



Silke Jakob (Hrsg.)

Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft

Bürgerschaft und Engagement
in einer globalisierten Welt

Verlag Barbara Budrich



Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft

Silke Jakob (Hrsg.)

Engagierte Jugendliche in der Gesellschaft

Bürgerschaft und Engagement in
einer globalisierten Welt

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten

© 2017 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-8474-0763-8 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0896-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Titelbildnachweis: fotolia.com

Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau – info@textakzente.de

Satz: setup Print- und Medienservice OHG, Viernheim

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung

Bürger*innenschaft Jugendlicher: ein globales Phänomen?	11
--	-----------

Silke Jakob

II Globalisierte Welt(en) und Jugend

Globales Lernen zwischen Bildung und politischer Aktion	17
--	-----------

Bernd Overwien

The Child's Right to Participate as a Global Citizen Kinderrechte im Kontext von Global Citizenship am Beispiel des Rechts auf politische Partizipation	33
--	-----------

Josefine Scherling

Erfahrung(en) im Ausland als Bildungsprozess – pädagogische Perspektiven auf ein Jugendphänomen im Horizont von Globalisierung	47
---	-----------

Benjamin Bunk

III Eigeninitiativ: internationale Beispiele

Kinderbewegungen im Globalen Süden als Bürgerschaft von unten	77
--	-----------

Manfred Liebel

Kinder in der Krise. Auf der Suche nach Selbstbestimmung zwischen Sein und Werden	103
--	------------

Sabine Hattinger-Allende

Die „Organisation“ Jugendliche ohne Grenzen – Engagement von Flüchtlingen für Flüchtlinge	121
--	------------

Christophe Lerch

Zwischen Akzeptanz und Ausgrenzung – Kinder und Jugendliche vertreten ihre gesellschaftspolitischen Ziele	137
--	------------

Heike Dierckx/Fatima El Amin

„Miteinander Sand schaufeln“ – Bedingungen und Möglichkeiten der Partizipation von Jugendlichen in Burundi	165
---	------------

Stefan Hoffmann

IV Pädagogische Bezüge

Engagement als Bürger*innenschaft?	187
---	------------

Silke Jakob

„Die Zukunft hängt davon ab, was ich heute tue“	201
--	------------

Kerstin Dietzel/Judith Zadek

Bürgerschaftliches Engagement Jugendlicher – die Bedeutung von Vertrauen zu pädagogisch tätigen Erwachsenen	217
--	------------

Amina Fraij/Natalie Fischer

Danksagung

Diese Publikation wurde durch die ideelle und finanzielle Unterstützung des Gießener Graduiertenzentrums Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (GGS) ermöglicht, welchem ich hiermit herzlich danken möchte!

Das GGS hat auch die, der Publikation vorausgegangene, Tagung „Bürgerschaft von Jugendlichen in einer globalisierten Welt“ ideell und finanziell unterstützt, wofür ich ebenfalls herzlich danken möchte. Zudem gilt mein Dank der Sektion soziale Ungleichheit und Geschlecht am Gießener Graduiertenzentrums Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und Frau Prof. Dr. Ingrid Miethe des Instituts für Allgemeine Erziehungswissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Ein ganz besonderer Dank gilt der Hans-Böckler-Stiftung, ohne deren maßgebliche finanzielle Förderung die Tagung „Bürgerschaft von Jugendlichen in einer globalisierten Welt“ nicht möglich gewesen wäre.

Silke Jakob
Gießen im Juni 2016

I Einleitung

Bürger*innenschaft Jugendlicher: ein globales Phänomen?

Silke Jakob

Sprechen wir von Bürger*innenschaft Jugendlicher, so sind damit zunächst allgemein Jugendliche als eigenständige Akteur*innen gemeint, welche in Angelegenheiten, die sie interessieren oder betreffen, handeln. Im englischsprachigen Raum wird der Begriff „Citizenship“ durch Larkins ähnlich besetzt:

„Yet if citizenship is conceived of as a practice, children can be firmly seen as citizens in the sense that they are social actors, negotiating and contributing to relationships of social interdependence“ (Larkins 2014).¹

Wird der Bürgerschaftsdiskurs² rückverfolgt, so zeigt sich, dass er in seiner Historie männlich konnotiert war. Wer Bürger war, das war klar und bedurfte keiner Erklärung, exkludierte selbstredend Frauen, Kinder, Sklaven und Behinderte (vgl. Böckenförde 2006; Hoerster 2011).

