

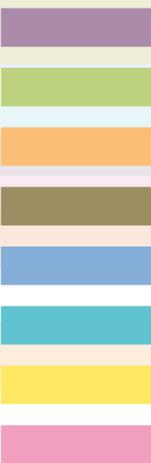
Mit Bildung die Welt verändern?

Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung

Oliver Emde, Uwe Jakubczyk,
Bernd Kappes, Bernd Overwien (Hrsg.)

Schriftenreihe

Ökologie und Erziehungswissenschaft der Kommission
Bildung für nachhaltige Entwicklung der DGfE



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Mit Bildung die Welt verändern?

Schriftenreihe

„Ökologie und Erziehungswissenschaft“
der Kommission

Bildung für eine nachhaltige Entwicklung
der Deutschen Gesellschaft für
Erziehungswissenschaft (DGfE)

Oliver Emde
Uwe Jakubczyk
Bernd Kappes
Bernd Overwien (Hrsg.)

Mit Bildung die Welt verändern?

Globales Lernen für eine nachhaltige
Entwicklung

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.

Gefördert durch Engagement Global aus Mitteln des BMZ

**ENGAGEMENT
GLOBAL**
Service für Entwicklungsinitiativen



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung

Alle Rechte vorbehalten.

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

ISBN 978-3-8474-2053-8 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1034-8 (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

Lektorat: Anna Lina Dux – www.freieslektorat.info

Satz: Ulrike Weingärtner – info@textakzente.de

Inhalt

Mit Bildung die Welt verändern?!	9
<i>Oliver Emde, Uwe Jakubczyk, Bernd Kappes & Bernd Overwien</i>	

Konzeptionelle Grundlagen

Lernen für eine sozial-ökologische Transformation. Die Überwindung der imperialen Lebensweise als gesellschaftspolitisches Projekt.	23
<i>Ulrich Brand</i>	

„Eine Ziege für Afrika“ Globales Lernen unter postkolonialer Perspektive	38
<i>María do Mar Castro Varela & Alisha M. B. Heinemann</i>	

Bruttonationalglück – ein neues globales Entwicklungsmodell?!	55
<i>Jochen Dallmer</i>	

Global Citizenship Education – Politische Bildung in der Weltgesellschaft	66
<i>Heidi Grobbauer</i>	

Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen	78
<i>Gregor Lang-Wojtasik</i>	

„Gibt’s das auch in postkolonial?“ Globales Lernen vor dem Hintergrund postkolonialer Kritik.	91
<i>Eugenia Matz, Sebastian Knake & Sebastian Garbe</i>	

Die Frage nach einer umweltgerechten Wirtschaftspolitik: zwischen Entpolitisierung bzw. Moralisierung und (Re-)Politisierung	110
<i>Claire Moulin-Doos</i>	

Politische Bildung und Globales Lernen: Distanz zwischen Wissenschaft und Praxis?	121
<i>Bernd Overwien</i>	

Von der trügerischen Weltrettungssymbolik zur Postwachstumsökonomie.	133
<i>Niko Paech</i>	

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der
Großen Transformation – Neue Perspektiven aus den
Buen-Vivir- und Postwachstumsdiskursen 147
Marco Rieckmann

Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe 160
Klaus Seitz

Theorie und Praxis

StadtRäume als BildungsRäume im Globalen Lernen 171
Manuel Assner & Korbinian Biller

Migration und Flucht – Methoden und Tools zum Globalen Lernen 185
Christina Ayazi

Handeln braucht Mündigkeit: Partizipation und
Globales Lernen am Beispiel der UN-Kinderrechte 198
Rebekka Bendig

Chancen und Fallstricke von Bildung in sozialen Bewegungen 216
Denise Bergold-Caldwell & Carolin Philipp

Faktoren für Kooperationen zwischen Schulen und
außerschulischen Partnern im Globalen Lernen 232
Marie Bludau

Stadttrundgänge zwischen Politischer Bildung und
politischer Aktion 243
Oliver Emde

Globales Lernen – transformative Wirkung mit
transformierten Multiplikator_innen 265
Ariane Fröhlich in Zusammenarbeit mit Nilda Inkermann

Globales Lernen mit dem Orientierungsrahmen Globale Entwicklung ... 276
Jörg-Robert Schreiber

Beispiele aus der Praxis

Mit konsumkritischen Stadtrundgängen die Welt verändern!? Didaktische Überlegungen für Globales Lernen in der Innenstadt am Beispiel des konsumkritischen Stadtrundganges in Kassel.	291
<i>Gesine Bade</i>	
<i>Stadt–Mensch–Fluss. Die politischen Hafenumrundfahrten von grenzgänger forschung und training</i>	295
<i>Mirijam Beutke</i>	
„Zwischen Anerkennung, Duldung und Abschiebung.“ Ein rassismuskritischer Stadtrundgang des Bildungskollektivs Bleiberecht	299
<i>Nina Boerckel & Aylin Kortel für das Bildungskollektiv Bleiberecht Frankfurt . .</i>	
„Auf der Apfelwiese ...“ Sommerwerkstätten als Praxis transformativer Bildung	303
<i>Susanne Brehm</i>	
Postkolonialer Stadtrundgang in Frankfurt/Main	308
<i>frankfurt postkolonial</i>	
Kunst zwischen Bildung und politischer Aktion	311
<i>Juliane Gallo & Susanne Jakubczyk</i>	
Urban Biodiversity Trail – Pflanzenvielfalt im Alltag	315
<i>Johanna Lochner & Marina Hethke</i>	
Die internationale Klimapolitik auf dem Smartphone. Globales Lernen am Beispiel des digitalen Planspiels KEEP COOL mobil	320
<i>Nils Marscheider & Jasper N. Meya</i>	
Wirtschaft demokratisch gestalten lernen – Attac-Bildungsmaterialien	324
<i>Holger Oppenhäuser</i>	
Ein Bildungsraum zu der Frage „Wie stellen wir uns eine zukunftsfähige Welt von morgen vor?“	328
<i>Charlotte Selker</i>	
Autor_innen des Sammelbands	333

Mit Bildung die Welt verändern?!

„Es ist nicht deine Schuld,
dass die Welt ist, wie sie ist,
es wär nur deine Schuld,
wenn sie so bleibt ...“
Die Ärzte – Deine Schuld

1. Einleitung

Globales Lernen nimmt für sich in Anspruch, zur Veränderung der Welt beizutragen und die globale Transformation im Sinne einer globalen Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit mitzugestalten. Für das Erreichen dieses politischen Ziels werden Menschen dazu angeregt und ermutigt, politische, soziale, kulturelle und ökonomische Zusammenhänge zu analysieren. Der Bildungsansatz soll Menschen darin fördern, den Einfluss globalgesellschaftlicher Strukturen auf das eigene Leben zu verstehen, die eigene, verantwortungsbewusste Rolle als (Welt-)Bürger_innen zu finden und diese aktiv wahrzunehmen. Es handelt sich damit um einen pädagogischen und politischen Ansatz zugleich.

