

Debatten + Materialien

ANNA

GUERRERO LARA

**Globales Lernen, Bildung für
nachhaltige Entwicklung
und darüber hinaus –
von gemeinsamen Visionen
zu gemeinsamen Schritten?!**



[www.agl-
einewelt.de](http://www.agl-einewelt.de)

Workshop

Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und darüber hinaus – von gemeinsamen Visionen zu gemeinsamen Schritten?!

Moderiert und organisiert wurde der Workshop von Anna Guerrero Lara (agl e.V.) und Gundula Bükler (EPIZ Reutlingen). Es referierte Heidi Grobbauer (KommEnt).

Heidi Grobbauer: Die Politikwissenschaftlerin der [Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung \(KommEnt\)](#) in Salzburg, Österreich, beschäftigt sich seit 30 Jahren mit Globalem Lernen und arbeitet an der Schnittstelle von Theorie und Praxis sowie an der Erstellung von Bildungsmaterialien und hat mit der Universität Klagenfurt 2011/2012 den berufsbegleitenden Universitätslehrgang Global Citizenship Education gegründet.

Gundula Bükler: [Eine Welt-Fachpromotorin](#) für Globales Lernen, Qualifizierung und Beratung, sowie Mitglied des geschäftsführenden Vorstands des [Entwicklungspädagogischen Informationszentrums \(EPIZ\) Reutlingen](#) sowie Vorstandsmitglied des Dachverbandes Entwicklungspolitik Baden-Württemberg DEAB e.V.

Anna Guerrero Lara: [Bundeskoordinatorin des agl-Fachforums Globales Lernen](#) zur bundesweiten Koordination und Vernetzung von Eine Welt-Promotor*innen und Multiplikator*innen des Globalen Lernens. Zu ihren Aufgaben zählen der Informations-, Wissens- und Erfahrungsaustausch zwischen den Expert*innen verschiedener Bundesländer sowie die Zusammenarbeit an gemeinsamen Positionen, Projekten und Aktionen zum Globalen Lernen. Außerdem vertritt sie die Interessen der Fachstellenmitglieder in Bundesgremien sowie gegenüber Geldgeber*innen.

Inhaltsverzeichnis

Position

- S. 4
➔ Einstieg
- S. 5
➔ Hintergrund des Workshops
- S. 6
➔ Merkmale der verschiedenen Bildungskonzepte
- S. 13
➔ Die Bildungskonzepte im Überblick
- S. 14
➔ Schnittmengen und Leerstellen der Bildungskonzepte
- S. 16
➔ Die Bildungskonzepte in der Praxis

- S. 18
➔ Anforderungen und Potentiale für die zukünftige Bildungsarbeit
- S. 19
➔ Ausblick

Daten + Fakten

- S. 20
➔ Die 16 Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland
- S. 21
➔ Quellen und Materialien
- S. 23
➔ Impressum + Über die agl

Einstieg

Bildung für eine weltweit gerechte und nachhaltige Entwicklung

Das Streben nach globaler Gerechtigkeit und Herausforderungen der Klimakrise sind zunehmend in die breite Öffentlichkeit gerückt und haben mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs) in den letzten Jahren kräftigen politischen Rückenwind erhalten. Auch der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit kommt dabei eine bedeutende Rolle zu – so ist es eine ihrer Aufgaben, das Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu fördern und Menschen dazu zu befähigen, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und zu reflektieren.

Derzeit verschärft die Pandemie die weltweite Ungerechtigkeit sowie nationale Egoismen und hebt Schwachstellen unserer (Welt-)Gesellschaft noch deutlicher hervor. Diese globalen Entwicklungen verdeutlichen, z. B. mit Blick auf die sich verschärfende Klimakrise und durch die Vulnerabilitäten in Bezug auf Krankheiten wie Covid-19, die Dringlichkeit zu handeln. Die Corona-Pandemie zeigt aber auch, dass wir als Gesellschaft politisch handlungsfähig sind und, dass „alte Mechanismen“ verändert werden können. Neben der formalen Bildung wird vor allem durch die Zivilgesellschaft eine Vielzahl von non-formalen und informellen ¹ Bildungsprozessen in Gang gebracht, um nachhaltiges und solidarisches Handeln in der Gesellschaft zu stärken. Vor diesem Hintergrund befinden sich entwicklungspolitische Bildungsakteur*innen in einem Moment der (Neu-) Orientierung und Auslotung nächster Schritte, um das Potenzial der Bildung für eine weltweite gerechte und nachhaltige Entwicklung auszuschöpfen. Die Bedeutung von Bildung für einen sozialen, ökologischen und ökonomischen Wandel spiegelt sich dabei in einer Vielzahl von Bildungskonzepten wider: Globales Lernen, Transformative Bildung, Global Citizenship Education und Bildung für nachhaltige Entwicklung, welche u.a. durch das Programm „Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs“ (ESD for 2030) ² bildungspolitisch gerahmt sind, können hier genannt werden. Auch wenn diese Konzepte gleiche oder ähnliche Zielsetzungen verfolgen und erziehungswissenschaftlich nicht immer trennscharf sind, sind sie in unterschiedliche Kontexte eingebettet und adressieren spezifische soziale Herausforderungen ³.

¹ „Non-formale Bildung umfasst Bildungsangebote, die nicht in den nationalen Qualifikationsrahmen und somit nicht in formellen Curricula eingebunden sind. Informelle Bildung beschreibt lebenslange Lernprozesse in Form von selbstorganisiertem Lernen der Lernenden mit einer Lernintention. Siehe auch Kompass Humanrights.

² Roadmap Education for Sustainable Development: www.unesdoc.unesco.org.

³ Huber, Matthias (2019).

Hintergrund des Workshops

Das Jahr 2021 hält wichtige (bildungs-)politische Ereignisse wie die Bundestagswahl und die UNESCO-Weltkonferenz ESD for 2030 bereit. Für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit bedeutet das –im Zusammenspiel mit den bereits genannten globalen Herausforderungen – einen wichtigen Moment und eine potentielle Chance, ihre Themen in der Gesellschaft verstärkt sichtbar zu machen und an politischer Zugkraft dazu zu gewinnen. Hilfreich dabei können auch die unterschiedlichen Kontexte und Bildungskonzepte sein, die unter dem Schirm der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit gefasst werden. Doch was zeichnet die jeweiligen Bildungskonzepte aus und wie kann eine zukunftsgerichtete (Neu-)Orientierung und Auslotung nächster Schritte in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit aussehen?

Um sich diesen Fragen im Austausch mit Eine Welt-Promotor*innen und Multiplikator*innen zu widmen, zeigte Heidi Grobbauer (KommEnt) im Rahmen des digitalen Workshops „Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und darüber hinaus – von gemeinsamen Visionen zu gemeinsamen Schritten?!“ am 14.12.2020 zunächst die Besonderheiten und Schnittstellen der Bildungskonzepte Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education, Interkulturelle Bildung, Friedensbildung und Transformative Bildung auf. Zudem diskutierten die teilnehmenden Bildungsakteur*innen folgende Fragen:

- Wann werden die einzelnen Bildungskonzepte in der entwicklungspolitische Inlandsarbeit zusammen gedacht und wann werden sie abgegrenzt?
- Wie spiegelt sich dieser Diskurs in unserer konkreten Arbeit wider und wie kann er strategisch genutzt werden?
- Was braucht es, um das Thema weiter bearbeiten zu können?