Ist es den Frauen zwar mittlerweile gelungen auf rechtlicher Ebene gleichgestellt zu sein, zeigt sich dennoch auch in der aktuellen Debatte um Bürger*innenschaft eine Geschlechterdisparität. So stellen Böhnisch und Schröer fest, dass gerade die Ideologie der Bürgergesellschaft den, durch die neue Arbeitsgesellschaft entmachteten Männern die auf Arbeitsidentität angewiesen sind, wieder zu neuer Macht verhilft. So ver helfe die soziale Einbettung des digitalen Kapitalismus im Bürgerdiskurs den Männern zu einer „weichen Macht“. Sie seien, so Böhnisch und Schröer weiter, die Brücke zwischen externalisierter Wirtschaft und bürgerschaftlichem Care, Manager von Bürgerstiftungen und Sponsoren von Community-Kampagnen. So können sie Fürsorgeprojekte initiieren, werden anschlussfähig für, was Böhnisch und Schröer „die Frauensache“ nennen, ohne an männlicher Dominanz einzubüßen. Die weibliche Gegenwehr besteht in der Forderung der Aufwertung der, vor allem von Frauen erbrachten Fürsorge sowie deren Anerkennung als gesellschaftliche Arbeit. Schlussfolgernd steht in diesem Diskurs die Forderung im Raum, nicht mehr Arbeit, sondern Anerkennung des Menschen und seiner Leistung als sozialpolitisches Referenzsystem des Bürgerdiskurses zu benennen (Böhnisch/Schröer 2009: 108).

- 1 Citizensh ip wird oft mit Staatsbürger*innenschaft übersetzt, was jedoch dessen tatsächlicher Verwendung nicht gleichkommt (vgl. Lebhuhn 2013). Mit dem Begriff der Bürger*innenschaft möchte ich mich daher eindeutig stärker im Sinne der englischen Bedeutung des Begriffs „Citizenship“ und nicht der Übersetzung „Staatsbürger*innenschaft“ verorten.
- 2 Die gendergerechte Schreibweise variiert je nach historischem Bezug, da gerade im Beispiel des Bürgerschaftsdiskurses Frauen ausgeschlossen wurden. Zudem passt sie sich bei indirekter Rede, an die Schreibweise des Autors an.

Versuchen wir an dieser Stelle die Zuordnung der Bürger*innenschaft von Jugend, so ist naheliegend, dass eine grundsätzliche Anerkennung des Menschen und seiner Leistung Jugend einschließt. Das Problem der Anerkennung als Referenzrahmen besteht jedoch darin, dass sie auf kein gesellschaftlich verbindliches Konstrukt verweist und zu leicht auf die Ebene des Nahraums zurückfällt. Was dann einst als Versuch begann, Bürger*innenschaft durch die Variable Anerkennung zu verorten, fällt zurück in alte Formen der ungleichen Machtverhältnisse, indem Jugendliche und Frauen auf der Ebene des bürgerschaftlichen Care verhaftet bleiben, der unter dem Deckmantel der Anerkennung weiterhin besteht (ebd.).

Anerkennung, so kann argumentiert werden, ist durch die Formulierung spezifischer UN-Konventionen, wie die Frauenrechtskonvention, die Behindertenrechtskonvention oder die Kinderrechtskonvention grundlegend für gleiche Menschenrechte bereits gefordert und von vielen Staaten der Welt auch zugesagt worden.

Konventionen sind Antworten auf beobachtete Ungerechtigkeiten. Sie beinhalten emanzipatorische Komponenten (vgl. Bielefeldt 1998), welche an das Überdenken gängiger Normen und Kulturen appelliert. Frauenrechte wären ohne das Hinterfragen jahrhundertelanger Praktiken nicht denkbar geworden. Dementsprechend ist auch die Kinderrechtskonvention zu diskutieren. Dabei ist Kindheit immer ein kulturelles Produkt als solches (Diskurs Kindheit als Konstrukt vgl. z.B. Honig 2009). In dem Moment, in dem wir Kindheit jedoch als kulturelles Konstrukt fassen, ist der Formulierung von Kinderrechten Kulturkritik inhärent. Daraus ergibt sich die Formel, dass nur durch den emanzipatorischen Gehalt der Menschenrechte Kinder ihrer Konstruktion entrückt und sie als Person unabhängig ihres Status anerkannt werden können. Partizipation ist dann in diesem Moment nichts anderes als die Teilhabe an Gesellschaft durch eine gleichberechtigte Person. Ungleichheit, und zwar die spezifische zwischen Erwachsenen und Nicht-Erwachsenen, spricht Kinder und Jugendliche, vergleicht Alanen mit Gender-Ungleichheit. So stellt sie fest:

„Gender‘ was introduced as a crucial weapon in the struggle against patriarchy. The patriarchal claim was that women are naturally – that is, because of their biology, or sex – subject to men. This kind of account of women’s subordination is rooted in long-standing, nonfeminist traditions of classical sociological theory that emphasize permanent, inherent structures common to all human societies: women’s subordination is here explained by demands of human reproduction and family.(...) Gender is a relational concept and so is childhood“ (Alanen 1994: 36).

