

Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung

- Grundlagen, Ziele und didaktische Fragen der Realisierung in der internationalen Jugendarbeit –

Manuskript des Vortrages vom 14.10.2011

auf der Fortbildungstagung „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der internationalen Jugendarbeit“ 13. – 15. Oktober 2011 St. Andreasberg /Harz

Inhaltsverzeichnis:

- I. Was ist nachhaltige Entwicklung?**
- II. Zentrale Rolle von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)**
- III. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Dimensionen**
- IV. Ziele von BNE: (Handlungs)Ebenen und Kompetenzen**
- V. Aspekte einer (inter)kulturellen BNE**
- VI. Globale Pluralität von BNE – Chancen und Probleme für den internationalen Jugendaustausch**
- VII. Beispiel: Jugendaustausch Osnabrück – Russ. Republik Burjatien (Baikalregion)**
- VIII. Persönliche Hintergründe und Erfahrungen**
- IX. Literatur- und Quellenhinweise**

Vorbemerkung: Vor dem Hintergrund der Kurzeinführung zum Thema Bildung für nachhaltige Entwicklung (im Folgenden kurz: BNE) in der internationalen Jugendarbeit von Seiten der Veranstalter der Trainingstagung (s. auch Handout), soll im Folgenden das Thema BNE darauf aufbauend theoretisch vertiefend und differenzierend dargestellt werden: Ich werde - beginnend mit dem weltweiten Diskurs über nachhaltige Entwicklung und der Agenda 21 - ein Verständnis von nachhaltiger Entwicklung präsentieren und systematisch und historisch begründen, das neben den üblichen inhaltlichen Dimensionen von Ökologie, Ökonomie und Sozialem auch Politik / Partizipation, Kultur und nicht zuletzt Bildung als eigenständige Dimensionen berücksichtigt. Auf die ebenfalls wichtige Kompetenzorientierung von BNE werde ich nur kurz eingehen (können). Dieses sechsdimensionale Modell nachhaltiger Entwicklung bietet zusammen mit den Kompetenzziele einen sehr geeigneten konzeptionellen Rahmen für BNE in der internationalen Jugendarbeit(bildung) und insbesondere hinsichtlich des zentralen interkulturellen Aspektes, der dafür ja konstitutiv ist. Aus diesen theoretischen Grundlagen werde ich einen didaktischen Frage- bzw.- Kriterienkatalog entwickeln, mit dem man Projekte der internationalen Jugendarbeit, die sich an BNE orientieren wollen, systematisch auf wissenschaftlich fundierter Grundlage planen kann. Damit soll für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Fortbildung ein differenziertes und praxisrelevantes Verständnis von BNE vermittelt werden, das durch diesen Text und ggf. die am Ende erwähnten Quellenhinweise gefestigt werden kann. Auf einen expliziten Bezug zur allgemeinen Literatur zur internationalen Jugendarbeit (z.B. Friesenhahn u.a., (2009) und zu entsprechenden Forschungsarbeiten (z.B. Thomas u.a 2007) wird hier verzichtet. Eine gute erste Grundlage für die Verbindung von BNE und internationaler Jugendarbeit wurde bereits durch den „2. Zukunftskongress Jugend Global 2020“ im Jahre 2010 gelegt sowie durch das aktuelle Implementierungskonzept von IJAB von 2011.

Schon an dieser Stelle möchte ich nachdrücklich betonen, dass das von mir hier vertretene theoretische Konzept von BNE sehr offen ist, damit es in unterschiedlicher Weise von den Trägern der Projekte und den Akteuren, letztlich auch von den jeweils beteiligten Jugendlichen gefüllt und umgesetzt werden kann. Dies entspricht auch dem für BNE unverzichtbaren Partizipationsgebot.

Gegenüber meinem Vortrag habe ich – vor dem Hintergrund der Diskussion während der gesamten Veranstaltung - inhaltlich einige Präzisierungen und kleinere Veränderungen vorgenommen. Den Inhalt der meisten Folien habe ich in den Text übernommen. Die aus zeitlichen Gründen vor oder während des Vortrags vorgenommenen Auslassungen und Kürzungen habe ich in diese schriftliche Fassung wieder hereingenommen, u.a. hinsichtlich des für internationale Bildungsarbeit eigentlich wichtigen Konzeptes des „Globalen Lernens“. Exkursartige Textteile sind mit kleineren Schriftzeichen gekennzeichnet.

Im Teil VII über unsere deutsch-russische Jugendaustauschveranstaltungen habe ich die Erläuterungen – etwas über den Vortrag hinaus - auf ausgewählte Aspekte begrenzt, die vielleicht für die Planung eigener Projekte nützlich sein mögen. In Teil VIII erfahren Sie etwas über meinen wissenschaftlichen Hintergrund und meine eigenen Erfahrungen im Bereich internationaler Jugendarbeit. Der zusätzliche Teil IX enthält Literatur- und einige weiterführende Quellenhinweise.

Dieser Text wird auf meiner Homepage und auf www.baikal-osnabrueck.net/Basic zum Download angeboten, 2012 eventuell in einer erweiterten Fassung.

I. Was ist nachhaltige Entwicklung?

Schon 1983 wurden auf UN-Ebene die ersten Schritte zur Formulierung einer Strategie nachhaltiger Entwicklung getätigt. Die Aufgabe der damals eingesetzten „World Commission on Environment and Development“ (WCED) lautete: „...*To propose long-term environmental strategies for achieving sustainable development to the year 2000 and beyond*“. Vier Jahre später formulierte die WCED als ethisches Ziel eine **intergenerationelle Gerechtigkeit**, die in der bis heute sehr häufig zitierten normativ-ethischen Aussage des „Brundtlandberichtes“¹ von 1987 zum Ausdruck kommt: Ziel ist eine lebenswerte und stabile Zukunft für alle Menschen, auch die der kommenden Generationen: Langfristig und global aufrecht erhaltbare Entwicklung der Menschheit, in der „*die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt werden, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können*“ (Brundtlandbericht 1987).

Im Unterschied zu rein naturethischen Vorstellungen (s. Becker 1989, 2008), die häufig in Naturschutzverbänden und Öko-Gruppen, bei einigen ökologisch engagierten Wissenschaftlern und Philosophen sowie oft in ökologisch orientierten Bevölkerungskreisen vorherrsch(t)en, handelt es sich hier um einen **anthropozentrischen** Entwicklungspfad, der insbesondere die intergenerationale Gerechtigkeit in den Mittelpunkt dieses neuen globalen Denkens stellte.

*“1.1 Die Menschheit steht an einem entscheidenden Punkt ihrer Geschichte. Wir erleben eine zunehmende Ungleichheit zwischen Völkern und innerhalb von Völkern, eine immer größere Armut, immer mehr Hunger, Krankheit und Analphabetentum sowie eine fortschreitende Schädigung der Ökosysteme, von denen unser Wohlergehen abhängt. Durch eine Vereinigung von **Umwelt- und Entwicklungsinteressen** und ihre stärkere Beachtung kann es uns jedoch gelingen, die Deckung der Grundbedürfnisse, die Verbesserung des Lebensstandards aller Menschen, einen größeren Schutz und eine bessere Bewirtschaftung der Ökosysteme und eine gesicherte, gedeihlichere Zukunft zu gewährleisten”* (Agenda 21, 1992)

Bereits in diesem ersten Satz der Präambel der 1992 in Rio de Janeiro als ein zentrales Ergebnis der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung verabschiedeten Agenda 21, die ein erstes detailliertes Handlungsprogramm für eine nachhaltige Entwicklung der ganzen Welt darstellt, findet man diese grundlegende globale Situationseinschätzung und Veränderungsstrategie. Es wird deutlich gemacht, dass es bei der Perspektive der nachhaltigen Entwicklung um eine **welthistorische** Frage geht, die

1 Als **Brundtland-Bericht** wird das über 300seitige Ergebnis der WCED-Kommissionsarbeit mit dem Titel „Our Common Future“ („Unsere gemeinsame Zukunft“) bezeichnet, weil die ehemalige norwegische Ministerpräsidentin Brundtland den Vorsitz dieser Kommission hatte.

uns, d.h. die ganze Menschheit, mindestens einige Jahrzehnte des 21. Jahrhunderts im Sinne eines Übergangs in ein grundlegend neues Zeitalter beschäftigen wird. Manche sprechen davon, dass die Nachhaltigkeit für das 21. Jahrhundert die Nachfolgeidee/-philosophie des Kapitalismus und des Sozialismus/Kommunismus darstellt, die ihrerseits eine ähnliche zeitgeschichtliche Rolle im 19. und 20. Jahrhundert gespielt haben. In diesem Verständnis von nachhaltiger Entwicklung sollen in die Umwelt- und Entwicklungsinteressen gleichermaßen berücksichtigt werden. Dieser weltpolitische Kompromiss zwischen Industrieländern und sog. Entwicklungsländern markiert aber ein grundlegendes Umdenken: Man gibt es auf, die beiden Aspekte (Ökologie, Ökonomie) getrennt lösen zu wollen (als reine Umweltpolitik oder reine Wirtschaftspolitik), was sich als unmöglich erwiesen hat. Im Kontext der weiteren Entfaltung und Begründung meines Verständnisses von nachhaltiger Entwicklung kann man diese Argumentation der Agenda 21 als eine **zweidimensionale Vorstellung von nachhaltiger Entwicklung** charakterisieren, weil es um die Vereinigung der Dimensionen der Umwelt und der Ökonomie geht, letztere jedoch zunächst nur bezogen auf die sog. Entwicklungsländer.


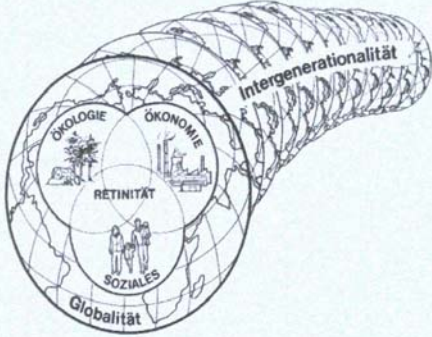
Eine Untersuchung der seither weltweit laufenden Diskussion über nachhaltige Entwicklung zeigt schnell, dass auf Basis der Agenda 21 eine bis heute zunehmende Zahl von Definitionen, Perspektiven und Theorien einer nachhaltigen Entwicklung vorgelegt und diskutiert wurden.² Man muss von einem **Pluralismus** ausgehen, der das Thema zwar komplexer und schwerer verständlich macht, der aber nicht zu vermeiden ist: Kaum eine einzelne Definition kann eine absolute Wahrheit beanspruchen oder sich gar gesellschaftlich – sei es national geschweige denn weltweit – durchsetzen. Daraus folgt, dass demokratische Konzepte und in der Konsequenz auch Bildungsarbeit, die sich an Nachhaltigkeit orientieren, nur einen offenen Charakter haben können und müssen! Daraus folgt, dass jeder Akteur (also auch teamende oder planende Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Fortbildungstagung) genauer bestimmen muss, was er unter BNE in der internationalen Jugendarbeit verstehen will. Der eigene Ansatz muss sich dann in der konkreten internationalen Praxis bewähren und muss in einem Prozess ständig weiterentwickelt werden – am besten in Kooperationsprojekten, die über mehrere Jahre laufen (darauf werde ich später nochmals zurückkommen). Diese grundsätzliche Offenheit von BNE hat pädagogisch den Vorteil, dass er große Spielräume der Partizipation der lernenden Teilnehmer, also hier der Jugendlichen, aber auch der Akteure (Teamer, Planer,...) internationaler Jugendarbeit bzw. Jugendbildung zulässt, was nicht nur eine verbreitete Forderung darstellt, sondern ein wichtiges Merkmal nachhaltiger Entwicklung (s.u.).

Insofern bieten meine folgenden theoretischen Erörterungen, die ich zu begründen und plausibel machen versuche, mögliche **Orientierungen für Praxisprojekte**. Die bewusst sehr allgemein gehaltenen Formulierungen bieten bei der Konkretisierung in der Praxis breiten Gestaltungsspielraum. Jede konkretere Formulierung wäre eine Einschränkung für die Entwicklung von Praxisprojekten und könnte allenfalls exemplarisch verstanden werden.

