

Andreas Brunold

Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung und das Konzept des Globalen Lernens

Globale Entwicklungen und ethische Werteorientierungen

Kaum ein anderer Begriff innerhalb der internationalen Politik hat in den letzten Jahren derartig heftige Kontroversen ausgelöst wie das vielschichtige Phänomen der Globalisierung. Vor allem im Bereich der Ökonomie ist daraus ein inflationär gebrauchtes Schlagwort entstanden, das eine Verständigung über die weitreichenden sozialen und kulturellen Folgen sowie auch über die immer stärker in Erscheinung tretenden globalen ökologischen Krisenerscheinungen erschwert. Die fortschreitende Vernetzung, Verdichtung und Beschleunigung ökonomischer, technischer und politischer Faktoren weitet sich zunehmend auf alle Lebensbereiche aus, so dass die Globalisierung als ein Prozess zunehmender Integration zwischen Gesellschaften und Problembereichen definiert werden kann.¹ Die daraus folgende Intensivierung grenzüberschreitender Transaktionen geht mit deren gleichzeitiger räumlicher Ausdehnung einher. *Ernst-Otto Czempiel* hat vorgeschlagen, die Analyse weltpolitischer Prozesse anhand der Koordinaten „Wirtschaftswelt, Gesellschaftswelt und Staatenwelt“ zu verorten.² Während die Lösungskompetenz internationaler Politik sich heute immer weniger auf die Belange der „Staatenwelt“ festlegen lässt und die Verdichtung globaler Verflechtungen zu einer abnehmenden Steuerungsfähigkeit von Staaten führt, ist eine Vielzahl von Problemen nur noch auf dem Wege internationaler Zusammenarbeit in der „Gesellschaftswelt“ zu regeln. Somit zwingen globale Entwicklungen die nationalstaatliche Politik in einen Wettbewerb um „globalisierungstaugliche“ Wirtschafts-, Sozial- und Gesellschaftssysteme, bei denen der Staat kaum mehr regulierend eingreifen kann. Dabei ist es Konsens, dass die Politik künftig immer weniger in geschlossenen und abgrenzbaren Räumen von Nationalstaaten handeln kann und stattdessen verstärkt auf multilaterale Kooperationen innerhalb von „Global Governance-Strukturen“ angewiesen ist.

In Verbindung mit dem Paradigma der nachhaltigen Entwicklung werden so Fragen über die Zukunft der Menschheit, ihr „Überleben“ sowie über das „richtige und gute Leben“ aufs Neue gestellt, wobei Selbstverwirklichungsvorstellungen und

1 *Johannes Varwick*, Globalisierung, in: *Wichard Woyke* (Hrsg.), *Handwörterbuch Internationale Politik*, Bonn 2000, S. 137.

2 Vgl. *Ernst-Otto Czempiel*, *Weltpolitik im Umbruch. Das internationale System nach dem Ende des Ost-West-Konfliktes*, München 1993.

Sofortbefriedigungsansprüche einerseits wie auch die Ressourcenbegrenztheit der Erde andererseits Interessenskollisionen erzeugen, die globale Krisenphänomene gegenwärtig zu einer neuen Herausforderung machen.

War einer der wesentlichsten und bis heute überdauernden Leitgedanken der Aufklärung die Pflicht, einem sittlich und ethisch verantwortbaren Handeln zu folgen, so kann man in Anlehnung an *Immanuel Kant* durchaus von der Notwendigkeit eines „ökologischen Imperativs“ sprechen, der das menschliche Handeln an den Erfordernissen eines verantwortlichen Umgangs mit der Natur auszurichten hat.³ Eng damit verbunden ist die Erkenntnis, dass die natürlichen Ressourcen endlich sind und deshalb dem Menschen nur begrenzt zur Verfügung stehen. Damit stehen umweltethische Fragen unter veränderten Vorzeichen, die sich in unterschiedlichen Handlungsansätzen des Naturverständnisses widerspiegeln. So sehen die Vertreter des anthropozentrischen Ansatzes die Natur v.a. als Objekt des Menschen, die nach dessen Bedürfnissen gestaltet werden kann. Anhänger eines biozentrischen Ansatzes (wie z. B. *Albert Schweitzer*) gestehen dagegen der Natur einen Eigenwert zu, der außerhalb der menschlichen Bedürfniskategorien liegt. Die Verfechter einer physiozentrischen oder holistischen Umweltethik gehen noch einen Schritt weiter, indem sie der Natur insgesamt eine vom Menschen unabhängige Existenzberechtigung zugestehen.⁴

Dem Politikziel der nachhaltigen Entwicklung werden i.d.R. drei unterschiedliche Problemdimensionen zugeschrieben, und zwar die ökonomische, ökologische und soziale Dimension, daneben aber auch weitergehend die kulturelle und politische. Die wissenschaftliche und die politische Diskussion um die inhaltliche Ausgestaltung der Nachhaltigkeit sowie die praktische Umsetzung kreisen dabei wesentlich um deren unterschiedliche Gewichtung:⁵

- Die ökonomische Dimension konzentriert sich im Sinne der Kapitalerhaltung auf langfristige Erträge, die aus der Nutzung vorhandener Ressourcen erwachsen. Sie grenzt sich dadurch von einer auf kurzfristige Gewinne setzenden Logik stetigen Wirtschaftswachstums ab, deren Unabdingbarkeit in der internationalen Wirtschaftspolitik immer wieder als grundlegende Entwicklungsvoraussetzung beschworen wird.
- Die ökologische Dimension betont demgegenüber den mit materiellen Maßstäben schwer fassbaren Wert der Natur sowie die Endlichkeit der natürlichen

3 *Klaus Tischler*, Grundwissen Umwelt, Stuttgart 1994, S. 26.

4 *Klaus Tischler*, a.a.O., S. 27.

5 *Steffen Bauer*, Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung. Internationale Politik für Umwelt und Entwicklung, in: *Bundeszentrale für politische Bildung* (Hrsg.), *Umweltpolitik*, in: *Informationen zur politischen Bildung*, Heft 287, Bonn 2005, S. 9-16.

Ressourcen. Daraus leitet sich nicht nur die wirtschaftliche Notwendigkeit ab, das Naturkapital weitestgehend zu erhalten, sondern allgemein die ökologischen Bedingungen des menschlichen Überlebens zu sichern. Im Sinne eines qualitativen Verständnisses wirtschaftlicher Entwicklung sind demnach die ökologischen Kosten von Produktion und Konsum in den Bilanzen der Wirtschaft als externe Kosten zu berücksichtigen.

- Die soziale Dimension stellt die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt. Diese bezieht sich auf den Zugang zu Chancen und Ressourcen sowohl innerhalb einzelner Länder und Gesellschaften als auch im globalen Verteilungskonflikt zwischen den Industrieländern im Norden und den Schwellen- und Entwicklungsländern im Süden. Es finden ethisch-moralisch begründete Abwägungsprozesse statt, die sich v.a. auf die Grundbedürfnisbefriedigung für heutige und zukünftige Generationen als auch die zwischen den gegenwärtig lebenden Generationen beziehen.

Wo konkret die Grenzen der Nutzung des Naturvermögens liegen und welche Managementregeln für eine dauerhaft zukunftsfähige Entwicklung⁶ aufgestellt werden können, ergibt sich nicht allein aus ökologischen Gesetzmäßigkeiten und naturwissenschaftlichen Forschungserkenntnissen. Diese werden vielmehr in einem gesellschaftspolitischen Zielfindungsprozess festgelegt, bei dem Gesichtspunkte wie ökonomische Kosten-Nutzen-Abwägungen, ethisch-moralische Bewertungen, sozialverträgliche Aspekte, Risikoüberlegungen sowie Macht- und Gruppeninteressen eine Rolle spielen. Hier gelten Maximen, welche die Nachhaltigkeitsziele in eine normative Vision von Rahmenparametern einbetten.⁷

1. Die Nutzungs- bzw. Verbrauchsdaten von erneuerbaren Ressourcen dürfen auf Dauer nicht größer sein als ihre Regenerations- bzw. Neubildungsdaten (Gebot der Aufrechterhaltung der ökologischen Leistungsfähigkeit).
2. Die Freisetzung bzw. Emission von Schadstoffen soll sich an der Belastbarkeit der Umweltmedien orientieren und darf nicht größer sein als die Aufnahme- bzw. Abbaufähigkeit der Umwelt. Dies ist vor dem Hintergrund der Knappheit der Tragfähigkeit der ökologischen Systeme bedeutsam.

6 *Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages* (Hrsg.), *Schutz des Menschen und der Umwelt. Die Industriegesellschaft gestalten*, Bonn 1994, S. 26ff.

7 *Hans Mohr*, *Wieviel Erde braucht der Mensch? Untersuchungen zur globalen und regionalen Tragkapazität*, in: *Hans Kastenholz/Karl-Heinz Erdmann/Manfred Wolff* (Hrsg.), *Nachhaltige Entwicklung. Zukunftschancen für Mensch und Umwelt*, Berlin 1996, S. 45-60.

3. Nicht erneuerbare Ressourcen sollten nur in dem Umfang genutzt werden, als ein physisch und funktionell gleichwertiger Ersatz in Form regenerierbarer Ressourcen geschaffen wird oder dauerhaft nachwächst, der diese anstelle der nicht erneuerbaren in Zukunft ersetzen kann (Substitutionsregel).
4. Das Zeitmaß anthropogener Einträge bzw. Eingriffe in die Umwelt muss in einem ausgewogenen Verhältnis zum Reaktionsvermögen und der Anpassungsfähigkeit der in der Umwelt relevanten natürlichen Prozesse stehen.

