaten eine allgemeine Schulpflicht formal festgeschrieben. Der Erfolg der Umsetzung des Gesetzes ist sehr unterschiedlich. In Mali beispielsweise werden alle Kinder ab sieben Jahren formal eingeschult. Laut Weltbank ist die Einschulungsrate von 23% (1971) auf 73% im Jahre 2021 gestiegen, die tatsächliche Einschulungsrate hat sich allerdings nur von 45% (2002) auf 56% (2018) erhöht (Weltbank, 2023). Laut dem Bangladesh Bureau of Statistics (BBS) werden alle Kinder ab sechs Jahren (manche auch jünger) eingeschult (BBS, 2022). Gleichzeitig gibt es Berichte darüber, dass 4,3 Millionen Kinder zwischen sechs und 25 Jahren nicht zur Schule gehen (Haidar, 2023) und gemäß des National Student Assessment von 2022, dass die Drop-Out-Rate in der Primarstufe 17,2%, in der Sekundarstufe I

35,76% und in der Sekundarstufe II 29,16% beträgt (Alamgir & Shuvo, 2023). Darüber hinaus erfüllen 60% der Kinder von Klasse III und 70% von Klasse V die Anforderungen in Mathematik nicht und gut die Hälfte beider Klassen genügen zusätzlich den Anforderungen der Muttersprache *Bangla* nicht (ebd.).

ASER, eine gemeinnützige unabhängige NGO, die in mehreren Ländern weltweit tätig ist, stellte für Indien 2022 fest, dass die Einschulungsrate zwar von 89,7% (2006) auf 98% (2022) gestiegen und zugleich die Schulbesuchsraten, die die Forscherinnen am Besuchstag feststellen konnten, sehr niedrig ist (Primarstufe: 72,9%; Sekundarstufe: 71,3%) (ASER, 2022, S. 8 & 11).

Weltweit gehen aktuell 24 Millionen Kinder nicht zur Schule (Oxfam, 2019, S.7). Zudem wird für Entwicklungsländer festgestellt: „Children from rich families are 7 times more likely to complete secondary school than children from poor families“ (ebd., S. 5). Dass so viele Kinder gerade in Südasien nicht zur Schule gehen, ist wenig überraschend. Weltweit gibt es nach offiziellen Zahlen 160 Millionen arbeitende Kinder zwischen fünf und 17 Jahren. Verständlicherweise können diese Kinder nicht zur Schule gehen. 70% der Kinder arbeiten in der Landwirtschaft. 63% davon sind unter 12 Jahre alt (ILO & Unicef, 2021). Global gesehen sind die staatlichen Ausgaben für Bildung von 3,9% (2005) auf 4,3% (2021) gestiegen. Allerdings verfehlten 178 Länder das Ziel für die geplanten staatlichen Bildungsausgaben (GEMR, 2023, S. 320). Davon ist besonders die Grundschulbildung betroffen. Global gesehen können 130 Millionen Mädchen nicht zur Schule gehen. Die zehn Länder, in denen es Mädchen sehr schwer haben, eine Schule zu besuchen sind: Südsudan, die Zentral Afrikanische Republik, Niger, Afghanistan, Tschad, Mali, Guinea, Burkina Faso, Liberia und Äthiopien (One.Org., 2017).

Tertiärer Bildungserfolg des globalen Südens – ein Widerspruch?

Bildung ist in den meisten afrikanischen, lateinamerikanischen und asiatischen Ländern ein gnadenloser Kampf und das Ergebnis einer rigorosen Selektion. Wer nicht mithalten kann, bleibt auf der Strecke. Es sei denn, das Elternhaus hat genügend Geld für Privatunterricht – oder noch besser: Das Kind besucht eine teure Privatschule (Datta, 2015; 2016).

Bildung ist seit jeher das Privileg der gesellschaftlich Bessergestellten. Im Zuge der Industrialisierung und dank des Kapitalismus bekamen Kinder der unteren Sozialschichten Zugang zur Bildung. Ohne hier detailliert auf die Entwicklung von Industrie, wachsender Komplexität des Dienstleistungssektors und entsprechende Anforderungen an die Bildung einzugehen, sei nur erwähnt, dass die große Ungleichheit im Bildungssektor ein aktuelles Thema bleibt (Klemm, 2015).

In den reichen Ländern wie den USA, Großbritannien oder Frankreich ist es immer noch ein Privileg, eine gute Schule oder eine renommierte Universität besuchen zu können. Die Abschlüsse eröffnen bessere Beschäftigungschancen. In den USA haben diejenigen besten Chancen auf einen der besten Jobs im öffentlichen oder privaten Sektor, die ihr Studium an einer der Big 10 (Harvard, Yale, Stanford, Columbia, Massachusetts Institute of Technology u.a.) abgeschlossen haben. Die Big 10 sind meistens private Universitäten, bei denen die Studiengebühr gut 100.000 USD/Jahr kostet. Gute Noten sind Voraus-

setzung für eine Aufnahme. Gleichwohl erhalten Minderbegabte ausnahmsweise eine Zulassung, wenn die Eltern genügend spenden können. Darüber hinaus jedoch es Stipendien für Hochbegabte, die keine Studiengebühr zahlen müssen.

Alle französischen Präsidenten von Charles de Gaulle bis Emmanuel Macron – mit Ausnahme von Nicolas Sarkozy – sind Absolventen der ENA (École National d'administration). Das gilt gewöhnlich auch für die Mehrheit des jeweiligen Kabinetts. In Großbritannien ist der Berufserfolg fast garantiert, wenn man einen Studienabschluss von Oxford, Cambridge oder der London School of Economics o. ä. renommierten Universitäten vorweisen kann. Sogar Boris Johnson hat an der Oxford Universität Altphilologie studiert. Gleichwohl ist die allgemeine Schulpflicht in den Industriestaaten vermutlich der Anlass für den Artikel: *Everyone has the right to education. Education shall be free, at least in the elementary and fundamental stages. Elementary education shall be free* (Art 26, UN Human Rights Declaration 1948). Dieser Artikel ist deshalb so erfolgreich, weil fast alle in der UNO vertretenen Staaten eine allgemeine Schulpflicht gesetzlich festgeschrieben haben – mit unterschiedlichem Erfolg, wie oben beschrieben. Dennoch gibt es den Mythos des Bildungserfolgs asiatischer Staaten. Gemeint sind Erfolge der VR China und Indien sowie generell der BRICS (Brasilien, Russland, China, Indien und Südafrika) und der G-20-Staaten.

Der vermeintliche Bildungserfolg asiatischer Staaten

Der Mythos eines umfassenden Bildungserfolges der „asiatischen Tiger“ (v.a. Japan, Südkorea, Singapur, Indonesien, China, Indien) wird vermutlich von ihrer dominierenden Stelle in der IT Branche durch die China (Hardware) und Indien (Software) abgeleitet. Die führenden Fachkräfte in diesem Bereich machen aber nur einen geringen Teil der Beschäftigten im jeweiligen Staat aus. Die Ausbildung der Spitzenkräfte ist gut bis exzellent. Das System ist zwar nicht überall gleich, aber im Prinzip ein Ergebnis des gnadenlosen Selektionsprozesses und in Indien wie auch in anderen nicht kommunistischen Ländern eine Frage des Geldes.

Stellvertretend sei das Bildungssystem Indiens kurz dargestellt, in dem es fünf verschiedene Schultypen gibt: (a) *öffentliche Schulen* (govt. Schools), die vom Bund, den Bundesländern oder den Kommunen vollkommen finanziert werden, (b) *halböffentliche Schulen* (govt. aided), die von den öffentlichen Stellen finanziell unterstützt werden, (c) *an die Regierung angeschlossene Schulen* (govt. affiliated), die von offiziellen Stellen genehmigt werden, behördlicher Kontrolle unterliegen, allerdings keine finanzielle Hilfe erhalten, (d) *Madrassas* (Koranschulen), die staatlicher Aufsicht unterliegen, wenn sie den Abschluss der Primarstufe anerkannt haben und finanziell unterstützt werden wollen, (e) *Privatschulen*, die govt. approved oder affiliated (im Prinzip Typ c) sind, völlig privat finanziert sind und deren Abschlussprüfungen staatlicher Kontrolle unterliegen. Sie können sehr teuer bis ganz billig sein.

Nicht nur in Südasien, sondern auch in den ehemaligen britischen Kolonien in anderen asiatischen und afrikanischen Ländern sind einerseits English-Medium-Schools sehr begehrt, weil der Schulabschluss, eine nationale wie internationale Karriere des Kindes verspricht. Andererseits gibt es auch ganz bil-

lige Privatschulen. Es geht um Schulgründungen v.a. armer Eltern, die ihre Kinder von der Diskriminierung und Malträtierung in den öffentlichen Schulen schützen wollen. Mit einer niedrigen Schulgebühr von 60 bis 100 Rupien = 1,33–2,22 USD nach Kaufkraftparität (KKP) pro Kind/Monat können Kinder angstfrei lernen (Tooley, 2009, S. 8).

Im Gegensatz dazu gibt es sehr, sehr teure Internate wie die Dehradun Boarding School mit einer Schulgebühr von 1,5 Millionen Rupien = 500.000 € pro Kind/Jahr (nach KKP). In der Regel lässt sich sagen: Je teurer, desto besser, weil man sich mit mehr Geld besser ausgebildete Lehrkräfte, kleinere Klassen, eine bessere Infrastruktur u. ä. leisten kann. Für viele Staaten gibt es eine Zweiteilung: gute und teure Privatschulen für reiche Familien- und Mittelschichtsfamilien, schlechte und überfüllte halbstaatliche Schulen für den Rest, wobei die staatlichen Schulen in Indien (Typ a) meistens qualitativ gut sind. Dort gibt es allerdings strenge Aufnahmeprüfungen, woran die Kinder der bildungsfernen Familien häufig scheitern.

In den meisten armen Ländern gibt es laut Oxfam mehr Privatschulen als öffentliche Schulen. 63% aller Kinder gehen in Indien zwar in eine öffentliche Schule (Typ 1–3) (Manorama, 2023, S. 610), aber auch hier steigt die Zahl der Privatschulen (Mehta, 2022). Besonders in den ländlichen Gebieten ist der Zustand der Schulen prekär. 41% der Adivasis (indigene Bevölkerung Indiens) sind Analphabet/-innen und 48% der Adivasi-Kinder verlassen die Schule, bevor sie die achte Klasse erreichen (Goswami & Shivare, 2023, S. 60). Das Schulsystem Indiens ist auf eine strenge Selektion ausgerichtet und kaum an der Qualität des Unterrichts orientiert. Beispielsweise werden die Abschlussexamen nach der Sekundarstufe I und II sowie universitäre Abschlüsse wie Bachelor und Master zentral durchgeführt. Bei der Notenfeststellung spielt die Qualität der Stoffvermittlung durch die Lehrkräfte keine Rolle.