Daraus ergibt sich, dass Kindheit als eine Kategorie gesehen werden kann, welche Ungleichheit reproduziert. Die Beseitigung von Ungleichheit wird durch Partizipation von Kindern und Jugendlichen angegangen, welche Zugehörigkeit voraussetzt (vgl. Roth 2011: 77). Wie wir anhand des obigen

Gender-Vergleichs durch Alanen sehen können ist es eine Frage danach, wer in einer Gesellschaft sprechen *darf*.

Ausgehend von der Beobachtung des eigeninitiierten, gesellschaftspolitischen Engagements von Kindern und Jugendlichen stellt sich die Frage der Bürger*innenschaft dann insofern, als dass Jugendliche einerseits genau durch eigene Initiativen ihre Stellung als aktive Teilhaber*innen der Gesellschaft verdeutlichen, andererseits gerade durch Gesellschaft beschränkt werden. Teilhabe im Sinne des vorherig angedeuteten Bürger*innendiskurses ist in Gesellschaften nur möglich, wenn die jeweilige Personengruppe, in diesem Fall Kinder und Jugendliche, als Teilhaber*innen an Gesellschaft anerkannt werden. Bei Kindern und Jugendlichen, das zeigt uns nicht nur die UN-Kinderrechtskonvention, sind jedoch neben den Partizipationsrechten ebenfalls die Schutz- und Versorgungsrechte zu beachten, die die ratifizierten Staaten den Kindern und Jugendlichen gegenüber tragen. Damit, so die These, ergibt sich Bürger*innenschaft von Jugendlichen als ein im Spannungsfeld der Partizipations-, Schutz- und Versorgungsrechte liegendes Konstrukt.

Zugleich zeigen uns jedoch Beispiele, wie sie Roger Hart innerhalb der Partizipationsleiter staffelte (Hart 1992), dass sich Kinder und Jugendliche in einem Spannungsfeld zwischen aktiver, aktivierter und passiver Mitgliedschaft der Gesellschaft bewegen.

Kinder und Jugendliche als eine Randgruppe vieler Gesellschaften, vor allem hinsichtlich ihres Status als Rechtspersonen und beteiligte oder mündige Bürger*innen, sollen hier als Akteur*innen in ihren eigenen Belangen im Fokus des Sammelbandes stehen.

Dazu liegen Beiträge vor, die globalisierte Welt(en) und Jugend thematisieren wie die Beiträge von Bernd Overwien, Josefine Scherling und Benjamin Bunk, die einerseits Globales Lernen fokussieren, andererseits eine Verknüpfung zwischen Kinderrechten und Global Citizenship herstellen. Zudem werden nationale und internationale Beispiele des Engagements von Flüchtlingen in Deutschland (Christophe Lerch), der Bürger*innenschaft von Kindern und Jugendlichen in sozio-ökonomischen Krisen in Europa (Sabine Hattinger-Allende), von Kinderbewegungen im Globalen Süden (Manfred Liebel), Kinderbewegungen in Afrika und Lateinamerika (Heike Dierckx/Fatima El Amin) sowie Bürger*innenschaft in Burundi (Stefan Hoffmann) thematisiert. Als dritter Themenkomplex wird Bürger*innenschaft im Kontext der Pädagogik anhand der Bedeutung von Vertrauen zu pädagogisch tätigen Erwachsenen (Amina Fraij/Natalie Fischer), Schülerkonferenzen zu Kinderrechten in Magdeburg 2014 (Kerstin Dietzel/Judith Zadek) und der Frage nach Engagement als Bürger*innenschaft anhand eines Fallbeispiels (Silke Jakob) nachgegangen.