Der Workshop bot damit einen Impuls, die Bildungskonzepte und ihre Anwendbarkeit zu diskutieren, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten und (auch zukünftig) voneinander zu lernen, z. B. in Form neuer Allianzen, um das Bewusstsein für die Belange globaler Gerechtigkeit zu stärken und für eine nachhaltigere, gerechtere Gesellschaft einzustehen.

Merkmale der verschiedenen Bildungskonzepte

Ziele, Struktur, didaktische Prinzipien und Kritikpunkte

Um einen gemeinsamen Ausgangspunkt für den Austausch unter den Workshop-Teilnehmenden zu ermöglichen, beschrieb Heidi Grobbauer (KommEnt) im Rahmen des Workshops zunächst Merkmale verschiedener pädagogischer Konzepte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Es wurden das Globale Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education sowie (etwas verkürzter) die Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik und Transformative Bildung vorgestellt. Anhand eines Blickes auf die Leitziele, den strukturellen und ethischen Rahmen der einzelnen Bildungskonzepte sowie wichtiger didaktischer Prinzipien und Kritikpunkte eröffnete sich ein vertiefender Überblick über die verschiedenen Bildungskonzepte.

Die Inhalte der aufgezählten Bildungskonzepte im Kontext der SDGs spiegeln die Expertise der Referentin im Rahmen ihres Inputs wider. Es wird ein Überblick über die ausgewählten Bildungskonzepte gegeben, der allerdings keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

Globales Lernen

„Im Globalen Lernen geht es zentral um den Umgang mit Komplexität, Unsicherheit und Nicht-Wissen, mit Vertrautheit und Fremdheit, es geht um Perspektivenwechsel und Perspektivenvielfalt, um das Entwickeln von Empathie und Solidarität und um das Einüben eines abstrakten Denkens sowie um das Erreichen von Handlungskompetenzen.“

Heidi Grobbauer, KommEnt

DIE ENTWICKLUNG DES GLOBALEN LERNENS (GL) im internationalen Raum geht zurück in die 1970er Jahre. Damals wurde jedoch noch nicht von GL gesprochen, sondern von einer sogenannten „Dritte Welt Pädagogik“. Der Begriff der „Dritten Welt“ ist heute veraltet und wird kaum mehr genutzt – es fand ein Übergang von der sogenannten „Dritte Welt Pädagogik“ zu einer sogenannten „Eine Welt Pädagogik“ statt. Damit sollte hervorgehoben werden, dass die Rede nicht von einer geteilten Welt im Sinne einer ersten, zweiten und dritten Welt sein kann. Vielmehr geht es um komplexe Zusammenhänge in der Einen Welt und somit muss das Augenmerk stärker auf diese Eine Welt gerichtet werden. Der Begriff der „Eine Welt Pädagogik“ als Ausformung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit erfuhr berechtigte Kritik insofern, als dass sie eine harmonisierende Bezeichnung sei, welche verschleierte, dass manifeste Machtunterschiede und -verhältnisse, wirtschaftliche Unterschiede und Abhängigkeitsverhältnisse de facto vorhanden sind und deshalb von der „Einen Welt“ nicht die Rede sein könne. Im deutschsprachigen Raum entwickelte sich der Begriff des GL erst in den 1990er Jahren, angestoßen vom Schweizer „Forum Schule für Eine Welt“⁴, welches 1986 erstmals vier Leitideen für Globales Lernen publizierte. Das war der Anfangspunkt für das Konzept des GL.

⁴ Forum «Schule für eine Welt» (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt.

Als weitere wesentliche Meilensteine sind der erste europäische Bildungskongress in Maastricht 2002 ●⁵ zu benennen, der eine erste klar ausformulierte Konzeption des GL vorgelegt hat. Außerdem sind der Nachfolgekongress 2012 und im selben Jahr der Kongress des Global Education Network Europe (GENE) ●⁶ zu nennen.

INHALTLICH setzt sich das GL aus einem vielfältigen Gegenstandsbereich in Bezug auf globale Probleme, Krisen und Interdependenzen zusammen. Dabei werden wirtschaftliche Zusammenhänge und Nord-Süd-Beziehungen in den Fokus gerückt und auch das Lernen des Globalen Nordens vom Globalen Süden spielt eine wichtige Rolle. Insgesamt fokussiert sich das GL auf die Frage nach globaler Gerechtigkeit. Nicht zuletzt betont es, dass in allen Bildungsinhalten die globale Dimension einbezogen werden kann und muss.

WICHTIGSTE BEZUGSPUNKTE DES GL sind internationale Programme und Konferenzen der UN (sowohl Konferenzen zu Umwelt und Entwicklung, wie auch Weltfrauenkonferenzen und solche zu sozialer Entwicklung). Ein weiterer wichtiger Bezugsrahmen sind die Millennium Development Goals ●⁷ und die Globale Agenda 2030 ●⁸. Das Konzept des GL ist zudem von Anfang an sehr eng mit der Entwicklungspolitik und -zusammenarbeit verknüpft gewesen: Viele Organisationen, die im GL tätig sind, sind originär Organisationen, die auch an entwicklungspolitischen Programmen sowie Partnerschaften und Programmen der Entwicklungszusammenarbeit (EZ) beteiligt sind. Heute umfasst das GL in Deutschland und Österreich zudem auch viele Programme, die diesen entwicklungspolitischen Hintergrund nicht haben und nicht in der EZ verankert sind.

DIE STRUKTURELLE VERANKERUNG des GL hat sich u.a. in der privaten und staatlichen EZ und einer Reihe zivilgesellschaftlicher Organisationen stetig weiterentwickelt. Dadurch ist GL eng mit zivilgesellschaftlichen Organisationen verknüpft und auch die konzeptionelle Entwicklung von GL stark durch zivilgesellschaftliche Organisationen geprägt. Neben internationalen und EU finanzierten Projekten, die die einzelnen Organisationen durchführen, gibt es mit dem Nord-Süd-Centrum des Europarates ●⁹ und dem GENE starke Institutionen, die das GL unterstützen. Wissenschaftlich gibt es eine Verknüpfung zur Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE) ●¹⁰ und auch darüber hinaus zunehmend fachdidaktische Bezüge für GL. So zielt der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und dessen Erweiterung auf die Gymnasiale Oberstufe ●¹¹ darauf ab, die Perspektive des GL in alle Fächer und die Schule als Ganzes einfließen zu lassen. Nicht zuletzt gibt es eine starke Kooperation von Zivilgesellschaft und Schule ●¹² und eine Verankerung von GL im außerschulischen Bereich.

Eine der wichtigsten GRUNDLAGEN UND LEGITIMATIONEN des GL basiert auf einem Verständnis von GL als pädagogische Reaktion auf Globalisierung und Globalisierungsprozesse. Dabei kann als ein übergeordnetes Bildungsziel genannt werden, Menschen dabei zu unterstützen, Orientierung in einer globalisierten, komplexen Welt zu finden. Dem BILDUNGSVERSTÄNDNIS DES GL liegt, wie einzelnen anderen Bildungskonzepten auch, eine Fokussierung auf autonome, kritische Individuen bzw. aktive Bürger*innen zugrunde. Hier liegt auch ein weiteres Bildungsziel des GL: Menschen sollen durch das GL dazu angehalten und befähigt werden, eine globale Perspektive zu entwickeln. Zudem ist Komplexität ein wichtiges Stichwort im GL – der Umgang damit soll durch Bildung gestärkt werden. Dies wird durch die Annahme erweitert, dass Wissen angesichts der Komplexität immer nur ein Teilwissen sein kann. Hier ist auch der Dreischritt von Erkennen, Bewerten und Handeln relevant. Didaktische Prinzipien des GL sind dabei u.a. ganzheitliches Lernen mit einer großen methodischen Vielfalt sowie eine starke Orientierung an den Teilnehmenden.