Bei Betrachtung der sich daraus ergebenden strategischen Handlungsoptionen stellt sich die Frage, ob der Wohlstand durch Innovationen gesichert oder gar weiter gesteigert werden kann oder ob Abstriche in der individuellen Lebensführung der Menschen hingenommen werden müssen. Für die erstere Annahme plädieren die Vertreter einer Effizienzrevolution, eher in die zweite Richtung zielen Bestrebungen für eine Suffizienzrevolution. In diesen beiden Handlungsfeldern werden für die Industrieländer zunächst die wichtigsten Veränderungspotentiale gesehen. Während die Effizienzrevolution im Wesentlichen die Herausforderung des Unternehmenssektors kennzeichnet, steht die Suffizienzrevolution für eine Innovationsleistung, die primär im Haushaltssektor zu erbringen ist.⁸ Ein wesentlicher Gesichtspunkt kommt insgesamt den Konsumgewohnheiten und -bedürfnissen in den westlichen Industrieländern zu. Als Voraussetzung zur Realisierung der Managementregeln, ihrer Operationalisierung und Bewertung sowie als „conditio sine qua non“ zur Erhaltung des Naturvermögens sind effiziente, d.h. weniger ressourcenaufwendige und innovative Maßnahmen notwendig, die auf strategische Handlungsfelder einer zukunftsfähigen Entwicklung verweisen, und zwar auf eine⁹

- Effizienzrevolution, die weniger Ressourcenverbrauch pro Einheit des Bruttoinlandsprodukts (BIP) durch technologische Innovationen und neue Organisationsformen nach sich zieht. Damit einher geht eine Entkoppelung von Wirtschaftswachstum und Umweltverbrauch als Bestandteil einer ökologisch verpflichteten sozialen Marktwirtschaft.
- Suffizienzrevolution, die weniger Güter und Dienstleistungen pro Kopf bei gleichem Wohlstand durch weniger material- und energieintensive Formen der Bedürfnisbefriedigung ersetzt. Strategisch geht es in erster Linie um Verände-

8 Rudi Kurz, Von der sozialen Marktwirtschaft zur öko-sozialen Marktwirtschaft. Nachhaltige Entwicklung als gesellschaftliche und wirtschaftliche Herausforderung, in: *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* (Hrsg.), *Der Bürger im Staat. Nachhaltige Entwicklung*, Stuttgart 1998, S. 17.

9 Rudi Kurz, a.a.O., S. 67.

rungen der Konsum- und Lebensstile sowie um einen Wertewandel, durch den materieller Wohlstand einen geringeren Stellenwert gegenüber immateriellen Werten bekommen soll.¹⁰

- nachhaltige Bevölkerungspolitik, die eine Senkung der (Welt-)Bevölkerung, insbesondere eine Senkung der Geburtenrate im Blick hat.

Kurz- und mittelfristig am erfolgreichsten scheint – zumindest für Industrieländer – eine Effizienzrevolution zu sein, denn Lebensstile lassen sich nur langsam ändern und gelten im Sinne von Verzichtserklärungen als wenig attraktiv und anschlussfähig an den gesellschaftlichen Nachhaltigkeitsdiskurs.¹¹ Langfristig gesehen sind jedoch eine Suffizienzrevolution sowie eine nachhaltige Bevölkerungspolitik unverzichtbar, um ausreichende natürliche Ressourcen für die Zukunft der Menschheit zu erhalten.

Unser bisheriger Fortschrittsentwurf erscheint deswegen so problematisch, weil er sowohl die „Eigenrechte“ der Natur als auch die „Eigenbedürfnisse“ des Menschen missachtet.¹² Dieses Phänomen ist gekennzeichnet durch eine scheinbar kalkulierbare Naturbeherrschung, bei der die Nebenfolgen der Technik oft nicht ins Kalkül gezogen werden. Eine praktisch entgrenzte Verfügungsmacht erzeugt innerhalb des begrenzten Systems Erde Veränderungen globalen Ausmaßes. Durch den „veränderungstempobedingten Vertrautheitsschwund“ ist der Mensch immer weniger „zu Hause“. In keiner früheren Ethik spielte das Wissen um eine „biosphärische Wirkgesamtheit“ und der Antizipation möglicher Technikfolgen eine so bedeutende Rolle wie in der Gegenwart, so dass hier ein Paradigmenwechsel weg von einer ausschließlich den gegenwärtig lebenden Menschen betrachtenden Ethik nötig erscheint. Gemeint ist eine Ethik der „Fernverantwortung“, die auch die zeitlich und räumlich entferntesten Wirkungen unseres Handelns berücksichtigt.¹³

Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung und die Agenda 21

Das Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung muss deshalb in erster Linie aus ethischen und politischen Gründen gefordert werden. Dabei darf diese nicht nur

10 Vgl. *Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie* (Hrsg.), *Fair Future – Ein Report des Wuppertal Instituts. Begrenzte Ressourcen und globale Gerechtigkeit*, München 2005.

11 Vgl. *Andreas Fischer*, *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Unterricht*, in: *Andreas Fischer* (Hrsg.), *Nachhaltigkeit, sozi-onlinejournal* Heft 1, Bielefeld 2000.

12 *Bernd Guggenberger*, *Die Zukunft der Industriegesellschaft*, in: *Grundwissen Politik. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung*, Bd. 302, Bonn 1993, S. 424.

13 Vgl. *Hans Jonas*, *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, Frankfurt/Main 1979.

auf einer bloßen Gesinnungsethik basieren, sondern sie muss ebenso auf eine Ethik der pragmatischen Verantwortung ausgerichtet sein,¹⁴ die krisenprophylaktisch nach den voraussehbaren Folgen des Handelns fragt. Diese schließt prinzipiell eine „Folgenabschätzung“ des menschlichen Handelns ein. Der soziale Leitgedanke und das grundlegende Werturteil des Nachhaltigkeitskonzepts ist folglich das der Gerechtigkeit, und zwar in einem doppelten Sinne. Es geht sowohl um die Lebenschancen aller gegenwärtig lebenden Menschen (als intragenerationelles Gerechtigkeitspostulat) als auch um die zukünftiger Generationen (als intergenerationelles Gerechtigkeitspostulat) sowie um die gleichen Rechte an Ressourcen und intakter Umwelt.¹⁵ Eine solche Fernverantwortung wirkt sich in Raum und Zeit weltweit auf zukünftige Generationen aus,¹⁶ so dass der Philosoph *Hans Jonas* in diesem Zusammenhang auch von einer Zukunftsethik der Selbstbegrenzung spricht,¹⁷ der Theologe *Hans Küng* von einer globalen Verantwortungsethik.¹⁸

So stellen sich nun weiter folgende Fragen: Wie kann das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung dazu beitragen, dass Bildungsprozesse auf die zunehmenden Anforderungen in einer globalisierten Wissensgesellschaft reagieren? Oder konkreter: Können durch multilaterale Bildungsanstrengungen Konzepte geschaffen werden, welche die nationale Bildungspolitik im globalen Rahmen sichern und gleichzeitig an die gestiegenen Anforderungen gegenüber den weltweit dynamischen und grenzüberschreitenden Problemstellungen heranführen?

Hier setzt die Aufgabe der politischen Bildung an, die gerade im nationalstaatlichen Rahmen gefordert ist, in der Auseinandersetzung um die Perspektiven einer zukunftsorientierten Entwicklung und den Fragen nach den Chancen und Risiken der Globalisierung adäquate Antworten zu geben. Dabei haben vor allem die Kon-

14 Diese Forderung findet gerade im Spannungsfeld zwischen Umweltbewusstsein und aktivem Handeln ihre Berechtigung. Vgl. *Max Weber*, Gesammelte Aufsätze zur Soziologie und Sozialpolitik, Tübingen 1924, S. 185.

15 *Andreas Brunold*, Globales Lernen und Lokale Agenda 21. Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der „Einen Welt“, Wiesbaden 2004, S. 26 und *Andreas Brunold*, Global Learning and Education for Sustainable Development, in: Higher Education in Europe (UNESCO-CEPES), Vol. 30, Nos. 3-4, Abingdon 2005, p. 295-306.

16 Vgl. *Volker Hauff* (Hrsg.), Unsere gemeinsame Zukunft. Der Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (Brundtland-Bericht), Greven 1987.

17 *Hans Jonas*, Prinzip Verantwortung. Zur Grundlegung einer Zukunftsethik, in: *Thomas Meyer/Susanne Miller* (Hrsg.), Zukunftsethik und Industriegesellschaft, München 1986, S. 3-14.

18 *Hans Küng*, Das eine Ethos in der einen Welt – Ethische Begründung einer nachhaltigen Entwicklung, in: *Hans Kastenholz/Karl-Heinz Erdmann/Manfred Wolff* (Hrsg.), Nachhaltige Entwicklung, Zukunftschancen für Mensch und Umwelt, Berlin 1996, S. 239 ff.

ferenzen der Vereinten Nationen, die seit Anfang der 1990er Jahre in großer Dichte als Bestandteile einer „Global Governance-Architektur“ aufeinander folgten, einen wesentlichen Beitrag in dieser Richtung geleistet, z.B. die Rio-Konferenz über Umwelt und Entwicklung (UNCED) im Jahr 1992, die Sondergeneralversammlung mit der Millenniumserklärung sowie der Weltbildungsgipfel von Dakar mit der Fortschreibung des Programms „Education for All“ im Jahr 2000, der Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg 2002 und nicht zuletzt die Ausrufung der UNESCO-Weltdekade einer Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Jahre 2005-2014. Hier wird das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung zum maßgebenden Träger einer internationalen Bildungspolitik¹⁹, bei der mit der Zivilgesellschaft zunehmend weitere Akteursgruppen ins Blickfeld kommen.²⁰ Bisher finden die Ergebnisse dieser Weltkonferenzen allerdings noch zu wenig Niederschlag in der praktischen Umsetzung.