Von Beginn an richtet sich der Ansatz gegen globale Ungleichheit und argumentiert für friedliche Konfliktlösungen, für Schutz und Gewährleistung der Menschenrechte und die Erhaltung der Lebensbedingungen auf dem Planeten Erde. Die Frage, welchen Beitrag jede_r Einzelne dazu leisten kann, wurde und wird thematisiert und unterschiedlich akzentuiert. So diskutierte *Alfred Trembl* (2006) vor mehr als zehn Jahren die Frage nach gesellschaftlicher Veränderung durch Bildung. Seine Skepsis richtet sich dabei auf einen allzu engen Zusammenhang zwischen Lernen und Handeln. *David Selby* und *Hanns-Fred Rathenow* (2003: 8f.) nehmen eine andere Perspektive ein, indem sie Globales Lernen als „transformatorisches Lernen“ ansehen und das Lernen damit enger an politisches Handeln binden. Sie entwickeln einen emanzipatorischen Ansatz, der selbstverständlich von den eigenen Handlungsentscheidungen der Lernenden ausgeht. Indoktrination ist nicht beabsichtigt. Sicher ist mit ihrem Ansatz sehr viel Normativität verbunden. Diese kann sich aber heute mehr denn je auch auf Signale aus dem politischen Raum beziehen, wie etwa auf die wichtige Stellungnahme des „Wissenschaftlichen Beirats der

1 Refrain des Songs „Deine Schuld“ der deutschen Punkband *Die Ärzte*, vgl. <https://www.youtube.com/watch?v=kRrP-bZvD2s> [Zugriff: 27.06.2017].

Bundesregierung Globale Umweltveränderungen“ (WBGU), der eine *Große Transformation* der Gesellschaft in Richtung Nachhaltigkeit fordert (WBGU 2011). Die im Jahr 2015 verabschiedeten Nachhaltigkeitsziele der *Vereinten Nationen* sind ein weiterer wichtiger Referenzpunkt.²

Die bisherige Entwicklung und Etablierung des Globalen Lernens als pädagogisches Konzept kann als Erfolgsgeschichte gelesen werden. Während die Ursprünge in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit und dem interkulturellen Lernen liegen und im weiten Feld von Nichtregierungsorganisationen (NGOs) der 70er Jahre zu finden sind, erfährt der Ansatz seit mittlerweile 20 Jahren vermehrte Aufmerksamkeit auch jenseits der entwicklungspolitisch interessierten Szene. Die Akteur_innen professionalisieren sich, eine zunehmende Institutionalisierung ist zu beobachten, im Bereich des Globalen Lernens bietet eine bunte Träger_innen-Landschaft von Akteur_innen der non-formalen Bildung unterschiedlichste Lehr- und Lernarrangements an. Neben etablierten und neuen Akteur_innen aus dem Bereich der NGOs engagieren sich heute auch staatliche Bildungsinstitutionen. Ein Beispiel ist der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ (KMK/BMZ 2016), inzwischen in einer zweiten, überarbeiteten Version erschienen, dessen Ziel die Implementierung Globalen Lernens im formellen Bildungssektor ist. Beispielhaft verdeutlicht der Orientierungsrahmen, dass sich der Ansatz an der Schnittstelle zwischen Bildung, Politik und Zivilgesellschaft längst aus dem entwicklungspolitischen Milieu herausentwickelt hat.

Die mit dem Globalen Lernen verbundene Reformperspektive, die Institutionalisierung und (vermeintliche) Professionalisierung der Akteur_innen und die damit veränderten Zielsetzungen führen zu zahlreichen Ambivalenzen, die erst in den vergangenen Jahren zunehmend diskutiert werden. Aus einem progressiv angelegten Ansatz können auch Bildungsangebote entstehen, die Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht hinterfragen, sondern nachhaltig Ungleichheitsverhältnisse bewusst oder unbewusst mit legitimieren (vgl. bspw. Danielzik/Kiesel/Bendix 2013). Deshalb bedarf es immer wieder der intensiven und theoriegestützten Reflexion, etwa der jeweiligen nationalen und internationalen Interessenslagen, aber auch der kolonialen Hintergründe heutiger Realitäten (vgl. BER 2013).

2 http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/17_ziele/index.html [Zugriff: 27.06.2017].

2. Historische Genese und aktuelle Entwicklung des Globalen Lernens

Eine der wesentlichen Diskurslinien Globalen Lernens kommt aus der entwicklungspolitischen Bildung. Diese entstand seit den 60er Jahren, als die Erfahrungen der Biafra-Krise (Nigeria), die Auseinandersetzungen um den Cabora-Bassa-Staudamm (Mozambique) oder der Vietnamkrieg die internationalen Verflechtungen stärker in die öffentliche Auseinandersetzung rückten. Eine wichtige Rolle spielten auch kirchliche Aktivitäten, etwa das Antirassismus-Programm des *Weltkirchenrates* im internationalen Widerstand gegen die Apartheid oder Impulse aus der vornehmlich lateinamerikanischen Befreiungstheologie (vgl. Scheunpflug 2012: 90f.). Weitere Wurzeln des Globalen Lernens liegen in der interkulturellen Bildung (vgl. Bühler 1996), der Menschenrechtsbildung (vgl. Lohrenscheid 2004), der Friedenspädagogik, dem kirchlichen ökumenischen Lernen und der damals sog. Ökopädagogik (vgl. Overwien/Rathenow 2009).

Auch wenn Globales Lernen in den letzten Jahren vermehrte Aufmerksamkeit in der (schulischen und außerschulischen) Bildungslandschaft erfährt, hat sich der theoretische Ansatz relativ langsam weiterentwickelt. Wenn *Barbara Asbrand* und *Lydia Wettstädt* (2012: 95) feststellen, seit Anfang der 2000er Jahre habe sich an den Grundkonzeptionen Globalen Lernens kaum etwas verändert, dann ist dem grundsätzlich zuzustimmen. Allerdings gibt es in vielen Teilaspekten durchaus fundierte neue Forschungsergebnisse, wie es auch in diesem Band sichtbar wird.

Neue Impulse kommen interessanterweise zunächst eher aus dem Zusammenspiel von außerschulischer Bildungspraxis mit politischen Akteur_innen, Wissenschaftler_innen und Curriculumentwickler_innen. Aus der Szene der NGOs wurde lange gefordert, das Globale Lernen stärker in schulische Bildung zu integrieren, auch in Kooperation mit außerschulischer Bildung. Dies wurde 2004 vom *Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ) aufgegriffen: Bis 2007 wurde in Kooperation von BMZ und Kultusministerkonferenz der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ erarbeitet, der dann bis 2016 nochmals grundlegend erneuert wurde (vgl. KMK/BMZ 2016). Über den Orientierungsrahmen und die UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) entstanden so weitere Brücken zwischen dem Globalen Lernen und der BNE. In den Erneuerungsprozess des Orientierungsrahmens sind auch Argumente postkolonialer Kritiker_innen eingeflossen (zur Kritik vgl. Scheunpflug 2017). In der Neuausgabe werden Aspekte des Kolonialismus und der Entstehung von Rassismus stärker betont, als dies zuvor der Fall war.

3. Theoretische Ansätze und Konzeptionen Globalen Lernens

Theoretische Ansätze und Konzeptionen des Globalen Lernens haben sich bis Anfang der 2000er Jahre entwickelt. Grundsätzliche Unterschiede gibt es vor allem im Hinblick auf die Frage der Normativität und der Nähe zum politischen Handeln als mögliche Folge der beabsichtigten Lernprozesse. So sehen *Barbara Asbrand* und *Annette Scheunpflug* (2014) sowohl eine Überbetonung normativer Fragen kritisch als auch eine größere Nähe zum politischen Handeln, wie sie bei Selby/Rathenow (2003) deutlich wird.