●⁵ Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen:
www.eineweltnetzwerkbayern.de

●⁶ GENE verbindet insbesondere staatliche Institutionen und Ministerien, die sich für Bildung für nachhaltige Entwicklung einsetzen und die hier gemeinsam ein mittlerweile sehr tatkräftiges Netzwerk aufgebaut haben:
www.gene.eu

●⁷ United Nations Millennium Development Goals:
www.un.org/millenniumgoals

●⁸ Globale Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung:
www.bmz.de/de/themen/2030_agenda

●⁹ Nord-Süd-Centrum:
www.coe.int/en/web/north-south-centre

●¹⁰ Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft:
www.dgfe.de

●¹¹ Engagement Global (2016): Lernbereich Globale Entwicklung:
www.globaleslernen.de

●¹² agl e.V. (Hrsg.) (2020): Diskussionspapier. Empfehlungen für eine zivilgesellschaftliche Begleitung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung mit Fokus auf Diversität und postkoloniale Perspektiven:
www.agl-einewelt.de

Nicht zuletzt spielen im LEITBILD DES GL auch die Nachhaltige Entwicklung sowie Fragen der globalen Gerechtigkeit und der Menschenrechte eine wichtige Rolle. Seit seinen Anfängen wird im GL von einem ganzheitlichen Erschließen der Bildungsinhalte gesprochen, einem holistischen Weltbild, der Verflechtung von globalen und lokalen Bezügen sowie von einem Lernen mit allen Sinnen (Denken, Urteilen, Fühlen und Handeln). Eine ZENTRALE FRAGE des GL ist hier, wie wir vom Lernen ins Handeln kommen. Bezugsrahmen ist dabei immer die sogenannte globalisierte Welt oder auch die Weltgesellschaft, also ein Leben, das in eine Weltgesellschaft eingebunden ist. Alle Herausforderungen werden auf dieser Grundlage formuliert. Außerdem spricht das Konzept des GL die Problematik an, die sich aus der Beschränkung der menschlichen Wahrnehmung und der Beschränkung der sozialen Interaktion des Handelns auf den menschlichen Nahbereich ergibt. Die Annahme, dass Menschen in ihrer Wahrnehmung Beschränkungen unterliegen, führt im GL zu der Forderung, dass über Bildung eine abstrakte Sozialität erreicht werden soll. Das erfordert das Schulen von abstraktem Denken und eine Erweiterung der sozialen Wahrnehmung und Interaktion.

KRITIKPUNKTE in Bezug auf GL sind u. a., dass es sich beim GL um ein hegemoniales Konzept handele, da es einen globalen Gültigkeitsanspruch erhebe. Dem lässt sich entgegen, dass die Kontextabhängigkeit des GL sehr wichtig ist und seine Ausgestaltung entsprechend von dem jeweiligem Raum abhängt, in dem es umgesetzt und weiterentwickelt wird. Aus postkolonialer Perspektive wird zudem die Kritik geäußert, dass GL eurozentristische Sichtweisen beinhalte und es dem Konzept an einer strukturellen Auseinandersetzung mit kolonial geprägten (Denk-) Strukturen fehle. Auch wird kritisiert, dass People of Color und Migrant*innen immer noch zu wenig eingebunden seien.

Bildung für Nachhaltige Entwicklung

„Im inhaltlichen Fokus steht das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, also einer Verbindung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimensionen von Entwicklung, verknüpft mit der Frage der politischen Gestaltung.“

Heidi Grobbauer, KommEnt

Die wichtigsten Meilensteine für die ENTWICKLUNG DES KONZEPTE BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE) sind die ersten Veröffentlichungen über ökologische Krisen, wie z. B. „Die Grenzen des Wachstums“ (Club of Rome 1972) und „Our Common Future“ (Brundtland-Bericht 1987), in welchen erstmals Leitbilder einer nachhaltigen Entwicklung erarbeitet wurden. Auch bilden die Weltkonferenzen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro (1992), nachfolgende Konferenzen und Programme wie die UN-Dekade „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2005-2014) sowie heute die Globale Agenda 2030 wichtige Referenzen. Die BNE hat sich somit wesentlich aus der Umweltbildung, die zunächst auf lokale Umweltprobleme fokussiert war, heraus entwickelt.

Im inhaltlichen Fokus steht das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, also einer Verbindung der ökonomischen, ökologischen und sozialen Dimensionen von Entwicklung, verknüpft mit der Frage der politischen Gestaltung. Ein Ziel der BNE lässt sich in einem guten Leben für Alle formulieren, mit dem Fragen der Machbarkeit in Bezug auf begrenzte Ressourcen verbunden

sind. Somit lässt sich für die BNE kein festumrissenes Themenfeld ausmachen. Vielmehr bewegen sich die Themen im breiten Feld der globalen Umweltprobleme und in Bezug auf das Leitbild für Nachhaltige Entwicklung unter Berücksichtigung der Themen Ökonomie, Ökologie und Soziales.

Für DAS BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER BNE ist die Mitgestaltung von gesellschaftlicher Entwicklung durch die Lernenden zentral. Insofern hatte die Gestaltungskompetenz in der BNE von Anfang an eine sehr wichtige Funktion. Auch Nachhaltigkeitskompetenzen wie Problemlösungskompetenzen und strategische Kompetenzen sind für die BNE relevant. Insgesamt sind die Kompetenzmodelle in der BNE bisher ausgereifter formuliert worden als in den anderen hier beschriebenen pädagogischen Konzepten. Auch in den didaktischen Prinzipien gibt es eine große Bandbreite von kreativen und sozioemotionalen Zugängen sowie (zeitweise) auch eine Fokussierung auf systemisches Denken.

DIE STRUKTURELLE VERANKERUNG der BNE ist durch die Verbindung zu internationalen Programmen wie der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ mit nationalen Strategien und Aktionsplänen vergleichsweise weit vorangeschritten. Deshalb umfasst die BNE im Vergleich zu anderen Programmen eine stärkere finanzielle und personelle Ausstattung. Auch die oben beschriebene ausgeprägte Erarbeitung von Kompetenzmodellen ist darauf zurückzuführen, dass in der UN-Dekade für die BNE auch im wissenschaftlichen Bereich vergleichsweise viele Ressourcen zur Verfügung standen und stehen. Zudem ist die BNE in Schulen, Hochschulen und außerschulischen Einrichtungen mittlerweile entsprechend gut verankert.

Durch die starke Fokussierung auf Umwelt und ökologische Fragen ist die BNE der Kritik einer thematischen Engführung ausgesetzt, wonach sich ihr Fokus nicht unbedingt auf eine globale, sondern mehr auf eine nationale Umweltbildung richtet. Als Kritikpunkt wird zudem aufgeführt, dass die Frage des guten Lebens für Alle innerhalb der BNE das „Alle“ ausspart – wenn sie die Kontexte von Ungleichheit nicht in den Blick nimmt und berücksichtigt. Insofern wird kritisiert, dass der BNE eine systemkritische Perspektive fehle. Vielmehr gäbe es häufig eine Fokussierung auf technologische Lösungen, die Scheinlösungen und somit Greenwashing ●¹³ Nährboden böten.