Deshalb floriert das Geschäft des Nachhilfeunterrichts. Besonders in den Großstädten gibt es gewerbemäßig eingerichtete Institute. Es reichen allerdings nicht die besten Noten für die nächste Stufe, sondern es muss zusätzlich eine Aufnahmeprüfung bestanden werden. Es gibt zwar einen CUET (Common University Entrance Test), doch jede Universität/IIT (Indian Institute of Technology) hat ein eigenes zusätzliches Aufnahmeverfahren. Indien hat 42.343 Colleges (Abschluss: Bachelor), 1043 Universitäten, 3805 Technical Education/Polytechnics, 3846 Teacher Training Institutes (nach Bachelor Abschluss), 23 IITs (Indian Institute of Technology) und 21 IIMs (Indian Institute of Management) (Manorama, 2023, S. 608ff.). Für eine Aufnahme in einen IIT oder IIM bewerben sich pro Jahr hunderttausende Kandidat/-innen und nur einige hundert werden jeweils aufgenommen. Als Ausweichmöglichkeit gibt es hunderte private ITs (Institute of Technology) oder IMs (Institute of Management). Indische Wochenmagazine wie Outlook veröffentlichen mehrmals im Jahr Rankinglisten von Universitäten, IITs, IIMs, ITs, IMs u.a.

So, wie in den USA, in Frankreich oder Großbritannien ist es auch in Indien für eine nationale wie internationale Karriere wichtig, vorzuweisen, an welcher Universität, an welchem Institut/IIT/IIM/IT/IM man das Studium abgeschlossen hat. Viele erfolgreiche Manager/-innen sind Absolvent/-innen solcher Institute. Satya Nadella z. B., Chief Executive Officer (CEO) von Microsoft, hat u. a. am Manipal Institute of Tech-

nology studiert. Sundar Pichai, CEO bei Google, ist ein Absolvent des IIT, Kharagpur. Indien ist ein Beispiel des vermeintlichen Bildungserfolgs. Alle sogenannten erfolgreichen asiatischen Länder wie Japan, China, Singapur, Südkorea, Indonesien u. a. haben ein ähnliches Bildungssystem.

Was tun?

Zugegebenermaßen ist es schwierig, das Bildungssystem grundlegend zu ändern. Die gesamtgesellschaftliche Entwicklung hängt aber davon ab, wie weit es möglich ist, die Benachteiligung von Armen, Frauen und bildungsfernen Familien aufzuheben. Das Ziel ist nicht eine Auslese, sondern eine gute Bildung für alle. Oxfam empfiehlt z.B. für den allgemeinen (Schul-)Bildungsbereich:

- Erlass der Schulgebühr für alle Kinder in Grund- und Sekundarstufen
- Ermöglichung qualitativ guter Bildung für alle
- Realisierung einer gleichen und gleichwertigen Bildung für alle, nicht nur eine gute Schule für Kinder reicher Eltern
- Ausbau der öffentlichen Schulen und Einstellung der Förderung von Privatschulen
- Förderung der Geschlechtergleichheit und der Frauenrechte (Oxfam, 2019, S. 9ff.).

Gleichwohl bleibt die bekannte Frage: Wer soll handeln? Die Frage ist überfällig, denn die Probleme sind – wie hier ausgeführt – seit langem bekannt. Vermutlich wird sich die Politik der armen Länder erst dann dem Problem zuwenden, wenn sie erkennt, dass eine entsprechende Handlung für sie, das Land, die nationale Ökonomie und für die internationale Handelsbeziehung unerlässlich ist. Und dann?

Literatur

- Alamgir, M., & Shuvo, M. (2023). Quality of primary education: Survey reveals grim picture. *The Daily Star*, Dhaka v. 20.08.2023.
- Arp, S., & Olbrisch, M. (2023). Das Märchen von Chancengleichheit. *DER SPIEGEL*, 48, 49–51.
- ASER (2022). *National Findings 2022. New Delhi 2023*. Zugriff am 23.02.2024 https://img.asecentre.org/docs/ASER%202022%20report%20pdfs/allindia-aser202217_01_2023final.pdf
- Atkinson, A. B. (2018). *Ungleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Banerjee, A. V., & Duflo E. (2019). *Good Economics for Hard Times*. London & New York: Penguin.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BAS) (2021). *Armut und Reichtumsbericht der Bundesregierung (6.) vom 5.5.2021*. Zugriff am 23.02.2024 <http://www.armuts-reichtums-bericht.de/pdf>
- Bangladesh Bureau of Statistics (BBS) (2022). *The Statistical Yearbook Bangladesh 2022*. Dhaka.
- BMBF (2022). *LEO-Studie der Uni Hamburg 2022*. Zugriff am 23.02.2024 <http://www.mein-schlüssel-zur-welt.de/de/helfen/zahlen-und-faktenzahlen-und-fakten/html>.
- Bourdieu, P. (2020). *Bildung. Schriften zur Kulturosoziologie* (2. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.
- Butterwegge, C., & Butterwegge, C. (2021). *Kinder der Ungleichheit*. Köln: Campus.
- Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2022). *World Inequality Report (WIR) 2022*, UNDP. Geneva & New York. Zugriff am 23.02.2024 [https://doi.org/10.4159/9780674276598](https://wir2022.wid.world/)
- 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. (2015). Bildung als Privileg I. *Meine Welt*, 3, 38–41.
- Datta, A. (2016). Bildung als Privileg II. *Meine Welt*, 1, 22–25.

- Datta, A. (2016). Die zunehmende Ungleichheit = das Ende des Kapitalismus. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 31–35.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Mythos Bildung*. Köln: KiWi.
- GEMR – Global Education Monitoring Report (2020). *Inclusion and Education*. Paris: UNESCO.
- GEMR (2023). *Technology in Education*. Paris: UNESCO.
- Goswami, P., & Shivare, R. (2023). Teaching Trouble. *Outlook*, Nov. 21, 58–60.
- Haidar, A. A. (2023). Education System in Bangladesh needs to change. *The Daily Star*, Dhaka v. 24.06.2023.
- Herrmann, U. (2016). *Kein Kapitalismus ist auch keine Lösung*. Frankfurt a.M.: ABOD.
- Herrmann, U. (2022). *Das Ende des Kapitalismus*. Köln: KiWi.
- Hickel, J. (2017). *Die Tyrannei des Wachstums*. München: dtv.
- Hobsbawm, E. J. (1979). *Industry and Empire* (8. Aufl.). London & New York: Penguin.
- ILO, & UNICEF (2021). *160 Millionen Kinder zwischen 5 und 17 Jahren arbeiten*. Zugriff am 23.02.2024 <http://www.unicef.de/informationen/aktuelles/presse-report/-/report-welttag-gegen-kinderarbeit-2021/277058>.
- Klemm, K. (2015). Große Ungleichheit. *Erziehung und Wissenschaft*, 3, 16ff.
- Manorama Yearbook (2023). Kottayam: Manorama.
- Meadows, D., Zahn, E., & Milling, P. (1973). *Grenzen des Wachstums. Club-of-Rome-Studie*. Reinbek: Rowohlt.
- Mehta, C. (2022). *Is India moving towards privatization of school education.: Education for All*. New Delhi. Zugriff am 23.02.2024 <https://educationforallindia.com/wp-content/uploads/2022/08/Is-India-moving-towards-privatisation-of-school-education-1.pdf>.
- Milanović, B. (2016). *Die ungleiche Welt*. Berlin: Suhrkamp.
- One.Org. (17.10.2017). Zugriff am 23.02.2024 <https://cdn.one.org/de/wp-content/uploads/2017/10/10081803/IDG-media-briefing-Prod-GE-WEB.pdf>
- Orwell, G. (1945/2008). *Animal Farm* (6. Aufl.). London & New York: Penguin.
- Oxfam (2019). *The Power of Education to fight Inequality*. Oxford. Zugriff am 23.02.2024 https://www-cdn.oxfam.org/s3fs-public/file_attachments/bp-education-inequality-170919-summ-en.pdf
- Piketty, T. (2022). *Eine kurze Geschichte der Gleichheit*. München: C.H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406791000>
- Rieger-Ladich, M. (2023). *Das Privileg*. Bonn: reclam.
- Savage, M. (2022). *Die Rückkehr der Ungleichheit*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Tooley, J. (2009). *The Beautiful Tree*. Washington D.C.: Cato.
- Welthungerhilfe/Concern World Wide (2023). *Global Hunger Index*. Bonn & Dublin. Zugriff am 23.03.2024 <https://www.globalhungerindex.org/de/>
- Weltbank data: Mali. Zugriff am 23.02.2024 <https://data.worldbank.org/indicator/SE-PRM.TENRRFE?locations=ML>
- Wößmann, L. et al. (2023). *Ein Herz für Kinder – Chancenmonitor. Wie (Un)gerecht sind die Bildungschancen von Kindern aus verschiedenen Familien in Deutschland verteilt? IFO-studie 4. München*. Zugriff am 23.02.2024 <https://www.ifo.de/publikationen/2023/aufsatz-zeitschrift/der-ifo-ein-herz-fuer-kinder-chancenmonitor>

Dr. Asit Datta

geb. 1937, Prof. i.R. für Erziehungswissenschaft, Mitbegründer und Ehrenvorsitzender der AG Interpäd an der Leibniz-Universität Hannover, Gründungsmitglied von German Watch, Kuratoriumsmitglied der Stiftung Zukunftsfähigkeit, ZEP-Redaktionsmitglied seit 1988; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspolitik/-pädagogik, Kinderarbeit, Interkulturelle Pädagogik.

Bildung und die große Transformation – neue VENRO-Publikation „Globales Lernen für radikalen Wandel“ veröffentlicht

Bildung wird eine wichtige Rolle zugeschrieben, wenn es darum geht, unsere Welt zu einem gerechteren und nachhaltigeren Ort zu machen. Bildung informiert Menschen über globale Krisen und Zusammenhänge. Bildung kann Menschen dafür sensibilisieren, wie sehr ihr eigenes Leben mit globalen Strukturen verflochten ist und Bildung kann Menschen aufzeigen, was sie selbst tun können, um die Welt mitzugestalten. Die meisten sind sich einig: Bildung ist ein Schlüsselfaktor für die notwendige sozial-ökologische und ökonomische Transformation. Über diesen Grundsatz hinaus wird es allerdings schon diffuser mit den Überzeugungen: Wie sieht diese Zukunft eigentlich aus, auf die wir mit der Transformation hinwirken möchten? Wie gehen wir in der Bildungsarbeit mit unterschiedlichen, vielleicht konfliktiven Zukunftsvorstellungen um? Wie genau müssen Lern- und Bildungsprozesse gestaltet sein, damit sie tatsächlich zu gesellschaftspolitischen Veränderungen anregen und welche Rolle spielt politischer Aktivismus in der Bildungsarbeit?