Die Einsicht in die wechselseitige Abhängigkeit zwischen Umweltschutz und v.a. wirtschaftlicher Entwicklung bildete Grundlage und historischen Impulsgeber für die von den Vereinten Nationen eingesetzte „Weltkommission für Umwelt und Entwicklung“ (WCED), die im Jahre 1987 den Brundtland-Bericht vorlegte und dem Konzept des „Sustainable Development“ zu Popularität verhalf.²¹ Darin wurde erstmals die Definition nachhaltiger Entwicklung geprägt,²² nach der eine „dauerhaft tragfähige Entwicklung als Entwicklung zu bezeichnen ist, welche die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne die Fähigkeit zukünftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse befriedigen zu können.“²³

In der Folgezeit wurden – v.a. durch die in Rio de Janeiro beschlossene Agenda 21 – ökologische, ökonomische und soziale Dimensionen als Einheit von drei Teilsystemen nachhaltiger Entwicklung als voneinander abhängig anerkannt. Leider stellt die Agenda 21 als „Pflichten katalog für das 21. Jahrhundert“ aber letztlich ein unverbindliches Instrument nach dem „Prinzip Hoffnung“ dar, denn während sich das Maßnahmenpaket zunächst v.a. an die Länder des Südens richtete, fehlten weitgehend Empfehlungen für die erforderliche Strukturanpassung

19 Franz Nuscheler, Globalisierung und Global Governance, in: Dieter Lutz (Hrsg.), Globalisierung und nationale Souveränität, Baden-Baden 2000, S. 301-317.

20 Michael Zürn, Regieren jenseits des Nationalstaates. Globalisierung und Denationalisierung als Chance, Frankfurt/Main 1998, S. 25.

21 Volker Hauff (Hrsg.), a.a.O., S. 46.

22 Der Begriff „sustainability“ wird im deutschen Sprachgebrauch meist mit Nachhaltigkeit, Dauerhaftigkeit, Zukunftsbeständigkeit oder -verträglichkeit übersetzt.

23 „Sustainable Development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs“, in: Volker Hauff (Hrsg.), a.a.O., S. 8, 46.

des Nordens.²⁴ Unabhängig davon ist die Agenda 21 jedoch eine wichtige Etappe in der Auseinandersetzung um die Grenzen des Wachstums und eines dauerhaft tragfähigen Entwicklungsmodells der modernen Zivilisation.



Abb. 1: Ziele der nachhaltigen Entwicklung²⁵

Die Prinzipien, die in Kapitel 36 der Agenda 21 niedergelegt sind, erachten v.a. die Möglichkeiten einer Neuausrichtung der Bildung auf eine nachhaltige Entwicklung als unabdingbare Voraussetzung für die Herbeiführung eines Bewusstseinswandels.²⁶ Diese stehen mit fast allen Programmbereichen der Agenda 21 in Verbindung.²⁷

Bildung wird daher zu einem der wesentlichsten Faktoren auf dem Weg zu einer nachhaltigen Gestaltung der Gesellschaft. Der Sachverständigenrat für

24 Helmut Volger, Die Vereinten Nationen, München 1994, S. 157.

25 Reinhard Meyers/Jörg Waldmann, Der Begriff „Sustainable Development“. Seine Tauglichkeit als Leitfigur zukünftiger Entwicklung, in: Karl Engelhard (Hrsg.), Umwelt und nachhaltige Entwicklung. Ein Beitrag zur Lokalen Agenda 21, Münster 1998, S. 291.

26 Ernst-Ulrich von Weizsäcker, Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt, Darmstadt 1992, S. 209.

27 Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.), Umweltpolitik. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro, Dokumente und Agenda 21, Bonn 1997, S. 261 ff.

Umweltfragen der Bundesregierung (SRU) griff diese Forderung bereits im Jahre 1994 auf, indem er die „Retinität“, d.h. die Gesamtvernetzung der Kulturwelt mit der Natur, als Schlüsselprinzip des Sustainability-Ethos postulierte. Kognition, Reflexion, Antizipation und Partizipation werden dabei als wichtige Faktoren ökologisch orientierter Schlüsselkompetenz benannt.²⁸

Über die umwelt- und entwicklungspolitische Bildung hinaus erfordert eine Bildung für nachhaltige Entwicklung daher auch eine kulturelle Neuorientierung, denn neben nachhaltiger Produktion und technischen Effizienzsteigerungen geht es ebenfalls um die Veränderung von Lebensstilen und Konsummustern. Diese Veränderungen in den Einstellungs- und Verhaltensweisen können auch mit dem Begriff des Mentalitätswandels zu Beginn der Moderne sowie während der Industriellen Revolution beschrieben werden.²⁹

Leider wird das Konzept der nachhaltigen Entwicklung auf nahezu allen politischen Ebenen nach wie vor eher als ein Programm zur Fortführung der Umweltpolitik mit denselben Methoden betrachtet. Zur Zeit dominieren etwa Umweltprobleme wie der Treibhauseffekt, die u.a. von den unzähligen Verursacherquellen des individuellen Produktions- und Konsumverhaltens ausgelöst werden. Infolgedessen sind die Ziele dieser Politik schwer vermittelbar, gleichzeitig müssten sie aber jede Institution und jedes Individuum erreichen.

Soll nachhaltiges Handeln wirksam verfolgt werden, bleibt das folglich nicht ohne Konsequenzen für das Konsumverhalten und den persönlichen Lebensstil. Die Verlagerung auf ressourcenschonende Produkte allein genügt nicht, vielmehr muss bei der Reflexion der Bedürfnisse angesetzt werden. Diese Forderungen beruhen auf der besonderen Verantwortung der Industrieländer, die durch ihren verschwenderischen Umwelt- und Ressourcenverbrauch ein historisch einmaliges, aber auch langfristig unhaltbares Wohlstandsniveau aufgebaut haben.³⁰ Aufgrund des hohen Anteils des privaten Verbrauchs am BIP besteht Einigkeit darüber, dass Materialeinsparungen sowie Emissions- und Energiereduktionen ohne eine tiefgreifende Veränderung der Konsummuster nicht zu erreichen sind.³¹

Die zugrundeliegende Philosophie des Konzepts der nachhaltigen Entwicklung lässt sich daher als Integration von Inhalten einerseits sowie von gesellschaftlichen

28 Vgl. SRU (Hrsg.), Umweltgutachten 1994. Für eine dauerhaft-umweltgerechte Entwicklung, Bundestagsdrucksache 12/6995, Stuttgart 1994.

29 *Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages* (Hrsg.), a.a.O., S. 86.

30 Vgl. *Sascha Müller-Kraenner*, Klimakonferenz von Kyoto. Was nun kommen muß, in: *Jahrbuch Ökologie*, München 1998.

31 *Umweltbundesamt* (Hrsg.), *Nachhaltiges Deutschland*, Berlin 1997, S. 223.

und politischen Kräften und Akteuren andererseits charakterisieren.³² Die inhaltliche Integration kann – bedingt durch die ihr innewohnenden Zielkonflikte – auch als Quadratur des Kreises bzw. als „magisches Zielviereck“ der Dimensionen des Nachhaltigkeitsprinzips veranschaulicht werden. Die Integration (zivil)gesellschaftlicher und politisch-demokratischer Kräfte ist durch umfassende globale Bildungs- und Lernprozesse bedingt, die sinnbildlich den einzigen Ausweg aus dieser Quadratur ermöglichen.



Abb. 2: Dimensionen des Nachhaltigkeitsprinzips³³

Wie die große Zahl der Weltkonferenzen in der Folge von Rio zeigte, sind die Vertreter der Staatenwelt nicht mehr unter sich, sondern die zunehmend international vernetzten Nichtregierungsorganisationen sind zu Interessensvertretern einer Weltzivilgesellschaft geworden. Die Handlungsnormen und konkreten Schritte

32 Uwe Andersen/Ingo Homberger/Nelson Penedo, Lokale Agenda 21 und Entwicklungspolitik, in: Politische Bildung, Beiträge zur wissenschaftlichen Grundlegung und zur Unterrichtspraxis. Entwicklung der Entwicklungspolitik, Band 3/1999, Schwalbach/Ts. 1999, S. 38.