●¹³ Man spricht von Greenwashing, wenn z. B. ein Unternehmen sich selbst oder seine Produkte öffentlich als besonders umweltfreundlich darstellt, ohne tatsächlich entsprechend zu handeln: www.duh.de

Global Citizenship Education

„Hier sind die Begriffe der Weltgesellschaft und der Weltinnenpolitik relevant sowie die Entwicklung eines planetarischen Bewusstseins, welches nicht nur für die menschliche Gemeinschaft steht, sondern auch dafür, den Planeten stärker ins Bewusstsein zu bringen.“ Heidi Grobbauer, KommEnt

Das Konzept der Global Citizenship Education (GCED) ist im angelsächsischen Raum bereits länger unter dem Titel der Citizenship Education bekannt und ist somit als eine Weiterführung u.a. des Globalen Lernens, der Development Education, zu verstehen. International erlangte das

Konzept GCED in dessen ENTWICKLUNG insbesondere durch die Initiative „Global Education First“ von UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon Aufmerksamkeit. Die UNESCO zog GCED bereits 2013 als pädagogisches Konzept heran, heute ist es im Rahmen der Nachhaltigkeitsziele und der Globalen Agenda 2030 einbezogen.

Auch dem BILDUNGSVERSTÄNDNIS DER GCED (wie im GL) liegt eine Fokussierung auf autonome, kritische Individuen, bzw. aktive Bürger*innen zugrunde, die angesprochen werden und deren Entwicklung gefördert wird. In der GCED werden Individuen als kosmopolitisch verstanden und sind bzw. werden nicht nur aktive Bürger*innen, sondern aktive Weltbürger*innen. Die KOMPETENZEN sind in der GCED im deutschsprachigen Raum bisher noch nicht fundiert konzeptioniert. Jedoch stehen Analyse- und Reflexionskompetenzen sowie die Ansprache der kognitiven und sozioemotionalen Ebene und einer Handlungsorientierung im Vordergrund des Bildungskonzepts der GCED.

Zudem sind für die GCED Inter- und Transdisziplinarität als relevant hervorzuheben. Außerdem gibt es eine sehr kritische Auseinandersetzung mit Wissen, Kontexten von Wissensproduktion und der Frage, welches Wissen und welche Perspektiven in Bildungsinhalten transportiert werden. Somit ist die GCED häufig auch mit einer starken Bildungskritik verbunden und insbesondere auch mit Fragen nach Bildungs(un)gerechtigkeit.

In der GCED lassen sich inhaltlich zwei Stränge ausmachen: Education for Global Citizen und Education for Global Citizenship. Im ersteren stehen die individuelle kosmopolitische Haltung und die individuelle Aktivität als Weltbürger*in im Vordergrund. Im zweiten Strang werden die strukturellen Rahmenbedingungen stärker thematisiert. Mit dem Begriff des Citizenship rückt die Bürgerschaft stärker in den Fokus und die Frage, was Global Citizenship bedeutet. Hierbei spielen drei Dimensionen eine Rolle: Zum einen der Status in Form von Rechten und Pflichten von Citizens genauso wie von Weltbürger*innen. Zum anderen das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer menschlichen Gemeinschaft. Drittens die politische Partizipation; das Eintreten für eigene Rechte und die Rechte anderer. Für die GCED sind außerdem die Begriffe der Weltgesellschaft und der Weltinnenpolitik ●¹⁴ relevant.

●¹⁴ Beck, Ullrich (2010).

Für die STRUKTURELLE VERANKERUNG von GCED sind internationale Bildungsprogramme wie die pädagogische Leitlinie der UNESCO relevant und es findet sich eine stärkere Verankerung in Wissenschaft und Forschung als z. B. beim GL. So gibt es einen UNESCO Chair für die GCED an der University of California und in Zukunft auch an der Universität Klagenfurt.

Als wichtige KRITIKPUNKTE lassen sich einerseits große Differenzen im Verständnis zwischen soft und critical GCED nennen, wonach u.a. das eigenständige Reflektieren und Visionieren der Weltbürger*innen unabhängig bestehender Rahmen sowie der Einbezug von Süd-Stimmen im Konzept der soft GCED weniger im Vordergrund stehen als in der critical GCED. Andererseits ist auf Kritik aus der postkolonialen Perspektive hinzuweisen, wonach die GCED grundsätzlich auf einem eurozentristischen Bildungsverständnis beruhe. ●¹⁵

●¹⁵ Andreotti, Vanessa (2006).

Interkulturelle Bildung

„Die Migrationsgesellschaft ist eine soziale Tatsache, die eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft mit sich bringt. Mit dieser Tatsache gilt es einen Umgang zu erlernen, was auch bedeutet anzuerkennen, dass gesellschaftliche Vielfalt und Pluralisierung Normalität sind.“ Heidi Grobbauer, KommEnt

Historisch gibt es viele verschiedene Ansätze der Interkulturellen Bildung (IB). Ihre ENTWICKLUNG lässt sich zunächst als Reaktion auf die Einwanderung der sogenannten Gastarbeiter*innen in den 1980er Jahren verstehen, die in Deutschland geblieben sind und deren Kinder nachgezogen sind. Das BILDUNGSVERSTÄNDNIS der IB beruht in ihren Ursprüngen auf einer stark defizitorientierten Pädagogik in Bezug auf die deutsche Sprache und die Bildung der Kinder von sogenannten Gastarbeiter*innen. Später lag der Fokus der IB stark auf kulturellen Identitäten und Differenzen: Die Herkunft der Kinder wurde in den Mittelpunkt gerückt und die dominante Kultur der Mehrheitsgesellschaft wurde zum unhinterfragten Ausgangspunkt, um Differenzen zu beschreiben. Dieser Sichtweise der IB folgte eine Phase, in der Diskriminierung und Machtverhältnisse stärker in den Fokus rückten. Defizite blieben aber insofern weiter relevant, als dass Migrant*innen primär als Opfer imaginiert wurden. Durch rassismuskritische Ansätze erhielt eine kritische Gesellschaftsanalyse sowie das Ziel der sozialen, politischen und ggf. juristischen Gerechtigkeit und Gleichstellung Einzug in die IB. Durch die Etablierung der sogenannten Migrationspädagogik veränderte sich der Zugang in der IB zuletzt durch die Anerkennung, dass die Migrationsgesellschaft eine soziale Tatsache ist, die eine grundlegende Veränderung der Gesellschaft mit sich bringt. Mit dieser Tatsache gilt es einen Umgang zu erlernen. Das bedeutet auch anzuerkennen, dass gesellschaftliche Vielfalt und Pluralisierung Normalität sind. Somit ist der eigene Standpunkt stets als einer von Möglichen wahrzunehmen. Die IB betont entsprechend auch, das demokratische Aushandeln in einer Gesellschaft zu forcieren und Kompetenzen für den Umgang mit Pluralität sowie Kommunikations- und Konfliktlösungskompetenzen zu etablieren.

Friedenspädagogik

„In der Friedenspädagogik geht es darum, durch Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt beizutragen und eine Kultur des Friedens herzustellen.“ Heidi Grobbauer, KommEnt

DIE ENTWICKLUNG der Friedenspädagogik geht auf das 19. Jahrhundert zurück. Die Entwicklung der Friedenspädagogik ist mit der Entwicklung von Friedensbewegungen und der Ausrichtung auf den Weltfrieden eng verknüpft und hat eine entsprechend lange internationale Tradition. Im BILDUNGSVERSTÄNDNIS der Friedenspädagogik geht es darum, durch Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt beizutragen und eine Kultur des Friedens herzustellen. Im Fokus stehen Gewaltabbau und das friedliche Zusammenleben. Die kritische Friedenspädagogik fokussiert

noch stärker systemimmanente Gewaltstrukturen. Neben einem Verständnis von Gewalt als strukturelle und kulturelle Gewalt ●¹⁶ kommt aktuell auch eine ökologische Komponente hinzu, die den Abbau von Gewalt gegen die Natur als Teil eines umfassenden Friedens versteht. Die Kompetenzen in der Friedenspädagogik sind vor allem soziale Kompetenzen für ein persönlich friedvolles Verhalten sowie die Fähigkeit zur politischen Beteiligung und die öffentliche Durchsetzung einer Kultur des Friedens. Wichtigster KRITIKPUNKT an der Friedenspädagogik ist die Fokussierung auf individuelle soziale Kompetenzen und die Annahme, das Erlernen eines Friedens im Kleinen bedeute das Funktionieren eines umfassenden Friedens in der Weltgesellschaft.