Die neue VENRO-Publikation „Globales Lernen für radikalen Wandel: Bildung und die große sozial-ökologische und ökonomische Transformation“ begibt sich auf die Suche nach Antworten auf diese Fragen. Expert/-innen aus Wissenschaft, Bildungspraxis und Politik kommen zu Wort und geben Einblick in ihre Perspektive auf die große Transformation und die Rolle der Bildung darin.

Zum Einstieg nimmt uns Klaus Seitz mit auf eine Reise durch die Geschichte entwicklungsbasierter Bildungskonzepte und beschreibt, wie sich Diskurse und Bildungspraktiken didaktisch wie inhaltlich weiterentwickelt haben. Uchita de Zoysa zieht eine Zwischenbilanz zur Halbzeit der Agenda 2030 und diskutiert, ob sich die SDGs als Zukunftsvision überhaupt eignen und was jetzt noch passieren muss, um die Agenda 2030 umzusetzen. Claudia Gimena Roa Avendaño

entführt uns in den Amazonas-Regenwald und zeigt, was wir von der Weisheit indigener Frauen lernen können. Jan Siegmeier diskutiert Zielkonflikte zwischen Nachhaltigkeit und Wirtschaftswachstum. Hanna Butterer widmet sich der Frage, wie wir mit Konflikten umgehen und beschreibt, was wir aus der politischen Bildung lernen können. Nilda Inkermann zeigt auf, welche Dimensionen von Lern- und Bildungsprozessen wir beachten können, um wahrhaft transformativ zu arbeiten und Mirja Buckbesch geht der Frage nach, wie ein ganzheitlicher transformativer Ansatz in Institutionen gelingen kann. Thomas Hohn beschreibt, dass das UNESCO-Programm BNE2030 eine gute Grundlage für die Verbindung von politischem Aktivismus und Bildung legt, es aber in der Realität an der Umsetzung hapert und Johanna Fincke plädiert für eine stärkere Verbindung von Bildungs- und Kampagnenarbeit.

Ergänzt werden die Beiträge von zahlreichen guten Praxisbeispielen zivilgesellschaftlicher Organisationen. Germanwatch e.V., der Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen, VENRO e.V., das Konzeptwerk Neue Ökonomie und Youth for Environment and Sustainable Development Malawi zeigen, wie sie transformatives Lernen in der Praxis umsetzen.

Die Publikation soll keine einfachen Antworten liefern, sondern Denkanstöße auf die Frage: welche Rolle spielt Bildung in der großen Transformation? Sie ist online unter https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Diskussionspapiere/VENRO_Globales_Lernen_%C3%BCr_radikalen_Wandel.pdf abrufbar. Printexemplare können per E-Mail an publikationen@venro.org bestellt werden.

Lara Fedorchenko

doi.org/10.31244/zep.2024.01.08

Den FRIEDEN ins Zentrum rücken. Eine Ausstellung im Jüdischen Museum Wien

Krieg ist omnipräsent: seit dem 24. Februar 2022 auch wieder in Europa. Unter dem Eindruck des russischen Angriffs auf die Ukraine wird vielerorts jedweder Pazifismus nicht nur infrage gestellt, sondern auch als gefährlicher Defaitismus bekämpft. Wer sich für Verhandlungen einsetzt, gilt als naiv oder Agent Putins. Ironischerweise ist es gerade in dem Moment schwierig geworden, über Frieden zu reden, in dem der Frieden umso dringender gebraucht würde. Der öffentliche Diskurs hat sich verengt. Genau als Kontrapunkt zu dieser Einschränkung der Debattenkultur ist im Jüdischen Museum Wien die Idee zu einer Ausstellung zum Thema Frieden entstanden. Während der letzten Vorbereitungen wurde durch den Angriff der Terrororganisation Hamas auf Israel am 7. Oktober 2023 die Allgegenwärtigkeit von Gewalt und Krieg auf tragische Weise deutlich. Doch die Organisator/-innen der Ausstellung betonen: „Der jüngste Angriff auf Israel und die damit einhergehende – vorläufige – Zerstörung jeglicher Hoffnung auf Frieden streicht die Bedeutung und Aktualität der Ausstellung hervor.“

Die zivilisatorische Errungenschaft des Friedens: Es ist zweifelsohne ein mutiger Schritt, gerade jetzt Frieden ins Zentrum einer neuen Ausstellung zu stellen, aber ein äußerst notwendiger. Die Anfang November 2023 eröffnete Schau spürt, ausgehend von verschiedenen Konzepten und Definitionen des Friedens, dem Verhältnis von Frieden und Judentum, Politik, Krieg, Feminismus und Gerechtigkeit nach. Dabei stehen jüdische Perspektiven im Vordergrund. Die von Tom Juncker und Adina Seeger kuratierte Ausstellung möchte die zivilisatorische Errungenschaft des Friedens in Erinnerung rufen und versteht sich als Beitrag zu einer nur mangelhaft ausgeprägten Friedenskultur. Ein breites Vermittlungsangebot begleitet die Schau und lädt zur Partizipation ein.

Es ist eine Ausstellung, die versucht, „Frieden in den Mittelpunkt zu rücken und damit einen Perspektivenwechsel zu vollziehen: dem Krieg für einen Moment unsere permanente Aufmerksamkeit zu entziehen und unseren Blick auf die Möglichkeit seiner Abwesenheit zu richten“. Dabei ist die kleine Schau erstaunlich vielfältig und aussagekräftig bei der Wahl ihrer Themen. Dieser Effekt entsteht wohl auch durch die geschickte Auswahl an Objekten, die die Friedensthematik sinnfölig illustrieren.

Friedenskonzepte, Friedensbilder, Friedensobjekte: Da werden zum Beispiel die verschiedenen Konzepte und Definitionen handlich in einem „ABC des Friedens“ verpackt, das auch von der Website der Ausstellung herunterladbar ist. Im Foyer

steht ein Setzling jenes Kaki-Baums, der halb verbrannt den Atombombenabwurf auf Nagasaki überlebte und seither als Symbol des Friedens gilt. Sämlinge von diesem Kaki werden nun weltweit gezüchtet und mahnen Frieden, Abrüstung und Respekt vor der Natur ein. Auch dieser Baum soll nun, als erst zweites Exemplar in Österreich, nach Ende der Ausstellung in Wien Wurzeln schlagen und damit einen neuen permanenten Ort des Friedens begründen. Die ukrainisch-israelische Künstlerin Zoya Cherkassky-Nnadi drückt ihren Schmerz über die russische Invasion mit Vorher-Nachher Bildern aus, die, wie sie sagt, den „Überfall auf unsere Kindheit“ anprangern.

Der allgegenwärtige Nahostkonflikt: Sehr viele Aspekte von Krieg und Frieden werden am Beispiel des Nahost-Konflikts abgehandelt. Der palästinensische Künstler Osama Zatar, verheiratet mit einer jüdischen Israelin, hat sein Objekt Isaiah #1 beigesteuert, ein Gewehr, das zu einer Schaufel umgestaltet wurde – ein Hinweis auf den messianischen Frieden.

Die Ausstellung zeigt auch eine *Friedensfahne für das Gelobte Land* mit Davidstern und Halbmond, gestaltet 1978 vom österreichischen Maler Friedensreich Hundertwasser. Sie verkörperte die Hoffnung auf eine Friedenslösung, wie sie auch vom damaligen österreichischen Bundeskanzler Bruno Kreisky angestrebt wurde. Nach dem Scheitern der Oslo-Verträge lieferte die US-israelische Künstlerin Andi Arnovitz einen zynisch-bitteren Kommentar: Sie präsentiert unter dem Motto „The Only Thing Left To Do With The Oslo Accords“ die Verträge auf Klopapierrollen. Doch das letzte Wort in dieser Frage haben die Frauen. In der Ausstellung werden Videos von israelischen und palästinensischen Fraueninitiativen gezeigt: „Women Wage Peace“ und „Women of The Sun“. Am 4. Oktober 2023 fand ihre letzte gemeinsame Veranstaltung statt – mit 2.000 Teilnehmerinnen. Es ist das große Verdienst dieser Ausstellung, den Diskurs über Frieden aufrecht zu erhalten, eigene Perspektiven beizusteuern und die Besucher/-innen zu Stellungnahmen anzuregen.

Die Ausstellung ist noch bis 26. Mai 2026 in Wien, Österreich geöffnet. Mehr Informationen unter: <https://www.jmw.at/> sowie unter <https://www.youtube.com/watch?v=p-C03ujoCrnE>

Werner Wintersteiner
doi.org/10.31244/zep.2024.01.09

Tagungsbericht: Kontroversen und Debatten im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung

Vom 25. bis 27. September 2023 fand die Kommissionstagung der Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft am Heidelberger BNE-Zentrum der Pädagogische Hochschule Heidelberg statt. Die drei Keynotes, fünf Arbeitsgruppen und 34 Einzelbeiträge deckten die verschiedenen Forschungsthemen der Subdisziplin der Erziehungswissenschaft ab. Ein Schwerpunkt der wissenschaftlichen Diskurse lag auf Kontroversen und inhärenten Spannungen des Forschungsfeldes BNE.

Eröffnet wurde die Tagung mit einem Vortrag von Prof. Dr. Karen Pashby (Manchester Metropolitan University) zum Beitrag einer kritischen Global Citizenship Education für Forschung und Praxis einer BNE. In der zweiten Keynote von Prof. Dr. Leif Östman (Universität Uppsala) wurden theoretische und praktische Perspektiven zur didaktischen Gestaltung von kontroversen Nachhaltigkeitsthemen im Unterricht ermöglicht. In der dritten Keynote von Jun.-Prof. Dr. Katrin Hahn-Laudenberg (Universität Leipzig) wurden Einblicke in die International Civic and Citizenship Education Study und in Ansätze zur Arbeit mit Unterrichtsvignetten zu kontroversen Themen in der Lehrkräftebildung gegeben.

Für die Symposien und die Einzelvorträge konnte ein breites Spektrum an nationalen und internationalen Beiträgen aus verschiedensten Forschungsfelder gewonnen werden. Darin dokumentiert sich eine zunehmende internationale Vernetzung von Forscher/-innen sowie der wissenschaftlichen Diskurse und deren Theoriebildung.

Über die Keynotes und Einzelbeiträge hinaus wurden in einer von der BNE-Kommission organisierten Fishbowl-Diskussion grundlegende Begrifflichkeiten und unterschiedliche Perspektiven auf Nachhaltigkeit, nachhaltige Entwicklung und alternative Ansätze diskutiert und damit grundlegende Konzepte kritisch hinterfragt und deren Implikationen für die Forschung ausgelotet.