I.1. Dreidimensionales (Basis)Konzept / Modell Nachhaltiger Entwicklung

Schon bald hat sich in der weiteren Diskussion über nachhaltige Entwicklung ab 1992 ein dreidimensionales Modell durchgesetzt, das neben der ökologischen und ökonomischen Dimension zusätzlich eine soziale Dimension ausweist: Man spricht auch vom „**Dreieck der Nachhaltigkeit**“, für das es verschiedene grafische Darstellungen gibt. Eine anschauliche Erweiterung dieses grafischen Modells um die zeitliche und räumliche Dimension habe ich vor vielen Jahren einmal gefunden (Quelle leider unbekannt).

² Ein fleißiger Wissenschaftler will schon Ende der 90er Jahre über 1000 verschiedene Definitionen weltweit identifiziert haben.

| | |
|---|--|
|  |  |
| <p>„Dreieck der Nachhaltigkeit“ Quelle unbekannt</p> | <p>Zusätzlich zeitliche + räumliche Dimension Quelle unbekannt</p> |

Wichtig ist, dass diese drei Dimensionen immer zusammen gedacht werden müssen, um das schon im Brundtlandbericht formulierte normative Ziel einer globalen nachhaltigen Entwicklung zu erreichen, die „die Bedürfnisse der Gegenwart befriedigt, ohne zu riskieren, dass zukünftige Generationen ihre eigenen Bedürfnisse nicht befriedigen können“.

Ich nenne dieses Modell gerne „Basismodell“, weil diese drei Dimensionen im Prinzip, d.h. in dieser noch sehr abstrakten Formulierung in der weltweiten Diskussion über nachhaltige Entwicklung kaum grundsätzlich umstritten sind. Alle drei Dimensionen repräsentieren gleichzeitig ethische Grundnormen, zu denen es jeweils umfangreiche und kontroverse Diskurse gibt (s. Becker 1989 über sozialökologische Ethik oder 2009 über Nachhaltigkeitsethik).

Gleichwohl wurden im Laufe der Jahre etliche andere Modelle vorgeschlagen, die mehr als drei Dimensionen zugrunde legen und die man in der Regel als Ausdifferenzierungen des dreidimensionalen Modells interpretieren kann. Dies gilt auch für mein eigenes sechsdimensionales Modell, das ich im Folgenden stufenweise begründen werde.

Exkurs 1: Zur Komplexität des Begriffs nachhaltige Entwicklung

Hier einige grundsätzliche Anmerkungen, die sich aus der Analyse von Dokumenten zur nachhaltigen Entwicklung ergeben: Auch wenn über dieses Basiskonzept auf der abstrakten Ebene weitgehend Konsens herrscht, gibt es auf konkreteren Ebenen (vor allem beim praktischen Handeln) erhebliche Unterschiede bei der inhaltlichen Interpretation der jeweiligen Dimensionen, bei den Gewichtungen und Beziehungen der Dimensionen unter- bzw. zueinander und den zugrunde gelegten Leitbildern, die ebenfalls sehr unterschiedlich verstanden werden:

1. Die Dimensionen werden inhaltlich unterschiedlich verstanden.
2. Die Formulierungen sind oft sehr unklar: Dies ist in der Regel Ausdruck dafür, dass es sich bei den Dokumenten in der Regel um politische Texte handelt, die immer Kompromisscharakter haben und die oft mit hohem Zeitdruck erstellt wurden. Die Notwendigkeit der Übersetzung in viele Sprachen verschärft das Problem ebenso wie das Problem, dass die verwendeten Begriffe meist auch andere Bedeutungen im Alltag oder anderen Kontexten haben, dies gilt im Deutschen für den inzwischen sehr häufig verwendeten Begriff der Nachhaltigkeit.
3. Die Dimensionen werden oft nicht sehr deutlich abgegrenzt: Dies ist z.T. eine Frage der begrifflichen Sorgfalt, zum Teil aber auch Ausdruck dafür, dass es ja ein enges Beziehungsgeflecht zwischen den Dimensionen gibt.
4. Die vielfältigen Beziehungen zwischen den Dimensionen werden unterschiedlich verstanden.
5. Die Gewichtungen der Dimensionen untereinander werden im Sinne von Prioritätensetzungen unterschiedlich definiert, einzelnen Dimensionen sogar absoluten Vorrang eingeräumt.

Beispiele für 5.: Für einen konsequenten Naturschützer ist die soziale oder ökonomische Dimension in der Regel sekundär, sie ist eher eine abhängige Funktion der ökologischen Dimension. Für einen Wirtschaftsbetrieb dagegen steht normalerweise die langfristige ökonomische Sicherung des Betriebes im Vordergrund. Dabei können Maßnahmen zum Schutz oder sparsamen Umgang mit natürlichen Ressourcen ökonomisch wichtig sein, wenn sie nicht substituiert werden können. Aus der Sicht sozialer Gerechtigkeit die eine wesentliche normative/ethische Grundlage des Nachhaltig-

keitsgedankens im Sinne des Brundtlandberichtes darstellt, ist die ökologische (und ökonomische) Dimension die abhängige Dimension: es geht - etwa für einen Gewerkschaftsvertreter oder für ein Mitglied einer entwicklungspolitischen Organisation - um gerechte Verteilung /Nutzung der Naturressourcen, eventuell auch um ihre langfristige Erhaltung im Interesse zukünftiger Generationen ... Bei manchen Vorstellungen von nachhaltiger Entwicklung oder von Nachhaltigkeit, vor allem von Interessengruppen, muss man deshalb faktisch eher von ein- oder zweidimensionalen Vorstellungen ausgehen, die hier aber nicht weiter erörtert werden können. Allerdings finden sich solche reduzierten Vorstellungen in der Realität vieler Projekte des internationalen Jugendaustausches wieder.

Exkurs 2: Soziale Dimension nachhaltiger Entwicklung

Die Komplexität des Begriffs wird schon an den unterschiedlichen öko- oder naturethischen Positionen deutlich, die in der Debatte sind (vgl. Becker 1989,2009)! Aber auch die soziale Dimension lässt sehr unterschiedliche Interpretationen und Differenzierungen zu, die ich hier auflisten möchte:

1. **Klassische soziale Gerechtigkeit:** im innergesellschaftlichen, nationalen Rahmen (intragenerationell=innerhalb einer Generation bzw. den gerade lebenden Generationen)
2. **Internationale Gerechtigkeit:** z. B. als Ausgleich zwischen den industrialisierten Ländern und der „Dritten Welt“ (intragenerationell international)
3. **Intergenerationale Gerechtigkeit:** Die heute lebenden Generationen sollen in jeder Hinsicht nicht mehr auf Kosten zukünftiger Generationen leben.
4. **Geschlechtergerechtigkeit** als Gerechtigkeit zwischen Männern und Frauen

Aus der Verfolgung sozialer Gerechtigkeit in einem dieser vier Teilbereiche folgt nicht notwendig die Berücksichtigung sozialer Gerechtigkeit in einem der anderen drei Bereiche. Nachhaltigkeit im Sinne der Agenda 21 und der internationalen wissenschaftlichen Diskussion erstreckt sich jedoch notwendig auf alle vier Bereiche.

Schon nach den bisherigen Darlegungen erscheint es nicht mehr erstaunlich, dass es viele Definitionen für nachhaltige Entwicklung gibt, erst recht gilt dies nach den weiteren Darlegungen im Folgenden. Damit gesellschaftlichen und globalen Zukunftsperspektiven immer sehr unterschiedliche gesellschaftliche Interessen verbunden sind, ist nicht zu erwarten, dass es irgendwann einmal eine einheitliche Auffassung geben wird, auch nicht auf wissenschaftlicher Basis. Mit dieser pluralen Situation muss man ‚leben‘, sie bietet jedoch auch Vorteile gegenüber eindeutigen Vorstellungen, die oft sozial ‚einseitig‘ sein können!

I.2. Kulturelle Dimension nachhaltiger Entwicklung

Mehrere Vertreter der Theorie nachhaltiger Entwicklung hatten gefordert, dass „Kultur“ als eigenständige Dimension als weitere Dimension berücksichtigt werden muss. Dafür gab es von Anfang an gute Argumente, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Spätestens mit der „UN-Konvention zur kulturellen Vielfalt“ im Jahre 2005 gibt es offizielle Gründe, diesen früheren Vorschlag auch zu berücksichtigen, zumal diese neue Konvention selbst den Zusammenhang in Grundsatz 6 sowie einem eigenen Artikel 13 herstellt:

6. Grundsatz der nachhaltigen Entwicklung

Die kulturelle Vielfalt stellt einen großen Reichtum für Einzelpersonen und Gesellschaften dar. Der Schutz, die Förderung und der Erhalt der kulturellen Vielfalt sind eine entscheidende Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung zugunsten gegenwärtiger und künftiger Generationen.

Artikel 13 – Integration der Kultur in die nachhaltige Entwicklung

*„Die Vertragsparteien bemühen sich, die Kultur auf allen Ebenen in ihre Entwicklungspolitik zu integrieren, um Voraussetzungen zu schaffen, die der **nachhaltigen Entwicklung dienen**, und innerhalb dieses Rahmens die Aspekte, die in Zusammenhang mit dem Schutz und der Förderung der **Vielfalt kultureller Ausdrucksformen** stehen, zu begünstigen.“*

Für die weitere Argumentation wichtig ist, dass in dieser UN-Konvention Kultur in mindestens zweifacher Bedeutung verstanden wird:

"Kulturelle Vielfalt" bezieht sich auf die mannigfaltige Weise, in der die Kulturen von Gruppen und Gesellschaften zum Ausdruck kommen. Diese Ausdrucksformen werden innerhalb von Gruppen und Gesellschaften sowie zwischen ihnen weitergegeben.

... auch in den vielfältigen Arten des künstlerischen Schaffens, der Herstellung, der Verbreitung, des Vertriebs und des Genusses von kulturellen Ausdrucksformen, unabhängig davon, welche Mittel und

Technologien verwendet werden.“ (Art. 4.1)

Der Gedanke der Nachhaltigkeit relativiert allerdings den Anspruch des Erhaltes der kulturellen Vielfalt insofern, als ja gleichzeitig die anderen Dimensionen berücksichtigt werden müssen. Dies kann dazu führen, dass einzelne kulturelle Erscheinungsformen ihre Dominanz oder sogar Existenzberechtigung verlieren, weil sie einer nachhaltigen Entwicklung entgegenstehen. Dies dürfte für viele Formen westlicher (Alltags)Kultur zutreffen. Außerdem verhindert die Einbindung der Kultur in nachhaltige Entwicklung einen **einseitigen Kulturalismus**.

Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis für eine erfolgreiche nachhaltige Entwicklung in globalem Maßstab ist der nicht ausreichend und/oder nicht in angemessenen Formen stattfindende **interkulturelle Dialog** (s. Altner/Michelsen 2003). Deshalb ist dieses Zitat von Kofi Annan wichtiger denn je – auch und gerade für die weltweite nachhaltige Entwicklung:

Die Notwendigkeit eines Dialogs der Kulturen ist so alt wie die Zivilisation selbst. Aber heute ist diese Notwendigkeit dringlicher denn je. Menschen, die ihr Leben in Furcht vor anderen Kulturen verbringen und für diese kein Verständnis haben, neigen eher zu Taten des Hasses, der Gewalt und der Vernichtung gegen einen vermeintlichen »Feind«. Jene, die sich mit den Kulturen der anderen auseinandersetzen und im Austausch über kulturelle Grenzen hinweg etwas über sie lernen, werden eher dazu neigen, Vielfalt als Stärke anzusehen und als Geschenk zu schätzen. In unseren Tagen bringen Globalisierung, Migration, Integration, Kommunikation und Reisen verschiedene Rassen, Kulturen und Ethnien in immer engeren Kontakt miteinander. Mehr als je zuvor verstehen die Menschen, dass sie durch viele Kulturen und Einflüsse geformt werden und dass das Kombinieren des Vertrauten mit dem Fremden eine Quelle bedeutender Erfahrungen und Einsichten sein kann. ... (Kofi Annan, als Generalsekretär der Vereinten Nationen), aus: Brücken in die Zukunft, Frankfurt 2001 (dt. Übersetzung)

Ein wichtiges Dokument für das Thema Kultur und nachhaltige Entwicklung in Deutschland ist das „Tutzingener Manifest für die Stärkung der kulturell-ästhetischen Dimension nachhaltiger Entwicklung“, das 2001 verfasst wurde:

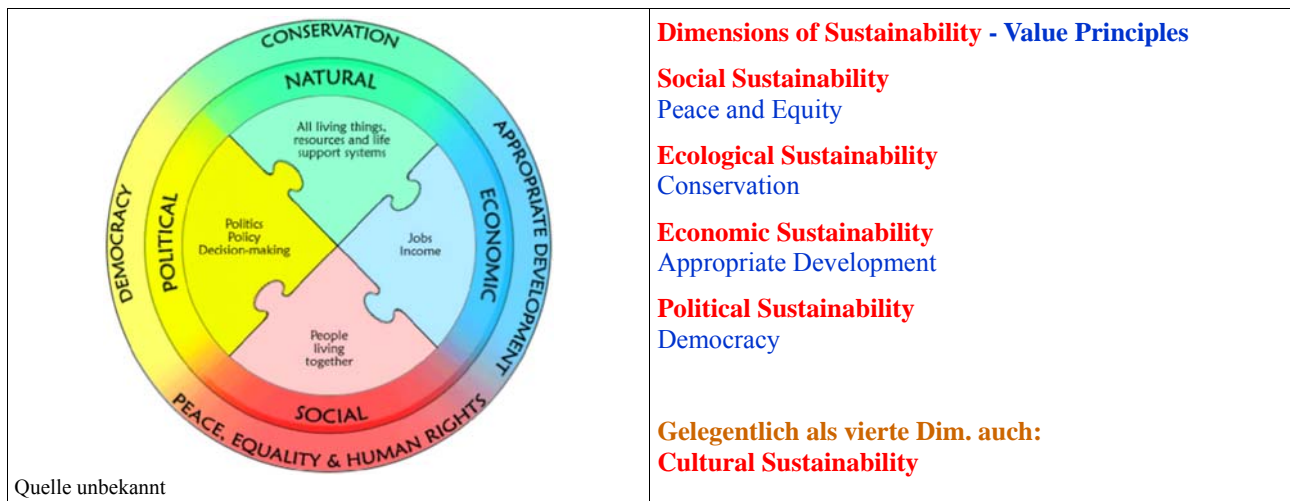
... „Das Leitbild Nachhaltige Entwicklung beinhaltet eine kulturelle Herausforderung, da es grundlegende Revisionen überkommener Normen, Werte und Praktiken in allen Bereichen – von der Politik über die Wirtschaft bis zur Lebenswelt – erfordert. Nachhaltigkeit braucht und produziert Kultur: als formschaffenden Kommunikations- und Handlungsmodus, durch den Wertorientierungen entwickelt, reflektiert, verändert und ökonomische, ökologische und soziale Interessen austariert werden“ ... (Tutzingener Manifest, 2. Absatz)

Als Stichworte zu interessanten Fragen und Problem sei an dieser Stelle Folgendes erwähnt:

- Globalisierung als Bedrohung der kulturellen Vielfalt?
- Kulturelle **Glo**kalisierung (nicht **Global**isierung!) als Verknüpfung/Durchdringungen von lokalen und globalen Kulturen: auch für die internationale Jugendarbeit ein sehr spannendes Phänomen und Thema!!
- Zusammenhang zw. kultureller u. biologischer Vielfalt (Biodiversität): ebenfalls für die internationale Jugendarbeit ein sehr spannendes Thema!!

Exkurs 3: Vierdimensionales UNESCO-Konzept

Im Sinne der Tradition und Funktion der UNESCO als Bildungs-, Kultur- und Wissenschaftsorganisation der Vereinten Nationen hat dort die soziale und politische Dimension der Nachhaltigkeit besondere Bedeutung, insbesondere hinsichtlich Frieden, Menschenrechten, Demokratie und interkultureller Verständigung. Deshalb wird Nachhaltigkeit im Kontext der UNESCO (meistens!) als vierdimensional verstanden. Häufig wird auch der kulturelle Aspekt als vierte Dimension verstanden. Kulturelle Nachhaltigkeit gewinnt in den letzten Jahren im internationalen Diskurs an Bedeutung (s. UNESCO-Kampagne und Konvention zur Erhaltung der kulturellen Diversität und die Programme zur Erhaltung des Weltkulturerbes).



Cultural sustainability means 'developing, renewing and maintaining human cultures that create positive, enduring relationships with other peoples and the natural world'.

So war zum Beispiel "**Kulturelle Vielfalt - Europas Reichtum. Das UNESCO-Übereinkommen mit Leben füllen**" das Thema einer internationalen UNESCO-Tagung in Bonn vom 26-28.4.2007 (<http://www.unesco.de/fkkv07.html>). Weiteres Beispiel: Auf der „Third International Conference on Environmental, Cultural, Economic & Social Sustainability“ (Jan 07, Indien) wurden folgende Themen der kulturellen Nachhaltigkeit (Cultural Sustainability) behandelt:

- The meaning of cultural sustainability and sustainable heritage development.
- Belonging and identity: their environmental, economic and social significance.
- Changing patterns and cultures of consumption.
- Cosmopolis: local cultures, globalisation, diaspora.
- Civic pluralism: multiculturalism and cultural sustainability.
- Cultural and political liberalisation: challenges and dangers.
- Women and men, children and the elderly, families and sustainability.
- Cultural dimensions of childbearing and population growth.
- Cultural resources and indigenous or local intellectual property.
- Cultural tourism.
- Indigenous peoples: self-government, self management and cultural autonomy.
- Indigenous knowledge and traditional practices of sustainability: broadening the scope of valid knowledge.
- The arts and creativity as a resource for sustainability.
- Religion and human sustainability.
- Community and identity as sources of resilience.
- Education sustaining language and culture.

I.3. Agenda 21: Partizipation und Bildung der Jugend

Die Agenda 21 ist ein umfangreiches Aktionsprogramm für eine nachhaltige Entwicklung im 21. Jahrhundert, das von 172 Staaten auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (UNCED) in Rio de Janeiro (1992) beschlossen wurde. An dieser Konferenz nahmen neben Regierungsvertretern auch viele nichtstaatliche Organisationen teil. Nachhaltige Entwicklung und die Agenda 21 sind weltweit Leitlinie des öffentlichen Handelns bzw. sollte es gemäß dieser Selbstverpflichtung auch in der Praxis sein. Die Agenda 21 beschäftigt sich mit den wichtigsten Themen. Ebenfalls in Rio de Janeiro wurden 1992 drei rechtsverbindliche Konventionen zum Klimaschutz, zum Waldschutz und zum Artenschutz verabschiedet. Hier sollen die Kapitel 25 und 36 der Agenda 21 herausgehoben werden.

| | |
|---|---|
| <p>1 Präambel</p> <p>Teil 1: Soziales und Wirtschaft</p> <p>2 Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern</p> <p>3 Armutsbekämpfung</p> <p>4 Veränderung der Konsumgewohnheiten</p> | <p>Teil 3: Rolle wichtiger Gruppen</p> <p>23 Präambel</p> <p>24 Frauen</p> <p>25 Kinder und Jugendliche</p> <p>26 Eingeborene Bevölkerungsgruppen</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| 5 Bevölkerungsdynamik | 27 Nichtstaatliche Organisationen |
| 6 Menschliche Gesundheit | 28 Kommunen |
| 7 Nachhaltige Siedlungsentwicklung | 29 Arbeitnehmer und Gewerkschaften |
| 8 Integration von Umwelt- und Entwicklungszielen | 30 Privatwirtschaft |
| Teil 2: Bewirtschaftung natürlicher Ressourcen | 31 Wissenschaft und Technik |
| 9 Schutz der Erdatmosphäre | 32 Bauern |
| 10 Bewirtschaftung der Bodenressourcen | Teil 4: Möglichkeiten der Umsetzung |
| 11 Bekämpfung der Entwaldung | 33 Finanzierung |
| 12 Bekämpfung der Wüstenbildung und Dürren | 34 Technologietransfer |
| 13 Berggebiete | 35 Wissenschaft |
| 14 Landwirtschaft und ländliche Entwicklung | 36 Schulbildung, Bewusstseinsbildung und berufliche Aus- und Fortbildung |
| 15 Biologische Vielfalt | 37 Stärkung personeller und institutioneller Kapazitäten in den Entwicklungsländern |
| 16 Biotechnologie | 38 Institutionelle Rahmenbedingungen |
| 17 Ozeane und Meere | 39 Rechtsinstrumente und –mechanismen |
| 18 Süßwasserressourcen | 40 Information |
| 19 Toxische Chemikalien | |
| 20 Gefährliche Abfälle | |
| 21 Feste Abfälle | |
| 22 Radioaktive Abfälle | |

Sehr deutlich hat sich das Prinzip der Partizipation in den Kapiteln des III. Teils der Agenda 21 niedergeschlagen, denn ohne die Mitwirkung aller Gruppen und letztlich aller Bürger dieser Welt hat nachhaltige Entwicklung keine Realisierungschance!

Die Rolle der Bildung erscheint in Teil IV als Instrument der Umsetzung der Agenda 21 bzw. der nachhaltigen Entwicklung. Sie ist jedoch nicht auf das Kapitel 36 begrenzt, sondern spielt in fast allen Themenbereichen eine Rolle.³ Dies hängt damit zusammen, dass die Agenda 21 nicht ohne Wissen und bewusstseinsmäßige Voraussetzungen bei den einzelnen Menschen umgesetzt werden kann, sie ist auch unbedingte Voraussetzung einer partizipativen Einbindung der Bürgerinnen und Bürger! Der Titel dieses Kapitels 36 heißt: Förderung der Bildung, der Bewusstseinsbildung und der Aus- und Fortbildung. Die weitere Diskussion in Deutschland, aber auch auf internationale Ebene hat deutlich gemacht, dass Bildung sehr umfassend verstanden werden muss, also die gesamte formale, non-formale und informelle Bildung auf allen Ebenen und für alle Bevölkerungsgruppen einschließen muss. Speziell gilt der Partizipationsanspruch der Agenda 21 und damit des Gedankens einer nachhaltigen Entwicklung für die Jugend (und die Kinder):

.....„Die Einbeziehung der heutigen Jugend in Entscheidungsprozesse auf dem Gebiet der Umwelt und Entwicklung und ihre Beteiligung an der Umsetzung von Programmen ist ausschlaggebend für den langfristigen Erfolg der Agenda 21“... (aus der Einleitung von Kapitel 25: Kinder und Jugendliche und nachhaltige Entwicklung).