●¹⁶ Galtung, Johan (1980).

Transformative Bildung

„Transformation braucht die möglichst breite Zustimmung und Beteiligung der Gesellschaft, welche über Bildung hergestellt werden kann.“ Heidi Grobbauer, KommEnt

Das Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) ●¹⁷ fordert einen Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation und betont dabei die bedeutende Rolle von Bildung und Forschung, um diese Transformation zu erreichen. Transformation braucht die möglichst breite Zustimmung und Beteiligung der Gesellschaft, welche über Bildung hergestellt werden kann. Auch das transformative Lernen ●¹⁸, welches den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven und transformatives Lernen als kollektiven Bewusstwerdungs- und Emanzipationsprozess umschließt, ist hier wichtig. Dies impliziert auch die Annahme, dass eine Transformation hin zu nachhaltiger Entwicklung und globaler Gerechtigkeit eine Auseinandersetzung mit bestehenden und alternativen Denkmustern bedeutet und auf eine Loslösung von nicht nachhaltigen Alltagspraktiken abzielt.

●¹⁷ WBGU: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation: www.wbgu.de

●¹⁸ Singer-Brodowski (2016).

Die Bildungskonzepte im Überblick

Globales Lernen (GL)

- GL als pädagogische Reaktion auf Globalisierung
- Eine globale, ganzheitliche Perspektive soll entwickelt werden
- Erkennen von Verflechtungen globaler und lokaler Bezüge
- GL als ganzheitliches Lernen: Methodenvielfalt, Lernen mit allen Sinnen, Handlungsorientierung

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

- Erweiterung der Umweltbildung (von lokalen Umweltproblemen) hin zur Bildung für nachhaltige Entwicklung im globalen Sinne
- Verbindung der ökonomischen, ökologischen, sozialen und politischen Dimension

Global Citizenship Education (GCE)

- International bekannt geworden durch die „Global Education First“- Initiative von UN-Generalsekretär Ban Ki-moon
- Aktive Weltbürger*innen als autonome kritische Individuen mit kosmopolitischer Haltung

Interkulturelle Bildung (IB)

- Kritische Gesellschaftsanalyse, Thematisierung von Machtverhältnissen, Ungleichheiten im Fokus
- Ziel ist soziale Gerechtigkeit sowie politische und rechtliche Gleichstellung aller Menschen

Friedenspädagogik

- Bildung trägt zur Überwindung von Krieg und Gewalt bei
- Ziel ist die Etablierung einer Kultur des Friedens

Transformative Bildung

- Bildung und Forschung spielen eine wichtige Rolle, um den wissensbasierten, gesamtgesellschaftlichen Suchprozess zu gestalten
- Transformation benötigt Befürwortung und breite Beteiligung der Gesellschaft

Schnittmengen und Leerstellen der Bildungskonzepte

„Die Leerstellen der einzelnen Konzepte können ein Antrieb sein, um aus den verschiedenen Perspektiven und den einzelnen konzeptionellen Stärken, neue, verbindende Perspektiven zu entwickeln.“ Heidi Grobbauer, KommEnt

Die einzelnen Bildungskonzepte haben unterschiedliche inhaltliche Ausrichtungen – umso mehr lohnt es sich, ihre LEERSTELLEN UND SCHNITTMENGEN in den Blick zu nehmen. So gilt beispielsweise, dass für die Bildung für nachhaltige Entwicklung, das Globale Lernen und die Global Citizenship Education heute mit den SDGs und anderen internationalen Programmen als gemeinsame Schnittmenge ein Bezugsrahmen gegeben ist, welcher der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit besondere Legitimität verleiht.

Des Weiteren sind alle Bildungskonzepte damit konfrontiert, dass sie einerseits globalen Krisen gegenüberstehen und andererseits positive Narrative für die Bildungspraxis finden sollen. Aus der Analyse der Schnittstellen können strategische Überlegungen zur Umsetzung der eigenen Projekte erfolgen, z. B. entlang der Fragen nach der Verbesserung des Anspruches auf Fördermittel oder der Auslotung der Möglichkeiten im eigenen nationalen politischen Rahmen.

Als gemeinsame LEERSTELLE der verschiedenen Konzepte lässt sich nennen, dass die Auseinandersetzung mit Zielkonflikten und Dilemmata der SDGs bisher nur unzureichend stattgefunden hat. Insbesondere der Einbezug kritischer ökonomischer Bildung und alternativer Wirtschaftskonzepte fehlen weitestgehend. Dies ändert sich teilweise mit der neuen „BNE 2030“ Roadmap zum UNESCO-Weltprogramm ¹⁹, die diese Themen stärker in den Blick nimmt: So werden im neuen Programm zumindest theoretisch die transformativen Handlungen von Individuen und der Gesellschaft, strukturelle Veränderungen im Spannungsfeld mit wirtschaftlichem Wachstum sowie die kritische Auseinandersetzung mit technologischen Entwicklungen adressiert. Als weitere gemeinsame Leerstelle lässt sich die Lücke zwischen Wissen und Handeln nennen und die Frage danach, wie Bildung dazu beitragen kann, diese Lücke zu überwinden. Hierbei sollte es jedoch nicht darum gehen, die Zielgruppen der Bildungsarbeit mit den konzeptionellen Unterschieden der einzelnen Bildungskonzepte zu konfrontieren. Vielmehr sollten Bildungsakteur*innen insbesondere bei der Konzeption der Bildungsangebote mit den Grundlagen, Besonderheiten und Leerstellen vertraut zu sein, um damit in der Bildungsarbeit bewusst umgehen zu können.

Wie bereits benannt, nehmen alle Bildungskonzepte zu wenig Bezug auf eine kritische ökonomische Bildung. So nehmen das GL und die BNE an vielen Stellen stark die individuellen Verhaltensänderungen in den Blick und vernachlässigen somit gleichzeitig die Analyse von

¹⁹ UNESCO „BNE 2030-Roadmap: www.unesco.de

politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen und Machtstrukturen. Die individuelle und die strukturelle Ebene gehören jedoch zusammen: Individuen sind so stark in Strukturen verankert, dass allein eine individuelle Verhaltensänderung (ohne Änderung der zu Grunde liegenden Strukturen) nur wenig Wirkkraft entfalten kann. Entsprechend bedarf es einer stärkeren Analyse politischer und gesellschaftlicher Verhältnisse, woraus sich Forderungen nach politischen Entscheidungen ableiten lassen. Diese Leerstelle steht in engem Bezug zur starken Handlungsorientierung der genannten Konzepte – also dem Anspruch, den Teilnehmenden eine Orientierung in Bezug auf eigene Handlungs- und auf Veränderungspotentiale zu geben. Dadurch rücken jedoch die Antriebskräfte der wirtschaftlichen Entwicklung in den Hintergrund. Es ist für die Bildungsarbeit allerdings sehr wichtig, diese kenntlich zu machen und die große Rolle von ökonomischer Antriebskraft zu verstehen sowie ihre Hemmkraft in Bezug auf individuelle Handlungsspielräume. Für die beschriebenen Bildungskonzepte lässt sich also kritisch benennen, dass hier an vielen Stellen der Schritt von der Analyse des Problems zu schnell in eine Handlungsorientierung hinein unternommen wird und die benannten Antriebskräfte sowie die dynamische wirtschaftliche Entwicklung dabei außer Blick geraten.