33 Reinhard Meyers/Jörg Waldmann, a.a.O., S. 293.

zur Wirksamkeit der Global Governance-Strukturen hinken den Globalisierungsprozessen allerdings deutlich hinterher.³⁴

Die Forderung nach einer politischen Bildung für nachhaltige Entwicklung

In Deutschland wurde das Prinzip der Nachhaltigkeit 1994 als Staatsziel in Artikel 20a des Grundgesetzes verankert, allerdings noch ohne explizite Erwähnung des Bildungsbereichs. Erste konzeptionelle Arbeiten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung stammen aus dem Bereich der Umweltbildung, die erste offizielle bildungspolitische Publikation stellte der Orientierungsrahmen „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) aus dem Jahr 1998 dar.³⁵ Das BLK-Programm 21 bewirkte dann im Schulbereich eine große Resonanz.³⁶ Mit den Beschlussempfehlungen und Berichten des Deutschen Bundestags zur „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ sowie zum „Aktionsplan zur UN-Weltdekade Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ aus den Jahren 2000 und 2004 wurde die Politik dann aufgefordert, sich am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung auszurichten und diese Zielsetzung mit konkreten Maßnahmen im Bildungsbereich zu verankern.³⁷ Damit wurde – im Hinblick auf die Zusammenführung der umwelt- und entwicklungspolitischen Bildung zum Konzept des Globalen Lernens – eine allseits akzeptierte Verortung unter dem Dach der Bildung für nachhaltige Entwicklung vollzogen.

Ziel einer Bildung für nachhaltige Entwicklung ist weiter der Erwerb von Kompetenzen, um aktiv und eigenverantwortlich die Zukunft gestalten zu können. In diesem Zusammenhang spielen ebenso rationale, emotionale wie auch handlungsbezogene Komponenten und der Erwerb von Urteilsfähigkeit eine entscheidende Rolle. Bildung für nachhaltige Entwicklung dient speziell der Aneignung von Gestaltungskompetenzen, wobei diese Wissen, Fertigkeiten,

34 *Franz Nuscheler*, Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik, Bonn 1996, S. 39. Global Governance kann mit dem Begriff der Weltordnungspolitik übersetzt werden und meint einen breiten, dynamischen und komplexen Prozess der interaktiven Entscheidungsbildung, an dem sich nicht nur Regierungen, sondern auch Nichtregierungsorganisationen, Bürgerbewegungen, multinationale Unternehmen, Finanzmärkte und Medien auf globaler Ebene beteiligen und das Ziel verfolgen, konsensfähige Lösungen für Weltprobleme zu finden.

35 Vgl. *BLK* (Hrsg.), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Orientierungsrahmen, Heft 69, Bonn 1998.

36 Vgl. *BLK* (Hrsg.), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg, Heft 72, Bonn 1999.

37 Vgl. *Deutscher Bundestag*, Drucksachen 14/3319 v. 10.05.2000 und 15/3472 v. 30.06.2004.

Einstellungen und Wertvorstellungen umfassen.³⁸ Hierunter werden Fähigkeiten verstanden, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Die Gestaltungs Kompetenzen lassen sich nach *de Haan* in acht Teilkompetenzen einteilen,³⁹ die allerdings – auf die politische Bildung bezogen – auch durch ein Leitmodell politisch-demokratischer „Bürgerkompetenzen“ erweitert bzw. politisch präzisiert werden können. Dabei geht es um

1. die Kompetenz, Formen und Zielkonflikte der politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Werteorientierung und ihrer Interessen zu erkennen, zu beurteilen und danach handeln zu können,
2. die Kompetenz, Partizipations- und Interventionsfähigkeiten für eigene und gemeinwohlorientierte Interessen zu entwickeln und danach handeln zu können,
3. die Kompetenz zu bürgerschaftlichem und zivilgesellschaftlichem Engagement in der Demokratie,
4. die Kompetenz zu multiperspektivischer Sichtweise globaler Herausforderungen,
5. die Kompetenz, Menschen- und Bürgerrechte wahrzunehmen und aktiv vertreten zu können,
6. die Fähigkeit zur Verbindung lokaler Erfahrungen und ihrer globalen Zusammenhänge in der Weltgesellschaft,
7. die Kompetenz zur Antizipation möglicher Zukunftsrisiken und die Reflexion von individuellen und globalen Handlungsalternativen und ihrer Fernverantwortung sowie um
8. die Kompetenz zur Reflexion über medial vermittelte individuelle und kulturelle Leitbilder sowie über Konsum- und Lebensstile als mündiger „Staats- und Wirtschaftsbürger“.

Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung im Bereich der nachhaltigen Entwicklung hat sich inzwischen institutionell etabliert. Allerdings sind die Gegenstandsfelder globaler Entwicklungsprozesse im Fokus didaktischer Fragestellungen bisher vor allem von den pädagogischen Disziplinen besetzt⁴⁰, und auch staatlich

38 *Gerhard de Haan*, Politische Bildung für Nachhaltigkeit, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 7-8/2004, S. 39-46.

39 *Gerhard de Haan*, a.a.O. S. 39-46.

40 Siehe exemplarisch *Barbara Asbrand/Annette Scheunpflug*, Globales Lernen, in: *Wolfgang Sander* (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 2005, S. 469-484, *Maria*

geförderte Projekte zur Implementierung von Inhalten nachhaltiger und globaler Entwicklung in schulischen und außerschulischen Kontexten werden überwiegend von erziehungswissenschaftlichen Akteuren koordiniert⁴¹, so dass hier insgesamt die politischen Implikationen, die u.a. mit globalen Problemlagen auf das Engste verbunden sind, zu wenig berücksichtigt erscheinen.

Die Nachhaltigkeitsdebatte legt es deshalb nahe, Bildung für nachhaltige Entwicklung explizit als politische Bildung zu verstehen, denn hierbei handelt es sich um ein Verständnis von politischer Bildung, das ein vom Nachhaltigkeitsprinzip geprägtes Demokratieverständnis favorisiert. Dies lässt sich u.a. an der Differenzierung verdeutlichen, die *Gerhard Himmelmann* in der Politikdidaktik vorgenommen hat. In seiner Unterscheidung der „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ wird die Demokratie als Gesellschaftsform v.a. mit den Begriffen Pluralismus, friedliche Konfliktregulierung, Solidarität, Öffentlichkeit und v.a. mit der Zivil- und Bürgergesellschaft konnotiert. Die Verbindung zu dem Leitmodell politisch-demokratischer „Bürgerkompetenzen“ ist evident, denn dieses geht nicht zuletzt mit dem Leitbild des „interventionsfähigen Bürgers“⁴² einher, jedoch aber auch noch deutlich darüber hinaus, da die Kompetenz zu multiperspektivischer Sichtweise globaler Herausforderungen dezidiert Partizipations- und Interventionsfähigkeiten erfordert, welche weit über die Grenzen des Nationalstaates hinausgehen. Damit gerät letztlich das Modell des „mündigen Weltbürgers“ in den Blick, der sich der Formen und Zielkonflikte der politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Werteorientierung und ihrer Interessen in der Weltgesellschaft bewusst ist und in der Lage ist, zukunftsorientiert und verantwortungsgerecht eigene und gemeinwohlorientierte Handlungskompetenzen für sein bürgerschaftliches und zivilgesellschaftliches Engagement im lokalen und gleichermaßen globalen Maßstab zu nutzen. Deutlicher noch ist die Beziehung, die zwischen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Demokratie als Lebensform besteht. Dieses bereits von *John Dewey* in seiner gesellschaftlichen wie auch pädagogischen Bedeutung hervorgehobene Demokratieverständnis kann mit den Begriffen „liberale Freiheitlichkeit“,

Hallitzky/Thomas Mohrs (Hrsg.), Globales Lernen. Schulpädagogik für WeltbürgerInnen, Baltmannweiler 2005, Klaus Seitz, Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt/M. 2002.

41 So z.B. die BLK-Programme „21“ und „Transfer 21“ sowie die Umsetzung der UN-Dekade zur Bildung für nachhaltige Entwicklung. Siehe www.transfer-21.de und www.bne-portal.de.

42 Vgl. Paul Ackermann, Der interventionsfähige Bürger als zukunftsfähiges Leitbild, in: *Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg* (Hrsg.), *Der Bürger im Staat. Auf dem Wege zur Zivilgesellschaft - 50 Jahre Bundesrepublik*, Stuttgart 1999, S. 170-173.

„rechtsstaatliche Gleichberechtigung“, „soziale Gegenseitigkeit“, „gesellschaftliche Kooperation“ und „bürgerschaftliche Verantwortung“ umschrieben werden.⁴³

Gerade mit den Begleiterscheinungen der Globalisierung ist die Bildung für nachhaltige Entwicklung daher vor allem eine politikdidaktische Aufgabe, da heute kaum ein politisches Thema ohne Bezug auf seine nachhaltige und globale Ebene diskutiert werden kann. So erfordern die Problemfelder der nachhaltigen Entwicklung eine systematische politikdidaktische Aufarbeitung, um Tendenzen zur Entpolitisierung relevanter Themengebiete v.a. in den Erziehungswissenschaften zu verhindern.⁴⁴ Die komplexen und hochgradig miteinander vernetzten Globalisierungsprozesse bedürfen interdisziplinärer Zusammenarbeit hinsichtlich der Entwicklungsdimensionen „Gesellschaft“, „Wirtschaft/Umwelt“ und „Kultur/Politik“, die insbesondere die Handlungsoptionen transnationaler Regime berücksichtigen, ohne die eine reflektierte Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit der zunehmend regional, international und global sich orientierenden Bürger- und Zivilgesellschaft nicht hinreichend möglich ist. Dies schließt nicht zuletzt eine Weiterführung der Perspektive mit ein, die in den 1990er Jahren mit der „Zukunftsorientierung“ als politikdidaktischem Prinzip⁴⁵ beschrieben wurde, denn aufgrund der fortschreitenden weltgesellschaftlichen Entwicklungstendenzen im Sinne „fundamentaler Herausforderungen“⁴⁶ bzw. „epochaltypischer Schlüsselprobleme der modernen Zeit“⁴⁷ und der damit verbundenen enormen politischen Handlungserfordernisse ist davon auszugehen, dass das friedfertige Zusammenleben der Menschheit⁴⁸ nicht gesichert ist. Daher ist eine breite politische Bewusstseinsbildung anzustreben, die demokratisch-zivilgesellschaftliche Einwirkungsmöglichkeiten auf globale Entwicklungen im Sinne des Leitbildes der Nachhaltigkeit ermöglicht und mehrheitsfähig durchzusetzen vermag. Dabei geht es nicht um eine „Katastrophendidaktik“, die sich in Weltuntergangsszenarien verliert,

43 *Gerhard Himmelmann*, Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, Schwalbach/Ts. 2005, S. 49.