Im Einzelnen setzen sich *Anette Scheunpflug* und *Nikolaus Schröck* (2000) mit Fragen der Komplexität global verwobener Themen auseinander. Neben die Reduktion von Komplexität tritt konzeptionell dabei die Steigerung der Fähigkeit der Lernenden, mit Komplexität umzugehen. Globales Lernen entfaltet sich somit zwischen Globalisierung und lokalen Handlungsmöglichkeiten. Theoretisch-konzeptionell betonen die Autor_innen eine notwendige evolutionstheoretische Sicht auf die Welt (zugespitzt: Der Mensch ist ein Nahbereichswesen). Lernende sollen auf das Leben in einer Weltgesellschaft mit ungewissen Zukunftsperspektiven und komplexen Problemen vorbereitet werden. Das Konzept eines „weltgesellschaftlich fundierten Globalen Lernens“ (Asbrand/Scheunpflug 2014: 403) basiert auf einer systemtheoretischen Analyse weltweiter Prozesse. Immer wieder erfolgt eine Abgrenzung zu handlungstheoretischen Konzepten, denen ein zu direkter Zusammenhang von Lernprozessen und politischer Aktivität vorgeworfen wird (vgl. kritisch dazu Widmaier 2016; Overwien 2016).

Eine eher handlungstheoretische Herangehensweise kennzeichnet das aus dem britisch-kanadischen Kontext stammende Konzept von *Graham Pike* und *David Selby* (1988), später von Selby/Rathenow (2003) wiederaufgenommen. Hier geht es um ein ganzheitliches Herangehen an globale, soziale und ökologische Zusammenhänge. Ein Modell in vier Dimensionen soll auf der zeitlichen, inhaltlichen und räumlichen Ebene Globales Lernen ermöglichen. Eine vierte, innere Dimension erfasst die damit verbundenen Prozesse des Denkens und Fühlens angesichts des Umgangs mit komplexen Fragen. Zu einem Zeitpunkt, als noch niemand über die *Große Transformation* sprach, sahen die Autor_innen Globales Lernen als „transformatorisches Lernen“ an, also als ein Lernen, das sich ausdrücklich gegen wirtschaftliche, politische und gesellschaftliche Asymmetrien richtet und auch gegen Gewaltverhältnisse und den zerstörerischen Umgang mit der natürlichen Umwelt (vgl. Overwien/Rathenow 2009: 114ff.).

Die theoretisch anspruchsvollste und bis heute als Grundlage Globalen Lernens wichtigste Arbeit stammt von *Klaus Seitz*. Sein Anliegen ist die Ent-

wicklung einer weltgesellschaftlich fundierten Bildungstheorie, an die eine Didaktik Globalen Lernens anschließt (vgl. Seitz 2002: 453f.). Seitz skizziert pädagogische Herausforderungen angesichts der Globalisierung, kritisiert Defizite in einem national beschränkten Bildungssystem und deckt historisch weitreichende Wurzeln eines weltbürgerlichen Denkens auf. Auf der Grundlage soziologischer und politikwissenschaftlicher Globalisierungsforschung zeichnet er Grundlinien der Didaktik Globalen Lernens. Dabei ist er in der Lage, die Perspektiven der beiden anderen erwähnten Konzepte aufeinander zu beziehen.

Es ist daher nicht weiter verwunderlich, dass Seitz als einer der Ersten aus dem Bereich des Globalen Lernens mit Vertreter_innen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in eine kritische Diskussion kam (vgl. de Haan/Seitz 2001). Gerade Solidaritäts- und Empathiekompetenzen seien in der BNE eher unterbelichtet, so einer der Ausgangspunkte der Diskussion. Dabei kritisiert Seitz auch eine mangelnde Distanz gegenüber anthropozentrischen Fortschrittsmodellen (vgl. Seitz 2002: 423).

Inzwischen betrachten viele den Ansatz des Globalen Lernens als einen der Zugänge zu BNE. Dazu beigetragen hat der Prozess um den „Orientierungsrahmen globale Entwicklung“ der KMK. Dieses Papier schließt an Diskussionen des Globalen Lernens an und orientiert sich am Leitbild nachhaltiger Entwicklung. Es enthält ein eigenes Kompetenzmodell. Die in diesem KMK-Papier formulierten Kompetenzen sind für Partizipation, auch im globalen Rahmen, höchst relevant. So geht es in der Struktur „Erkennen, Bewerten, Handeln“ u. a. um den Erwerb von Fähigkeiten zu „Perspektivenwechsel und Empathie“, zu „Solidarität und Mitverantwortung“, zu „Partizipation und Mitgestaltung“ oder auch zur „Handlungsfähigkeit im globalen Wandel“ (vgl. KMK/BMZ 2016: 95). Der erneuerte Orientierungsrahmen richtet sich nun an fast alle Schulfächer. So soll in Geschichte verstärkt auch Kolonialismus und die Entstehung von Rassismus thematisiert werden. Die neuen Fremdsprachen nehmen die globale Perspektive des mit ihnen jeweils verbundenen Kontextes auf. Auch Kunst, Sport, Mathematik und die Naturwissenschaften können einen Beitrag zum Verständnis globaler Strukturen und Mechanismen leisten (vgl. KMK/BMZ 2016; Schreiber 2016). Die formulierten Kompetenzen gleichen im Prinzip denen der Gestaltungskompetenz aus der Bildung für nachhaltige Entwicklung (vgl. de Haan/Harenberg 1999).

Eine Theoriediskussion hinsichtlich der Weiterentwicklung der Konzepte steht noch aus. Allerdings fügen sich auch eine ganze Reihe neuer Forschungsarbeiten zu einem neuen Bild zusammen. So arbeitet *Gregor Lang-Wojtasik* (2008) an den Herausforderungen für Schule in der Weltge-

sellschaft. Der Autor kommt zu vier notwendigen Reflexionsebenen, die schulischen Lernprozessen des Globalen Lernens zugrunde liegen sollen. Diskutiert werden müssen danach Fragen von Offenheit und Begrenzung, der Umgang mit Nicht-Wissen und Wissen, die Horizonte von Gewissheit und Ungewissheit und das Feld von Vertrautheit und Fremdheit. Die Reflexionsebenen werden über den Dreischritt Faktenerwerb, Orientierung und Handeln erschlossen. Ähnlichkeiten mit dem Erkennen, Bewerten und Handeln des Orientierungsrahmens zeichnen sich ab. Globales Lernen sei dabei nicht rein kognitiv orientiert und liefere wertgebundene Urteile, die zum Handeln ermutigen. Für den Autor ist Globales Lernen in diesem Sinne eine politische Pädagogik. Bei allen Begrenzungen ist Schule ein Ermöglichungsraum für den Anschluss an eine vielfältige Weltgesellschaft.

Marco Rieckmann (2010) arbeitet im Rahmen einer internationalen Studie an der globalen Perspektive einer BNE. Er untersucht Kompetenzvorstellungen in Deutschland, Europa und Lateinamerika und liefert am Ende zwölf Kernkompetenzen, die auch als Brücke zwischen BNE und Globalem Lernen betrachtet werden können.