Nicht zuletzt sollte die systemkritische Ausrichtung der Konzepte kritisch beleuchtet werden. Eine große Transformation, wie sie auch den SDGs zugrunde gelegt ist, braucht einen tiefgreifenden systemischen Wandel. Deshalb muss die Frage gestellt werden, inwiefern die Bildungskonzepte diesen systemischen Wandel eigentlich thematisieren. Hierbei geht es weniger um das mittlerweile anpassungsfähige Konzept der nachhaltigen Entwicklung (das heute sehr vage geworden ist), sondern um die Idee einer sozialökologischen Transformation, die einen Wandel fokussiert, der sozial gerecht und ökologisch nachhaltig ist. Verstärkt findet sich dieser Wandel in Konzepten wie Degrowth und Postwachstum ²⁰.

²⁰ Mehr zu Degrowth und Postwachstum:
www.degrowth.info
www.postwachstum.de

Neben den genannten Leerstellen bleibt als gemeinsame offene Frage der Bildungskonzepte die Rolle der Konzeption eines Globalen Nordens und eines Globalen Südens. Wird die Perspektive des Globalen Südens in der Bildungsarbeit genügend berücksichtigt? Haben wir es mittlerweile so sehr mit Weltentwicklungen zu tun, dass die Unterscheidung zwischen Globalem Norden und Globalem Süden perspektivisch hinfällig wird? Die Leerstellen der einzelnen Konzepte können ein Antrieb sein, um aus den verschiedenen Perspektiven und den einzelnen konzeptionellen Stärken, neue verbindende Handlungsoptionen zu entwickeln. Nicht zuletzt die Covid-19-Pandemie hat globale Ungleichheit und Machtverhältnisse wesentlich verschärft. Für die Bildungsarbeit ist deshalb wichtig, zu fragen, was und wie aus dieser Krise gelernt werden kann.

Die Bildungskonzepte in der Praxis

Das Zusammendenken und Abgrenzen der Bildungskonzepte in der entwicklungs- politischen Inlandsarbeit

„Egal ob man das eine als Teil des anderen denkt oder nicht: Es ist am wichtigsten, dass sich die Akteur*innen aus den verschiedenen Bereichen gegenseitig befruchten und man auch in die anderen Konzepte und die Bildungsarbeit der anderen hineingucken und daraus etwas mitnehmen kann. Nicht abgrenzen, nicht alles in einen Topf werfen, sondern immer wieder miteinander im Austausch sein und voneinander lernen.“

Workshopteilnehmende*r

Die Frage, wie die beschriebenen Konzepte in der konkreten Bildungsarbeit zusammengedacht und voneinander abgegrenzt werden und wie dies strategisch genutzt werden kann, wurde im Workshop von den Teilnehmenden diskutiert. Die Antworten darauf variieren in Bezug auf den Arbeitskontext, die Zielgruppen und auch nach den jeweiligen Bundesländern. Während die eigene konzeptionelle Zuordnung und eine konzeptionelle Abgrenzung an manchen Stellen zielführend sein können, werden sie für die konkrete Praxis eher zurückgewiesen.

„Die Unterscheidung der Konzepte ist nicht so relevant, es geht mehr darum wie sie mit Inhalten gefüllt und gelebt werden.“

Workshopteilnehmende*r

Die konzeptionelle Abgrenzung der einzelnen Bildungskonzepte wird für die konkrete Arbeit als weniger relevant betrachtet. Die Bildungsangebote hängen sich demnach weniger an den Konzepten auf, vielmehr werden die Konzepte adaptiert, um die eigene Bildungsarbeit zu definieren. Demgegenüber erscheint die Abgrenzung bzw. Theoretisierung von Bildungskonzepten beispielsweise in den Schulungen der Multiplikator*innen mit Referendar*innen zielführend, da die theoretische Konzeption dabei hilft, einen thematischen Einstieg und Überblick zu bekommen.

Auch die thematische Ausrichtung von „Fördermitteltöpfen“ spielt eine bedeutende Rolle dabei, wie und ob die verschiedenen Konzepte zusammengedacht oder voneinander abgegrenzt werden. Denn strukturell gibt es eine Konkurrenz zwischen z. B. Umweltakteur*innen und Eine-Welt-Akteur*innen, die eine konzeptionelle Trennung insbesondere bei Antragstellungen für Projektförderungen wichtig bzw. je nach Ausrichtung der Förderprogramme notwendig werden lassen.

„In der Praxis sollten die Konzepte zusammengedacht werden, um die Potentiale zu nutzen und um unsere Ziele zu erreichen und Allianzen bilden zu können.“ Anna Guerrero Lara, Moderatorin des Workshops

Nicht zuletzt in der Netzwerkarbeit und in der Arbeit mit politischen Akteur*innen wird die beschriebene konzeptionelle Trennung als wichtig erachtet, da sie zu einem weitgreifenden Themenspektrum und -austausch sowie einer Ausweitung der Zielgruppen und Kooperationspartner*innen führen kann.

Als ein möglicher Nachteil der sehr globalen Ausrichtung der Bildungskonzepte (insb. GL, BNE und GCED) in der Praxis wird genannt, dass dieser weite Blick hinderlich sein kann, wenn es darum geht, Menschen zum Handeln anzuregen. Hier bräuchte es vielmehr einen empathischeren Ansatz, der nah an der Lebenswirklichkeit der Lernenden orientiert ist. Die theoretischen Konzepte sollten demnach weit genug gefasst sein, um die globale und die individuelle Komponente zu vereinen. Oft seien die Konzepte sehr umfassend formuliert, in der praktischen Umsetzung durch Bildungsakteur*innen aber wieder eher begrenzend. Die Ausrichtung der Bildungsarbeit auf die Lebenswelt der Lernenden sollte wichtiger sein, als die konzeptionelle Überlegung im Hintergrund. Die Ansätze der Bildungsarbeit sollten sich außerdem fortbewegen von der Fokussierung auf das Problembewusstsein hin zum Arbeiten mit Lösungsbeispielen, die verschiedene Konzepte vereinen können.

Anforderungen und Potenziale für die zukünftige Bildungsarbeit

Zum Abschluss des Workshops diskutierten die teilnehmenden Eine Welt-Promotor*innen und Multiplikator*innen gemeinsam, was es braucht, um die besprochenen Fragestellungen weiter bearbeiten zu können und welche Diskurs- und Austauschräume dafür perspektivisch notwendig sind.

Als relevant stellten die teilnehmenden Bildungsakteur*innen hervor, dass die Themen Utopien und Visionen stärker in die Bildungsarbeit aufgenommen werden sollten. Hierfür brauche es entsprechende Räume, um in ein gemeinsames „Visionieren“ kommen zu können. Dazu gehört auch, mit (insbesondere auch jungen) Lernenden über die Grenzen ihrer Handlungsmöglichkeiten zu sprechen, um Frustrationen und letztlich eine Abwendung von den komplexen globalen Herausforderungen vorzubeugen. Die Bildungsakteur*innen plädierten dafür, weniger Lösungen in Form „fertiger Rezepte“ anzustreben. Vielmehr sollten Diskussions- und Reflexionsräume geschaffen werden, in welchen die Arbeit an gemeinsamen Prozessen möglich ist. An dieser Stelle wurde auch auf die strukturellen Barrieren hingewiesen, die durch die häufig projektbezogene und zeitlich begrenzte Arbeit entstehen. Diese Rahmenbedingungen bewirken, dass weniger Prozesse begleitet werden können und Bildungsarbeit stattdessen häufig in Form kurzer Zeitblöcke durchgeführt werden muss.