44 *Andreas Brunold*, The United Nations decade of education for sustainable development, its consequences for international political education, and the concept of global learning, in: *International Education Journal*, Vol. 7, Nr. 3, Adelaide 2006, S. 222-234 und *Andreas Brunold*, Fachkonzept Globalisierung und Globales Lernen, in: *Georg Weiseno* (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat*, Bonn 2008, S. 231-244.

45 *Peter Weinbrenner*, Zukunftsorientierung, in: *Wolfgang Sander* (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach/Ts. 1997, S. 129.

46 *Wolfgang Hilligen*, Herausforderungen – Antworten, in: *Bernhard Clausen* (Hrsg.), *Herausforderungen – Antworten. Politische Bildung in den neunziger Jahren*, Opladen 1991.

47 *Wolfgang Klafki*, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*, Weinheim/Basel 1991, S. 49ff.

48 *Wolfgang Hilligen*, *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*, Opladen 1985.

sondern um einen konstruktiven Umgang mit globalen Herausforderungen, der vor allem politische Lösungsperspektiven in den Vordergrund stellt.

Eine wichtige Etappe zur curricularen und interdisziplinären Verankerung von Globalem Lernen und nachhaltiger Entwicklung in der Schule wurde im bildungs- und entwicklungspolitischen Bereich bereits durch ein gemeinsames Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eingeleitet, indem im Juni 2007 ein „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung“ verabschiedet wurde, der Kompetenzen, Themen und Leistungsanforderungen im Lernbereich Globale Entwicklungen benennt sowie die Umsetzungsmöglichkeiten in einzelnen Fächern und Bildungsbereichen – so auch der Politischen Bildung – skizziert.⁴⁹ Ebenso wurde die von der KMK gemeinsam mit der deutschen UNESCO-Kommission veröffentlichte Empfehlung zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“ auf den Weg gebracht.⁵⁰ Hierbei wird deutlich, dass v.a. auch zivilgesellschaftliches Engagement als Voraussetzung für die Erlangung von Gestaltungskompetenzen und gesellschaftlicher Verantwortung in die Curricula einzubeziehen ist. Demokratie-Lernen und Partizipationsfähigkeit müssen hier als unabdingbare Bestandteile für die politische Bildung bzw. die politische Sozialisation nutzbar gemacht werden, wobei das breite Repertoire der Methoden in der politischen Bildung eine Vielzahl integrativer Spielräume anbietet.

Im Kontext der internationalen Beschlusslage zur nachhaltigen Entwicklung ist es nicht verwunderlich, dass – neben der KMK und dem BMZ – auch der Verband entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen (VENRO) dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung dezidiert die politische Perspektive als weitere Zieldimension und Handlungsebene beigegeben hat.⁵¹ Insofern sollten vor allem politische Aspekte der nachhaltigen Entwicklung zu Gegenständen normativ-empirischer Forschung in der Politikdidaktik gemacht werden. Dies betrifft im internationalen Kontext u.a. Fragestellungen zu demokratischen Strukturen, Herrschaftssystemen und Interessensvertretungen, zu zivilgesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten sowie nicht zuletzt auch zu Aspekten von „Global Governance“ und „Good Governance“. Auf allen politischen Handlungsebenen – vom

49 Vgl. *KMK/BMZ* (Hrsg.), *Globale Entwicklung. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*, Bonn 2007.

50 Vgl. www.bne-portal.de bzw. www.unesco.de.

51 *KMK/BMZ*, a.a.O., S. 14 ff. sowie (*VENRO*), *Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung. Lernen für eine zukunftsfähige Welt*, Arbeitspapier Nr. 15, Bonn 2005, S. 6ff.

Individuum bis zur Perspektive der ganzen Welt – sind in diesem Zusammenhang jeweils die Chancen zur Mitgestaltung an globalen Entwicklungen im Sinne der Nachhaltigkeitserfordernisse zu reflektieren. Die besondere Herausforderung liegt dabei darin, die horizontale und vertikale Kohärenz innerhalb des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung zu verbinden, da zum einen zwischen den horizontalen Dimensionen von Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Umwelt beträchtliche Spannungsfelder bzw. Zielkonflikte bestehen und zum anderen Lokalität und Globalität innerhalb der vertikalen Ebene ausbalanciert bzw. lokale Erfordernisse mit globalen Auswirkungen (und umgekehrt) in Einklang gebracht werden müssen.⁵²



Abb. 3: Entwicklungsdimensionen von der individuellen bis zur globalen Ebene⁵³

⁵² KMK/BMZ, a.a.O., S. 21.

⁵³ KMK/BMZ, a.a.O., S. 26.

Das Konzept des Globalen Lernens

Das Konzept des Globalen Lernens erfordert demzufolge neue Anforderungen, Kompetenzen und Lernmodi für die politische Bildungsarbeit v.a. zu Aspekten globalen Wandels und globaler Entwicklungen. Es verweist auf veränderte Prozesse des Lernens, die sich in ihren räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen fassen und sich analog zu den Erkenntnissen und Erfordernissen der Systemdynamik sowie der Syndromanalyse⁵⁴ modellieren lassen:

	Charakteristik	Kognitive Problemstellung	Kompetenz	Lernmodus
Räumliche Dimension	Globaler Wirkungsraum	Intransparenz	Horizontenerweiterung und Fähigkeit zur Reflexivität	Globales Lernen
Sachliche Dimension	Komplexität	Kontingenz, Interdependenz, Multikausalität	Abstraktionsvermögen und Fähigkeit zu multikausalem Denken	Systemisches Lernen
Zeitliche Dimension	Dynamik und Relativität	Risiko, Nichtlinearität	Denken in Handlungsalternativen und alternativen Zeitformen, Reflexion	Antizipatorisches Lernen
Soziale Dimension	Multikulturalität	Relativität	Perspektivenwechsel, Empathie, Toleranz, Partizipation	Inter- und transkulturelles Lernen

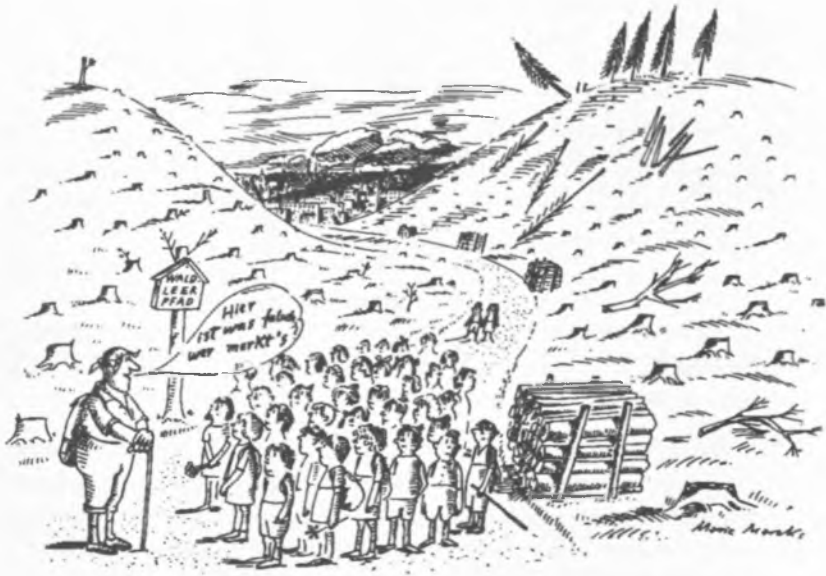
Abb. 4: Modell des globalen Wandels⁵⁵

Während im traditionellen Bildungsverständnis Wissen additiv angehäuft wurde und dieses Prinzip dem Ideal in einer Zeit entsprechen konnte, in der Wirkungszusammenhänge noch nicht als globale Schlüsselprobleme verstanden werden mussten, scheint es in der heutigen Informationsgesellschaft aufgrund der Fülle der immer schwerer zu verarbeitenden Informationen an Orientierungswissen zu mangeln. In früheren Zeiten konnte der Wissensbestand relativ lange auf demselben Stand bleiben und längere Perioden vergingen, ehe bedeutende Entdeckungen Wirtschaft, Technik, Gesellschaft und Kultur nachhaltig veränderten. Einmal in der Jugend erworbenes Wissen genügte in der Regel für ein Menschenleben. Um das ständig neu anwachsende Wissen zu verwalten, zu vermitteln und anzuwenden, wird allerdings

54 Vgl. *Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU)*, Welt im Wandel. Herausforderung für die deutsche Wissenschaft, Berlin/Heidelberg 1996.