Insgesamt wurde im Tagungsprogramm wie auch in den Diskussionen die Theoriepluralität des Forschungsfeldes sichtbar und abgedeckt. Neben kritischen, dekolonialen und posthumanistischen Perspektiven im BNE-Diskurs wurden auch kompetenzorientierte und an den Nachhaltigkeitszielen (SDGs) ausgerichtete Ansätze aufgegriffen und diskutiert.

Einen Schwerpunkt der Beiträge bildeten die Handlungsfelder Schule und Unterricht. Darüber hinaus stellten einzelne Beiträge ihre wissenschaftliche Arbeit aus den Feldern der frühkindlichen Bildung und der Hochschulbildung sowie der Erwachsenenbildung vor und zur Diskussion.

Ein Themenband, der die Debatten und die Diskussionen der Tagung entlang ausgewählter Beiträge aufgreift und vertieft, ist in Vorbereitung.

*Jana Costa, Helge Kminek, Teresa Ruckelshaus,
Mandy Singer-Brodowski & Johanna Weselek*
doi.org/10.31244/zep.2024.01.10

Bericht über die Kampagne Global Education Week 2023: Peace for the planet. A planet of peace

Zwischen dem 13. und 19. November 2023 hat die Global Education Week unter dem Motto „Peace for the planet. A planet of peace.“ stattgefunden. Die Kampagne wird jedes Jahr in der dritten Novemberwoche durch das Nord-Süd-Zentrum des Europarats mit Koordinationsstellen in verschiedenen Ländern ausgerichtet. Ziel der Global Education Week ist es, das Bewusstsein für Globales Lernen als Instrument für Solidarität und Wandel zu schärfen und einen Beitrag zu einer nachhaltigeren, friedlicheren und gerechteren Welt zu leisten. Zudem würdigt die Aktionswoche die Arbeit zahlreicher Pädagog/-innen sowie Praktiker/-innen, die sich ganzjährig für das Globale Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) einsetzen. In Deutschland wird die Kampagne von der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd koordiniert, die seit 1991 beim World University Service (WUS) angesiedelt ist. Die Informationsstelle arbeitet als Schnittstelle von Bund, Ländern, Europäischer Union und Zivilgesellschaft, um entwicklungspolitische Informationsarbeit zu stärken. Im Rahmen der Global Education Week bündelt sie die Bildungsangebote verschiedener Akteur/-innen zum jeweiligen Jahresthema und stellt sie auf der Website www.globaleducationweek.de vor. Die Angebote in Form von Workshops, Konferenzen, Vortragsreihen, Ausstellungen, Video-Materialien etc. werden von den Organisationen selbstständig im Rahmen der Woche angeboten bzw. durchgeführt. Im vergangenen Jahr bot die Informationsstelle außerdem gemeinsam mit der Koordination für die Global Education Week in Österreich am 5. Oktober 2023 eine Online-Informationsveranstaltung zur Kampagne an, an der 21 Personen teilnahmen. Neben der Sichtbarkeit der eigenen Arbeit bietet die länderübergreifende Veranstaltung den teilnehmenden Organisationen Raum, sich zu vernetzen und voneinander zu lernen.

Im vergangenen Jahr haben 32 Akteur/-innen mit 36 verschiedenen Angeboten und Veranstaltungen rund um die Themen Globales Lernen und Frieden zur Global Education Week beigetragen. Unter ihnen waren 26 zivilgesellschaftliche Organisationen, fünf Schulen sowie das Ministerium für Landwirtschaft, Umwelt und Klimaschutz des Landes Brandenburg. Mit ihren Beiträgen vereinten sie die Nachhaltigkeitsziele 4 „Hochwertige Bildung“ und 16 „Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen“ der Agenda 2030 der Vereinten Nationen. Durch das Nachhaltigkeitsziel 4 soll ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung geschaffen werden, wobei Lernende auch Fä-

higkeiten zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben sollen. Das 16. Nachhaltigkeitsziel thematisiert die Reduzierung aller Formen von Gewalt sowie den Schutz von Grundfreiheiten und des Zugangs zu öffentlicher Information. Akteur/-innen des Globalen Lernens und der BNE greifen diese Themen vielfältig in ihren Bildungsangeboten auf und bieten Handlungsmöglichkeiten an. So lud die Berghof Foundation beispielsweise am 16. November 2023 zur Werkstatt „Dialoge gestalten – Spaltung und Widerstände überwinden“ ein. Der Verein Eine Welt Forum Aachen stellte in „Global Stories – Geschichten nachhaltigen Handelns“ Geschichten von Menschen vor, die sich in von Konflikten geprägten Regionen für Frieden und Konfliktlösung einsetzen. Den Zusammenhang von Frieden und Klimaschutz thematisierte die Landeszentrale für Umweltaufklärung Rheinland-Pfalz in ihrer Online-Tagung „Klimaschutz ist Friedenssicherung“.

Auch weitere bei WUS angesiedelte Projekte arbeiten zu Themen des Globalen Lernens und beteiligten sich an der Global Education Week: Das „Portal Globales Lernen“ (www.globaleslernen.de) sammelte in einer eigenen Rubrik zahlreiche Bildungsangebote für Lehrkräfte sowie Multiplikator/-innen zum Thema Krieg und Frieden. Darunter befanden sich verschiedene Materialsammlungen zur Thematisierung des Nahostkonflikts im Schulunterricht. Im Rahmen des Projekts „Grenzenlos – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ (www.wusgermany.de/de/auslaenderstudium/grenzenlos) fanden mehrere Lehrkooperationen zu Themen wie „Ungleichheit und De/Kolonialisierung am Beispiel Kolumbiens“, „Die Stadt der Zukunft ist grün“ und „Pflege in Kamerun“ in Berufsschulen statt.

Alle Projektbeiträge zur Global Education Week 2023 und weitere Informationen über die Kampagne stehen auf der Website www.globaleducationweek.de zur Verfügung. Im November 2024 wird die Global Education Week wieder stattfinden. Das Motto wird im Frühjahr 2024 durch das Nord-Süd-Zentrum des Europarats bekannt gegeben. Anfragen zu Teilnahmeöglichkeiten können direkt an die Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd unter infostelle3@wusgermany.de gesendet werden. Wir freuen uns auf Ihre Teilnahme!

Carlos dos Santos & Nina Wolf
doi.org/10.31244/zep.2024.01.11

Textiler Kompost: Eine ästhetische Forschung mit Studierenden zur Vergänglichkeit von Kleidung

Der Kreislaufgedanke und die Idee der Zirkularität im Kontext Bekleidung rücken spätestens seit der Veröffentlichung der neuen EU-Strategie 2022 für einen nachhaltigen und zirkulären Umgang mit Textilien in das Bewusstsein der Gesellschaft. Gleichzeitig wird das Thema Bekleidung mit seinem Alltags- und Nachhaltigkeitsbezug in immer mehr Fachkontexten in den Schulen aufgegriffen. Dabei werden die Lernenden mit wiederkehrenden Narrationen, wie der „langen Reise einer Jeans“ oder dem „unfairen Preis eines T-Shirts“ konfrontiert. So sollen Schüler/-innen zum Beispiel in Geografie, Politik, Biologie und nicht zuletzt im textilen Gestalten globale Zusammenhänge erschließen, ihr Konsumverhalten reflektieren und Material, Produktion und Herstellung diskutieren (z.B. BMUB-Bildungsservice, 2016). Immer wiederkehrende Geschichten können jedoch in einem von sozialen Ansprüchen an Moden und Körpernormen dominierten Alltagsbereich zu Überdross führen.

Mit diesem Bericht wird ein Vorhaben dargestellt, das mit einem Kompostprojekt neue textile Geschichten zwischen Wissenschaft und ästhetischem Erleben mit Studierenden des Lehramts „Textiles Gestalten“ entwickelte. Die Perspektive der Zirkularität rückte in den Fokus. In den naturwissenschaftlichen Fächern wurde der Kompost als praktischer Lehrversuch bereits vor einigen Jahren für den Unterricht aufbereitet (Storrer & Rohrmann, 2001). Dieser Bericht zeigt Möglichkeiten der Weiterentwicklung zu einem mehrperspektivisch angelegten Kompostprojekt mit Bezügen zu gestalterischen, technischen, kulturwissenschaftlichen sowie naturwissenschaftlichen Fragestellungen und zur künstlerischen Praxis.

Textiler Miniatur-Kompost im Bildungskontext – eine Annäherung

Für die pädagogische Arbeit zum textilen Zerfall bieten sich Gurkengläser, aber auch Eimer oder Kunststoffflaschen als Miniatur-Kompostbehälter an. Methodisch wurden Elemente des geöffneten Experimentierens (Baur et al., 2020) und der ästhetischen Forschung aus der Kunst- und Textildidaktik (Leuschner & Knoke, 2012) miteinander verknüpft. Das Vorgehen wurde mit einer Gruppe von Studierenden des Bachelors „Materielle Kultur“ erprobt. Sie erhielten den offenen Auftrag, zuhause ein einfaches Kompostexperiment durchzuführen. Ihnen wurden lediglich Erde aus einem aktiven Kompost, ein „Referenzstoffstück“ sowie verschiedene Anleitungen zur Verfügung gestellt.¹

Die Studierenden konnten entscheiden, was sie in ihren Kompost legen, wo sie den Kompost aufbewahren und wie sie den Verlauf dokumentieren, eventuell anpassen oder verändern. Da das Projekt Teil der Prüfungsleistung war, mussten alle eine Dokumentation anlegen.² Die Intensität der Beschäftigung war

je nach Faszination und Interesse unterschiedlich und der Sinn des Vorhabens stark diskutiert. Gründe dafür waren, dass einige Studierende eher die Produktion von Textilien als den Zerfall als Unterrichtsthema und keine „offenen“ Experimente erwarteten. Die Vielfalt der ausgewählten Gefäße und auch der damit verbundene „Zersetzungserfolg“ war am Ende aufschlussreich. Einige Studierende hatten Glasflaschen oder Marmeladengläser gewählt, die zu klein waren. Im Verlauf fragten die Studierenden wiederholt per Mail, warum ihre Kompostexperimente *nicht funktionierten*. Es traten neben Schimmel auch unterschiedliche Tiere auf. Letztendlich gab es aber nicht das *eine funktionierende* Experiment, denn durch die Vielfalt der Ansätze wurden die unterschiedlichen Variationsmöglichkeiten deutlich. Gerade das Unsystematische bot Anregungen für einen Gedankenaustausch. In der abschließenden Reflexion durch eine kurze digitale Übung zum kreativen Schreiben, fanden sich naturwissenschaftliche Beobachtungen, Enttäuschungen, Überlegungen zum Kreislaufgedanken bis hin zur Vergänglichkeit des Menschen und seinem nicht-nachhaltigen Handeln.