Asbrand (2009) und Kater-Wettstädt (2015) setzen sich in einer qualitativ-empirischen Studie mit dem Wissens- und Kompetenzerwerb von Jugendlichen in schulischen und außerschulischen Lernarrangements auseinander. Herausgearbeitet werden bildungsmilieu- und geschlechtstypische Grundlagen für Handeln und Umgangsweisen der Schüler_innen mit weltgesellschaftlicher Komplexität. Kater-Wettstädt identifiziert drei Herausforderungen in global orientierten Lernprozessen. Es geht um den Umgang mit Nicht-Wissen, mit Perspektivität und mit Handlungsaufforderungen. Offene, kompetenzorientierte Lehr-Lernarrangements begünstigen danach einen Kompetenzerwerb im Sinne des Lernbereichs Globale Entwicklung. In einem gemeinsamen Aufsatz über ihren Forschungsprozess kommen Asbrand/Wettstädt (2012) zu dem Ergebnis, dass die Aneignung von Fachwissen im Zusammenhang einer Auseinandersetzung mit Perspektivität und Vielfalt von Informationen und Positionen die Reflexionen über Handlungsmöglichkeiten anspruchsvoller werden lassen. Explizite oder auch nur implizite moralische Appelle werden von Schüler_innen kritisch hinterfragt.

Die Fragestellung einer weiteren Forschungsarbeit setzt an den Traditionen des Globalen Lernens in der außerschulischen Bildung an. *Marie Bludau* richtet ihr Augenmerk dabei auf Kooperationen zwischen Schulen und außerschulischen Bildungsanbietern. Die Autorin bezieht sich auf Umsetzungsprozesse hinsichtlich des Orientierungsrahmens für den Lernbereich globale Entwicklung. Sie liefert Hinweise auf die professionskulturellen Probleme

einer Kooperation, aber auch auf Möglichkeiten der Überwindung entsprechender Barrieren (vgl. Bludau 2015).

Es gibt aber auch noch deutliche Lücken. So werden die kolonialen Ursachen heutiger globaler Wirtschafts- und Politikstrukturen im Globalen Lernen zwar bearbeitet, aber offenbar nicht immer in angemessen kritischer Art und Weise. Daran entzündet sich Kritik aus postkolonialer Perspektive, die sich an einer Auswahl von Unterrichtsmaterialien festmacht (vgl. z. B. Danielzik/Kiesel/Bendix 2013). Unterstellt wird eine paternalistische Verwendung des Entwicklungsbegriffs und ein unkritischer Blick auf den Kontinent Afrika. Gefordert wird eine Auseinandersetzung mit den eigenen Privilegien, eine Reflexion der eigenen Rolle in (global-)gesellschaftlichen Strukturen sozialer Ungleichheit und eine Sensibilisierung hinsichtlich hegemonialer, rassistischer Subjektivierungsformen. Diese kritischen Anmerkungen sind richtig und wichtig – und sie regen zur Selbstreflexion der Akteur_innen an und leisten einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Allerdings ist die Perspektive der Kritik in Teilen sehr ausschnitthaft und andere, differenziertere Materialien werden in die Analyse nicht einbezogen (vgl. Overwien 2013).

Die Notwendigkeit, sich gerade mit Afrikabildern im Globalen Lernen auseinanderzusetzen, ist evident. Schließlich gibt es bis heute kollektiv vermittelte Erinnerungsmuster, die auch mit dem deutschen Kolonialismus zu tun haben. Vermutlich wirken bis heute kollektiv und eher unbewusst Bilder nach, die beispielsweise durch umfangreiche Abenteuerliteratur, die während des Nationalsozialismus über deutsche Kolonialist_innen in Umlauf gebracht wurde, in die Welt gesetzt wurden. Eine breitere wissenschaftliche Aufarbeitung ist bisher nicht erfolgt (vgl. Baer/Schröter 2001).

Allgemein lässt sich feststellen, dass es bisher wenige Bezüge zwischen postkolonialen Diskursen und erziehungswissenschaftlichen und politikdidaktischen Theoriediskussionen gibt. Das Globale Lernen sollte sich in differenzierter Weise mit Potenzialen und Grenzen postkolonialer Kritik auseinandersetzen. Gleichzeitig wäre es konstruktiv, wenn sich Autor_innen aus dem postkolonialen Kontext expliziter auf die Theorie Globalen Lernens beziehen (vgl. Scheunpflug 2017; Bechtum/Overwien 2017; Matz/Knake/Garbe in diesem Band).

4. Neue Anknüpfungspunkte für neue Ziele

Der vorliegende Band greift eine Vielzahl von Anregungen und Kontroversen in den Diskussionen um Globales Lernen auf. So liegt es nahe, Globales Lernen verstärkt auf die Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen und auf die durch das *Gutachten des WBGU angestoßene Debatte um die Große Transformation* zu beziehen. Allerdings sind die Vorstellungen des WBGU zur Rolle der Bildung zu sehr auf die kognitive Dimension ausgerichtet. Was genau eine transformatorische Bildung für die *Große Transformation* bedeutet, muss noch diskutiert werden (vgl. Bergmüller/Schwarz 2016 und Seitz in diesem Band). *Mandy Singer-Brodowski* (2016) merkt hinsichtlich eines transformatorischen Lernens erhebliche theoretische Defizite innerhalb der Erziehungswissenschaft an.

Was kann Globales Lernen zu einer *Großen Transformation* beitragen? Es muss zunächst auf Veränderungen und Herausforderungen vorbereiten, was auch bedeutet, politische Entwicklungen kritisch und unter Berücksichtigung der Interessen globaler Akteur_innen und von gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu betrachten. Neben der Analyse der internationalen Beziehungen ist es ein ebenso wichtiger Aspekt, die eigene Rolle in globalen Abhängigkeits- und Herrschaftsverhältnissen zu reflektieren und somit auch innergesellschaftliche Konflikte besser zu verstehen.

Bei den Akteur_innen des Globalen Lernens gab es immer eine mehr oder weniger große Distanz zum Entwicklungsbegriff. Aus neueren Ansätzen der Postwachstumsökonomie heraus besteht die Chance, neue Zielperspektiven auch für Globales Lernen zu entwickeln, etwa der verbreiteten und berechtigten Konsumkritik eine Richtung auf positive Visionen eines einfach ‚guten Lebens‘ zu geben. Diese Diskussionen stehen immer auch im Zusammenhang mit dem zu überwindenden Ungleichgewicht zwischen Globalem Norden und Globalem Süden. Aus der politikwissenschaftlichen und soziologischen Diskussion gibt es dazu neuere Analysen, deren Ergebnisse in die Bildungspraxis einfließen sollten (vgl. Brand/Wissen 2017; Peters/Burchardt 2017; Lessenich 2016).

Dies sind nur einige Beispiele für neue Zielperspektiven, die auch in diesem Band angesprochen werden. Dazu kommen Ansätze einer emanzipatorischen Bildungspraxis.

5. Was wollen wir mit dieser Veröffentlichung?

Das vorliegende Buch dokumentiert die Beiträge der gleichnamigen Tagung der *Evangelischen Akademie Hofgeismar* im Juni 2016. Es will möglichst viele Facetten Globalen Lernens aufzeigen: Zum einen werden die theoretischen Grundlagen des Konzepts dargestellt, Defizite benannt und um neue Zugänge aus benachbarten Disziplinen erweitert. Zum anderen erfolgen reflektierte Betrachtungen von Bildungsprojekten, womit Brückenschläge zwischen Theorie und Praxis geschaffen werden. Schließlich liefert der Band knappe Darstellungen ausgewählter Angebote und neuer Veranstaltungsformate unterschiedlicher Art und damit einen Einblick in praktische Ansätze und konkrete Umsetzungen.