55 Erweiterte Darstellung nach *Klaus Seitz*, Globales Lernen – Bildungswende für eine Zukunftsfähige Entwicklung, in: *Gisela Führung* (Hrsg.), Lernen in weltweitem Horizont, Münster 1998, S. 55-70.

eine zunehmende Spezialisierung erforderlich mit der Konsequenz, dass der einzelne Mensch immer weniger an kollektivem Wissen Anteil hat. Globales oder systemisches Lernen gewinnt deshalb eine neue Qualität, da schon allein der hohe Veralterungsgrad von Wissen zu neuen Lernmodi führen muss. Die Schwierigkeit, in kybernetischen Modellen denken oder sich Szenarien vorstellen zu können, zeigt jedoch, dass der Mensch aufgrund der evolutionären Entwicklung immer noch auf seine „Nahwelt“ konditioniert ist. Simulationslernen und Denken in vernetzten Zusammenhängen sind jedoch unentbehrlich, wenn es darum geht, die Folgen menschlichen Handelns zu antizipieren und Entwicklungen zukunftsfähig zu gestalten.⁵⁶



Marie Marcks. In: Vorwärts Nr. 33/1984

Abb. 5: Waldleerpfad

Insofern ist die „Eine-Welt-Erziehung“ – ob nun in Bildungsinstitutionen oder in Kommunen – eine nicht zu vernachlässigende Form der politischen Bildung, da sie die Erkenntnis einschließt, dass die Bewältigung der Umwelt- und Entwicklungsdefizite vor allem von den Industrieländern als ihren Hauptverursachern

⁵⁶ Peter Weinbrenner, Didaktische und methodische Konzepte für die Bearbeitung ökologischer und zukunftsorientierter Themen, in: Siegfried Frech/Erika Halder-Werdon/Markus Hug (Hrsg.), Natur – Kultur. Perspektiven ökologischer und politischer Bildung, Schwalbach/Taunus 1997, S. 122-151.

ausgehen muss. Dabei kommt der Umweltbildung in städtischen Ballungsräumen eine besondere Bedeutung zu.⁵⁷

In den Bildungskonzepten sowohl der schulischen als auch der außerschulischen Bildung ist deshalb das Prinzip des antizipatorischen Lernens zu fördern, denn das auf relativ einfache Erfahrungshorizonte und Alltagswissen konditionierte Bewusstsein und Handeln des Menschen ist in der Regel ohne einsichtig gemachte Wirkungszusammenhänge nicht fähig, die weitreichenden Folgen seines Tuns abzuschätzen. Hierzu gehören etwa Instrumente der Technikfolgenabschätzung und der Umweltverträglichkeitsprüfung sowie u.a. Methoden der Produktlinienanalyse, der Zukunftswerkstatt, der Allmendeklemme oder der Szenario-Technik,⁵⁸ die innerhalb der politischen Bildung stärker anerkannt und angewandt werden müssten. Vor allem letztere Methode ist geeignet, die zeitlichen Perspektiven von kurz-, mittel- und langfristigen Entwicklungen zu antizipieren (siehe hierzu v.a. die Materialien bzw. die Texte M1 bis M3 sowie die Arbeitsaufgaben zum Thema „Globalisierung der Finanzmärkte“ auf S. 331 ff.).

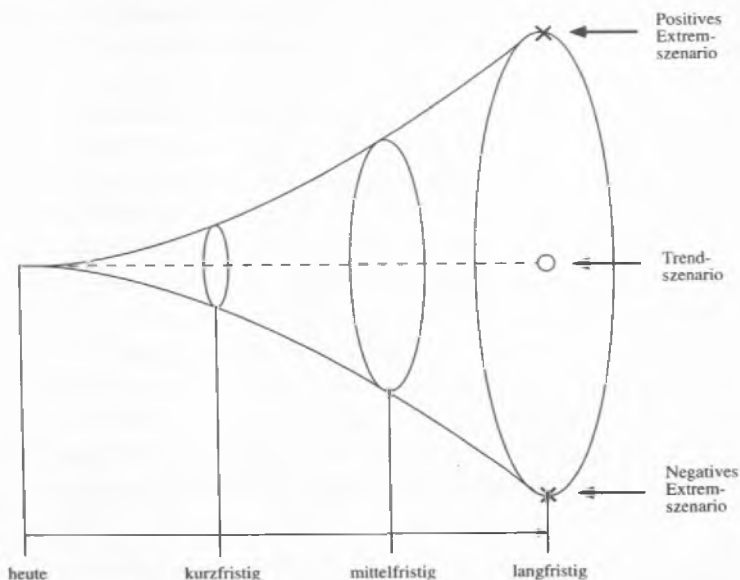


Abb. 6: Szenario-Trichter

57 Vgl. Helmut Gärtner/Martin Hoebel-Mävers (Hrsg.), *Ökologisches Handeln in Ballungsräumen*. Reihe Umwelterziehung Band 1, Hamburg 1990 und Michael Rösler, *Ökologische Verkehrsplanung im Ballungsraum*, Reihe Umwelterziehung Band 5, Hamburg 1993.

58 Peter Weinbrenner, Szenario-Technik, in: Wolfgang Mickel (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung*, Bonn 1999, S. 377.

Diese Methoden kreieren einen modifizierten Fortschrittsbegriff, der dazu beitragen kann, in gesellschaftlichen Diskursen, wie in Mediations- und Moderationsverfahren, neue Wertentscheidungen zu ermöglichen. Da sich die unmittelbaren Wahrnehmungen und Eigenerfahrungen von Bürgerinnen und Bürgern vor allem auf die lokale Ebene erstrecken, liegen hier auch die größten partizipatorischen Chancen.

Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es in der sozialwissenschaftlichen Forschung als gesichert gilt, dass umweltverantwortliche Verhaltensdispositionen nicht ausschließlich über eine Veränderung von Werten und Einstellungen oder die Vermittlung von Wissen gefördert werden können. Diese Prämisse hält sich leider immer noch durch den dominierenden naturwissenschaftlichen Ansatz in der Umweltbildung. Dagegen lässt sich das Ergebnis der Umweltbewusstseinsforschung auf die Formel zuspitzen, dass sich kein substantieller Zusammenhang zwischen Umweltwissen, Umwelteinstellung und Umweltverhalten nachweisen lässt.⁵⁹ Damit wird deutlich, wie sehr mit den Anforderungen an eine nachhaltige Entwicklung die Notwendigkeit einer Urteilsbildung und Handlungsfähigkeit der Akteure einhergehen muss.

Unter *Globalem Lernen* versteht man folglich die *Vermittlung einer Perspektive, die Verbindungen von ortsnah beobachtbaren Problemen zu weltweiten Prozessen und Konfliktlinien knüpft*.⁶⁰ Der Begriff soll deutlich machen, dass dieser über nationale Interessen hinausweist und sich mit den gesellschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklungen und Zusammenhängen im globalen Raum und damit verbundenen pädagogischen Reaktions- und Handlungsmöglichkeiten beschäftigt. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, kann sich deshalb nicht auf einzelne Themenbereiche beziehen, sondern erfordert vielmehr eine umfassende und weitreichende zeitlich-räumliche Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns.⁶¹ Damit stellt das Globale Lernen eine Erweiterung des Bildungshorizontes als Folge der Globalisierung dar und bedient sich interdisziplinärer Methoden.

59 WBGU, a.a.O., S. 3 und Udo Kuckartz/Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (Hrsg.), *Umweltpolitik. Umweltbewusstsein in Deutschland 2002. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage*, Berlin 2002.

60 Vgl. Günter Gugel/Uli Jäger, *Friedenspädagogische Überlegungen zum Globalen Lernen*, in: *LSW/Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt* (Hrsg.), *Unser Bild vom Süden. Kritische Medienanalyse*, Soest 1996.

61 Christian Graf-Zumsteg, *Die Rolle der Bildung in der Einen Welt*, in: Inge Marcus/Trudi Schulze, *Globales Lernen, Projekte – Prozesse – Perspektiven*, München 1995, S. 17-27.

Der epochale Umbruch, welcher mit der Globalisierung einhergeht, rückt somit ins Zentrum des Selbstverständnisses der politischen Bildung. Der Referenzrahmen, innerhalb dessen Ziele und Inhalte abgesteckt werden, ist jedoch nach wie vor einem Gesellschaftsverständnis verhaftet, das seine Grenzen mit denen des Territorialstaates identifiziert. Unter den Bedingungen einer „postnationalen Konstellation“ gewinnt die politische Bildung ihren Maßstab immer noch viel zu sehr aus einem nationalstaatlichen Bürgerbild heraus, das als tendenziell vereinheitlichender staatsbürgerlicher Idealtypus hinterfragt werden muss.⁶² Ziel dagegen ist – mit einem im europäischen Kontext noch stärker zu verfolgenden „Eine-Welt-Bewusstsein“ – der erweiterte Horizont einer Weltgesellschaft. Diese Kontexterweiterung betrifft die von *Wolfgang Klafki*⁶³ bereits Anfang der 1990er Jahre formulierten „epochaltypischen Schlüsselprobleme der modernen Zeit“, die auf der Ebene der Demokratieverziehung durch das Programm des Europarats „Education for Democratic Citizenship“⁶⁴ und dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“⁶⁵ zumindest ansatzweise ihren Niederschlag fanden. Darüber hinaus wurde auf dem Gebiet der Bildung für nachhaltige Entwicklung das BLK-Projekt 21 sowie das Nachfolgeprojekt „Transfer 21“ begründet.