Grundsatz 21 der „Rio-Deklaration 1992“ (27 Grundsätze) lautet: „Die Kreativität, die Ideale und der Mut der **Jugend der Welt** sollten mobilisiert werden, um eine **weltweite Partnerschaft** zu schaffen und so eine nachhaltige Entwicklung herbeizuführen und eine bessere Zukunft für alle zu sichern.“

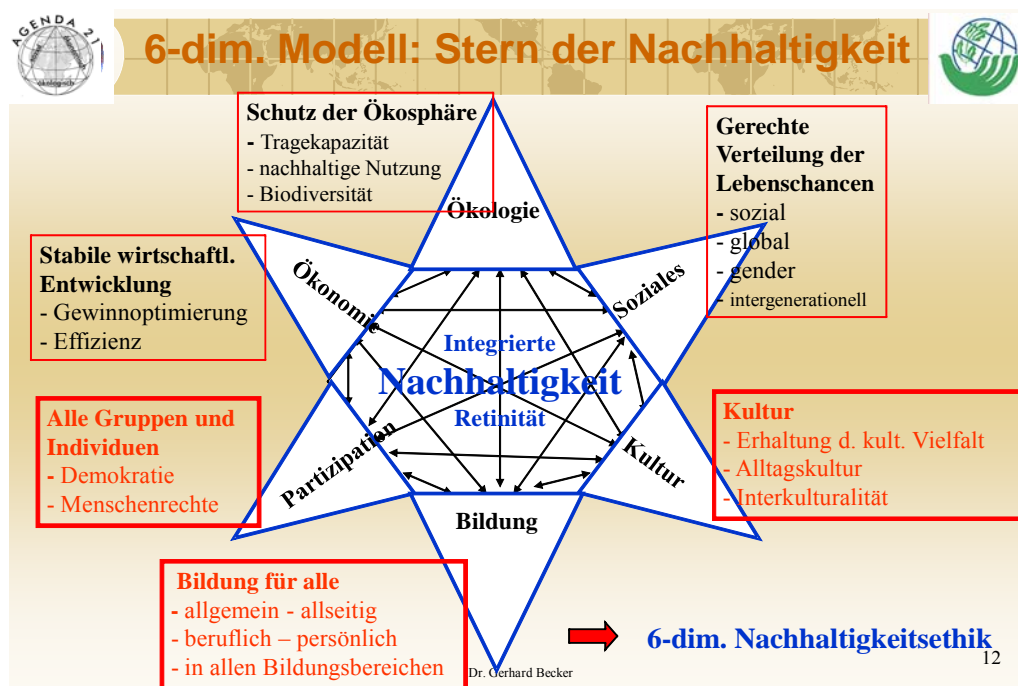
Insgesamt bieten also schon die Beschlüsse der Weltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro eine hervorragende Grundlage für **internationale Jugendbildung bzw. –arbeit!**

Nebenbei gesagt: Auffallend ist, dass auch die **Wissenschaft** eine große Rolle spielt und zwar **doppelt**: einmal als **Akteur**, der partizipativ beteiligt wird, zum andern als **Instrument** der Erkenntnis der Probleme und der Umsetzung von Lösungen.

3 Ein wichtiges Dokument der internationalen Bildungsdebatte ist der sog. Delor-Bericht von 1997, der in der Deutschen Übersetzung von der Deutschen UNESCO-Kommission unter dem Titel herausgegeben wurde: „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. (Auszüge s. z.B. <http://www.dados-d.org/politikdidaktik/bildung.htm>). Eng. Version: Learning – The treasure within“ (s. <http://www.unesco.org/delors>)

I.4. Der 6-dimensionale Stern der nachhaltigen Entwicklung

Aus den bisherigen Erörterungen des Begriffs einer nachhaltigen Entwicklung ist es naheliegend die üblichen Dimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales ausdifferenzieren und zu erweitern: die drei zentralen Bereiche Politik/Demokratie/Partizipation, Kultur und Bildung werden von mir als weitere und vor allem eigenständige und gleichwertige Dimensionen nachhaltiger Entwicklung festgelegt. Damit haben wir ein sechsdimensionales Konzept bzw. Modell nachhaltiger Entwicklung, für dessen grafische Darstellung ich seit Ende der 1990er Jahre einen anschaulichen sechs-zackigen Stern verwende⁴. Dieser Stern ist also eine etwas differenziertere **symbolische** Darstellung des Nachhaltigkeitsgedankens in einer idealtypischen Form, die zunächst von der Gleichwertigkeit bzw. -rangigkeit dieser sechs Dimensionen ausgeht. Unterschiedliche Vorstellungen und Konzepte von nachhaltiger Entwicklung und BNE kann man durch unterschiedliche Gewichtungen der Dimensionen unterscheiden – grafisch durch unterschiedliche Größen der Zacken. Die (möglichen) **Zusammenhänge** zwischen den Dimensionen werden durch Pfeile symbolisiert. Aus ihnen folgt insbesondere, dass nachhaltige Entwicklung nur als **integrierte Strategie** erfolgreich angegangen werden kann und muss. Für die Bildung bedeutet dies, dass sie sich inhaltlich immer auch auf alle fünf anderen Dimensionen beziehen muss (s.u.). Freilich erschöpft sich Bildung nicht in dieser inhaltlichen Bestimmung, sondern beinhaltet auch eine entsprechende nachhaltigkeitsethische Orientierung (vgl. Becker 2009). Eine weitere Charakterisierung von BNE erfolgt über die anzustrebenden Kompetenzen, auf die in Teil IV eingegangen wird.



Exkurs 4: Weitere Erläuterungen des sechsdimensionalen Konzeptes

Obwohl die hohe Bedeutung von Bildung in der deutschen und internationalen Debatte unbestritten ist, wird sie in der Regel als eine abhängige Größe verstanden, d.h. als eine notwendige Funktion der anderen Dimensionen der Nachhaltigkeit bzw. der nachhaltigen Entwicklung insgesamt. Dies gilt durchaus auch für die Agenda 21, wo Kapitel 36 sich im Teil IV befindet, der „Möglichkeiten der Umsetzung“ heißt. Eine solche rein gesellschaftlich funktionale Rolle der Bildung ist aus erziehungswissenschaftlich-bildungstheoretischer Sicht nicht akzeptabel, BNE muss es als Bildung grundsätzlich immer auch um das Individuum und seine Entwicklung (Persönlichkeitsbildung) gehen, bzw. um die Vermittlung zwischen Individuum und gesellschaftlichen Ansprüchen und Notwendigkeiten, hier der anzustrebenden nachhaltigen Entwicklung, die jedoch ihrerseits sehr unterschiedlich verstanden werden kann. Die Heraushebung der **Bildung als eigenständige Dimension** ist außerdem dem Umstand geschuldet, dass die Bedeutung der Bildung im politischen Raum zwar gerne betont wird, aber in der politischen Praxis und Umsetzung in der Regel viel zu kurz kommt:

4 s. meine umfangreiche Grundlagenarbeit aus dem Jahre 2001: „Urbane Umweltbildung im Kontext nachhaltiger Entwicklung...“, aber auch neuere Aufsätze, (s. meine Website)

Man vergleiche dazu die bildungspolitische Debatte in Deutschland, insbesondere die Diskrepanz zwischen anspruchsvollen bildungspolitischen Beschlüssen zur BNE und der Praxis der realen Umsetzung im Kontext unzureichender institutioneller Rahmenbedingungen.

Die (umfassende) Partizipation, die man entweder als Teil der sozialen Dimension (im dreidimensionalen Modell) verstehen kann oder als Teil der politisch-institutionellen Dimension im entsprechenden vierdimensionalen Modell der UNESCO (s.o.) soll hier wegen ihrer zentralen Bedeutung in der Agenda 21 (s. Teil III der Agenda 21), aber auch im Hinblick auf eine Bildung, die Partizipation fördert, besonders herausgehoben werden. Schließlich verdient dieser Aspekt seine Aufwertung in Form einer eigenständigen Dimension auch deshalb, weil er auch in der weltweiten politischen Praxis alles andere als selbstverständlich ist. Immer noch dominieren - trotz aller Bekundungen - Vorstellungen, dass man nachhaltige Entwicklung „von oben“ durchsetzen müsse oder könne.

Eine ähnliche strategische Bedeutung hat auch die Heraushebung der kulturellen Dimension. Freilich ist nicht jede Form von kultureller Betätigung oder von Alltagskultur ein Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung. Man denke nur an viele kulturelle Formen in den entwickelten Industriegesellschaften (z.B. die extensive Konsumkultur), die oft als Gegenteil von nachhaltiger Entwicklung wirken.

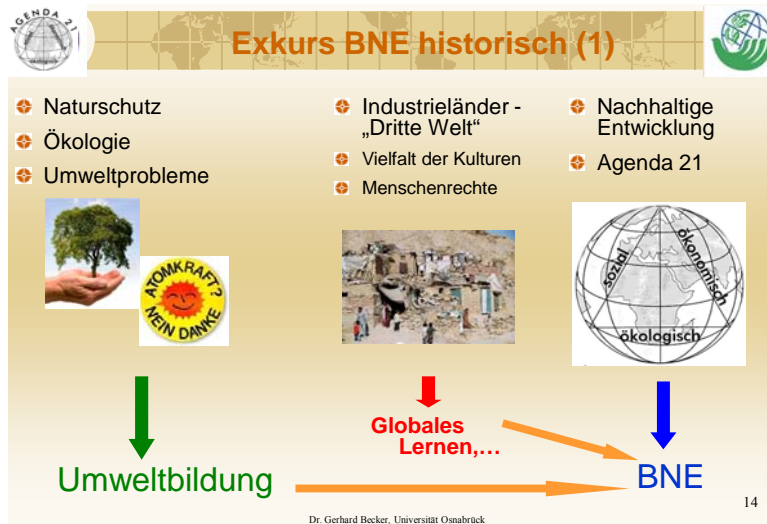
II. Zentrale Rolle von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

Die besondere Bedeutung der Bildung wurde schon von der Agenda 21 ausgehend begründet. Konzepte für Bildung für nachhaltige Entwicklung (Education for Sustainable Development (ESD)), wie die neue pädagogische Richtung bald genannt wurde, entstanden ab 1994 in vielen Ländern. Als wichtige Etappen der Durchsetzung von BNE auf der internationalen Ebene seien erwähnt:

- UN-Weltkonferenz in Johannesburg 2002: Bildung als ein Schwerpunkt: Vorschlag einer Dekade (DESD)
- 2005: Start der UN-Dekade (mit UNESCO)
- Strategieentwicklung (UN: Implementation Scheme DESD), auch auf europäischer Ebene u. in vielen Staaten
- DESD-Weltkonferenz 2009 in Bonn („Halbzeit“ der Dekade)

Die neuen BNE-Konzepte entstanden weitgehend durch Weiterentwicklung vorhandener „Problemfeldpädagogiken“, die von kontroversen Debatten begleitet wurde, in denen zunächst durchaus Skepsis oder gar Ablehnung des neuen Leitbildes zum Ausdruck kamen. Letztlich setzte sich das neue Leitbild aber schnell durch, zumal es auf politischer Ebene starke Unterstützung gab. Ab Ende der 1990er Jahre setzte in vielen Ländern eine intensive Konzept- und Praxisentwicklung von BNE ein. In Deutschland kann man zwei Hauptstränge unterscheiden:

- **Umweltbildung** entwickelte sich mehr oder weniger zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) weiter. In der Praxis besteht bis heute jedoch häufig ein Übergewicht der ökologischen Dimension. Außerdem muss man eine zu geringe Berücksichtigung internationaler Ungerechtigkeit und von Globalität konstatieren.
- Das **Globale Lernen** entwickelte sich ebenfalls zu BNE weiter. Dieser Prozess verläuft aber etwas zögerlicher und skeptischer. In vielen Projekten und Schriften wird immer noch ausschließlich der Begriff des Globalen Lernens verwendet. In der Praxis besteht bis heute ein Übergewicht des entwicklungspolitischen Aspektes und der Globalisierung. Insofern hat das Globale Lernen für BNE und internationale Jugendarbeit eine sehr wichtige Bedeutung.



Die Umweltbildung hat sich aus dem Naturschutz, dem ökologischen Denken und dem in Deutschland und weltweit seit den 1960er Jahren aufgetretenen und zunehmend ins öffentliche Bewusstsein gekommen Umweltproblemen entwickelt, weil schon früh die Notwendigkeit von Bildungsarbeit erkannt wurde, ohne die jede Umweltpolitik scheitern muss. In Deutschland hatte die Anti-AKW-Bewegung und Öko-Bewegung eine besondere politische, bewusstseinsbildende und pädagogisch-konzeptionelle (Ökologisches Lernen, Ökopädagogik) Bedeutung.

Dieser Prozess der Entstehung von BNE ist jedoch nicht zu verstehen ohne Berücksichtigung einer weiteren Betrachtungsebene, der sich auf die Differenz zwischen Industrieländern und sog. Entwicklungsländern (3. Welt) bezieht, die durch ökonomische und soziale Entwicklung in den armen Ländern seit mehr als 50 Jahren überwunden werden soll – sei es durch „sozialistische Revolutionen“ (bis Ende der 80er Jahre), sei es durch „Entwicklung“ im Sinne der kapitalistischen Länder. Die pädagogische Bewusstseinsarbeit dazu in den Industrieländern wurde im deutschsprachigen Raum zunächst entwicklungspolitische Bildung, dann Dritte-Welt-Pädagogik, Eine-Welt-Pädagogik und zuletzt „Globales Lernen“ genannt, das inzwischen in Deutschland als Teil von BNE mit einem spezifischen Profil verstanden wird.