Die provozierende Titelfrage der Weltveränderung vereint die Beiträge. Es geht um Visionen und Wege zu einer gerechteren Welt, kritische Reflexion unserer Rolle in internationalen Beziehungen, um ein anderes gesellschaftliches Miteinander bis hin zu einem ökologisch verantwortbaren, alternativen Wirtschaften. Im Mittelpunkt steht die Rolle des Lernens. Lange war umstritten, ob Globales Lernen transformatorische Bildung sein kann. Das WBGU-Gutachten und Nachhaltigkeitsziele der UN legen dies nun auch für den Globalen Norden nahe. Dabei stellt sich immer wieder die Frage, welchen Entwicklungsbegriff man voraussetzen kann, wenn den nationalen und internationalen Zielen gefolgt werden soll? Welche Wege führen in diesem Sinne zu einer *Global Citizenship Education*, wie sie die UNESCO anstrebt?

Wir danken all jenen Organisationen, die am Zustandekommen der Tagung und dieses Sammelbandes mitgewirkt haben. *Engagement Global* hat das Vorhaben großzügig unterstützt. Die *Kommission Bildung für nachhaltige Entwicklung* in der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* ermöglichte uns die Herausgabe dieses Bandes in ihrer Buchreihe. Der *Verlag Barbara Budrich* unterstützte uns wesentlich bei der Herausgabe. Schließlich danken wir Anna Lina Dux für das Lektorat und Ulrike Weingärtner für die Arbeiten am Satz des Buches.

Kassel/Hofgeismar, Juli 2017

Oliver Emde
Uwe Jakubczyk
Bernd Kappes
Bernd Overnien

Literatur

- Asbrand, Barbara/Wettstädt, Lydia (2012): Globales Lernen – Konzeptionen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 93–96.
- Asbrand, Barbara (2009): Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann Verlag.
- Asbrand, Barbara/Scheunpflug, Annette (2014): Globales Lernen. In: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag, S. 401–412.
- Baer, Martin/Schröter, Olaf (2001): Eine Kopfjagd. Deutsche in Ostafrika – Spuren kolonialer Herrschaft. Berlin: Ch. Links Verlag.
- Bechtum, Alexandra/Overwien, Bernd (2017): Kann postkoloniale Kritik Schule machen? Über ihre Grenzen und Potenziale für (entwicklungs-)politische Bildungsarbeit. In: Burchardt, H.-J./Peters, S./Weinmann, N. (Hrsg.): Entwicklungstheorie heute – Entwicklungspolitik von morgen. Baden-Baden: Nomos Verlag (im Erscheinen).
- BER (2013) Developmental Turn. Neue Beiträge zu einer rassistuskritischen entwicklungspolitischen Bildungs- und Projektarbeit. Berlin: BER.
- Bergmüller, Claudia/Schwarz, Hans-Werner (2016): Zielsetzung: Große Transformation. Darstellung und Diskussion des WBGU-Ansatzes. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 39, 1, S. 9–12.
- Bludau, Marie (2016): Globale Entwicklung als Lernbereich an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Nichtregierungsorganisationen. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: oekom.
- Bühler, Hans (1996): Perspektivwechsel? – Unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/Main: Iko-Verlag.
- Danielzik, Chandra-Milena/Kiesel, Timo/Bendix, Daniel (2013): Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland. Berlin: global e. V.
- de Haan, Gerhard/Harenberg, Dorothee (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Gutachten zum Programm, Heft 72. BLK (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung), Bonn.
- de Haan, Gerhard/Seitz, Klaus (2001): Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (Teil 1). In: 21 – Das Leben gestalten lernen 1, 1, S. 58–62.
- Grundmann, Diana (2017): Bildung für nachhaltige Entwicklung in Schulen verankern: Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kater-Wettstädt, Lydia (2015): Unterricht im Lernbereich Globale Entwicklung – der Kompetenzerwerb und seine Bedingungen. Münster/New York: Waxmann Verlag.

- KMK/BMZ (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn. <http://www.orientierungsrahmen.de> [Zugriff: 23.01.2017].
- Lang-Wojtasik, Gregor (2008): Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München: Juventa.
- Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut. Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Berlin: Hanser Berlin.
- Lohrenscheit, Claudia (2004): Das Recht auf Menschenrechtsbildung. Grundlagen und Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte. Frankfurt/Main: Iko-Verlag.
- Overwien, Bernd (2013): Falsche Polarisierung. Die Critical-Whiteness-Kritik am Globalen Lernen wird ihrem Gegenstand nicht gerecht. In: Blätter des IZ3W 33, 8, S. 38–41.
- Overwien, Bernd (2016): Globales Lernen & Bildung für nachhaltige Entwicklung. Behindert der Beutelsbacher Konsens thematische und methodische Innovation? In: Widmaier, B./Zorn, P. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Bonn: bpb, S. 260–268.
- Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Peters, Stefan/Burchardt, Hans-Jürgen (2017): Umwelt und Entwicklung in globaler Perspektive. Ressourcen – Konflikte – Degrowth. Frankfurt/Main: Campus.
- Pike, Graham/Selby, David (1998): Global Teacher, Global Learner. Toronto: Kogan Page Ltd.
- Rieckmann, Marco (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.
- Scheunpflug, Annette (2012): Globales Lernen – Theorie. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 103–107.
- Scheunpflug, Annette (2017): Postkoloniale Theorien und Globales Lernen. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hrsg.): Handlexikon Globales Lernen. 2. erw. Aufl., Ulm: Klemm & Oelschläger, S. 327–329.
- Scheunpflug, Annette/Schröck, Nikolaus (2000): Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schreiber, Jörg Robert (2016): Globales Lernen für die ganze Schule. In: polis 20, 1, S. 7–9.
- Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.
- Selby, David/Rathenow, Hanns-Fred (2003): Globales Lernen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen: Scriptor.
- 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, S. 13–17.
- Trembl, Alfred K. (2006): Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? Eine ideengeschichtliche und biographische Zwischenbilanz. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 29, 1/2, S. 19–25.
- WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (2011): Welt im Wandel – Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation. Hauptgutachten, Berlin.
- Wettstädt, Lydia/Asbrand, Barbara (2014): Handeln in der Weltgesellschaft. Zum Umgang mit Handlungsaufforderungen im Unterricht zu Themen des Lernbereichs Globale Entwicklung. In: ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37, 1, S. 4–12.
- Widmaier, Benedikt (2016): Eine Marke für alle? Der Beutelsbacher Konsens in der non-formalen politischen Bildung. Bonn: bpb, S. 86–111.

Konzeptionelle Grundlagen

Lernen für eine sozial-ökologische Transformation

Die Überwindung der imperialen Lebensweise als gesellschaftspolitisches Projekt¹

Ulrich Brand

1. Einleitung: Klima und Gerechtigkeit

Politik begründet sich – vor allem in Krisenzeiten – unter anderem damit, den Menschen in einer Gesellschaft lebbarere Verhältnisse und ihren Wohlstand zu sichern, sie gegen Gefahren und plötzliche Krisen abzusichern und ihnen ein gewisses Maß an Gerechtigkeit zu gewährleisten. Doch wie dies geschehen soll, das ist durchaus umstritten.