Angesichts dieser Erkenntnislage müsste das fachdidaktische Prinzip der „Zukunftsorientierung“ noch sehr viel stärker zu einem Relevanzkriterium der politischen Bildung avancieren, um auf die Herausforderungen der globalen Problemstellungen reagieren zu können.⁶⁶ Deshalb fußt das Prinzip des „Globalen Lernens“, das seinen Ursprung in der entwicklungspädagogischen Bildungsarbeit hat, auf der Notwendigkeit, dass eine zukunftsichernde Entwicklung und die Bewältigung der globalen Problemlagen in erster Linie von den Industrieländern als ihren Hauptverursachern ausgehen müssten. Das „Eine-Welt-Paradigma“ impliziert dabei das Bewusstsein, die Auswirkungen des eigenen Lebensstils auf die Lebens- und Arbeitssituationen anderer Menschen in oft weit entfernten Ländern und auf die gesamte Biosphäre mitzubedenken. Dieses Prinzip setzt die Fähigkeit zu einem Perspektivenwechsel voraus, der notwendigerweise nationalstaatliche und

62 *Klaus Seitz*, Lernen für ein globales Zeitalter. Zur Neuorientierung der politischen Bildung in der postnationalen Konstellation, in: *Christoph Butterwegge/Gudrun Hentges* (Hrsg.), *Politische Bildung und Globalisierung*, Opladen 2002, S. 45-57.

63 *Wolfgang Klafki*, a.a.O., S. 49 ff.

64 Vgl. *Karl Heinz Dürr/Isabel Ferreira Martins/Vedrana Spajic Vrkas* (Hrsg.), *Strategies for learning democratic citizenship*, Strasbourg 2001.

65 Vgl. *Wolfgang Edelstein/Peter Fauser* (Hrsg.), *Demokratie lernen und leben*, Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK, Heft 96, Bonn 2001.

66 *Peter Weinbrenner*, *Zukunftsorientierung*, in: a.a.O., S. 129.

teilweise auch eurozentrische Sichtweisen in Frage stellt. So integriert das Konzept des Globalen Lernens Bildungs- und Lerninhalte von Nachbardisziplinen, die multiperspektivisch und ganzheitlich zu vermitteln und wahrzunehmen sind.

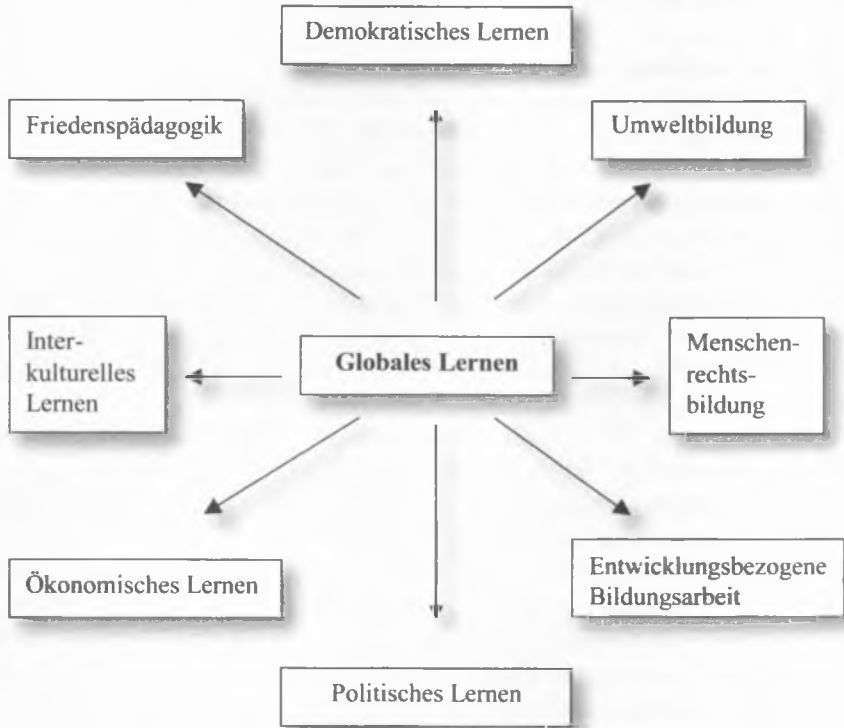


Abb. 7: Aufgabenfelder Globalen Lernens in der politischen Bildung

Damit das Prinzip des Globalen Lernens seinen Stellenwert als lebenslangen Lernprozess aufrechterhalten kann, müssen nachhaltige Lernformen im Sinne der Prozessabläufe des Politischen, insbesondere der „politics“ ermöglicht werden, um Raum für eine interdisziplinäre, partizipative und handlungsorientierte Didaktik zu bieten.

Anforderungen an das Globale Lernen und Schlussfolgerungen

Das Prinzip der nachhaltigen Entwicklung und das Konzept des Globalen Lernens erfordern demzufolge neue Kompetenzen und Lernformen auch für die politische Bildungsarbeit, v.a. zu Aspekten globalen Wandels und globaler Entwicklungen.

Es verweist auf veränderte Prozesse des Lernens, die sich in ihren räumlichen, sachlichen, zeitlichen und sozialen Dimensionen fassen lassen und sich deutlich vom „traditionellen“ Lernen unterscheiden.

	Traditionelles Lernen	Globales Lernen
Räumliche Dimension	Lernhorizont auf den Nahraum beschränkt	Lokale Erfahrungen und globale Zusammenhänge werden verbunden (Vernetztes Denken)
Sachliche Dimension	Mangelndes ganzheitliches Lernen angesichts globaler Komplexität	Wissen und Handeln werden zusammengeführt (Abstraktionsvermögen)
Zeitliche Dimension	Kaum Vermittlung von Dynamik, Relativität und Risiko	Reflexion von Handlungsalternativen auf ihre Zukunftswirkung (Antizipatorisches Lernen) und Fernverantwortung
Soziale Dimension	Passive Rolle als „Objekt“ der Gemeinschaft, Wissen wird weitgehend partikular vermittelt	Aktive Rolle als „Subjekt“ der Weltgesellschaft (Partizipatorisches Lernen). Förderung der Urteilsbildung (Interkulturelles Lernen)

Abb. 8: Gegenüberstellung der Modelle des traditionellen und Globalen Lernens

In seiner räumlichen Dimension bleibt beim traditionellen Lernen der Lernhorizont meist auf den Nahraum bzw. auf den Nationalstaat oder auf die Region beschränkt, während das Globale Lernen die lokalen Erfahrungen in ihren globalen Zusammenhängen verbindet und dadurch eine Horzionterweiterung fördert, die auch mit der Wortschöpfung der „Glokalität“ umschrieben werden kann. Dieser Begriff meint die Verknüpfung zwischen der globalen und der lokalen Ebene. Damit weist Globales Lernen über die Erfahrungen des Alltags und der direkt erfahrbaren Wirklichkeit hinaus und fördert das vernetzte Denken.

In seiner sachlichen Dimension kann beim traditionellen Lernen – angesichts der globalen Komplexität – ein Mangel an Ganzheitlichkeit festgestellt werden. Das Globale Lernen besitzt hier den Anspruch, interdisziplinär Wissen und Handeln zusammenzuführen und damit die Fähigkeit zur Abstraktion und zum systemischen Lernen zu unterstützen. Da die verschiedenen Systemebenen im lokalen, nationalen, regionalen oder globalen Bereich miteinander verknüpft sind, gehen vor allem von der lokalen Ebene die entscheidenden Impulse für die nächsthöheren Lernebenen in Form von „bottom-up“ Prozessen aus.

In der zeitlichen Dimension ist das traditionelle Lernen wenig auf die Erfordernisse der Vermittlung von Dynamik, Relativität und Risiko vorbereitet, das Globale

Lernen dagegen sieht in der Fähigkeit zur Reflexion von Handlungsalternativen und ihren Auswirkungen auf die Zukunft die Einlösung einer „Fernverantwortung“. Diese soll – durch die Möglichkeiten des antizipatorischen Lernens – auch entfernte kausale Wirkungen berücksichtigen.

Zuletzt weist die soziale Dimension dem Individuum im traditionellen Lernen eine eher passive Rolle als „Objekt“ in der Gemeinschaft zu, die Wissen oft partikular und unabhängig vom persönlichen Erfahrungsbereich vermittelt. Dagegen setzt das Globale Lernen die Wahrnehmung der eigenen Person als „Subjekt“ der Weltgesellschaft voraus. Empathie, Toleranz und partizipatorisches Lernen sind hier notwendig, um eine Urteilsbildung über vertraute und fremde kulturelle Kontexte zu fördern. Das hier einsetzende Interkulturelle Lernen eröffnet die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel.

Globales Lernen ist folglich kein neues Fach, sondern ein neues, der globalen Situation angepasstes Lernprinzip, was eben nicht das traditionelle Lernen außer Kraft setzen kann und will, sondern andere Handlungskompetenzen für die individuelle Insichtnahme der Zukunftsfragen vermitteln möchte. Globales Lernen bietet auch keine Lösungsstrategien zur Gestaltung der Globalisierung an, zeigt jedoch auf, wo in einer disparaten und heterogenen Welt die Position des Einzelnen zu finden ist. Globales Lernen kann so der Resignation entgegenarbeiten, indem es die Zukunft als planbar erscheinen lässt. Diese Perspektiven lassen sich in dem Begriff der Gestaltungskompetenz im Sinne von politisch-demokratischen Bürgerkompetenzen zusammenfassen.