Bei anderen pädagogischen Disziplinen (Interkulturelle Bildung, Politische Bildung, Friedensbildung, Menschenrechtsbildung...), die ich zusammenfassend „(gesellschaftliche) Problemfeldpädagogiken“ nenne, hat – zumindest in Deutschland - das Leitbild nachhaltige Entwicklung noch keine zentrale Bedeutung. Auf Dauer wird sich jedoch jede Bildungsarbeit dem Leitbild von BNE nicht entziehen können: Dies soll folgende Grafik zum Ausdruck bringen:



Exkurs 5: BNE international

Für internationale BNE-Projekte, insbesondere internationale Jugendarbeit ist wichtig zu wissen und zu berücksichtigen, dass die Situation von BNE zum Teil etwas oder ganz anderes ist: beispielsweise entstand den nichtindustrialisierten Ländern BNE vorrangig aus Bildung für Entwicklung (Development Education u.a.). Einen engen Zusammenhang

gibt es deshalb zur Deklaration „Bildung für alle“ (Jomptien 1990, s. http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all), bei der es vor allem um die „Befriedigung der grundlegenden Lernbedürfnisse“ geht - wie der Untertitel dieser wichtigen Deklaration schon zum Ausdruck bringt. Im Vordergrund steht die Definition und Sicherung einer weltweiten Grundbildung, die als solidarische Aufgabe der gesamten Menschheit angesehen wird und ebenfalls Thema und Ziel sich darauf beziehender UN-Dekaden ist (s. z.B. <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all>).

Im Unterschied zu Deutschland wird in der UNESCO als weltweite Organisation BNE bzw. ESD (Education for sustainable development) thematisch sehr breit verstanden. Die „Key Action Themes“ der UN-Dekade erhalten zurzeit folgende Themen, die die aktuellen Weltprobleme umfassen:

| | | |
|---|---|--|
| Biodiversity Climate Change Cultural Diversity Indigenous Knowledge Disaster Risk Reduction | Powerty Reduction Health Promotion Sustainable Urbanization Sustainable Consumption Rural Development | Gender Equality Water Peace & Human Security Sustainable Lifestyles |
|---|---|--|

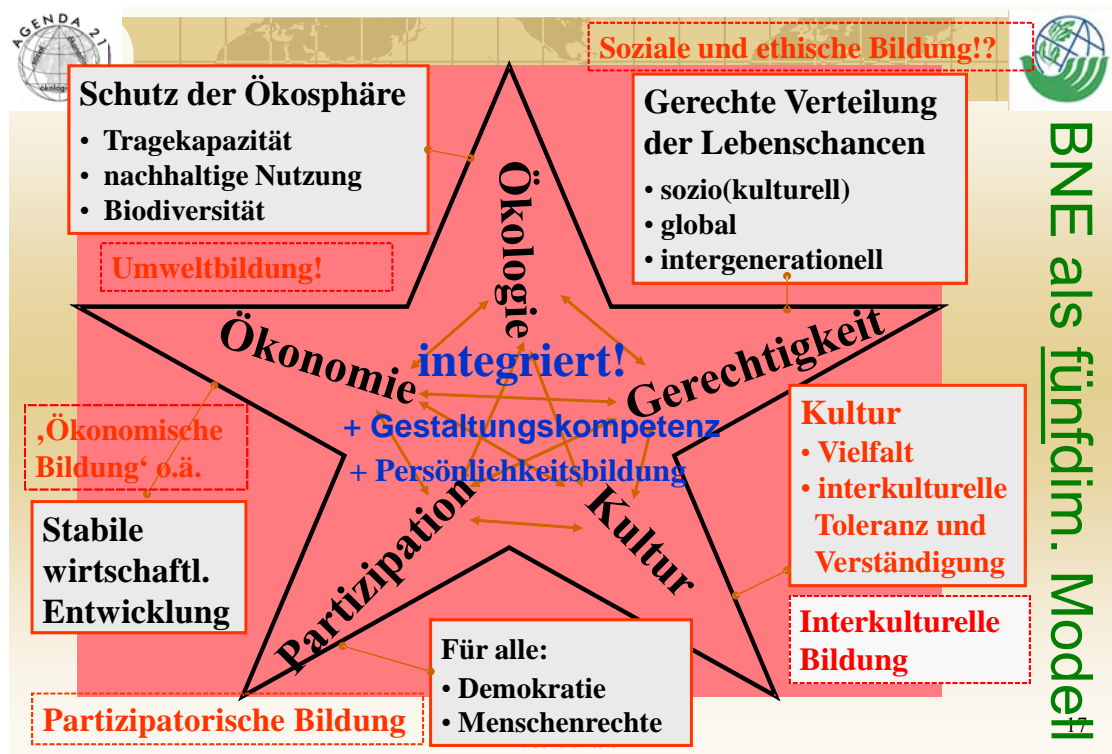
2005 standen noch mehr Themen auf der Website der UNESCO: Quality Education, Overcoming Poverty, Gender Equality, Health Promotion, HIV/AIDS, Environment, Water, Rural Development, Sustainable Tourism, Sustainable Consumption, Human Rights, Intercultural Understanding, Cultural Diversity, Indigenous knowledge, Media & ICTs, Peace & Human Security, Climate Change, Disaster Reduction, Biodiversity, Sustainable Urbanization, Corporate Responsibility, Market Economy, Governance. Einige dieser Themen haben allerdings für Deutschland keine so hohe direkte Bedeutung (z.B. Overcoming Poverty, HIV/AIDS, Rural Development, Indigenous knowledge, Disaster Reduction, Governance). Andere Themen werden in der Regel außerhalb von BNE thematisiert: Peace & Human Security (Friedensbildung), Human Rights (Menschenrechtsbildung).

III. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE): Dimensionen

Aus dem vorgestellten sechsdimensionalen Stern für nachhaltige Entwicklung folgt, dass sich BNE inhaltlich auf die fünf anderen Dimensionen beziehen soll (s. folgende Grafik mit fünfzackigem Stern). Für die einzelnen Dimensionen gab und gibt es zwar noch spezielle pädagogische Disziplinen (z.B. Umweltbildung,...), die sich mit unterschiedlichen Ansätzen und in verschiedenen langen Traditionen mit den jeweiligen Themen beschäftigen. Wichtig ist jedoch zu betonen:

BNE ist kein additiver, sondern ein grundsätzlich integrierter Bildungsansatz, der sich inhaltlich auf die fünf Dimensionen und ihre Zusammenhänge untereinander bezieht!!!

Dieses integrative Verständnis gilt auch, wenn eine andere Auswahl von mindestens drei Dimensionen als Grundlage gewählt wird.



(Inter)Kulturelle BNE ist eigentlich tautologisch, weil die (Inter)Kulturalität nach der hier vorgeschlagenen Definition als integraler Bestandteil von BNE verstanden wird. Dies gilt jedoch bisher nur auf der Ebene dieser Theorie! In der Praxis ist der interkulturelle Aspekt in allen Bildungsbereichen von BNE ziemlich unterentwickelt oder wird sogar vollständig unberücksichtigt gelassen. Die Formulierung (Inter)Kulturelle BNE dient nur der Betonung der (Inter)Kulturalität.

Auf die Kompetenzorientierung („Gestaltungskompetenz“) von BNE werde ich im Teil eingehen. Betonen möchte ich jedoch an dieser Stelle noch, dass BNE und insbesondere internationale Jugendarbeit allgemeinbildend und damit auch persönlichkeitsbildend sein sollte.

Man kann dies im Sinne des renommierten Erziehungswissenschaftlers Wolfgang Klafki verstehen, der schon in den 80er Jahren eine Theorie der Allgemeinbildung vorgelegt hat, die sich inhaltlich nachdrücklich auf 6-8 „epochal typische Schlüsselprobleme“ bezog (Umwelt, Frieden, Ungerechtigkeiten,..). Gleichzeitig beinhaltet sein Konzept auch individuelle und allseitige (=ganzheitliche) Persönlichkeitsbildung, was sich bei Klafki auf die verschiedenen Fähigkeits- und Interessendimensionen bezieht. Darunter versteht er beispielsweise kognitive, soziale, ästhetische, ethische, politische, handwerklich-technische u.a. Dimensionen. Andere Autoren haben prinzipiell ähnliche Umschreibungen von ganzheitlicher Bildung.

BNE soll sich nicht als reine Funktion der oben genannten gesellschaftlichen Dimensionen verstehen, auch nicht der nachhaltigkeitsgemäßen Integration dieser oder auch anderer Dimensionen. **BNE ist immer auch eine sich auf das jeweilige Individuum beziehende Persönlichkeitsbildung**, die in der Tradition des Neuhumanismus immer Selbstverwirklichung, Autonomie und Distanz vom bloß Nützlichen meint, auch wenn dies im Kontext von Nachhaltigkeit noch so wichtig ist!⁵ Man könnte Persönlichkeitsbildung sogar als eigenständige Dimension von BNE betrachten.

Didaktische Frage 1: Dimensionen von BNE

An ausgewählten Punkten meiner Darstellung eines Konzeptes von BNE sollen im weitesten Sinne didaktische Fragen nach den praktischen Konsequenzen gestellt und diskutiert werden. In diesem Sinne lautet die erste Frage:

Was folgt aus dem fünfdimensionalen BNE-Modell für die Generierung/Planung von BNE-Projekten der internationalen Jugendarbeit / beim intern. Jugendaustausch?

Zunächst ist zu klären, ob sich dieser Anspruch auf fünf Dimensionen auf einzelne Module / Programmpunkte oder das Gesamtprogramm beziehen muss/soll. Außerdem stellt sich die Frage, ob immer alle fünf Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt werden müssen und können.

Die Beantwortung dieser Fragen hängt im konkreten Fall eines Jugendaustausches nicht nur von diesem theoretischen Anspruch der Fünfdimensionalität ab, der zunächst eine allgemeine Orientierung bieten sollte, sondern auch von anderen Faktoren, z.B. von den realen Möglichkeiten am Ort des Jugendaustausches: Welche Themen sind dafür inhaltlich besonders gut geeignet? Was kann man vor Ort dazu sehen, erleben, praktizieren? (s. didaktische Frage 6). Welche Bildungskompetenzen werden angestrebt? (s. didaktische Frage 2). Wo gibt es Partizipation- oder Mitmachgelegenheiten? (s. didaktische Frage 5) Welche kompetenten Partner stehen für die Durchführung zur Verfügung? Bei Beantwortung dieser Fragen müssen immer die konkreten Jugendlichen als Teilnehmer berücksichtigt werden (s. didaktische Frage 5).

Exkurs 6: Umweltbildung oder BNE? Praxisbeispiel konkret

Auf den beiden folgenden Fotos aus unserer Jugendaustauschpraxis sieht man zwei Situationen, die auf den ersten Blick typisch sind für „klassische Umweltbildung“, die vielleicht sogar eng naturkundlich / naturwissenschaftlich angelegt sind. In der Realität dieser beiden Situationen ging die Thematisierung des Baikal (2008) allerdings erst ein wenig, beim Wald (2011 bei Osnabrück) erheblich mehr darüber hinaus. Das Prinzip der Partizipation als Mitgestaltung / partielle Selbstgestaltung der Untersuchungen und Erkundungen wurde praktiziert. Die anderen Dimensionen spielten zwar kaum eine Rolle, wurden aber im Rahmen des gesamten mehrtägigen Programmpunktes, indirekt auch des Gesamtprogramms und der aktivierenden/reflexiven und begleitenden Evaluation ein Stück weit berücksichtigt (s. Teil VII dieses

⁵ Dies wird z.B. auch von dem wichtigsten wissenschaftlichen Vertreter der BNE in Deutschland Gerhard de Haan ähnlich formuliert in: Bormann/de Haan (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachh. Entw. (2008, S. 23-44).