Die herrschende Politik, gerade in Ländern wie Deutschland und Österreich, lautet: „Weiter wie bisher.“ Die Anpassungsleistungen sind andernorts zu erbringen, nämlich von den sich in einer tiefen Krise befindenden Ländern, insbesondere in Südeuropa. Es wird intensiv Politik gemacht, hauptsächlich, um Schlimmeres für die bislang weniger von der Krise betroffenen Länder und vor allem für die Vermögensbesitzenden zu verhindern. Die dominante öffentliche Diskussion und Politik inszeniert sich geradezu als Sachzwang-Politik. Zur Austerität scheint es keine Alternative zu geben. Dies führt zu Sparpolitiken allerorten, zur Verarmung von Menschen, zur Umverteilung von unten nach oben, zum forcierten Abbau sozialer Rechte und der Demokratie. Doch das sei nur vorübergehend, so wird uns versichert. Das Ziel besteht ja darin, wieder auf den vielversprechenden Wachstumspfad zu gelangen. Alles scheint dem Mantra „Wachstum und Wettbewerbsfähigkeit“ untergeordnet zu werden. Attraktive Zukunftsentwürfe sind Fehlanzeige, sondern Zukunft ist die Fortführung der Gegenwart. Eben: „Weiter so!“

Eine Alternative hierzu wird in Teilen des sozialdemokratischen und davon linken Spektrums formuliert; ich nenne diese Position der Einfachheit halber eine keynesianische. Der neue SPD-Vorsitzende und Kanzlerkandi-

¹ Es handelt sich um die Weiterführung von Gedanken, die ich 2014 in einem Aufsatz der österreichischen Zeitschrift *Kurswechsel* 28, 2, S. 7–18 erstmals publizierte. Für Anregungen zum aktualisierten und erweiterten Text danke ich Olli Emde und Bernd Overwien.

dat für die Bundestagswahl im September 2017, Martin Schulz, vertritt vor allem eine Politik *für* Gerechtigkeit und *gegen* die zunehmende Ungleichheit. Ungleichheit führe, so Schulz in vielen jüngeren Reden, zu wirtschaftlicher Stagnation, weil Vermögende ihr Geld auf Finanzmärkten und in Steueroasen anlegen, aber nicht ausreichend investieren oder konsumieren. Ungleichheit ist in der Tat ein zentrales Problem für viele Menschen, etwa Arbeitslosigkeit und ungleichbezahlte Arbeit, insbesondere entlang von Geschlechterlinien. Diese Probleme zu lösen, ist damit auch Aufgabe für progressive Politik.

Was in dem jüngeren Hype um die Sozialdemokratie und ihren Vorsitzenden jedoch weitgehend ausbleibt, sind systematische Bezüge auf ein erweitertes oder alternatives Wohlstandsverständnis in Verbindung mit einer alternativen Ökonomie und auf ökologische Fragen.

Im Kontrast dazu stehen aktuelle ökologische Diskussionen, die ein bis weit ins Establishment verbreitetes Unbehagen ausdrücken, dass es in einem viel umfassenderen Sinne politisch so *nicht* weitergeht. Zumindest in der öffentlichen Darstellung. Die Rede ist vom Klimawandel, verbunden mit dem zunehmenden *Run* auf die Ressourcen des Planeten, die sich teilweise erschöpfen und um deren Aneignung sich Konflikte intensivieren. In dieser Diskussion wurde in den letzten Jahren der Begriff der *sozial-ökologischen* oder *Großen Transformation* geprägt (vgl. WBGU 2011; Überblicke in Brand 2016 und Brand/Wissen 2017, 2. Kapitel).

Im Unterschied zu *Wandel* oder dem immer zahnloser werdenden Begriff der *Nachhaltigkeit* impliziert der Terminus *sozial-ökologische Transformation* eine radikale Semantik. Der ebenfalls verwendete Begriff der *Großen Transformation* stammt von *Karl Polanyi* (1978/1944), der in seinem vor siebzig Jahren publizierten Buch „The Great Transformation“ den Übergang in den Industriekapitalismus im 19. Jahrhundert nachzeichnete. Was in dieser Diskussion heute angedacht werden soll, ist eine Heraustransformation aus einem Kapitalismus, der auf fossilen Energieträgern beruht und rastlos Ressourcen verbraucht und Senken benötigt.² Das vielfach postulierte postfossile Zeitalter muss eingeleitet werden. Im Pariser Klimaabkommen von Dezember 2015 und auf dem G7-Gipfel im Juni 2016 auf Schloss Elmau wurde bekräftigt, dass es bis Ende des 21. Jahrhunderts einer vollständigen *Dekarbonisierung der Weltwirtschaft* bedarf, dass also fossile Energieträger nicht weiter genutzt werden sollen. Wie gesagt, diese Diskussion und der dort prominent gewordene Transformationsbegriff werden stark vor dem Hintergrund der Umwelt-, Klima- und Ressourcenkrise geführt. Und sie wird von der seit Januar 2017

2 Als Senken werden Ökosysteme bezeichnet, die in der Lage sind, Emissionen zu absorbieren, also z. B. Wälder und Ozeane im Falle von CO₂.

sich im Amt befindenden US-Regierung unter *Donald Trump* weitgehend ignoriert und politisch konterkariert.

Manche gehen einen Schritt weiter und denken an eine *Große Transformation* als eine Heraustransformation aus dem Kapitalismus insgesamt, also weg von einer Gesellschaft, in der zentrale Bereiche des gesellschaftlichen Lebens nicht mehr zuvorderst dem Profit- und Wachstumsprinzip unterworfen werden (vgl. Thie 2013; Beiträge in Brie 2014; Brie et al. 2016). Ziel ist dabei nicht nur, die fossile Energiebasis der Gesellschaft hin zu einem Regime erneuerbarer Energien umzubauen oder die Finanzmärkte zu schwächen, sondern die ökonomische und politische Macht des Kapitals in ihrer Gesellschaft strukturierenden Dominanz *insgesamt*.

2. Welche Transformation?

Wenn über das Projekt einer sozial-ökologischen Transformation nachgedacht und nach politisch-praktischen Einsatzpunkten gesucht wird, sollten wir uns zunächst einen Sachverhalt verdeutlichen: Der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft ist selbst eine Logik der Transformation inhärent. Es geht also nicht um ein Ja oder Nein zu bzw. von Veränderung, sondern um die Logik des Wandels bzw. der Transformation (vgl. Demirovic 2012). Damit kann eine wichtige Präzisierung des Begriffs der Transformation vorgenommen werden.

Die dominante Logik ist jene des Profitmachens, der Akkumulation von Kapital, der expansiven wirtschaftlichen Aktivitäten; das geht mit den uns bekannten Problemen einher: mit Vernutzung bis zur Übernutzung menschlicher Arbeitskraft, die vielfach zu Arbeitsverdichtung führt, zu Burnouts und in manchen Branchen zu Informalisierung. Oder mit *Karl Marx* und *Friedrich Engels* gesprochen, die wieder zunehmend zitiert werden: Es erfolgt in der neuen Zeit der sich durchsetzenden kapitalistischen Produktionsweise „die fortwährende Umwälzung der Produktion, die ununterbrochene Erschütterung aller gesellschaftlichen Zustände, die ewige Unsicherheit und Bewegung“ (Marx/Engels 1948/1974: 465). Umwälzung, Erschütterung und Unsicherheit, die in immer kürzeren Abständen zu bemerkenswerten Innovationen führen (beispielsweise in der Medizintechnik oder im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie), gehen gleichzeitig mit einer Potenzierung ökologischer Probleme einher. Und es handelt sich um eine Dynamik, die brutal wird, wenn soziale Standards fehlen.