Neben dem Mehrwert von gemeinsamen Austauschräumen für die Bildungsakteur*innen wurde eingebracht, dass die vorhandenen wirtschaftlichen und systemischen Hebel in der Bildungsarbeit mehr in den Blick genommen werden sollten. So sei zum Beispiel die Gemeinwohlökonomie ●²¹ keine Utopie, sondern basiere auf der aktuell geltenden Rechtslage. Daran könne verdeutlicht werden, dass Handlungsspielräume hier und jetzt bereits vorhanden sind.

●²¹ Felber, Christian (2018).

Insgesamt gebe es allerdings zu wenig Ressourcen, um stärker gemeinsam zu erforschen, welche Herangehensweisen und Methoden in der Bildungspraxis gut funktionieren und das ggf. auch empirisch zu erheben, um damit in einen strukturierten Austausch zu gehen und Methoden weiterzuentwickeln.

Als konkrete Wünsche an ihren Arbeitskontext nannten die Bildungsakteur*innen den Nutzen von mehr Veranstaltungen und regelmäßige Treffen zum gemeinsamen Austausch – auch über die Umsetzung unterschiedlicher Bildungskonzepte in der Praxis. Diese könnten für mehr Austausch von Ideen, Konzepten und Methoden und für die Netzwerkarbeit genutzt werden. Außerdem wurde die Idee eines gemeinsamen Forschungsprojektes eingebracht. Zudem sollte es mehr Bildung zu alternativen Ökonomien und unternehmerischer Verantwortung ●²² geben, wofür insbesondere auch Perspektiven aus dem Globalen Süden gewünscht sind. Der Wunsch nach mehr Austausch mit und Einbezug von Perspektiven aus dem Globalen Süden auf Augenhöhe wurde auch generell und themenunabhängig geäußert.

●²² VEN 2020: Positionen. Globale Lieferketten – globale Verantwortung: www.agl-einewelt.de

Ausblick

„Wir müssen uns bewusst sein, dass eine Transformation einen tiefgreifenden systemischen Wandel umfassen muss. Es geht um einen Wandel, der global, sozial gerecht und ökologisch nachhaltig gestaltet werden muss.“ Heidi Grobbauer, KommEnt

Der Workshop bot einen Überblick sowie die Diskussion verschiedener Bildungskonzepte und deren Reflektion und Umsetzung in der Praxis. Es wurde ein Rahmen eröffnet, um diese Konzepte und ihre Anwendung zu erörtern, Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten wie auch die Abgrenzung der einzelnen Konzepte voneinander zu diskutieren und Leerstellen sowie Entwicklungspotentiale zu benennen. Genauso kamen Utopien, systemisches Denken, Grenzen und Möglichkeiten, Formate, Methoden und die konkrete Praxis in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit als Themen innerhalb des Workshops auf. Ein Ziel des Workshops war der Austausch (von Erfahrungen genauso wie von Materialien) mit Blick in die Zukunft zu ermöglichen, um auszuloten, wie in dem Facettenreichtum der Bildungsarbeit gemeinsame Anknüpfungspunkte entstehen können.

Insgesamt wurde im Rahmen des Workshops der Bedarf deutlich, mehr Vernetzungsorte für die Bildungsakteur*innen zu schaffen, um die Vielfalt der Bildungskonzepte bestmöglich nutzen zu können und von der bildungspolitischen Aufmerksamkeit, vor allem rund um die UNESCO-Weltkonferenz „ESD for 2030“, für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit profitieren zu können. Hierzu braucht es Räume, in denen Bildungsakteur*innen der Eine Welt-Arbeit und auch die Teilnehmenden der Bildungsangebote gemeinsam ins Visionieren kommen können und offene Diskussionen führen können. Fragen, die sie dabei immer wieder stellen sollten sind: Wer redet? Wer wird gehört? Wer definiert das „Gute Leben“? Was heißt „Entwicklung“? Wer definiert diese? Denn die Forderung nach einem guten Leben für Alle macht nur dann Sinn, wenn sie die Ausrichtung auf Alle ernst nimmt. Eine allein ökologisch nachhaltige Transformation reicht also nicht aus – der sozial gerechte und globale Fokus gehört immer dazu.

Die 16 Eine Welt-Landes- netzwerke in Deutschland

DEAB – Dachverband Entwicklungs- politik Baden-Württemberg e.V.

Fon: 0711/66 48 73 60
info@deab.de
www.deab.de

Eine Welt Netzwerk Bayern e.V.

Fon: 089/35 04 07 96
info@eineweltnetzwerkbayern.de
www.eineweltnetzwerkbayern.de

BER – Berliner Entwicklungs- politischer Ratschlag e.V.

Fon: 030/42 85 15 87
info@eineweltstadt.berlin
www.eineweltstadt.berlin

VENROB – Verbund Entwicklungs- politischer Nichtregierungsorganisa- tionen Brandenburgs e.V.

Fon: 0331/70 489 66
info@venrob.org
www.venrob.org

BeN – Bremer entwicklungs- politisches Netzwerk e.V.

Fon: 0421/69 531 453
info@ben-bremen.de
www.ben-bremen.de

Netzwerk Hamburg global

Fon: 0421/69 531 453
kontakt@hamburg.global
kontakt@hamburg.global

EPN – Entwicklungspolitisches Netzwerk Hessen e.V.

Fon: 069/91 39 51 70
info@epn-hessen.de
www.epn-hessen.de

Eine-Welt-Landesnetzwerk Mecklenburg-Vorpommern e.V.

Fon: 0381/3676746-1
info@eine-welt-mv.de
www.eine-welt-mv.de

VEN – Verband Entwicklungs- politik Niedersachsen e.V.

Fon: 0511/39 16 50
info@ven-nds.de
www.ven-nds.de

Eine Welt Netz NRW e.V.

Fon: 0251/28 46 69-0
info@eine-welt-netz-nrw.de
www.Eine-Welt-Netz-NRW.de

ELAN – Entwicklungspolitisches Landesnetzwerk Rheinland-Pfalz e.V.

Fon: 06131/97 208 67
info@elan-rlp.de
www.elan-rlp.de

NES – Netzwerk Entwicklungs- politik im Saarland e.V.

Fon: 0681/938 52-35
info@nes-web.de
www.nes-web.de

ENS – Entwicklungspolitisches Netzwerk Sachsens e.V.

Fon: 03 51/43 83 78 – 64
kontakt@einewelt-sachsen.de
www.einewelt-sachsen.de

ENSA – Eine Welt Netzwerk Sachsen-Anhalt e.V.

Fon: 0340/23 011 22
geschaeftsstelle@einewelt-lsa.de
www.ewnsa.de

BEI – Bündnis Eine Welt Schleswig-Holstein e.V.

Fon: 0431/67 93 99-00
info@bei-sh.org
www.bei-sh.org

EWNT – Eine Welt Netzwerk Thüringen e.V.