Literatur

- Alanen, Leena (1994): Gender and Generation: Feminism and the „Child Question“. In: Qvortrup, Jens et al. (Hrsg.): *Childhood Matters*. England: Avebury: Aldershot, S. 27–42.
- Bielefeldt, Heiner (1998): *Philosophie der Menschenrechte. Grundlagen eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: Primus Verlag.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (2006): *Geschichte der Rechts- und Staatsphilosophie. Antike und Mittelalter*. Stuttgart: UTB, Mohr Siebeck.
- Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl; Srchöer, Wolfgang (2009): *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Hart, Roger (1992): *Children’s Participation. From Tokenism to Citizenship*, UNICEF International Child Development Centre, Innocenti Essay No. 4.
- Hoerster, Norbert (2011): *Klassische Texte der Staatsphilosophie*. München: dtv.
- Honig, Michael-Sebastian (2009): *Ordnungen der Kindheit. Problemstellungen und Perspektiven der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Larkins, Cath (2014): *Enacting children’s citizenship: Developing understanding of how children enact themselves as citizens through actions and Acts of citizenship*. In: *Childhood*, SAGE Vol. 21 (1), S. 7–21.
- Lebhuhn, Henrik (2013): *Migration – Recht – Citizenship. Potentiale und Grenzen eines kritischen Diskurses*. In: Paul Mecheril, Paul; Thomas-Olalde, Oscar; Meiterl, Claus; Arensl, Susanne; Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens*. Wiesbaden: Springer, S. 231–244.
- Roth, Roland (2011): *Partizipation*. In: Olk, Thomas; Hartnuß, Birger (Hrsg.): *Handbuch Bürgerschaftliches Engagement*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 77–88.
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes:
http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-Kindes.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf
[Zugriff: 30.4.2016].

II Globalisierte Welt(en) und Jugend

Globales Lernen zwischen Bildung und politischer Aktion

Bernd Overwien

Der Klimawandel, immer knapper werdende Ressourcen, eine weltweit nur wenig abnehmende Armut und Ungleichheit gelten als drängendste Probleme der Menschheit. Bei der Lösung weltweiter Umweltprobleme sind es immer noch die klassischen Industrieländer, die historisch und aktuell besonders in der Verantwortung stehen. Überlegungen zu weltweiten Umwelt- und Gerechtigkeitsfragen müssen aber auch Länder wie bspw. Brasilien, China oder Indien einbeziehen. Darüber hinaus und um Lösungsperspektiven der umfassenden Problemlagen zu erreichen, muss an grundlegenden Änderungen der Lebens-, Arbeits- und Konsumformen, insbesondere in den Industrieländern, aber auch bei den weltweiten Mittel- und Oberschichten, gearbeitet werden. Dabei müssen ökologisch, ökonomisch und sozial verträgliche Modelle entwickelt werden.

Die entsprechenden Diskussionen sind nicht neu, und es gibt bereits vielfältige Überlegungen und Konzepte, die die Richtung zeigen. Diese wird auch vorgeben durch das Leitbild nachhaltiger Entwicklung, das seit der UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992 von den meisten Staaten der Welt als handlungsleitend gesehen wird. Das Schlussdokument, die Agenda 21, nennt u.a. gesellschaftliche Partizipation als Voraussetzung für eine Politik zukunftsfähiger, nachhaltiger Entwicklung. Partizipative Politikmuster werden als wesentliche Voraussetzung und notwendiges Element lokaler und regional wirksamer Nachhaltigkeitsstrategien genannt. Damit ist direkt auch politische Bildung angesprochen, die die Aufgabe hat, in komplexe Bedingungsgefüge einzuführen und den Erwerb politischer Urteils- und Handlungsfähigkeit zu unterstützen. Dabei ist heute der globale Blick unverzichtbar. Globales Lernen hin zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) eröffnet den Blick auf Kontroversen und Zukunftsmodelle, auf Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen. Fakt ist, dass gesellschaftliche Transformation, also der Übergang vom fossilen Industriezeitalter zu einer Wirtschafts- und Lebensweise, die klima- und ressourcenverträglich und gleichzeitig gerechter ist, auch eine gesamtgesellschaftliche Bildungsaufgabe ist.¹