Mit Globalem Lernen lernen Schüler sich in einer komplexen Welt zurechtzufinden, deren Zukunft mit großer Unsicherheit behaftet ist, die aber zugleich Entwicklungschancen und Gestaltungsmöglichkeiten bietet. Diese prinzipielle Zukunftsoffenheit sichtbar und erlebbar zu machen, ist eine wesentliche Voraussetzung für den Abbau irrationaler Zukunftsängste und politischer Resignation, wie sie in vielen Jugendstudien immer wieder angeführt werden.⁶⁷ Kinder und Jugendliche angesichts zahlreicher Risikolagen und Bedrohungsängste auf die Zukunft vorzubereiten, ist in unserer Zeit eine der wichtigsten Herausforderungen auch für die politische Bildung.

67 Vgl. Klaus Hurrelmann/Mathias Albert (Hrsg.), *Jugend 2006*, 15. Shell Jugendstudie – Eine pragmatische Generation unter Druck, Frankfurt/Main 2006.

Materialien

M 1: Deutsche Bank AG als transnationaler Konzern und Akteur der „Wirtschaftswelt“

Die Welt steht nicht still. Unwiderruflich haben moderne Technologien dafür gesorgt, dass die Länder und Regionen weit über unseren europäischen Kontinent hinaus immer näher zusammenrücken. Diese Entwicklung hat in keinem anderen Bereich so deutlichen Niederschlag gefunden wie im internationalen Kapitalverkehr. (...) Auf modernen Finanzmärkten kennt Kapital keine Grenzen. Täglich wandern unvorstellbar große Summen auf der Suche nach der effizientesten Verwendung rund um den Globus. Der globalisierte Kapitalmarkt ist im Weltdorf Erde nahezu realisiert. Er ist Ausdruck der neuen Herausforderungen unserer Zeit. (...) Als Folgen treten die Handikaps der Akteure deutlich hervor: Deutschlands Verkrustungen, Inflexibilitäten, Bequemlichkeiten werden international sichtbar, haben Folgen für Investitionsentscheidungen, Kapitalströme und Berufsentscheidungen. Traditionelle Standorte, gewachsene Bürokratien und Hierarchien sind herausgefordert. (...) Der Wettbewerb unter den Finanzinstituten hat zu einer Welle von Finanzmarktinnovationen geführt. (...) Ob all der berechtigten Vorsicht bei der Verwendung der neuen Instrumente sollte jedoch nicht vergessen werden, dass den Risiken Chancen gegenüberstehen. Finanzinnovationen – sachgerecht angewendet – steigern die Leistungsfähigkeit der Geld- und Kapitalmärkte. Sie verbessern dadurch längerfristig die Voraussetzung für mehr Wachstum und Beschäftigung. Die Finanzmärkte sind hinsichtlich der Beurteilung der Qualität der Wirtschaftspolitiken, die ihren Niederschlag in den Zinsen, im Wechselkurs, in den Aktienkursen etc. findet, im Zuge der Liberalisierung und Deregulierung der Finanzmärkte mehr und mehr in die Rolle eines „Weltpolizisten“ geschlüpft, der z.B. die schlechte Politik eines Landes mit Kapitalabflüssen, höheren Zinsen und Abwertung der Landeswährung „bestraft“.

(Auszüge aus: *Norbert Walter* (Chefvolkswirt der Deutschen Bank AG), *Der globalisierte Kapitalmarkt und die nationalen Währungssysteme*, in: *Karl Kaiser/Hans-Peter Schwarz* (Hrsg.), *Die neue Weltpolitik*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Band 334, Bonn 1995, S. 208-213.)

M 2: Johannes Rau als Vertreter der „Staatenwelt“

Vor drei Jahren hatte die Hälfte der Deutschen den Begriff Globalisierung noch nie gehört. Heute kennt ihn praktisch jeder. Keine politische Debatte, keine Rede zur Zukunft der Gesellschaft, keine wirtschaftliche Analyse kommt ohne dieses

Wort aus. (...) Die einen sagen, die Globalisierung führe zum Verlust vertrauter Bindungen und zur Schwächung des Nationalstaates – und sie haben Angst davor. Andere feiern, dass die Herrschaft des Marktes und seiner Gesetze bald überall und für alles gilt. (...) Die Globalisierung gestalten kann nur, wer klare Wertvorstellungen jenseits des Wirtschaftlichen hat. Wir müssen uns darüber klar werden, wie wir Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen in Zeiten der Globalisierung sichern und fördern können. (...) Kein Mensch ist schon deshalb frei, weil er am Markt teilnehmen kann. Jeder Mensch aber verliert ein Stück seiner Freiheit, wenn er vom Markt ausgeschlossen ist. (...) Dann muss die Politik dafür sorgen, dass die Freiheit des globalen Marktes die Freiheit der Menschen nicht beschädigen kann. (...) Heute haben neunzig Prozent der Gelder, die täglich um die Welt zirkulieren, nichts mehr mit dem Austausch von Gütern und Dienstleistungen zu tun. Über zwei Billionen Euro wechseln täglich aus spekulativen Gründen immer wieder den Ort. Das kann ganze Länder sozial und politisch destabilisieren, ja das kann sie in den wirtschaftlichen Ruin treiben. (...) Regionale Kooperation stärkt internationale Zusammenarbeit. Sie gewinnt die Souveränität zurück, die demokratisch bestimmte Macht, die die einzelnen Nationalstaaten im Zuge der Globalisierung verloren haben. Die europäische Union ist ein gutes Beispiel dafür. Sie kann und muss einen wichtigen Beitrag zur Globalisierung leisten. (...) Die Globalisierung wird dann ein Erfolg, wenn die Dynamik der Marktkräfte politisch in gute Bahnen gelenkt wird. Die Menschen überall auf der Welt müssen erleben, dass sie im Mittelpunkt stehen. Sie müssen erkennen können: Die Politik und die Wirtschaft werden um der Menschen willen gemacht.

(Auszüge aus der „Berliner Rede“ des ehemaligen Bundespräsidenten *Johannes Rau*, Chance, nicht Schicksal – die Globalisierung politisch gestalten, gehalten am 13. Mai 2002 im Museum für Kommunikation Berlin, in: <http://www.bundespraesident.de/-,11057/Reden-und-Interviews.htm>)

M 3: ATTAC als internationale Nichtregierungsorganisation und Akteur der „Gesellschaftswelt“

(...) Wir sind Teil einer Bewegung, die im Gefolge von Seattle entstanden ist. Wir sind für die Eliten und deren undemokratische Vorgangsweisen, symbolisiert durch das Welt-Wirtschaftsforum in Davos, eine Herausforderung. (...) Wir sind Frauen und Männer, Bauern, Arbeiter, Arbeitslose, Handwerker, Studenten, Schwarze und Eingeborene, die sich alle miteinander für die Rechte der Völker, für Freiheit, Sicherheit, Beschäftigung und Bildung einsetzen wollen. Wir kämpfen gegen die Vorherrschaft der Finanzmächte, die Zerstörung unserer Kulturen, die Monopolisierung des Wissens, der Massenmedien und der Kommunikation, die

Beeinträchtigung der Natur und die Vernichtung von Lebensqualität durch die multinationalen Konzerne und anti-demokratische Politik. (...) Neoliberale Globalisierung nährt den Rassismus, agiert weiterhin im Dienste des Völkermordes von jahrhundertelanger Sklaverei und Kolonialherrschaft, welche die Grundlagen der schwarzafrikanischen Zivilisationen zerstörten. (...) Die Auslandsschulden der südlichen Länder sind im Laufe der Zeit mehrfach zurückgezahlt worden. Illegitim, ungerecht und betrügerisch fungieren sie lediglich als Instrument der Unterwerfung und berauben die Völker ihrer fundamentalen Rechte. (...) Wir verlangen ihre bedingungslose Annullierung. (...) Die Finanzmärkte entziehen den Nationen Ressourcen und Reichtum und unterwerfen nationale Wirtschaften der Willkür der Spekulanten. Wir verlangen die Abschaffung der Steuerparadiese und die Besteuerung von Finanztransaktionen. (...) Der IMF, die Weltbank und regionale Banken, die WTO, NATO und andere militärische Allianzen gehören zu den multilateralen Akteuren einer neoliberalen Globalisierung. Wir verlangen, dass sie aufhören, sich in nationale Politiken einzumischen. (...) Wir fordern alle Völker rund um die Erde auf, sich diesem Kampf für den Aufbau einer besseren Welt anzuschließen.

(Auszüge aus dem Aufruf von *ATTAC* zur Mobilisierung beim Weltsozialforum vom 25. – 30. Januar 2001 in Porto Alegre (Brasilien), in: www.attac.de/archiv/porto_alegre_call_de.pdf)

Arbeitsaufgaben

- Wie könnte sich nach der Deutschen Bank AG, dem ehemaligen Bundespräsidenten Johannes Rau sowie nach *ATTAC* die globale Entwicklung auf dem internationalen Finanzmarkt im Jahr 2030 darbieten? Entwerfen Sie ein Extrem-Szenario.
- Nehmen Sie eine Punktebewertung der „Bedrohungsstufen“ für das Jahr 2030 vor.
- Was müsste getan werden, um ein positives (längerfristiges) Extrem-Szenario (Best-Case) bzw. ein (mittelfristiges) Wahrscheinlichkeits-Szenario (Trend) zu erreichen?