Die Variationsmöglichkeiten der Kompostexperimente wurden in einer digitalen Sitzung gemeinsam ausgewertet. Es ließen sich Gefäßgröße (1), Mengenverhältnisse (2) von Humus, organische Materialien, Textilien und auch Zeitungspapier variieren. Auch das Material des Gefäßes (3) konnte aus Glas, aus Plastik sowie transparent oder nicht transparent sein. Temperatur (4) und Lichteinfluss (5) hatten einen Einfluss wie auch die Sauerstoffzufuhr (6). Von besonderem Interesse für die Studierenden im Fach „Textil“ war die Beschaffenheit der Stoffe. Gab es Kunststoffanteile? Ist ein Shirt aus 100 % Baumwolle wirklich aus Baumwolle? Nach etwas 10 Wochen hatten die Studierenden unterschiedliche Ergebnisse, die sich vor allem an den Referenzstoffstücken ablesen ließen. Einige hatten sich komplett zersetzt, andere waren noch nahezu intakt. Stoffstücke, die laut Etikett aus 100 % Baumwolle bestanden, waren nur noch Fadengebinde und Gummibänder. Inhaltlich bietet das Vorhaben Perspektiven in diverse Felder: Beständigkeit, Zirkularität, Vergänglichkeit, Begraben und Ausgraben, Kunststoffe, Globale Kleiderströme, ökologische Prozesse, Kleidung als Rohstoff oder auch die „Ökosystemleistung“ von Kleinstlebewesen.

Die wissenschaftliche und ästhetische Auseinandersetzung der Studierenden während des Experiments war unterschiedlich intensiv. Es wurden Gefühle von Spannung, Neugier, Ungeduld, Unsicherheit bis hin zu Ekel, Überraschung und Ehrfurcht formuliert. Vor allem die Aufgabe des kreativen freien Schreibens zum Abschluss lieferte Reflexionen über die naturwissenschaftlich-technischen Ergebnisse hinaus. Die Studierenden stellten in einer Aufgabe zur didaktischen Weiterentwicklung selbstständig Referenzen zu Arbeiten von Andy Warhol (Piss Paintings) und Teresa Murak in der bildenden Kunst her.

Das ästhetische Kompostprojekt: Synthese aus ästhetischem Forschen und geöffnetem Experimentieren

In der Schule³ stellt sich die Frage, wie ein Kompostexperiment für den Unterricht didaktisch aufbereitet und begleitet werden kann. Wie kann der textile Verrottungsprozess mehrperspektivisch mit Schüler/-innen bearbeitet werden? Das Konzept der ästhetischen Forschung ist hierfür geeignet. Um das Potenzial der Kompostprojekte im Rahmen einer Ästhetischen Forschung in der Schule voll zu entfalten, sollten Anknüpfungspunkte zu Kunst, Alltag und Wissenschaft geschaffen werden (Leuschner & Knoke, 2012). Im Laufe der Forschungsarbeit entwickeln die Schüler/-innen eigene Forschungsfragen und Methoden und dokumentieren das Vorgehen in einem Forschungstagebuch. Die Ästhetische Forschung lässt Raum für mehrperspektivische Zugänge: Kleinstlebewesen können dabei beispielsweise unter dem Binokular bestimmt und gleichzeitig in überdimensionalen Zeichnungen festgehalten werden. Die textilen Relikte können geborgen und weiterverarbeitet werden. Die sinnlichen Erfahrungen werden zumeist zum Abschluss in Form einer Ausstellung oder anderen medialen Aufbereitungen präsentiert. Hier wird ein Prozess von den Lernenden gestaltet und gleichzeitig auch die gestaltende Natur anerkannt. Denn der natürliche Zersetzungsprozess gestaltet die Dinge, die Objekte, die aus der Erde geborgen werden.

Es sind je nach Lerngruppe und Situation verschiedene Öffnungsgrade des Experiments denkbar, in denen beispielsweise Fragestellung, Planung oder Umsetzung stärker angeleitet werden. Mit dem Grad der Offenheit des Experiments steigt auch die Bedeutungsoffenheit. Die Lernbegleitung muss sich von einem konkreten Ziel lösen, während die Kreativität und Selbstwirksamkeit der Lernenden wachsen.

Es bietet sich an, Referenz zu Künstler/-innen und Designer/-innen herzustellen. 1993 zeigte beispielsweise der Designer Hussein Chalayan mit seiner Abschlusskollektion „The tangent flows“ Kleidung, die nicht nur kompostiert, sondern beim Kompostieren auch durch Rosteffekte gefärbt wurde.

Nimmt eine Lerngruppe die Textilindustrie in den Fokus, kann das Marketing zu 100%-kompostierbarer Kleidung gemeinsam mit Lernenden kritisch hinterfragt oder gar überprüft werden. Es schließen sich Diskussionsfragen zur Vergänglichkeit von Farbstoffen, Ausrüstungen für Wasserdichte oder Mikroplastik an.

Anmerkungen

- 1 Die Stoffstücke waren Teil eines Bettlakens mit Naht und Gummiband.
- 2 Im Laufe der Veranstaltungszeit wurde die Lehre auf Grund der Covid 19-Pandemie auf digitale Lehre umgestellt, was das gemeinsame ästhetische Arbeiten einschränkte. Die Auswertung und Reflexion der Experimente fanden in digitalen Sitzungen statt.
- 3 Berichte von Praxisprojekte an Schulen im Internet zeigen die Relevanz von Kompostprojekten im Schulkontext. Beispielsweise in dem Projekt „müllfreie Schule“ einer Grundschule in Mainz haben Schüler/-innen einen Müllfriedhof angelegt und ließen in selbstgebaute Kompostkisten verschiedene Materialien verrotten (Stiftung Bildung, 2019).

Literatur

- Baur, A., Hummel, E., Emden, M., & Schröter, E. (2020). Wie offen sollte offenes Experimentieren sein? Ein Plädoyer für das geöffnete Experimentieren. *MNU Journal*, 73(2), 125–128.
- BMUB-Bildungsservice (2016). *Mode – um jeden Preis?* Zugriff am 02.12.2021. www.umwelt-im-unterricht.de/unterrichtsvorschlaege/mode-um-jeden-preis/
- Leuschner, C., & Knoke, A. (2012). *Selbst entdecken ist die Kunst: Ästhetische Forschung in der Schule*. München: Kopaed-Verlag.
- Stiftung Bildung (2019). *Müllfreie Schule*. Zugriff am 2.12.2021 www.stiftungbildung.org/muellfreie-schule/
- Storrier, J., & Rohrmann, S. (2001). Abfallverwertung nach dem Vorbild der Natur: Versuche zur mikrobiellen Kompostierung. *Biologie in unserer Zeit*, 31(2), 116–122 [https://doi.org/10.1002/1521-415X\(200103\)31:2<116::AID-BIUZ116>3.0.CO;2-W](https://doi.org/10.1002/1521-415X(200103)31:2<116::AID-BIUZ116>3.0.CO;2-W)

Svenja Jessen

doi.org/10.31244/zep.2024.01.12

Rechtfertigung oder Überwindung der Kultur der Gewalt?

Warum die Kritik an der Friedenspädagogik verfehlt ist

Im Sog der Einseitigkeiten?

Seit Beginn des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine ist das eingetreten, was der deutsche Bundeskanzler als *Zeitenwende* bezeichnet hat. Der Krieg um Gaza hat diese Tendenz noch verstärkt. *Zeitenwende* ist allerdings kein Faktum, sondern eine Proklamation. Es ist, auf den eigentlichen Nenner gebracht, die Absicht, Deutschland „kriegstüchtig“ zu machen, wie es Außenminister Pistorius ausdrückt (ZEIT online, 29.10.2023). Es ist die Abkehr von jeglicher Friedenspolitik zugunsten von Aufrüstung und vor allem ein „Mentalitätswechsel“ (wieder Pistorius) in Richtung Militarismus und „Wehrhaftigkeit“ (noch immer Pistorius). Dass sich dabei gerade die Grünen und die Sozialdemokratie hervortun, zeigt, ebenso wie die fast einheitliche mediale Unterstützung, die Stärke dieser Tendenz. Alle geraten, mit den Worten der Wiener Philosophin Isolde Charim, in den „Sog der Einseitigkeiten“ (2023, S. 9).

Dies führt zu dem traurig-ironischen Paradox, dass gerade in Kriegszeiten, wo die Suche nach Friedenslösungen immer dringender wird, ebendiese Bemühungen diffamiert und behindert werden. „Pazifismus“ und „Friedensverhandlungen“ sind zu Unwörtern geworden. Und wer sich öffentlich mit einer abweichenden Meinung, etwa zum Gaza-Krieg, äußert, wie der Direktor des Schweizer Friedensforschungsinstituts Swisspeace, Laurent Goetschel, dem werden sofort Fördergelder für die Forschung gestrichen. Inzwischen greift der Trend zur „Wehrhaftigkeit“ auf immer weitere gesellschaftliche Bereiche über. An Universitäten und Kultureinrichtungen werden, besonders seit dem Beginn des Gaza-Krieges, Konferenzen abgesagt, Referent/-innen ausgeladen, Preise ausgesetzt und Ausstellungen verschoben.

Und nun wird die *Zeitenwende* auch in der Bildung, und speziell im Bereich der Friedenspädagogik, durchdekliniert. Dabei geht die Initiative nicht von der Politik, sondern von den pädagogischen Wissenschaften selbst aus. Offenbar soll in der Friedenspädagogik die Ethik des Friedens durch eine Ethik des gerechten Krieges ersetzt werden. Das ist nicht ganz neu, schon Ende 2022 hat Georg Schuster gezeigt, wie eine vorgebliche Friedenserziehung die Frage von Krieg und Frieden entpolitisiert und zugleich die Unterstützung der Kriegspartei Ukraine „kindergerecht“ rechtfertigt (Schuster, 2022). Neu aber ist, dass nun anerkannte Expert/-innen der Politischen Bildung diese „Neuaufrichtung“ theoretisch begründen und praktisch einfordern – sozusagen eine „vorausseilende Unduldsamkeit“ gegenüber abweichenden Meinungen. Es handelt sich um zwei Aufsätze von Wolfgang Sanders bzw. Hermann Josef Abs.

„Friedenspolitischen Bildung“ statt „Friedenserziehung“?