1 Teile der folgenden Argumentationen finden sich auch in Overwien 2015 und Overwien 2016.

Globalisierung und Nachhaltigkeit

Der Begriff der Globalisierung, als Phänomen in sozialwissenschaftlichen Diskussionen seit Jahren präsent, kennzeichnet eine Vertiefung und geographische Erweiterung gesellschaftlicher Arbeitsteilung. Es geht um eine Intensivierung weltweiter ökonomischer und sozialer Beziehungen, bei der gesellschaftliche Prozesse in fernen Ländern mehr als zuvor auch eine direkte Relevanz für mitteleuropäische Länder bekommen (Giddens 1995: 85). Grundsätzlich neu ist ein interkontinentaler Handel nicht, er lässt sich bis zur Seidenstraße zurückverfolgen, und der von Europa ausgehende Kolonialismus hat vielfältige globale Beziehungen entstehen lassen, darunter auch extrem gewaltsame. Der Begriff der Globalisierung enthält, vor dem Hintergrund historischer Voraussetzungen, durchaus aber auch neue Phänomene. Technischer Fortschritt auf vielerlei Ebenen hat sukzessive seit etwa 20 Jahren eine weltweit verteilte Produktion möglich gemacht. Über klassische Rohstoffe und „Kolonialwaren“ hinaus, die weiter eine wichtige Rolle spielen, haben sich die Wirtschaftsbeziehungen zwischen und unter den Industrieländern und den Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas grundlegend verändert. Eine Politik der politischen und wirtschaftlichen Deregulierung hat Freiräume für den Warenaustausch eröffnet, die aus sozialer Perspektive durchaus ambivalent zu sehen sind und die politische Handlungsrahmen zu Teilen neu definiert haben (vgl. Woyke 2007: 76f.). Betont werden muss aber auch, dass mit langer Kolonialgeschichte verbundene Handelsvorteile nach wie vor in den Industrieländern verortet sind. Trotz vieler notwendiger kritischer Anfragen an den Begriff der Globalisierung kann heute immerhin festgehalten werden, dass er eine neue Intensität globaler Verflechtungen in den Bereichen Ökonomie, Ökologie und in den Arbeitsbeziehungen bezeichnet. Die damit verbundenen Phänomene wirken sich auf soziale Fragen in verschiedenen Teilen der Welt aus und beeinflussen auch kulturelle Begegnung. Vor diesem Hintergrund bezeichnet Globalisierung das „Grenzenloswerden alltäglichen Handelns in den verschiedenen Dimensionen der Wirtschaft, der Information, der Ökologie, der Technik, transkulturellen Konflikte und Zivilgesellschaft“ (Beck 1998: 44).

Die Studie „Fair Future“ zeigt, wie grundsätzlich die Herausforderungen sind, die damit in Zusammenhang stehen. Mehr globale Gerechtigkeit kann danach nur erreicht werden, wenn das dominierende westliche Wachstumsdenken überwunden werde. Deshalb „steht die Entwicklung an einem Scheideweg: entweder bleibt die Mehrheit der Welt vom Wohlstand ausgeschlossen oder das Wohlstandsmodell wird so umgestaltet, dass alle daran teilnehmen können, ohne den Planeten ungastlich zu machen. Es geht um die Wahl zwischen globaler Apartheid und globaler Demokratie“ (Hennicke 2005: 10).

In diesem Zusammenhang sind auch neuere Überlegungen zu einer Postwachstumsökonomie zu diskutieren.

Wie bereits erwähnt, gibt es durchaus Versuche auf politischer Ebene, die Widersprüche zwischen Ökonomie, Ökologie und Sozialem zu bearbeiten. Bei der Agenda 21 geht es um Lösungsstrategien der Umweltkrise und bezogen auf weltweite Ungleichheit. Die Geschichte internationaler Verhandlungen seit den 70er Jahren bis heute zeigt, dass konkrete Fortschritte nur schwer zu erzielen sind. Staatliche Interessen und Interessen von multinationalen Unternehmen stehen schnellen Lösungen ebenso im Wege wie die damit verbundenen tradierten Macht- und Herrschaftsstrukturen. Dennoch bietet die Agenda 21 vielfältige Anschlusspunkte auch für eine Politik, die über oberflächliche ökologische Modernisierungsvorstellungen hinausgeht. So ideologisch belastet der Begriff der „Entwicklung“ auch ist, wenn nachhaltige Entwicklung bzw. Nachhaltigkeit verstanden wird als „eine Entwicklung, die die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“ (Hauff 1987: 46) und – verbunden damit – Politik sich an der Kohärenz von Ökonomie, Ökologie und Sozialem orientieren muss, ist immerhin ein internationaler Handlungsrahmen gesetzt, der in der Agenda weiter ausdifferenziert wird. Dieser steht auch nicht in grundsätzlichem Widerspruch zu neuen Konzepten wie dem des „Buen Vivir“ in Ecuador oder ähnlichen Ansätzen in Bolivien, wo in die Verfassungen ausdrücklich Alternativen zur „Entwicklung“ und indigene Vorstellung integriert wurden (Burchardt u.a. 2013).

Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Seit mehr als zwei Jahrzehnten gibt es in Deutschland Bildungsansätze zu globalen Fragen, die in unterschiedlicher Weise grundsätzliche politische Fragen thematisieren. In einem Teil der Ansätze geht es um ein Begreifen des globalen Wandels, um auf entsprechender gedanklicher Grundlage zum Handeln kommen zu können. Andere verstehen sich explizit als „transformatorische“ Bildung (Selby/Rathenow 2003). Fragen von Rassismus, Macht- und Herrschaft werden in unterschiedlicher Weise und Akzentuierung angesprochen.