Fon: 03641/22 499 50
buero@ewnt.de
www.ewnt.de

Quellen und Materialien

Quelle 1

🌐 www.kompass.humanrights.ch
besucht am 20.12.2020

Quelle 2

🌐 www.unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en
besucht am 20.12.2020

Quelle 3

🌐 Huber, Matthias (2019): Learning Morality? Über die Notwendigkeit (der Vermittlung) von Normen und Werten im Kontext globaler Transformation. In: Clemens, I., Hernberg, S. & Rieckmann, M.: Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformation, S. 193 – 204.

Quelle 4

🌐 FORUM«SCHULE FÜR EINE WELT» (1996): Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt. Jona.

Quelle 5

🌐 INWENT (2003): Maastrichter Erklärung zum Globalen Lernen. In: Europäisches Rahmenkonzept für die Verbesserung und Verstärkung des Globalen Lernens in Europa bis 2015. Online verfügbar: www.eineweltnetzwerkbayern.de/fileadmin/assets/Globales_Lernen/Maastrichter_Erklaerung_zum_Globalen_Lernen.pdf
besucht am 20.12.2020

Quelle 6

🌐 GENE:Global Education Network Europe: www.gene.eu/
besucht am 20.12.2020

Quelle 7

🌐 United Nations Millennium Development Goals: www.un.org/millenniumgoals/
besucht am 20.12.2020

Quelle 8

🌐 Globale Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung: www.bmz.de/de/themen/2030_agenda/
besucht am 20.12.2020

Quelle 9

🌐 Nord-Süd-Centrum: www.coe.int/en/web/north-south-centre
besucht am 20.12.2020

Quelle 10

🌐 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-3-interkulturelle-und-international-vergleichende-erziehungswissenschaft/ueber-die-sektion
besucht am 20.12.2020

Quelle 11

🌐 Engagement Global (2016): www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/orientierungsrahmen_fuer_den_lernbereich_globale_entwicklung_barrierefrei.pdf
besucht am 20.12.2020

Quelle 12

🌐 agl e.V. (Hrsg.) (2020): Diskussionspapier Empfehlungen für eine zivilgesellschaftliche Begleitung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung mit Fokus auf Diversität und post-koloniale Perspektiven: www.agl-einewelt.de/wp-content/uploads/2020/09/agl_Publikation_Empfehlungsliste_web-final_03.pdf
besucht am 20.12.2020

Quelle 13

🌐 Deutsche Umwelthilfe: www.duh.de/themen/verbraucher/verbrauchertauschung/greenwashing/
besucht am 20.12.2020

Quelle 14

🌐 Beck, Ullrich (2010): Nachrichten aus der Weltinnenpolitik, edition suhrkamp.

Quelle 15

🌐 Andreotti, Vanessa (2006): "Soft versus critical global citizenship education". In: Global Citizenship No. 3, 2006. Online verfügbar: www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education
besucht am 20.12.2020

Quelle 16

🌐 Galtung, Johan (1980): Gewalt, Frieden un Friedensforschung, Reinbek bei Hamburg.

Quelle 17

🌐 Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU): Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation. Online verfügbar: www.wbgu.de/de/publikationen/publikation/welt-im-wandel-gesellschaftsvertrag-fuer-eine-grosse-transformation
besucht am 20.12.2020

Quelle 18

🌐 Singer-Brodowski, Mandy (2016): „Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee“ In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39, 1. Online verfügbar: www.pedocs.de/volltexte/2018/15443/pdf/ZEP_1_2016_SingerBrodowski_Transformative_Bildung.pdf
besucht am 20.12.2020

Quelle 19

🌐 UNESCO „BNE 2030-Roadmap“: www.unesco.de/bildung/bildung-fuer-nachhaltige-entwicklung/unesco-stellt-bne-2030-roadmap-vor
besucht am 20.12.2020

Quelle 20

🌐 Degrowth: „Was ist degrowth“: <https://www.degrowth.info/de/www.postwachstum.de/>
besucht am 20.12.2020

Quelle 21

🌐 Felber, Christian (2018): „Gemeinwohl-Ökonomie“, Piper Verlag.

Quelle 22

🌐 VEN 2020: Positionen. Globale Lieferketten - globale Verantwortung: www.agl-einewelt.de/wp-content/uploads/2020/11/VEN_Positionen_2-2020.pdf
besucht am 20.12.2020

Im Chat des Workshops erwähnte Methodenhinweise

🌐 Brot für die Welt (2007): „All we need. Die Welt der Bedürfnisse. Eine pädagogische Mappe.“ Online verfügbar: https://info.brot-fuer-die-welt.de/sites/default/files/blog-downloads/all_we_need_eine_paedagogische_mappe.pdf

🌐 Brot für die Welt (2017). „Im Wettlauf mit der Zeit - weltweit gut leben“

🌐 „Endlich Wachstum“: www.endlich-wachstum.de

🌐 Futurzwei: <https://futzurzwei.org/article/bildungsmaterialien>

🌐 Smart CSO Lab: www.smart-csos.org

🌐 Welthaus Bielefeld: „Weltentwicklungsfragen: Sechs Unterrichtseinheiten für die Klassen 8 - 13“

Impressum + Über die agl

Autor*in:

Anna Guerrero Lara,
agl Bundeskoordination
Fachforum Globales Lernen

Herausgeber:

agl – Arbeitsgemeinschaft
der Eine Welt-Landesnetzwerke
in Deutschland e.V.,
Am Sudhaus 2, 12053 Berlin,
www.agl-einewelt.de

Redaktionelle Bearbeitung:

Sophie Knabner, Projektleitung
Entwicklungspolitisches
Basisprogramm agl e.V.

Simon Ramirez-Voltaire,
Geschäftsführung agl e.V.

Erscheinungsdatum:

März 2021

gefördert durch
ENGAGEMENT GLOBAL
mit Mitteln des



Über die agl:

Die Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt Landesnetzwerke in Deutschland e.V. (agl) ist der bundesweite Zusammenschluss der 16 Eine Welt- Landesnetzwerke. Die agl unterstützt ihre Mitglieder in deren Engagement für eine zukunftsorientierte globale Entwicklung, die auf den Prinzipien von sozialer Gerechtigkeit, ökologischer Nachhaltigkeit, Demokratie und Partizipation beruht.

Auf Landesebene haben sich Eine Welt-Gruppen, Initiativen und Nichtregierungsorganisationen zu Eine Welt-Landesnetzwerken zusammengeschlossen. Die entwicklungspolitische Bildungs- und Inlandsarbeit der Eine Welt-Landesnetzwerke leistet einen entscheidenden Beitrag zur Gestaltung einer zukunftsfähigen, sozial gerechten und ökologisch nachhaltigen Entwicklung. Durch ihre Arbeit tragen sie dazu bei, in der Bevölkerung ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu fördern.

Gemeinsame Ziele der Arbeit von agl und Eine Welt-Landesnetzwerke sind die Professionalisierung und der Ausbau der Arbeit lokaler Eine Welt-Gruppen. Die agl erreicht über ihre Mitgliedsverbände bundesweit rund 10.000 entwicklungspolitische Initiativen, Gruppen und Vereine.

Working Paper und Diskussionspapiere stellen keine offiziellen politischen Positionen der agl e.V. dar. Sie dienen der Zirkulation von Diskussionsständen, der Dokumentation von Arbeits- und Diskussionsprozessen sowie der Veröffentlichung von Meinungs- und Debattebeiträgen mit dem Ziel, Perspektivenvielfalt und Debatten im agl-Netzwerk zu fördern, bzw. abzubilden.

Für den Inhalt dieser Publikation ist allein die Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landesnetzwerke in Deutschland e.V. verantwortlich. Die hier dargestellten Positionen geben nicht den Standpunkt von Engagement Global gGmbH und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung wieder.