Der Text von Wolfgang Sander ist in der Broschüre mit dem Titel *Wi(e)der den Krieg*, herausgegeben vom Forum Politische Bildung in Wien, erschienen. Es ist meines Wissens die erste pädagogische Handreichung zum Krieg Russland-Ukraine im deutschen Sprach-

raum überhaupt, und das ist sicher ein Verdienst. In seinem Aufsatz (*Nie wieder Krieg? Fragen an die Politische Bildung*) stellt Wolfgang Sander (2023) fest, dass bislang ein „breiter Konsens über die Ächtung des Krieges als Mittel der Politik“ geherrscht habe, der durch den russischen Angriffskrieg auf die Ukraine grundsätzlich erschüttert worden sei. Deshalb müssten „ältere pädagogische Konzepte, die die Stiftung und Sicherung von Frieden in der Welt in erster Linie von unterschiedlichen Ansätzen der *Friedenserziehung* erhofften, als überholt betrachtet werden.“ (Sander, 2023, S. 18) Es sei daher an der Zeit, „von der Friedenserziehung zur friedenspolitischen Bildung“ (ebd.) überzugehen. Damit kommt er zum Kern seines Anliegen, zur Kritik des *normativen Institutionalismus*, der auf *soft power* setze. Dieser müsse nun ersetzt werden durch einen *außenpolitischen Realismus*, der „moralisch indifferent, mit Ausnahme des Ziels der Friedenssicherung“ (ebd.) sei. Die Position von Wolfgang Sander ist aus friedenspädagogischer Sicht problematisch, doch er argumentiert sein Anliegen nachvollziehbar und er hält jedenfalls an einem Pluralismus in der Politischen Bildung fest.

Friedensbildung für eine „wehrhafte Demokratie“?

Ungleich radikaler tritt Hermann Josef Abs in seinem Artikel *Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik* auf. Auch er geht davon aus, dass angesichts des russischen Angriffskrieges bisherige Haltungen und Konzepte ihre Gültigkeit verloren hätten. Es folgt eine starke Ansage: Dieser Kriege rücke „die Fragen nach der Unterstützung für ein staatliches militärisches Engagement und nach der individuellen Beteiligung als Soldat/-in ins Zentrum der politischen Optionen für mündige Bürger:innen“ (Abs, 2023, S. 168). Politische Bildung müsse diese Neuorientierung unterstützen. Als Hindernis dabei macht Abs eine „ablehnende Perspektive auf alles Militärische wie auch auf Rüstungsproduktion und -exporte und im Gegenzug die Förderung pazifistischer Haltungen“ aus (ebd.). Dies sei historisch, mit Blick auf den Krieg des Hitler-Regimes, verständlich. Doch heute gelte es stattdessen, „das Konzept einer Pädagogik der wehrhaften Demokratie unter Einschluss der militärischen Verteidigung in den nächsten Jahren neu zu erarbeiten“ (ebd.). Pädagogik müsse die „(militärische) Verteidigung der Demokratie als staatlicher Regierungsform in Deutschland unterstützen“ (ebd., S. 377). Er verweist auf das Recht auf militärische Verteidigung im Angriffsfall (UN-Charta, Art. 51). Dies zu vermitteln „gehört auch dann zu den Aufgaben von Lehrkräften, wenn sie als Privatpersonen Pazifist:innen sein mögen“ (ebd.). Dass im gleichen Artikel 51 auch die Pflicht zur Bemühung um friedliche Streitbeilegung festgeschrieben ist, erwähnt Abs nicht. Daher „darf Schule das Bild der Soldat:innen nicht an einem einzigen Kontext festmachen, sondern muss auch Beispiele integrieren, in denen der Tod von Soldat:innen Dankbarkeit verdient“. Politische Bildung müsse also „auch eine Pädagogik der militärischen Verteidigung einschließen“ (ebd.).

Gerechter Krieg oder Überwindung des Kriegssystems?

Die gemeinsame Argumentationsfigur der beiden Aufsätze besteht darin, Friedensbildung – verstanden als Erziehung zur Überwindung von Krieg – zu relativieren und abzuwerten. Friedensbildung wird fälschlicherweise ausschließlich als Konsequenz des Lernens aus der Kriegspolitik des NS-Regimes verstanden. Das ermöglicht den Autoren, diesen Pazifismus auf der einen Seite gutzuheißen und ihn zugleich für historisch erledigt zu erklären. Daher brauche es nun eine neue Pädagogik, die Sander den Übergang „von der Friedenserziehung zur friedenspolitischen Bildung“ nennt. Abs hat weniger terminologischen Ehrgeiz, ist aber konsequenter dabei, Friedensbildung für die Unterstützung staatlicher Militärpolitik zu funktionalisieren. Der Kern des Anliegens beider Autoren ist offenbar die Wiedereinführung der Doktrin des *gerechten Krieges* in die Politische Bildung, wobei Wolfgang Sander allerdings wesentlich vorsichtiger und zurückhaltender argumentiert. Politische Bildung müsse die bislang verfeimte kriegerische Gewalt als politisches Mittel wieder rehabilitieren. Da es im Verteidigungsfall – siehe Ukraine – nur den Weg der kriegerischen Gegengewalt gebe, müsse eben auch die Bildung ein positives Bild des Soldatentums, des militärischen Engagements und von gerechtfertigten Kriegen zeichnen. Die beiden Autoren arbeiten dabei mit einigen fragwürdigen Argumentationsfiguren, um ihre Position als plausibel hinzustellen. Zunächst zeichnen sie eine Karikatur dessen, was unter Friedensbildung zu verstehen ist, um dagegen umso leichter polemisieren zu können. Sie behaupten ferner, dass Friedensbildung für Zeiten des Friedens ausgelegt und daher heute nicht mehr praktikabel sei. Schließlich tun sie so, als wären die westlichen Staaten in einer Situation aufgezwungener Kriegsvorbereitungen, zu denen es keine Alternativen gäbe – ungeachtet dessen, dass sie mit ihren Vorstößen selbst diese Militarisierung des Denkens vorantreiben.

Worum geht es bei der Friedensbildung?

Diese Darstellung der Friedenspädagogik als letztlich eine deutsche Sonderentwicklung, die die Erfahrungen mit dem NS-Regime in unzulässiger Weise verallgemeinert und enthistorisiert hat, ist falsch. Friedenspädagogik versteht sich als Bestandteil eines kulturellen Wandels – von einer Kultur der Gewalt und des Krieges hin zu einer Kultur des Friedens. Dies aus der Erkenntnis, dass nur eine radikale gesellschaftliche Transformation letztlich auch den Frieden sichern könne. Friedenspädagogik ist eben Teil dieser größeren Strategie, die die Doyenne der internationalen Friedenspädagogik, die US-amerikanische Pädagogin Betty A. Reardon, einmal genannt hat „a strategy of change, designed for the achievement of peace and the pursuit of human fulfillment, in short, the antithesis of the present world order“ (2015, S. 73).

Neuer Bellizismus oder Friedenskultur?

Hier prallen offensichtlich zwei Welten aufeinander: auf der einen Seite diejenigen, die meinen, angesichts der *Zeitenwende* einen „gesinnungsethischen Verteidigungsbellizismus“ (Nielebock, 2023) vertreten und bildungspolitisch durchsetzen zu müssen; auf der anderen Seite das Anliegen der Friedenspädagogik, gerade aufgrund des Faktums, dass in der Welt Unfrieden und eine Kultur der Gewalt vorherrschen, einen Beitrag zur Überwindung dieses Zustandes zu leisten. Um nochmals Betty Reardon zu zitieren: „The general purpose of peace education is to promote the development of an authentic planetary consciousness that will enable us to function as global citizens and to transform the present human condition by changing social structures and patterns of thought that have created it“ (2021, xxviii). Friedenspädagogik rechnet also mit

der Tatsache, dass die Welt nicht friedlich ist, ist aber nicht bereit, sich deswegen der vorherrschenden Logik der Gewalt zu beugen, sondern arbeitet ihr entgegen. „Central to a critical politics of peace is a radical moral imperative – the transformation of contemporary structures of inequality and social exclusions that rationalize war through a contradictory rhetoric that embraces militarism as essential to peace“ (Darder, 2012, xvii). Dabei geht es ihr auch darum zu erhellen, welche Rolle Bildung und das Bildungssystem bei der Herausbildung einer Gewaltkultur bzw. ihrer Überwindung spielen. Eine so verstandene Friedenspädagogik beruht auf dem einmal erreichten internationalen Konsens, wie er in zahlreichen Dokumenten und Beschlüssen der UNO und UNESCO festgeschrieben wurde. Dies infrage zu stellen, bedeutet letztlich, sich hinter den erreichten zivilisatorischen Stand zurückfallen zu lassen. Doch auf diese zentrale Aufgabe der Friedenspädagogik, ihre *raison d'être*, lassen sich beide Autoren nicht ein, sondern erklären sie für obsolet. Indem sie meinen, alle Pädagogik der *Zeitenwende* unterordnen zu müssen, verfehlen sie aber die Aufgabe der Politischen Bildung als kritische Reflexionsinstanz, die angesichts von schweren Konflikten und Kriegen umso wichtiger wird. Ein Blick auf die internationale Bildungslandschaft und auf die Geschichte der Friedenspädagogik zeigt, wie verbreitet der Gegenwind gegen Friedenspädagogik und die Militarisierung von Bildung immer schon waren. Aber alle, die einer Militarisierung das Wort reden, müssen sich den kritischen Fragen stellen, die die Herausgeber des Buches *Educating for Peace in a Time of Permanent War* so formulieren: „Kann eine Gesellschaft überhaupt gebildet sein, die es vorsätzlich vermeidet, den Frieden als ihr zentrales Ziel zu betrachten? Kann eine Demokratie existieren, wenn die zentralen Begriffe von Krieg und Frieden nicht verstanden, praktiziert, befürwortet und in der öffentlichen Debatte verankert werden?“ (Carr & Porfilio, 2012, S. 2, eigene Übersetzung).