Der Begriff des Globalen Lernens führt gedankliche Linien der entwicklungspolitischen Bildung, der Friedenspädagogik, der Menschenrechtsbildung, der interkulturellen Pädagogik, der Ökopädagogik und des ökumenischen Lernens zusammen. Im Globalen Lernen werden Probleme und Perspektiven einer weltweiten Entwicklung thematisiert. Dabei stehen zumeist Chancen gemeinsamer Handlungsperspektiven von Süd und Nord im Vordergrund oder, in der traditionellen Begrifflichkeit, von „Entwicklungs-“ und

Industrielländern. Bei unterschiedlich akzentuierten Ansätzen zeigen sich Differenzen etwa in der Frage, ob sich das Konzept auf eine Entwicklung zur Weltgesellschaft beziehe. Adick sieht dies skeptisch und spricht beim Globalen Lernen von einem Begriff, der Ansätze „mit weltbürgerlichen Perspektiven“ vereine (Adick 2002).

Klaus Seitz geht es in seinem sehr ambitionierten Konzept um die Entwicklung einer weltgesellschaftlich fundierten Bildungstheorie, wenn er ausführt, dass es um die Frage gehe, „welche sozialwissenschaftlichen Theorien und gesellschaftstheoretischen Modelle zur Verfügung stehen, um den globalen sozialen Wandel zu interpretieren und inwieweit dergleichen Globalisierungs- und Weltgesellschaftsmodelle in dieser Phase des Umbruchs Eckdaten und Hilfestellungen für eine überfällige pädagogische Auseinandersetzung zu geben vermögen“ (Seitz 2002: 453). Seitz akzentuiert systemtheoretische Herangehensweisen und ergänzt sie um handlungstheoretische Elemente. Bezogen auf die festgestellte und exemplarisch diskutierte Komplexität weltgesellschaftlicher Herausforderungen analysiert er verschiedene Kompetenzmodelle und bewegt sich in Richtung exemplarischen Erfahrungslernens. Damit nähert er sich Überlegungen von Negt, der vor allem in der außerschulischen politischen Bildung Aufmerksamkeit genießt. Negt befasst sich mit dem Erwerb gesellschaftlicher Kompetenzen, im Einzelnen sind dies: Identitätskompetenz, technologische Kompetenz, Gerechtigkeitskompetenz, ökologische Kompetenz, ökonomische Kompetenz und historische Kompetenz. Übergreifend kommt die Fähigkeit des Herstellens von Zusammenhängen dazu (vgl. Hufer u.a. 2013: 80f.).

Ein weiterer Ansatz Globalen Lernens stellt das Thema globaler Gerechtigkeit in den Vordergrund und verbindet dies mit global-räumlichen Dimensionen und zu erwerbenden Kompetenzen. Asbrand und Scheunpflug betonen dabei, dass die angesprochenen Lernfelder eine Steigerung der Fähigkeit der Lernenden erfordern, mit Komplexität umzugehen. In der Bildungsarbeit gehe es gleichzeitig um eine Reduktion von Komplexität (Asbrand/Scheunpflug 2014).

Selby und Rathenow (2003) nehmen Überlegungen aus Großbritannien und Kanada auf und fassen Globales Lernen als ganzheitliches, ökologisches und systemisches Paradigma. Sie üben zunächst Kritik am vorherrschenden naturwissenschaftlichen Weltbild und setzen eine ökozentrische Perspektive einer anthropozentrischen gegenüber. Die von ihnen gesteckten Ziele Globalen Lernens sind etwa der Erwerb von Systembewusstsein, von Perspektivbewusstsein oder der Erwerb von „Bereitschaft, Verantwortung für die Erhaltung des Planeten zu übernehmen“ und „Bewusstsein universellen Beteiligtheits (zu) fördern und Bereitschaft (zu) entwickeln Verantwortung zu übernehmen“ (vgl. Overwien/Rathenow 2009: 122f.).