Vortragsmanuskriptes). In jedem Fall setzt dies eine Orientierung der Programmplaner und der verantwortlichen pädagogischen Akteure / Moderatoren /Teamer auf BNE voraus. Diese Voraussetzung hat sich im Fall unseres deutsch-russischen Jugendaustausches seit 2008 verbessert. Hinsichtlich des BNE-Anspruchs gibt es jedoch weiterhin Verbesserungsbedarf, der 2012/2013 durch ein gemeinsames Fachkräfteprogramm realisiert werden soll.



Erkundungen im Wald (Osnabrück 2011)

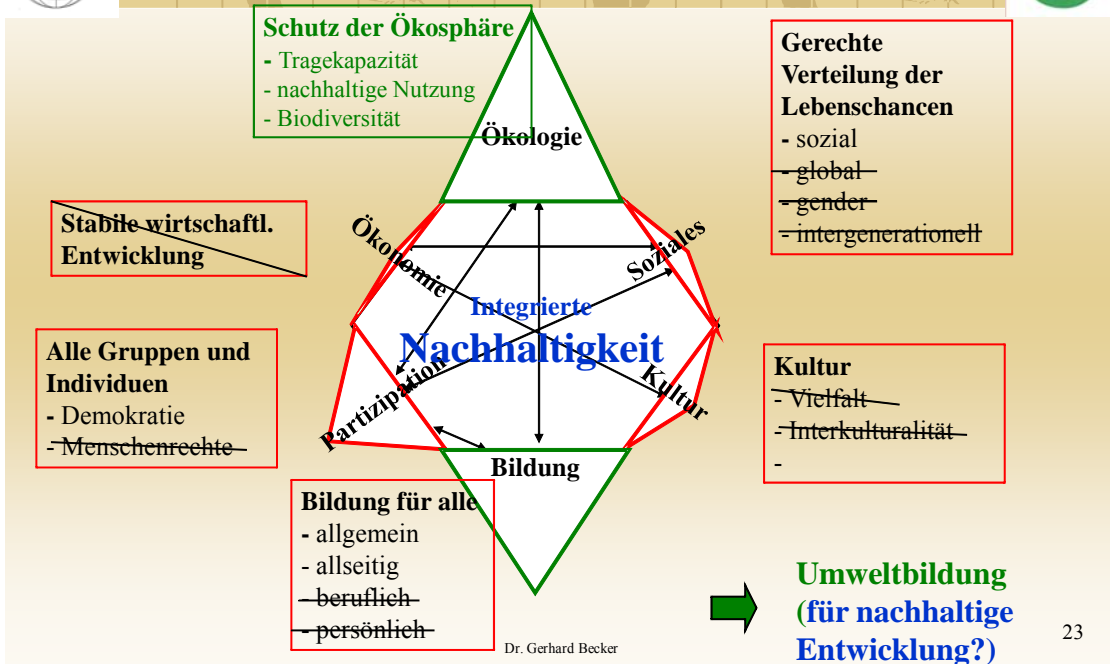


Wasseranalysen am Baikal (2008)

Eine kritische Bewertung der beiden Programmpunkte könnte als allgemeine Charakterisierung und damit Bewertung mit Hilfe der Sterngrafik erfolgen und auf diese Weise anschaulich gemacht werden (bei der folgenden Grafik, die in einem anderen Kontext entstanden ist, wird auf den sechsdimensionalen Stern nachhaltiger Entwicklung zurückgegriffen). Durch ‚Deformierung‘ des gleichmäßigen sechszackigen Sterns, der eine ideale Konzeption repräsentiert, können die obigen Maßnahmen exemplarisch charakterisiert werden. Sie stellen eine Strategie bzw. ein Konzept dar, das vor allem auf eine Bildung setzt, die sich primär auf Ökologie und Partizipation bezieht. Da die anderen Dimensionen in diesem Beispiel nur schwach ausgeprägt sind, handelt es sich eher um eine Fortentwicklung klassischer Umweltbildung, die man wegen ihrer unterstellten Orientierung auf BNE auch „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ nennen könnte. Die Arbeit mit einer solchen Sterngrafik eignet sich für die (selbst)kritische Bewertung von BNE-Maßnahmen.



Praxisbeispiel 1: allgemeine Charakterisierung / Bewertung



Abschließend sei Folgendes angemerkt: Es wäre ein großes **didaktisches Missverständnis**, die Re-

alisierung dieses 5-dimensionalen Ansatzes von BNE für **jede kurze** pädagogische Einheit realisieren zu wollen. Dies wäre für jeden Bildungskontext und jede Adressatengruppe eine Überforderung. Für den Fall eines internationalen Jugendaustausches wäre der Anspruch eher an größere, also mehrtägige thematische Einheiten zu richten oder gar an das Gesamtprogramm, das vielleicht 10-14 Tage dauert und ggf. noch einen ebenso langen Gegenbesuch einschließt.

IV. Ziele von BNE: (Handlungs)Ebenen und Kompetenzen

BNE beansprucht in der Regel eine Handlungsorientierung. Deshalb hat es sich zumindest in Deutschland weitgehend durchgesetzt, dass „Gestaltungskompetenz“ das oberste Ziel von BNE darstellt. *„Mit Gestaltungskompetenz wird die Fähigkeit bezeichnet, Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das heißt, aus Gegenwartsanalysen und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen, verstehen und umsetzen zu können, mit denen sich nachhaltige Entwicklungsprozesse verwirklichen lassen.“* (www.transfer-21.de)

Freilich muss man mehrere mögliche Handlungsebenen unterscheiden.

- Individuelles Handeln im privaten Alltag !?
- Individuelles Handeln im Beruf !?
- Gemeinsames und gesellschaftspolitisches Handeln auf verschiedenen Ebenen von lokal bis global !?
- Individuelles Bildungsprojekt (kognitiv, ggf. inkl. Gesellschaftskritik, nicht direkt handlungsorientiert!?)

In zurückliegenden Zeiten der Umweltbildung spielte die Kompetenzorientierung kaum eine Rolle, sie hat sich in Europa erst in den letzten 10 Jahren weitgehend durchgesetzt (s. Kompetenzen der OECD, vgl. Bormann/de Hann 2008). Hier gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen Umweltbildung und BNE!

Im Rahmen der deutschen BLK-Programme „21“/“Transfer21“ für Schulen (1999-2008), die bildungspolitisch, erziehungswissenschaftlich und für die gesamte BNE in Deutschland sehr große Bedeutung hatten und eine große Verbreitung erreichten (am Ende ca. 4000 Schulen), wurden Kataloge von 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz entwickelt⁶, auf die hier im Einzelnen nicht eingegangen werden kann.

Die 12 Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz wurden in drei Gruppen wie folgt formuliert:

Sach- und Methodenkompetenzen:

1. *Weltoffen und neue Perspektiven integrierend Wissen aufbauen*
2. *Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können*
3. *Interdisziplinär Erkenntnisse gewinnen und handeln*
4. *Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können*

Sozialkompetenzen:

5. *Gemeinsam mit anderen planen und handeln können*
6. *Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können*
7. *An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können*
8. *Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden*

⁶ 1999 waren es zunächst nur 7 Teilkompetenzen (von Gerhard de Haan), sie wurden mehrfach überarbeitet, zuletzt in Richtung der OECD-Kompetenzen und schließlich auf die früher verbreitete Unterscheidung zwischen Sach- und Methodenkompetenzen, Sozialkompetenzen und personalen Kompetenzen bezogen.

Personale Kompetenzen:

9. Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können
10. Vorstellungen von Gerechtigkeit als Entscheidungs- und Handlungsgrundlage nutzen können
11. Selbstständig planen und handeln können
12. Empathie für andere zeigen können

Exkurs 7: Kompetenzen beim Globalen Lernen

Auch wenn in diesem Text nicht auf das „Globale Lernen“ im notwendigen Umfang eingegangen werden kann (s. auch Teil V unten), sei hier der Katalog von Kompetenzen aufgeführt, wie er im Orientierungsrahmen für den schulischen **Lernbereich Globale Entwicklung** entwickelt und veröffentlicht wurde. Dahinter steht eine andere Systematik, andererseits kann man deutliche Parallelen erkennen. Als Gliederung der 11 Kompetenzen werden die Bereiche Erkennen, Bewerten, Handeln unterschieden (Orientierungsrahmen, S. 77/78):

Erkennen:

1. *Informationsbeschaffung und -verarbeitung: ...Informationen zu Fragen der Globalisierung und Entwicklung beschaffen und themenbezogen verarbeiten.*
2. *Erkennen von Vielfalt: ...die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der Einen Welt erkennen.*
3. *Analyse des globalen Wandels: ...Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse mit Hilfe des Leitbildes der nachhaltigen Entwicklung fachlich analysieren.*
4. *Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen: ...gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse erkennen.*

Bewerten:

5. *Perspektivenwechsel und Empathie: ...eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer Bedeutung für die Lebensgestaltung sich bewusst machen, würdigen und reflektieren.*
6. *Kritische Reflexion und Stellungnahme: ...durch kritische Reflexion zu Globalisierungs- und Entwicklungsfragen Stellung beziehen und sich dabei an der internationalen Konsensbildung, am Leitbild nachhaltiger Entwicklung und an den Menschenrechten orientieren.*
7. *Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen: ...Ansätze zur Beurteilung von Entwicklungsmaßnahmen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Interessen und Rahmenbedingungen erarbeiten und zu eigenständigen Bewertungen kommen.*

Handeln:

8. *Solidarität und Mitverantwortung: ...Bereiche persönlicher Mitverantwortung für Mensch und Umwelt erkennen und als Herausforderung annehmen.*
9. *Verständigung und Konfliktlösung: ...soziokulturelle und interessenbestimmte Barrieren in Kommunikation und Zusammenarbeit sowie bei Konfliktlösungen überwinden.*
10. *Handlungsfähigkeit im globalen Wandel: ...die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich durch Offenheit und Innovationsbereitschaft sowie durch eine angemessene Reduktion von Komplexität sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.*
11. *Partizipation und Mitgestaltung: Die Schülerinnen und Schüler sind fähig und auf Grund ihrer mündigen Entscheidung bereit, Ziele der nachhaltigen Entwicklung im privaten, schulischen und beruflichen Bereich zu verfolgen und sich an ihrer Umsetzung auf gesellschaftlicher und politischer Ebene zu beteiligen.*

In Anlehnung an Weinert (2001) werden Kompetenzen hier wie folgt verstanden: „die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“

Didaktische Frage 2: Kompetenzen von BNE

Welche Kompetenzen sollen / können als Ziele bei der Planung von BNE-Projekten (einzelne Module / Programmpunkte, Gesamtprogramm) in der internationale Jugendarbeit / beim Jugendaustausch berücksichtigt werden?

Auch hier gilt Ähnliches wie bei den Dimensionen: Sie dienen der Orientierung für die Gestaltung der Praxis und für die kritische Bewertung. Es können immer nur einzelne oder wenige Kompetenzen als Ziele von Programmpunkten gewählt werden. Sinnvoll ist eine Balance verschiedener Kompetenz(gruppen) im Gesamtprogramm, wobei in der Praxis unterschiedliche Gewichtungen der Teilkompetenzen vorgenommen werden können. Naheliegend ist bei internationalen Gruppen eine Betonung der eher handlungsorientierten, sozialen und (inter)kulturellen Kompetenzen. Kognitive

Kompetenzen sind schon wegen der sprachlichen Probleme ungeeigneter und können in der Regel nur begrenzten Stellenwert einnehmen. Im Bereich internationaler Jugendarbeit spielen die Teilkompetenzen 1, 5, 6, 7, 9, 10 und 12 der Gestaltungskompetenz wohl eine besondere wichtige Rolle. Dies ist im Einzelfall zu entscheiden! Die Auswahl von Kompetenzen kann im Sinne einer Optimierung des Programms Rückwirkung auf die Auswahl der Themen und Dimensionen haben.