Literatur

- Abs, H. J. (2023). *Der Krieg in der Ukraine als neuer Horizont für politische Bildung und Demokratiepädagogik*. Bundeszentrale für politische Bildung: Deutschland Archiv. 27.07.2023. Zugriff am 06.01.2024 <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/523503/der-krieg-in-der-ukraine-als-neuer-horizont-fuer-politische-bildung-und-demokratiepae-dagogik/>
- Carr, P. R., & Porfilio, B. J. (Hrsg.) (2012). *Educating for Peace in a Time of "Permanent War". Are Schools Part of the Solution or the Problem?* New York & London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112328>
- Charim, I. (2023). Im Sog der Einseitigkeiten. *Falter* 49/2023, 9.
- Darder, A. (2012). Preface: In Search of Peace in a Culture of War. In P. R. Carr & B. J. Porfilio (Hrsg.), *Educating for Peace in a Time of "Permanent War". Are Schools Part of the Solution or the Problem?* New York & London: Routledge, xv–xxi.
- Forum Politische Bildung (Hrsg.) (2023). *Wi(e)der den Krieg*. Wien: Demokratiezentrum. <https://www.politischebildung.com/informationen-zur-politischen-bildung/wider-den-krieg/>
- Nielebock, T. (2023). *Bleibt nur Gegengewalt? Gesinnungsethischer Verteidigungsbellizismus als Herausforderung für die politische Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung: Deutschland Archiv 13.10.2023. Zugriff am 06.01.2024 <https://www.bpb.de/themen/deutschlandarchiv/541571/bleibt-nur-gegengewalt/>
- Reardon, B. A. (2015/1978). The knowledge industry. In B. A. Reardon & D. T. Snauwaert (Hrsg.), *Betty A. Reardon: A pioneer in education for peace and human rights*. Cham: Springer, 71–80. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-08967-6>
- Reardon, B. A. (2021/1988). *Comprehensive Peace Education. Educating for Global Responsibility*. Tucson: Peace Knowledge Press.
- Sander, W. (2023). (Nie) wieder Krieg? Fragen an die Politische Bildung. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Wi(e)der den Krieg. Informationen zur Politischen Bildung Nr. 51*, Wien: Demokratiezentrum, 18–22.
- Schuster, G. (2022). *Schule der Nation: Friedenspädagogik trifft „Zeitenwende“*. Telepolis, 7. Dezember 2022. Zugriff am 06.01.2024 <https://www.telepolis.de/features/Schule-der-Nation-Friedenspaedagogik-trifft-Zeitenwende-7368418.html?seite=all>

Werner Wintersteiner

doi.org/10.31244/zep.2024.01.13

Rezensionen

Lang-Wojtasik, G., & König, S. (2023). Große Transformation und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Weingartner Dialog über Forschung (Band 6). Klemm & Oelschläger: Ulm. 19,80 €

Der sechste Band des Weingartner Dialogs über Forschung thematisiert Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) als gesellschaftliches und pädagogisches Querschnittsthema. Damit werden die Beiträge der Weingartner Ringvorlesung im Jahr 2021/22 gewürdigt. Beleuchtet werden grundlegende und im Kern fachdidaktische Zugänge einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In dem zehn Beiträge umfassenden Band stehen folgende Fragen im Zentrum: Wie lassen sich bildungspolitische Rahmenpapiere in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen implementieren? Wie sieht eine zukunftsfähige BNE-Didaktik aus? Mit welchen fachdidaktischen Zugängen können Partizipation, interdisziplinäres Wissen sowie vorausschauendes und vernetztes Denken entwickelt werden?

Auf Grundlage zweier einführender Beiträge findet eine inter- und transdisziplinäre Auseinandersetzung über BNE statt. Einen bildungswissenschaftlichen Überblick über das Themenfeld des Bandes mit einem Schwerpunkt im *Globalen Lernen* bietet der Beitrag von Gregor Lang-Wojtasik. Hervorzuheben ist insbesondere Liam Wegimonts bildungspolitischer Beitrag zur Bedeutung von *Global Education*, der den Sammelband um eine internationale Perspektive bereichert. Thematisch reicht die Bandbreite der weiteren Beiträge von partizipativer Beschäftigung mit Wärmebelastung und Schulgärten als Lernorten, über historische und ethische Zugänge hin zu nachhaltigem Textilkonsum und der Bedeutung naturwissenschaftlicher Experimente für BNE. Seit 2016 gelingt es den Herausgebern Gregor Lang-Wojtasik und Stefan König bereits zum sechsten Mal, die breite Forschungsexpertise der Pädagogischen Hochschule Weingarten sichtbar zu machen und mit dem vorgelegten Band den Diskurs um BNE durch unterschiedliche fachdidaktische Ansätze zu bereichern.

Aline Steger

doi.org/10.31244/zep.2024.01.14

EU commission (2023). Culture and Democracy. The evidence: How citizens' participation in cultural activities enhances civic engagement, democracy and social cohesion. Lessons from international research. Available free of charge at <https://culture.ec.europa.eu/news/new-report-participation-in-cultural-activities-strengthens-democracy-and-social-cohesion>

William Hammonds von ECORYS, einer weltweit agierenden Beratungsfirma in den Bereichen Forschung und Beratung, Monitoring und Evaluierung, Programmmanagement und Kommunikationsdienstleistungen, verantwortet einen Forschungsbericht, den die European Commission's Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture im Jahr 2023 herausgegeben hat.

In dem Bericht wird angestrebt, die Bedeutung von Kultur bzw. kultureller Partizipation für prosoziales Verhalten,

bürgerschaftliches Engagement und Demokratie unter Rückgriff auf 298 bestehende Studien aus 53 Ländern herauszuarbeiten und damit vorhandenes Wissen und verfügbare Ergebnisse zum Themenfeld zusammenzuführen. Ein ambitioniertes Vorhaben, denn sowohl die Frage nach der Operationalisierung kultureller Aktivitäten als auch die Erforschung kausaler Zusammenhänge auf individueller und gesellschaftlicher Ebene ist in vielschichtige und komplexe (wissenschaftliche) Diskurse eingebettet und mit je spezifischen Herausforderungen verbunden.

Der Bericht, der durchaus in Form eines Policy Papers abgefasst ist, fokussiert den Zusammenhang von Demokratie und Kultur, und verfolgt die These, dass sich Bürger/-innen, die sich an kulturellen Aktivitäten beteiligen, mit größerer Wahrscheinlichkeit in zivilgesellschaftliche Lebensbereiche involviert sind und damit die Kohäsion demokratischer Gesellschaften stärken. Es werden Zusammenhänge dahingehend gesehen, dass Teilhabe an kulturellen Aktivitäten die Wahrscheinlichkeit für eine Wahlteilhabe und ehrenamtliches Engagement erhöht, dass positive soziale Einstellungen wie Empathie für Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund und persönliche wie soziale Kompetenzen deutlicher ausgeprägt werden. Dies sind alles Aspekte, die dazu beitragen, unterschiedliche Sichtweisen zu verstehen, Konfliktlösungen zu erleichtern und damit Funktionsweisen von Demokratien zu stärken. Interessant ist, dass Vorteile kulturellen Engagements sowohl auf die Ebene der einzelnen Persönlichkeit als auch auf bürgerschaftliche Gemeinschaftsdimensionen bezogen, und damit die individuelle und die kollektive Ebene nicht gegeneinandergesetzt werden. Durchaus zurückhaltend wird das Verhältnis zwischen kulturellen Aktivitäten und bürgerschaftlichen wie demokratischen Ergebnissen nicht linear gedacht. Es geht vielmehr um Wahrscheinlichkeiten und die Annahme eines wirkungsvollen Prozesses: „Diesbezüglich ist der Prozess, durch den die Aktivitäten die Beteiligten motivieren, einbinden und soziale Verbindungen fördern, der Schlüsselfaktor für den Beitrag kultureller Aktivitäten zu allgemeineren politischen Zielen“ (S. 47), der umso prägnanter ausfällt, je aktiver die Formen der Teilhabe sind.

Insgesamt wird in der Ergebnisdarstellung eine überwiegend klare und eindeutige Datenlage hervorgehoben. Gerade, weil in dem Feld verschiedene Begriffsverständnisse und Operationalisierungen existieren, die z.B. kulturelle Aktivitäten auch jenseits kulturell-ästhetischer Aktivitäten konzeptualisieren, erscheint ein genauer Blick auf die zusammengefassten Studien von Bedeutung, um nicht Äpfel mit Birnen zu vergleichen bzw. zusammenzufassen. Dies ist gerade im Horizont der Heterogenität kultureller Aktivitäten, von welchen durchaus auch unterschiedliche Effekte zu erwarten sind, notwendig. Die dem Bericht zugrunde gelegten Studien sind eine interessante Datengrundlage, die auch Fragen mit Blick auf die Übersetzung von Konzepten und Begrifflichkeiten aufwirft. Vage bleibt, wie die im Anhang formulierten Hypothesen entwickelt wurden und welche Rolle Verzerrungen, z.B. aufgrund von publication bias oder der Dominanz spezifischer Aktivitätsfelder in der Forschung, für die im Bericht abstrahierten

Thesen über die verschiedenen Aktivitätsfelder hinweg spielen. Insgesamt richtet sich das Papier mit Empfehlungen an Stakeholder aus der Politik auf verschiedenen Ebenen, von der Kommune bis hin zur europäischen Ebene, und appelliert dafür, „kulturelle Teilhabe als Element in alle strategischen Maßnahmen und Programme der EU zur Förderung der aktiven Bürgerschaft und der Demokratie in der EU ein[zu]beziehen“ (S. 49). Einen Schwerpunkt bilden Schulen als Ort, an dem alle Bürger/-innen erreicht werden können. Aber auch für andere (Politik-)Bereiche wird das Ziel der Inklusionsfähigkeit von Kulturprogrammen und der Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten expliziert.

Der Bericht schließt an den *EU-Arbeitsplan zur Kultur 2019–2022* an und setzt einen Ausgangspunkt für dessen Fortführung für die Jahre 2023–2026. Er ist verknüpft mit der EU-Agenda, wie sie in *Citizens, Equality, Rights and Values* formuliert ist, und steht kostenlos online zur Verfügung.

Susanne Timm & Jana Costa
doi.org/10.31244/zep.2024.01.15

Ullom, C. E., & Guler, N. (Hrsg.) (2023). At school in the world. Developing globally engaged teachers. London u.a.: Rowman & Littlefield. 54,99 €

Was brauchen Lehrkräfte von morgen in ihrem heutigen Qualifikationsprozess, um sich als Weltbürger/-innen und Change Agents für eine lebenswerte Zukunft zu engagieren? Inwiefern lassen sich Reflexionsprozesse auf sehr unterschiedlichen Ebenen so fördern, dass ihr Bewusstsein für die Herausforderungen einer sich rasant verändernden Welt sowie ihre Rolle in der Vorbereitung kommender Generationen kontinuierlich im Blick bleiben?

Diese beiden Fragen fasst die voraussetzungsreiche Publikation im Themenbereich Globale Bildung und Global Citizenship Education für die Lehrendenbildung zusammen. In ihr werden die Vielfältigkeit und teilweise Unschärfe der Begriffe (v.a. Kultur, Global, Kompetenz/Bildung, Transformation) sowie ihre Kontextualisierungen abgebildet. Zugleich werden Empirie basierte Angebote zum vertieften Verständnis eines sich stetig weiterentwickelnden Diskursfeldes unterbreitet. Dabei geht es v.a. um eine Grundlegung globaler Bildungsbemühungen im Rahmen von Virtual Exchange. Dabei soll z.B. der Tatsache Rechnung getragen werden, dass einerseits die Digitalisierung neue Möglichkeiten internationaler Interaktionen schafft und sich andererseits die Schulen zukünftiger Lehrkräfte als immer diverser in ethno-natio-kultureller Hinsicht darstellen. Dies hat einen direkten biographischen Bezug zu den beiden Herausgeberinnen, die ihre Migrationshintergründe und globalen Referenzen für ihr Bildungsinteresse eingangs verdeutlichen.