Globales Lernen setzt sich also insbesondere mit Fragen globaler Gerechtigkeit und mit dem Erwerb der Fähigkeit auseinander, einen Perspekti-

venwechsel vorzunehmen, insbesondere, nicht aber ausschließlich, bezogen auf Menschen in anderen Kontinenten. Es geht in allen Ansätzen, jeweils verschieden akzentuiert, um Kompetenzen für weltweite Veränderungsprozesse, Selby und Rathenow sprechen sogar von transformatorischer Bildung. Bisher werden derartige Ansätze hauptsächlich für Industrieländer diskutiert. In einigen Ländern des Globalen Südens gibt es anschlussfähige Debatten, die mit denen der Industrieländer noch wenig in Kontakt stehen. Innerhalb des UNESCO-Kontextes verstärkt sich derzeit eine Diskussion um „Global Citizenship Education“ (UNESCO 2013).

Globales Lernen wird heute weitgehend als Teil von BNE gesehen. Dieses Bildungskonzept hat sich in Deutschland vor allem aus der Umweltbildung heraus entwickelt und bezieht sich heute auf das Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Im Rahmen der deutschen Diskussion um BNE wurden einschlägige Definitionen eng mit den OECD-Debatten um Kompetenzvorstellungen verbunden. BNE soll den Erwerb solcher Kompetenzen fördern, die eine aktivere, reflektierte und kooperative Teilhabe an der Realisierung der Ziele einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen. In Deutschland geht es dabei um Gestaltungskompetenz als Zielvorstellung. Hier ist eine mehrdimensionale Kompetenzstruktur gemeint, die zunächst zur Kommunikation und Kooperation in einem komplexen gesellschaftlichen Umfeld befähigen soll (De Haan/Seitz 2001). Es geht nicht nur um bloße Reaktion auf Problemlagen, sondern um die Fähigkeit, „Zukunft selbstbestimmt gestalten zu können“. Gestaltungskompetenz wird dabei sowohl aus dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, als auch bildungstheoretisch begründet (De Haan/Seitz 2001: 60). Gestaltungskompetenz, ausdifferenziert in Teilkompetenzen, soll eine zukunftsweisende und eigenverantwortliche Mitgestaltung einer nachhaltigen Entwicklung ermöglichen. Mitgestaltung ist hier bezogen auf alternative Lebensentwürfe, aber auch auf gesellschaftliche Beteiligungsmöglichkeiten gedacht. In diesem Verständnis können die Ziele des Nachhaltigkeitspostulates nur durch die aktive Gestaltung durch entsprechend kompetente Bürger realisiert werden. Dass dies keineswegs einfach ist, zeigt auch eine gutachterliche Stellungnahme des „Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung für globale Umweltveränderungen“ (WBGU). Gefordert wird hier eine gesellschaftlich breit verankerte „große Transformation“ (WBGU 2011). Die wissenschaftlichen Diskussionen über Voraussetzungen und Konsequenzen beginnen gerade erst, auch die politische Bildung ist gefordert (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2013).

In den Curricula, auch der Fächer der politischen Bildung, finden sich in den letzten Jahren zunehmend globale Fragen und das Ziel nachhaltiger Entwicklung. Zum einen spiegeln sich hier wahrnehmbare gesellschaftliche Veränderungen. Zum anderen dürfte aber auch ein Papier der Kultusministerkonferenz Wirkungen entfaltet haben, ein mit Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung erarbeiteter

„Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ (KMK/BMZ 2007). Dieses Papier schließt an Diskussionen des Globalen Lernens an und orientiert sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Es enthält ein eigenes Kompetenzmodell, das in vielfacher Hinsicht dem der BNE gleicht. Die dort formulierten Kompetenzen sind für Partizipation auch im globalen Rahmen höchst relevant. So geht es in der Struktur „Erkennen, Bewerten, Handeln“² u.a. um den Erwerb von Fähigkeiten zu „Perspektivenwechsel und Empathie“, zur „Solidarität und Mitverantwortung“, zur „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ oder auch zur „Partizipation und Mitgestaltung“ (KMK/BMZ 2007: 71). Der in diesem Jahr erneuerte Orientierungsrahmen bringt nun fast alle Schulfächer, im Fach selbst und in fächerverbindender Perspektive, mit globaler Entwicklung in Zusammenhang. So soll in Geschichte verstärkt auch über Kolonialismus und die Entstehung von Rassismus gearbeitet werden, die neuen Fremdsprachen nehmen die globale Perspektive des mit ihnen jeweils verbundenen Kontextes auf, und auch Kunst, Sport, Mathematik und die Naturwissenschaften leisten einen Beitrag zum Verständnis globaler Strukturen und Mechanismen (KMK/BMZ 2011).

Partizipation und Nachhaltigkeit als Bildungsziele

Seit 2004 liegt ein Vorschlag zu Bildungsstandards in der politischen Bildung vor, der deren grundsätzliche Kompetenzziele umreißt. Es geht danach um politische Urteils- und Handlungsfähigkeit und um methodische Fähigkeiten. Zur politischen Urteilsfähigkeit heißt es, dass es auch um ein reflektiertes Grundverständnis internationaler Verflechtungen und um Globalisierungsprozesse gehen solle (vgl. Juchler 2011: 402).