Hier entwickelt m. E. der Begriff der sozial-ökologischen Transformation seine Bedeutung. Die herrschende Logik des Wandels, der permanenten

Selbstrevolutionierung der bürgerlichen Gesellschaft wird zum Problem. Sie verursacht immer stärkere und immer unkontrollierbarere Krisen.

Dazu kommt eine Erfahrung aus dem 20. Jahrhundert, die heute eine große Herausforderung darstellt. Gerade in den frühindustrialisierten Ländern erzeugte die kapitalistische – wie auch bis in die 1970er Jahre die realsozialistische – Wachstumsdynamik durchaus materielle Teilhabe breiter Bevölkerungsschichten. Gewisse Konsense wurden geschaffen. Diese gesellschaftliche und politische Hegemonie, wie das *Antonio Gramsci* formulierte, bedarf eines materiellen Kerns (vgl. GH 13: 1567). Es geht natürlich um öffentliche Auseinandersetzungen, um vermeintliche Selbstverständlichkeiten und deren Infragestellung. Es geht aber auch und gerade um lebbare, für die Menschen attraktive Verhältnisse – und das unter den gegenwärtigen Bedingungen starker ökologischer Restriktionen, samt ihrer macht- und verteilungspolitischen Implikationen.

Vor diesem Hintergrund entwickelt ein den tiefgreifenden Gesellschaftsumbau fokussierender Begriff der sozial-ökologischen Transformation sein Potenzial für ein progressives Projekt auf der Höhe der Zeit, für das Projekt einer solidarischen Moderne.

Man könnte das als *radikalen Reformismus* oder als *revolutionäre Realpolitik* bezeichnen. *Dieter Klein* (2013) verwendet den Begriff der „doppelten Transformation“, um anzuzeigen, dass es heute und realpolitisch darum geht, in der Krise des neoliberalen Kapitalismus die progressiven Dimensionen unter kapitalistischen Bedingungen zu stärken und gleichzeitig eine umfassendere Transformation im Blick zu haben. Dabei sind die beiden Dimensionen einer doppelten Transformation nicht konsekutiv zu verstehen. Bereits in den hart umkämpften Veränderungen hin zu einem postneoliberalen und progressiven Kapitalismus scheinen Elemente einer solidarischen und post-kapitalistischen Formation auf, die es zu stärken gilt. Wichtig zu beachten ist dabei, und das ist auch das Anliegen dieses Artikels, dass ein progressives Projekt, zu dem sich Globales Lernen ins Verhältnis setzt, angesichts der multiplen Krise nicht über politisches Klein-Klein definiert werden sollte, sondern über einen Entwurf, der unsere Gesellschaft auf eine andere Grundlage stellt, um Wohlstand zu schaffen und zu sichern. Nur damit kommt das progressive gesellschaftspolitische Spektrum wieder in die Offensive, gewinnt Glaubwürdigkeit und Gestaltungsmacht (vgl. Brand/Pühl/Thimmel 2013).

Es bedarf also eines neuen Wohlstandsmodells, das wir in Ansätzen längst kennen. Andere Formen der Ernährung und Mobilität, der Energieversorgung und Kommunikation, des Wohnens und Kleidens. Wir fangen dabei nicht bei Null an, sondern es gibt ja vielfältige Diskussionen, Vorschläge und praktische Ansätze (vgl. Habermann 2009; Felber 2012; Haug 2011).

Es bedarf vieler Akteur_innen mit progressivem Anspruch und Handeln, um ein solches Projekt voranzutreiben. Das sind – oft an den Rändern der Gesellschaft – soziale Bewegungen, das sind – schon eher in der Mitte – progressive Verbände, natürlich die Gewerkschaften und die betriebliche Ebene sowie NRO. Das sind kritische Menschen und Gruppen in der Wissenschaft, in Denkstätten und Medien, progressive Unternehmer_innen. Auch das kirchliche Spektrum spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung von Energiegenossenschaften, der Entwicklung ökologischer Landwirtschaft und vielem anderen. Das sind die Menschen, die sich vielleicht unorganisiert auf andere Alltagspraktiken des Lebens, Arbeitens und Konsumierens einlassen, die dafür aber auch Angebote erhalten; das entsteht ja meist nicht aus dem Nichts. Die Parteien bleiben jedoch Kristallisationspunkte und, als Ausdruck und Teil breiterer gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, eben auch mögliche treibende Kräfte. Wichtig scheint mir hier, dass die Parteien als privilegierte Akteurinnen im politischen System kein instrumentelles Verhältnis zu diesen anderen Akteur_innen haben.

Meine starke Annahme lautet, dass wir einer sozial-ökologischen Transformation nicht nur dringend bedürfen, sondern dass es grundlegend – und trotz des Erstarkens rechtspopulistischer und rechtsextremer Kräfte – ein Bedürfnis nach Demokratie und Gerechtigkeit, nach ökologisch-nachhaltigem Wohlstand gibt.

3. Aktuelle Handlungsblockaden – insbesondere die Vertiefung der imperialen Lebensweise

Zunächst muss ein zentrales Hindernis beseitigt werden: Eingangs habe ich bereits die dominante Austeritätspolitik in Europa genannt. Diese verstärkt die ohnehin in der Politik angelegten Handlungsblockaden: die Rolle von Macht- und Interessenpolitik, Kurzfristorientierung und den häufig reaktiven Charakter von Politik, die verbreitet anzutreffende Zerfaserung von Politik in verschiedene Bereiche, hier Umwelt, da Wirtschaft – hier Arbeitsmarkt, dort Migration.

Ein weiterer Aspekt ist wichtig, der beim Projekt einer solidarischen Moderne, einer sozial-ökologischen Transformation berücksichtigt werden muss. Die bewusste und demokratische Gestaltung weltgesellschaftlicher Verhältnisse, die Herstellung freier und solidarischer, gerechter und ökologisch nachhaltiger Verhältnisse muss eine Konstellation verändern, die *Markus Wissen* und ich als „imperiale Produktions- und Lebensweise“ bezeichnen (Brand/Wissen 2017).

Imperial ist die Lebensweise des Globalen Nordens insofern, als dass sie einen prinzipiell unbegrenzten – politisch, rechtlich und/oder gewaltförmig abgesicherten – Zugriff auf Ressourcen, Raum, Arbeitsvermögen und Senken andernorts voraussetzt. Die Produktivitäts- und Wohlstandsentwicklung in den Metropolen basierte dabei lange Zeit auf einer für eben diese sehr vorteilhaften Welt-Ressourcenordnung und auf Leid und Elend in vielen Ländern.

Im Prozess der kapitalistischen Globalisierung vertiefte sich die imperiale Lebensweise in zweifacher Richtung: Zum einen wurde der Zugriff auf die globalen Ressourcen und Arbeitskräfte über den Weltmarkt restrukturiert und intensiviert. Die vormals im Norden existierenden fossilistischen Konsummuster wie Automobilität und industrialisierte Agrarprodukte blieben erhalten und wurden intensiviert. Darüber hinaus nahm der Flugverkehr im Zuge seiner Liberalisierung enorm zu, durch die Globalisierung wuchs der Herstellungsumfang billiger Industrieprodukte, die industrialisierte Landwirtschaft expandierte. Die zweite Dimension: Wir erleben derzeit eine dynamische Ausbreitung der imperialen Lebensweisen gerade in den Schwellenländern (vgl. Brand/Wissen 2017; Schor 2005; UNEP 2011).