Wie synonym oder differenziert konzeptuelle Zugänge der „global citizenship education, intercultural competence, international mindedness, global competence“ (S. XX) verwendet werden können, bleibt ungeklärt und letztlich dem Fortschreiten des Diskurses überlassen. Dabei wird zwar an verschiedenen Stellen auf die Notwendigkeit einer Überwindung eurozentrischer und neokolonialer Kontexte hingewiesen. Zugleich spiegeln die Auswahl der Autor/-innen und

thematischen Zuspitzungen der Einzelbeiträge einen erkennbaren Fokus auf den globalen Norden und hier insbesondere auf US-Amerikanische Zugänge im Horizont von K-12 mit Quellenbezügen zu OECD, Council of Europe und EU wider. Andere Länder spielen im Rahmen internationaler Kooperationen eine Rolle, aus denen auch Teile der Autor/-innenschaft gehören. Gleichwohl: Der globale Süden und Weltregionen außerhalb der USA sind eher Mittel zum Zweck der eigenen Lehrendenbildung, denn als ein offensives Reflexionsfeld.

Der Sammelband vereint 15 Peer reviewed Beiträge von 47 Autor/-innen in vier großen Abschnitten mit international anschlussfähigen Modellen und Forschungszugängen: (1) Global competence, (2) supporting global competence development in preservice teachers, (3) international collaboration in teacher preparation, (4) professional development for teacher educators. In den Aufsätzen geht es um Vieles: Interkulturelle Kompetenz als Entwicklungsfokus global engagierter Lehrkräfte, (non-)formale Bildungszugänge und -strategien globaler Kompetenz(-entwicklung), Entwicklung globaler Perspektiven und Einschätzungen des Wertes internationaler Unterrichtserfahrungen bei angehenden Lehrer/-innen, Entwicklung globaler Kompetenz aus der Perspektive von Graduiertenstudierenden in Aktionsforschungskursen, die Bedeutung der fünf Cs in der Cultural Immersion (communication, cultures, connections, comparisons, communities), Entwicklungsoptionen einer global gleichberechtigten Süd-Nord-Partnerschaft am Beispiel Botswana, kenianisch-US-Amerikanischer Fakultätsaustausch für eine entstehende Partnerschaft, Förderung des Bewusstseins für soziale Gerechtigkeit und interkulturelle Kompetenz von Lehrer/-innen in der Ausbildung, Modellierung global-pädagogischer Konzepte, Internationales Lehren und Lernen durch Forschungskreise der Lehrkräfte, Unterstützung der Bildung für nachhaltige Entwicklung durch ein globales Online-Forum für Lehrendenausbilder/-innen und Herausforderungen bei der Einbindung global orientierter Kompetenzen in Überarbeitungen der Lehrpläne in der Lehrendenausbildung.

Wünschenswert wäre ein einleitender, systematischer Beitrag gewesen, der die Fallstricke und Chancen des Diskursfeldes pointiert. Foreword und Preface sind dafür zu kurz. Auffallend ist die umfassende Leidenschaft für Abkürzungen, die kaum überblickbar und vergleichbar sind – Global Citizenship Education wird in einem Text als GComEd, in einem anderen als GCE bezeichnet – und hätte dringend ein übergreifendes Abkürzungsverzeichnis gebraucht.

Die vielfältigen empirischen Zugänge (qualitativ, quantitativ, methodenkombinierend), methodischen Anregungen für Hochschuldidaktik sowie das umfassende Quellenverzeichnis sind eine Fundgrube und Schatztruhe für Menschen, die im beschriebenen Feld bereits orientiert sind, eigenverantwortlich weiterkommen wollen und die dabei eine eurozentrische Nord-Süd-Perspektive aushalten.

Gregor Lang-Wojtasik
doi.org/10.31244/zep.2024.01.16

Schlaglichter

Neues asynchrones Zusatzstudium „afriZert“ der Universität Bayreuth (red.): „afriZert“ ist ein digitales Zusatzstudium, das ab dem Wintersemester 2022/23 an der Universität Bayreuth angeboten wird. In einem dreisemestrigen Programm werden umfassende Basiskompetenzen und fachspezifisches Wissen in fünf Modulen mit insgesamt 40 ECTS-Punkten vermittelt. Die Besonderheit liegt darin, dass das Zertifikat ortsungebunden erarbeitet wird, wobei die Inhalte primär digital und somit asynchron übermittelt werden. Die Veranstaltungsformate sind vielfältig und umfassen Ringvorlesungen, Seminare, Sprachkurse, Projektseminare und Eigenstudium. Das Studium ermöglicht es Studierenden aller Fachbereiche, eine differenzierte Sichtweise auf den afrikanischen Kontinent zu erhalten, um diese dann im eigenen Fachgebiet zu implementieren. Weitere Informationen: <https://www.afrizert.uni-bayreuth.de/de/index.html>

VENRO-Standpunkt: Wichtige Schritte zur Stärkung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit (red.): VENRO begrüßt die leichte Erhöhung der Mittel für entwicklungspolitische Inlandsarbeit durch das BMZ im Jahr 2024 trotz der angespannten Haushaltssituation. Langfristig betrachtet sei diese Erhöhung jedoch unzureichend. Angesichts des bevorstehenden Endes der Legislaturperiode und der Bundestagswahl im kommenden Jahr skizziert der VENRO-Standpunkt wichtige Schritte zur Stärkung der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit, die notwendig sind, um Zusagen umzusetzen. Weitere Informationen: <https://venro.org/publikationen/detail/staerku- ng-der-inlandspolitischen-entwicklungsarbeit>

„Global lernen“ – Das Thema: Zivilgesellschaft (red.): Brot für die Welt arbeitet weltweit mit über tausend zivilgesellschaftlichen Organisationen zusammen, die sich für Menschenrechte, Ernährungssouveränität und Klimaschutz einsetzen. Die spannende Ausgabe 1 (2022) von „Global lernen“ macht auf die große Bedeutung von Zivilgesellschaft aufmerksam und zielt darauf ab, Jugendliche zu motivieren, sich selbst einzubringen und Gesellschaft aktiv mitzugestalten. Weitere Informationen: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/downloads/global-lernen-zivilgesellschaft/>

Modul der Weltbürger/-innen-Ausstellung des Europahauses (red.): Die Wanderausstellung des Europahauses zeigt Wege zur Weltbürger/-innenschaft – eine Begegnung mit einer fast vergessenen Idee, die heute im Zuge von Globalisierung und Migrationsströmen neu zu entdecken ist. Die Ausstellung ist in mehrere Module gegliedert, die unterschiedlich kombiniert und eingesetzt werden können. Zusammen ergibt sie eine vielschichtige und vielstimmige Perspektive auf das komplexe Thema Weltbürger/-innenschaft. Die Bilder der Ausstellung sind kostenfrei downloadbar. Weitere Informationen: https://europahaus.eu/wp-content/uploads/2023/02/CC_Klaus_Pitter_Europahaus_SDG_Modul_Weltbuergerschaftsausstellung_web.pdf

Ausgaben der OECD-Staaten für entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit (red.): Bereits im Jahr 1993 empfahl das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (United Nations Development Programme, UNDP) die Verwendung von drei Prozent der Gesamtausgaben für Entwicklungszusammenarbeit (ODA, Official Development Assistance) für entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. In Deutschland betragen die Ausgaben hierfür nach aktuellen Berechnungen der OECD lediglich ca. 0,53% (2020: 0,57%). Das neueste Datenblatt der Informationsstelle Bildungsauftrag Nord-Süd des WUS bietet einen Überblick über die Ausgaben für entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit in den OECD-Staaten, basierend auf den Zahlen des Jahres 2021. Weitere Informationen: <https://www.wusgermany.de/de/globales-lernen/informationsstelle-bildungsauftrag-nord-sued/publikationen/ausgaben-bildungsarbeit/ausgaben-fuer-informations-und-bildungsarbeit-im-bereich-der-entwicklungszusammenarbeit-2021>

Erd-Charta-Ausbildung im Frühjahr 2024 (red.): Die Erd-Charta skizziert eine inspirierende Vision für eine gerechte und nachhaltige Welt und wird von einem globalen Netzwerk interkultureller und interreligiöser Initiativen getragen. Sie ermöglicht einen umfassenden Zugang zu globalen Zusammenhängen und fördert das wertebasierte Lernen. Ganz gleich, ob durch interaktive Workshops, Vorträge, Demonstrationen oder Informationsstände – es gibt zahlreiche Wege, die Prinzipien der Erd-Charta mit Leben zu erfüllen. Die Ausbildung richtet sich an alle, die sich für eine nachhaltigere, gerechtere und friedvollere Welt einsetzen möchten. Sie besteht aus einem Grundmodul und einem Methodenmodul. Zusätzlich wird die Ausbildung durch ein freiwilliges Begleitprogramm erweitert, das inhaltliche Vertiefungs- und Begleitseminare sowie Mentoring-, Hospitations- und Vernetzungsangebote beinhaltet. Die nächste Ausbildung findet im Februar und Mai 2024 statt. Weitere Informationen: <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/Ausbildung-Erd-Charta-BotschafterInnen-2023.pdf>

Erste Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie veröffentlicht (red.): Im November 2023 verabschiedete der Rat für nachhaltige Entwicklung eine erste Empfehlung zur Fortschreibung der Deutschen Nachhaltigkeitsstrategie. Er schlägt vor, dass sich Regierungskoalitionen zukünftig zur Umsetzung der Nachhaltigkeitsstrategie verpflichten. Zudem möchte er im Bereich „Governance“ den Bundestag verstärkt in die Nachhaltigkeitsstrategie einbeziehen. Zum Thema „Instrumente“ empfiehlt der Rat, nachhaltige Entwicklung als Staatsziel ins Grundgesetz aufzunehmen. Ein Vorschlag zum Thema „Finanzen und Haushalt“ ist, umweltunfreundliche Subventionen abzubauen. Weitere Informationen: <https://www.nachhaltigkeitsrat.de/aktuelles/wege-aus-den-aktuellen-krisen-erste-empfehlungen-des-nachhaltigkeitsrats-zur-fortschreibung-der-deutschen-nachhaltigkeitsstrategie/?cn-reloaded=1&cn-reloaded=1>