V. Aspekte einer (inter)kulturellen BNE

Interkulturelle BNE ist in Deutschland noch kein sehr verbreiteter Begriff.

Eine Internetrecherche zum Begriff „interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung“ führt sogar nur zu einem einzigen Projekt, einer deutsch-brasilianischen Hochschulkooperation. Etwas besser sieht es aus, wenn man sich nach „interkultureller Umweltbildung“ umsieht. Dies zeigen sowohl Literatur- als auch die Internetrecherchen. Die Stiftung Interkultur aus München⁷ betreibt mit einer migrationspolitischen Zielsetzung einen Arbeitsschwerpunkt „Interkulturelle Umweltbildung“, der sich inzwischen bundesweit in ‚Internationalen Gärten‘ niedergeschlagen hat. Diese gelten als Lernorte für Gestaltungskompetenz und für den Umgang mit kultureller Differenz.

Diese seltene Begriffsverwendung in Deutschland ist eigentlich erstaunlich, da es doch viele internationale Umweltbildungsprojekte gibt, an denen deutsche Partner beteiligt sind. Da das Verhältnis zu Natur und Umwelt generell stark kulturell geprägt ist, haben solche internationalen Projekte faktisch immer auch eine interkulturelle Dimension. Offenbar wird sie aber zu selten konzeptionell in die Umweltpädagogik integriert, diskutiert und reflektiert, um sich in einem eigenen Begriff niederzuschlagen.

Etwas näher an BNE liegt der Ansatz der Arbeitsstelle Weltbilder⁸, die einige kreative Projekte durchgeführt hat, die auf der Schnittstelle von Umweltbildung, Globalem Lernen und Kultureller Pädagogik liegen, z. B. das deutsch-südafrikanische Projekt „Grünkultur“.

Ein Ansatz in die Richtung einer interkulturell orientierten BNE liegt unserem deutsch-russischen Jugendaustauschprojekt zugrunde, zu dem 2009 als eine Art Zwischenbilanz das eingangs bereits erwähnte zweisprachige Buch „Bildung für nachhaltige Entwicklung - interkulturelle Erfahrungen“ erschien (Becker; Dagbaeva 2009). In diesem Buch habe ich in dem Kapitel „theoretische Kontexte interkultureller BNE in Deutschland (S. 134-147) mich zu folgenden Kontexten ausführlicher geäußert. Bis auf den Beitrag meiner russischen Kollegin Nina Dagbaeva fehlt bisher komplett der Bezug zu einem entsprechenden internationalen Diskurs zu einer interkulturellen BNE, den ich bisher kaum kenne.

Theoretische Kontexte einer interkulturellen BNE:

- Kulturelle Vielfalt
- Interkulturelle Bildung / Interkulturelles Training / Transkulturelle Bildung?
- Alltagskultur/Lebensstile
- Die „schönen Künste“ /Kulturelle Bildung / Kulturpädagogik als Methode
- Globales Lernen/Eine-Welt-Lernen
- Dualismus Natur – Kultur
- Kulturelle Vielfalt als Gesellschafts- und Globalisierungskritik
- Gefahr eines einseitigen ‚Kulturalismus‘ ?
- Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik, Medienpädagogik

All diese Kontexte können zu einer Fundierung einer interkulturellen BNE oder zu einer interkulturell orientierten BNE beitragen, die es als ausgearbeitetes Konzept noch nicht gibt. An dieser Stelle, möchte ich über das bereits oben erwähnte hinaus nur einige kurze Anmerkungen zu ausgewählten Punkten dieser Liste machen⁹ und vor allem einige Fragen formulieren, die die zum Nachdenken anregen mögen und die letztlich auch für die praktische Gestaltung und Reflexion von BNE-orientierten Projekten internationaler Jugendarbeit wichtig sind.

⁷ Vgl. <http://www.stiftung-interkultur.de>

⁸ Vgl. <http://ww.arbeitsstelle-weltbilder.de>

⁹ Ausführlicher in Becker/Dagbaeva (2009)

V.1 Kulturelle Vielfalt:

Das Kennenlernen und Verstehen anderer gesellschaftlicher und ethnischer Kulturen sowie das praktische Verhalten steht in der Regel wohl im Mittelpunkt jeder internationalen Jugendbegegnung. Dies ist allgemeiner auch das Thema interkultureller Bildung mit seinen unterschiedlichen Konzepten und Zielen, die im Kontext dieser Tagung und seinen in diesem Bereich erfahrenen Teilnehmern nicht eigens thematisiert werden muss und soll. Es stellen sich mindestens folgende weiterführende Fragen:

- Wie kann in internationaler (BNE-) Jugendarbeit der Zusammenhang der kulturellen Dimension zu den anderen vier Dimensionen von BNE (erfahrbar) hergestellt werden?
- Wie kann die Erhaltung der Kulturen und ihrer Vielfalt (UN-Konvention) inhaltlich thematisiert werden?
- Wie geht man die ggf. notwendige modifizierte Fortentwicklung bestehender Kulturen an – transkulturelle BNE? Dies ist für den praktischen Jugendaustausch sicherlich ein schwieriges und deshalb sensibel anzugehendes Thema, das von vielen Voraussetzungen abhängt.
- Wie ist ggf. der Zusammenhang zwischen biologischer und kultureller Vielfalt?



Aus Text von Schreiber

Exkurs zur Rolle der Kultur in der nachhaltigen Entwicklung:

Kulturelle Vielfalt lässt sich auch auf den Begriff nachhaltige Entwicklung in der Weise anwenden, dass Kultur als „Hintergrundfolie oder vielgestaltiges Substrat gruppenspezifischer, gesellschaftlicher und religiöser Wertvorstellungen und Handlungsweisen verstanden wird“ (Schreiber 2005), das alle Dimensionen vielfältig prägt. Daraus wird von Schreiber und anderen Autoren ein spezielles vierdimensionales Modell nachhaltiger Entwicklung begründet, in dem Kultur eine besondere Rolle spielt und in pädagogischen Kontexten Kompetenzen zur transkulturellen Kommunikation eine herausragende Bedeutung bekommen.

V.2 Alltagskultur/Lebensstile:

Auch hier geht es um reales Kennenlernen, verstehen und bewerten/reflektieren und wieder praktisches Verhalten und Kommunizieren. Dies erfolgt als **informelles Lernen** – mit welchem Ergebnis auch immer - bei jedem internationalen Jugendaustausch, z.B. in Gastfamilien, bei gemeinsamer Unterbringung der Gesamtgruppe und bei gemeinsamen Freizeitaktivitäten. Dies kann aber auch im Sinne eines organisierten **interkulturellen Lernens** oder bei allgemeinen **interkulturellen Trainings explizit** angegangen werden. Soweit dürfte dies bei vielen Jugendaustauschprogrammen Standard sein, auch wir haben dies in Osnabrück und Burjatien gemacht (s. Teil VII). Ein kaum praktiziertes Ziel dürfte die Verbindung der erlebten Alltagskultur/Lebensstile der Jugendlichen aus einem anderen Land oder im Partnerland mit dem Thema Nachhaltigkeit sein. Im Prinzip gibt es hier ein riesiges und spannendes Potenzial, denn das alltägliche Verhalten und Denken sowie die Lebensstile hängen unmittelbar mit (nicht)nachhaltiger Entwicklung zusammen. Letztlich geht es darum, nachhaltige Lebensstile weltweit zu etablieren, die Erfahrung anderer Lebensstile und Vorstellungen mögen dabei hilfreich sein, das Nachdenken über die eigene, vielleicht allzu selbstverständliche Praxis infrage zu stellen. In diesen Kontext passt sehr gut die in Teil III erwähnte **Teilkompetenz 9 von BNE: Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können!** Diese Leitbilder sind kultureller, genauer **soziokultureller** Art. Meiner Erfahrung nach ist die Umsetzung dieser reflexiven Kompetenz bei internationaler Jugendarbeit sicherlich sehr anspruchsvoll und schwierig, natürlich auch vom Alter und Bildungsvoraussetzungen abhängig.

Übrigens: Wenn man das mehrdimensionale Verständnis von BNE ernst nimmt, vermeidet man da-

bei einen **einseitigen Kulturalismus**. Eine **kulturalistische Engführung** mit Jugendlichen, die über ihre Leitbilder und Motive ohne die ihnen unbekanntem begrifflich-theoretischen Grundlagen nachdenken, ist keine wirkliche Gefahr.

V.3 Transkulturelles Lernen:

Die durchaus umstrittene Idee eines transkulturellen Lernens ist eine pädagogische Reaktion auf zentrale Merkmale der Globalisierung. Die Grenzen zwischen eigener, regionaler oder nationaler Identität und fremden Kulturen verwischen zunehmend – sowohl gesellschaftlich als auch individuell. Dem interkulturellen Lernen geht es primär um ein Verständnis der kulturellen Differenzen und eine Toleranz gegenüber fremden kulturellen Orientierungen, ohne dass diese kulturellen Unterschiede verändert werden. Demgegenüber geht es dem transkulturellen Lernen darüber hinaus um die Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und um das Suchen von Anschlussmöglichkeiten „im Eigenen“. Transkulturelles Lernen bezieht sich (pädagogisch) auf die Weiterentwicklung des Individuums über seine ursprüngliche kulturelle Identität hinaus: So kann zum Beispiel ein deutscher Besucher Burjatiens einzelne Aspekte buddhistischer Naturphilosophie übernehmen, ohne dass dies ein generelles Ziel einer internationalen Kooperation wie der unsrigen ist und sein kann (s. Teil VII). Die transkulturelle Perspektive oder Zielsetzung steht potenziell im Konflikt zu einer konservativen Interpretation der Erhaltung der kulturellen Vielfalt. Ein etwaiges transkulturelles Lernen im Sinne einer Anpassung an weltweit dominierende Trends (etwa westlicher Kultur) wäre nicht verträglich mit einer BNE, die sich auch auf die kulturelle Dimension bezieht. Ob man Transkulturalität auch zur konzeptionellen Grundlage und zum ausdrücklichen Ziel internationaler BNE-Jugendarbeit macht oder nicht, faktisch läuft transkulturelles Lernen als Weiterentwicklung der kulturellen Identität immer auch als informeller Prozess – mit welchem Ergebnis beim einzelnen Jugendlichen auch immer. Vielleicht reicht dies ja pädagogisch schon aus!?

V.4. Kulturelle Bildung/ Kulturpädagogik und BNE:

Kulturelle Bildung gehört sicherlich zum beliebten und erfolgreichsten Elementen internationaler Jugendarbeit. Die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. schreibt 2011 dazu: *„Kulturelle Bildung bietet in allen Lebensphasen die Möglichkeit, sich kritisch und kreativ mit dem eigenen Selbstverständnis, dem kulturellen Erbe sowie mit der politischen und gesellschaftlichen Situation und den Zukunftsperspektiven Deutschlands, Europas und der Welt auseinanderzusetzen“*.

Logisch gilt dies auch für Themen einer nachhaltigen Entwicklung, in der Praxis ist dies allerdings schwierig, zumal es noch wenig Praxisbeispiele und Konzepte gibt, auf die man zurückgreifen könnte. Für den Bereich internationaler BNE-Jugendarbeit haben solche kulturpädagogischen Ansätze den Vorteil, dass sie meistens viel Spaß machen und angesichts häufig schwieriger sprachlicher Kommunikationsprobleme niedrigschwellige didaktisch-methodische Formen darstellen, die dennoch die Chance einer Sensibilisierung für komplexe Fragen einer nachhaltigen Entwicklung bieten. Außerdem bieten gerade solche kulturpädagogischen Formen ein sehr hohes Maß an Partizipation, ja von selbstbestimmten Aktivitäten der Jugendlichen!