Entwicklung im Globalen Süden bedeutet heute die Vertiefung und Ausweitung der imperialen Lebensweise. Um beim Agrarsektor zu bleiben: Die argentinische Pampa, die als fruchtbares Weideland für extensive Viehzucht bekannt war, wurde in den letzten zehn Jahren fast komplett mit gentechnisch verändertem Soja von Monsanto überzogen – um Futtermittel für die Schweineproduktion in China anzubauen. In Lateinamerika, wo ich mich am ehesten auskenne und Mitglied eines Forschungs- und Arbeitszusammenhangs zum Thema Ressourcen-Extraktivismus bin, wird deutlich, dass auch die progressiven Regierungen ein Modell vorantreiben, das zuvorderst auf der Extraktion von Ressourcen – mit allen ökologischen und sozialstrukturellen Implikationen – basiert (vgl. Svampa 2012; Brand/Dietz 2013).

Diese Konstellation zu politisieren, nicht einfach zu moralisieren, ist eine enorme Aufgabe. Was würde es bedeuten, dass sich eben nicht ein Wohlstandsverständnis durchsetzt, das, ähnlich wie in Europa, zunehmenden Fleischkonsum als Ausdruck steigenden Wohlstands symbolisiert, sondern ein gesellschaftlich verankertes Bewusstsein schafft, dass eben der übermäßige Konsum von Fleisch problematische Implikationen hat. Das bedeutet: „Globale Entwicklungskonzepte müssten die ‚Nichtuniversalisierbarkeit‘ westlichen Konsumniveaus und die Gefährdung der Lebensgrundlagen einbeziehen“ (Overwien 2016: 237). Damit ist ein zentrales Handlungsfeld von Globalem Lernen benannt.

4. Solidarische Lebensweise und sozial-ökologische Transformation als Horizont progressiver Politik³

Wie kann also eine sozial-ökologische Transformation in eine solidarische Moderne gedacht und angegangen werden (vgl. ausführlich Brand/Wissen 2017, 8. Kapitel)? Der Horizont einer progressiven sozial-ökologischen Transformation besteht in einem weitreichenden Umbau der Produktions- und Lebensweise jenseits technologischer Optionen und des Mythos der Entkopplung (ebd.: 7. Kapitel). Die Perspektive übersieht nicht: Die oben skizzierte und für viele Menschen attraktive oder zumindest akzeptable Lebensweise gilt es zu verändern. Dies bedeutet eine Abkehr von der Kultur des ‚Geiz ist geil‘ und des ‚Kauf Dich glücklich‘ – zumal bislang die Produktions- und Konsumnormen machtvoll von Unternehmen gesetzt werden.

Aus einer breiten progressiven Perspektive geht es – wie *Hans Thie* in seinem 2013 publizierten Buch schreibt – um „Rotes Grün“ (so der Titel des Buches), also um eine Verbindung sozialer und ökologischer Fragen, und nicht, wie bisher, um ein gegenseitiges Ausspielen. Akteurin wäre über Parteilinien hinaus eine Transformationslinke, die den Zusammenhang konzeptionell und politisch-praktisch herstellt. Zentral hierfür ist ein alternatives Wohlstandsmodell.

Ein wesentlicher Ansatzpunkt ist m. E. gerade in der aktuellen Krise und unter dem Damoklesschwert steigender Arbeitslosigkeit und zunehmender Prekarisierung, dass ein sozial-ökologischer Umbau mit einer progressiven Arbeitszeitpolitik verknüpft wird. Dabei geht es nicht nur um den Abbau steuerlich begünstigter Überstunden oder um attraktive Modelle von Wochen- und Lebensarbeitszeit. Über das Thema der Arbeitszeitpolitik geraten eben auch ökologische Fragen in den Blick: jene des Produzierens und Konsumierens um ihrer selbst willen, der unbedingten Exportorientierung und welchen Stellenwert in unserer Gesellschaft Lohnarbeit und andere Tätigkeiten haben, wie z. B. unbezahlte Sorgearbeit für Jüngere und Ältere oder gesellschaftliches Engagement.

Mit der Transformation in eine solidarische Moderne gehen attraktive Leitbilder einher: Zeitwohlstand, Mäßigung gegenüber den Ansprüchen an Ressourcennutzung und ein Infragestellen der Selbstverständlichkeit von Produkten, die der Weltmarkt billig bereitstellt. *Frigga Haug* (2011) hat das mit

3 Der Begriff der *sozial-ökologischen Transformation* hat eine analytische Dimension, da damit auch Strukturen und Prozesse der Nicht-Nachhaltigkeit in den Blick geraten, und eine politisch-strategische im Sinne der Transformation zu Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit (vgl. Brand 2016).

dem Begriff der „Vier-in-Einem“-Perspektive gut auf den Punkt gebracht: Im Zentrum steht, neben der Erwerbsarbeit, die Sorge für sich selbst, für andere, für die natürlichen Lebensgrundlagen. Da sind Elemente, die in der feministischen Debatte von Ökonominen längst formuliert und in vielen konkreten Initiativen realisiert werden (vgl. Baier/Biesecker 2011).

Sozialstaatliche Errungenschaften sollten eher ausgebaut als gekürzt werden. Es geht dabei aber nicht lediglich um eine Rückkehr des Staates. Seine materielle Grundlage muss verändert werden, wozu es einer Finanztransaktions- wie auch Vermögenssteuer bedarf, der Unterbindung von Steuerbetrug, höheren Erbschafts- und Spitzensteuersätzen. Doch jenseits von Markt und Staat bedarf es einer Stärkung der Gemeinschaftsgüter, für die sich die Gesellschaft verantwortlich fühlt.

Ein solcher Transformationsprozess hin zu einem wirklich nachhaltigen Energie- und Mobilitätssystem, anderen Formen der Landwirtschaft und Ernährung und zu langlebigen Produkten, aber eben auch – zumindest für die wohlhabenderen Bevölkerungsteile – zu weniger materiellem Konsum, darf nicht auf dem Rücken der Menschen ausgetragen werden. Sie überlässt insbesondere jene Menschen mit weniger Macht und Einfluss nicht sich selbst und fordert von ihnen Verzicht; das ist das tendenziell konservative wachstums-kritische Angebot.

Ihnen, mit den normalerweise geringeren Handlungsspielräumen und Erfahrungen von Machtlosigkeit, muss die Angst vor Veränderung genommen werden. *Reform* reimt sich für die meisten zu sehr auf die Erhöhung von Unsicherheit und Angst, auf Umverteilung von unten nach oben. Deshalb bleiben Verteilungsfragen wichtig: Verteilung von Vermögen und Einkommen, von Macht und Lebenschancen. Sie bleiben zentral im Sinne der Umverteilung vom gesellschaftlichen Oben nach unten und sind die *differentia specifica* progressiver Politik im Unterschied zu wirtschaftsliberalen und vielen konservativen Ansätzen.

5. Potenziale der Wachstumskritik

Es geht um andere gesellschaftliche Logiken jenseits der Fixierung auf expansives Wirtschaftswachstum, materielle Produktion und Konsum sowie Erwerbsarbeit. Und diese Logik wird in der aktuell anhebenden Diskussion um *Jenseits des Wachstums*, *Post-Wachstum*, *Degrowth* oder *Entwachsen* am stärksten infrage gestellt (vgl. Brand 2014; Degrowth in Bewegungen 2016; Adler/Schachtschneider 2017).