Es liegt nahe, in diesem Kompetenzverständnis sozusagen den Kern einer in formaler Bildung angebotenen Grundausrüstung für Partizipation zu sehen. Betrachtet man allerdings die Debatten der politischen Bildung seitdem, fällt auf, dass Fragen nachhaltiger Entwicklung zunächst eher nicht diskutiert werden. In einem zeitnahen Beitrag Detjens zur Kompetenzdiskussion thematisiert dieser auch die Ansätze von Negt und De Haan. Dabei spricht er beiden Konzepten eine ausreichende Nähe zur Domäne der Politik ab. Hier gebe es nur einen lockeren Bezug und ansonsten eher eine lebensweltliche Orientierung in Richtung von Schlüsselkompetenzen. Er konstatiert, dass

2 Diese Struktur ähnelt dem Dreischritt Sehen-Beurteilen-Handeln von Hilligen, den die katholische Soziallehre seit den 1920er Jahren kennt und der auch in die lateinamerikanische Befreiungstheologie Eingang fand. Paulo Freire entwickelte daraus einen Lernzyklus vom „naiven Bewusstsein“ hin zu einem „kritischen Bewusstsein“ und dann zu einer „kritischen Praxis“.

De Haan³ BNE deutlich als politische Bildung verstehe, und stellt dabei fest, dass sich dessen Ansatz eher auf das allgemeine Schulleben und auf Projekte beziehe (Detjen 2005: 89ff.). Diese Grenzziehung hat einen eher abwehrenden Charakter, schließlich ist politische Bildung auch Aufgabe der ganzen Schule, und Politikwissenschaft ist nicht die einzige Bezugswissenschaft (vgl. Hufer u.a. 2013).

Globales Lernen und Nichtregierungsorganisationen

Die Geschichte Globalen Lernens ist eng mit den Aktivitäten von Nichtregierungsorganisationen und auch politischen Aktionsgruppen verbunden, wobei sich dies begrifflich kaum trennen lässt, da viele heutige NRO aus Aktionszusammenhängen entstanden sind. Globales Lernen spielt insbesondere bei den 120 NRO eine Rolle, die sich im VENRO (Verband entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen) zusammengeschlossen hat. Sie nehmen im außerschulischen Bildungsbereich mit zahlreichen Aktivitäten nach wie vor eine Schlüsselrolle ein und beteiligen sich intensiv an der Diskussionskonzeptioneller Fragen (vgl. Frieters-Reermann 2012). Dies gilt auch für die 15 Landesnetzwerke, in denen entwicklungspolitisch⁴ tätige NRO zusammengeschlossen sind. Eine Auswertung der Wirkungen des o.g. Orientierungsrahmens bestätigt dies und zeigt auch, dass NRO in ihren Bildungsangeboten sehr häufig mit Schulen kooperieren (Schoof-Wetzig 2014; Karpa u.a. 2015; Bludau 2016). In dieser Arbeit gibt es dabei durchaus Spannungen zwischen den Zielen politischen Engagements und den Bildungsaktivitäten. Ein neueres VENRO-Diskussionspapier zeigt, dass sich die Akteure dessen durchaus bewusst sind und in ihrer professionellen Arbeit Bildung und Öffentlichkeitsarbeit trennen können (VENRO 2014: 3). Gleichzeitig gibt es hier nicht die anderswo festzustellenden Probleme mit normativen Setzungen. In eindeutiger Weise wird auf Weltentwicklungen eingegangen, die zu gestalten seien, und Globales Lernen wird als „transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung“ verstanden, unter Bezug auch auf die zur Bewältigung des Klimawandels und der weiteren Weltprobleme erforderliche „große Transformation“ (WBGU 2011), ein Prozess, an dem Beteiligung notwendig sei (VENRO 2014). Dabei wird eine Orientierung am Leitbild nachhaltiger Entwicklung als nach wie vor handlungsleitend gesehen und auch die Frage diskutiert, welche Folgen das dominierende Wachstumsden-

3 Wobei De Haan wiederum die Entwicklungen in den Diskussionen der politischen Bildung der letzten zehn Jahre in keiner Weise wahrnimmt (vgl. Erben/De Haan 2014).

4 Auf den in vielerlei Hinsicht problematischen Entwicklungsbegriff kann hier nicht eingegangen werden (vgl. Ziai).