V.5. Globales Lernen:

An dieser Stelle möchte ich nochmals kurz auf das bereits eingangs erwähnte und für nachhaltige Entwicklung wichtige Globales Lernen eingehen, das aus einer anderen fachlichen Tradition stammt. Diese ist in Deutschland seit den 60er Jahren entstanden und es spiegeln sich darin wechselnde politische Leitbilder wider, die in den verwendeten Begriffen deutlich zum Ausdruck kommen: „Entwicklungspolitischer Pädagogik“, „Dritte Welt-Pädagogik“, Eine-Welt-Pädagogik „Globales Lernen“. Auch mit dem Globalen Lernen, das sich seit Ende der 80er Jahre entwickelte und allmählich durchsetzte, wurden jedoch weiterhin sehr unterschiedliche pädagogische und politische Ziele verfolgt. Dies ist notwendiger Ausdruck der Komplexität, Widersprüchlichkeit und Pluralität der sich globalisierenden Welt. Erst in jüngster Zeit orientiert sich auch das Globale Lernen am Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und nähert sich damit BNE an. Im bildungspolitischen Bereich

schlug sich diese Entwicklung in Deutschland 2008 in dem politisch breit getragenen „Orientierungsrahmen Lernbereich Globale Entwicklung“ für den schulischen Bereich und in dem nationalen Internetportal für Globales Lernen (www.globales-lernen.de) nieder, das seine Eigenständigkeit gegenüber dem ein paar Monate früher eröffneten nationalen BNE-Internetportal (www.bne-portal.de) zeigte. Zu den spezifischen schulischen Kernkompetenzen gehören wegen der globalen Ausrichtung:

- „Die soziokulturelle und natürliche Vielfalt in der ‚Einen Welt‘ erkennen
- Gesellschaftliche Handlungsebenen vom Individuum bis zur Weltebene in ihrer jeweiligen Funktion für Entwicklungsprozesse (einer nachhaltigen Entwicklung) erkennen
- Kritische Reflexion von Globalisierungs- und Entwicklungsfragen
- Handlungsfähigkeit im globalen Wandel vor allem im persönlichen und beruflichen Bereich ... sichern und die Ungewissheit offener Situationen ertragen.“ (aus dem „Orientierungsrahmen“)

Wie bereits oben gezeigt, ähneln die Kompetenzen des Globalen Lernens durchaus denen, die bei BNE zugrunde gelegt werden.

Das Bundesland Niedersachsen ist ein gutes Beispiel für eine entwickelte Struktur der Aktivitäten von NGOs, staatlichen Maßnahmen und schulischen Aktivitäten in den Bereichen Umweltbildung, BNE, Globales Lernen und Interkulturelle Bildung. Insbesondere gibt es Partnerschaften von NGOs und Schulen zu anderen Ländern im Süden, aber auch im Osten, die Ähnlichkeiten mit internationaler Jugendarbeit haben. Ein Beispiel eines solchen niedersächsischen Projektes ist GLOBO:LOG, das vom Verband niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB) organisiert wird: Es handelt sich um ein Projekt für Globales Lernen vor Ort: In lokalen Netzwerken führen Schulen und außerschulische Bildungspartner gemeinsam praxisorientierte Bildungsprojekte durch, die die Zusammenhänge zwischen Gesellschaft, Wirtschaft und Umwelt, zwischen Norden und Süden, zwischen lokalen und globalen Aktivitäten thematisieren. Die Partnerorganisationen, Schulen oder Netzwerke der zurzeit elf lokalen Netzwerke aus Niedersachsen stammen aus verschiedenen Ländern aus Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa (s. www.globolog.net). Eines dieser elf Projekte ist das zwischen Osnabrück und Burjatien, das als einziges einen mehr aus dem Bereich internationaler Umweltbildung stammenden Hintergrund hat.

Didaktische Frage 3: Kultur und Interkulturalität

Aus den obigen Anmerkungen ergeben sich zusammenfassend die folgenden Fragen an ein zu planendes BNE-Projekt des internationalen Jugendaustauschs:

An welchen Stellen des Gesamtprogramms des BNE-Projektes des internationalen Jugendaustauschs können 'Kultur' auf den unterschiedlichen Bedeutungsebenen eine Rolle spielen?

Bei welchen inhaltlichen Programmpunkten und mit welchen Methoden kann / soll ‚interkulturelles Lernen‘ explizit organisiert / initiiert werden (z.B. Verhältnis zu Natur und Umwelt) und was soll das Ziel sein?

Didaktische Frage 4: Ganzheitlichkeit

Als (Allgemein)Bildung muss BNE immer ganzheitlich sein, d.h. es müssen möglichst die unterschiedlichen ‚Fähigkeits- und Interessentypen‘ berücksichtigt werden. Neben der für formelle Bildung typischen und oft einseitigen kognitiven Seite, geht es auch um soziale, ästhetische, ethische, politische, handwerklich-technische Herangehensweisen, für die es bei heterogenen Gruppen von Jugendlichen unterschiedliche Vorlieben gibt. Für Ganzheitlichkeit gibt es deshalb eine doppelte Begründung: zum einen bildungstheoretisch und zum anderen auf die unterschiedlichen Interessen der Jugendlichen bezogen. Letzteres bedeutet außerdem ein Beitrag zur möglichen Partizipation. Eine bunte Mischung bzw. Vielfalt von Methoden und Inhalten, die möglichst viele dieser Herangehensweisen berücksichtigt und geschickt über den Zeitraum eines Jugendaustauschprojektes verteilt, erhöht seine breiten Erfolgchancen erheblich. Angesicht der Entwicklung der modernen Me-

dien und speziell des Internets muss man die mediale und virtuelle Ebene sicherlich in die Dimensionen von Ganzheitlichkeit heutiger Jugend aufnehmen.

Wie kann dies bei der Planung von BNE-Projekten des internationalen Jugendaustauschs beim Gesamtprogramm oder einzelnen Modulen der Anspruch der Ganzheitlichkeit berücksichtigt werden?

Didaktische Frage 5: Partizipation Jugendlicher konkret

Der Ganzheitlichkeitsanspruch berücksichtigt bereits in allgemeiner Form Fähigkeits- und Interessen- und Lerntypen (z.B. auditiv, visuell, kommunikativ, haptisch-motorisch) der am internationalen Jugendaustausch beteiligten Jugendlichen. Für eine adressatengerechte Planung und Vorbereitung ist es nützlich, möglichst viel Konkretes über die Teilnehmer zu wissen, was jedoch in der Regel nur sehr begrenzt möglich ist:

- **Welche Art von Jugendlichen nehmen an dem BNE-Projekt des internationalen Jugendaustauschs teil: Alter, Geschlecht, (schulische) Bildung, sprachliche Kompetenzen, Vorerfahrungen mit internationalen Jugendtreffen**
- **Welche Vorerfahrungen und welches Vorwissen sind zu Themen vorhanden, die mit dem (BNE)-Programm zu tun haben?**
- **Mit welchen persönlichen Motiven nehmen die Jugendlichen teil?**
- **Welche Voraussetzungen wurden bei einer eventuellen Vorbereitung (z.B. Seminare) durch die Träger auf allen Seiten geschaffen?**
- **Wie können diese – oft wenig bekannten - Voraussetzungen bei der Planung (einzelner Module / Programmpunkte, des Gesamtprogramms) berücksichtigt werden?**
- **Wie kann das gegenseitige Kennenlernen der beteiligten Jugendlichen durch die verschiedenen Möglichkeiten des Internets vor, zwischen und auch nach den realen Begegnungsprogrammen gefördert werden?**
- **An welchen Programmpunkten kann eine mögliche Partizipation der Jugendlichen eingeplant werden?**

Grenzen der Partizipation: Wie im theoretischen Teil bereits durch eine eigene Dimension von nachhaltiger Entwicklung sehr stark betont wurde, ist die Partizipation von Jugendlichen ein sehr wichtiges Merkmal. Im Falle internationalen Jugendaustausches kann dieses Prinzip jedoch aus verschiedenen Gründen bei einigen Programmformaten nur begrenzt eingelöst werden. Dies liegt u.a. daran, dass solche anspruchsvollen Programme - im Falle freier Ausschreibungen - meistens lange bevor sich interessierte Jugendliche überhaupt anmelden und an etwaigen Vorbereitungsseminaren teilnehmen können - durchgeplant werden müssen. Auch Vorbereitungsaktivitäten können in der Regel nur national stattfinden. Deshalb ist es umso wichtiger, die obigen didaktischen Fragen 4 bis 6 zu bedenken, um ein Maximum an Offenheit für Partizipation im weitesten Sinne wenigstens an einzelnen Programmpunkten zu ermöglichen.

Didaktische Fragen 6:

Eine erfolgreiche Realisierung eines Jugendaustauschprogramms im Sinne der hier dargestellten Ziele und den daraus hier abgeleiteten „didaktischen Fragen“ hängt entscheidend von verschiedenen äußeren Rahmenbedingungen ab, die - neben finanziellen Erwägungen - letztlich die Möglichkeiten für ein Programm und seine didaktische Planung bestimmen.

- **An welchen geografischen Orten kann das Programm oder einzelne Programmpunkte durchgeführt werden, die geeignete und zugängliche thematische Möglichkeiten für BNE bietet, die anschaulich sind und vielleicht sogar praktische Aktivitäten und Formen der Partizipation zulassen?**
- **Welche kompetenten Akteure des Trägers oder von Kooperationspartnern stehen zur Verfügung, um das Programm oder einzelne Programmpunkte zu realisieren?**

Im Falle von bilateralen Jugendaustauschprogrammen mit regional eng begrenzter Rekrutierung der Teilnehmer bestimmt sich der Ort in der Regel durch die Herkunftsregionen. Sie bieten in der Regel bessere Bedingungen zur Realisierung der BNE-Ansprüche als 'dritte' Orte.

VI. Globale Pluralität von BNE – Chancen und Probleme für den internationalen Jugendaustausch

Die bisherigen Darstellungen verdeutlichen eine hohe mögliche, aber auch faktische Pluralität der Vorstellungen über nachhaltige Entwicklung und ihrer Realisierung bzw. Realisierbarkeit. Deshalb gibt es nicht wenige Menschen, die den Begriff nachhaltige Entwicklung ablehnen - wegen seiner 'Schwammigkeit' oder Inhaltsleere und des 'Missbrauchs' durch viele Vertreter in Politik und Wirtschaft. Ob man diese Situation für wünschenswert und förderlich erachtet oder nicht, für die in der Tat unübersichtliche Vielfalt gibt es etliche Ursachen, die kaum grundsätzlich zu verändern sind und von denen ich hier mit den **sechs Thesen** einige herausheben möchte:

- Es gibt große Schwierigkeiten und enge Grenzen, verlässliche Prognosen über die weitere Entwicklung anzustellen (Antizipation) (z.B. Klimaentwicklung).
- Es gibt große Schwierigkeiten, den nachhaltigen Charakter von Handlungen, Maßnahmen und Entwicklungen langfristig zu gewährleisten und vorab zu kennen (vor allem im Bereich der Entwicklung der nicht industrialisierten Länder).
- Diese Prognoseunsicherheit gilt schon unabhängig von vielfältigen Interessenlagen und politischen Grundeinstellungen, die in Prognosen und Studien immer einfließen und die die reale (welt)gesellschaftliche Entwicklung letztlich bestimmen.
- Partizipationsprozesse sind zwar wünschenswert und notwendig, erhöhen aber die Schwierigkeiten einer gesellschaftlichen Definition der Nachhaltigkeit und erschweren ebenfalls die Prognose. Es gibt weltweit, aber auch innergesellschaftlich, sehr unterschiedliche Vorstellungen und Praxisformen von demokratischer Partizipation, die sich erfahrungsgemäß sehr schnell verändern können (s. den gesellschaftlichen Wandel in einigen arabischen Ländern im Jahre 2011!)
- Eine geringere oder unterdrückte Partizipation würde dieses Problem der Prognose jedoch auch nicht grundsätzlich mindern, zumal dann eher ‚unkontrollierbare‘ Prozesse ablaufen. Es zeigt sich, dass es Sinn macht - wie von mir vorgeschlagen - Partizipation als eigenständige Dimension von nachhaltiger Entwicklung aufzufassen.
- Schließlich tragen sehr unterschiedliche kulturelle Hintergründe zur Vielfalt der Interpretation des Begriffs Nachhaltigkeit/nachhaltige Entwicklung und der damit verbundenen Werthaltungen bei.

Daraus folgt, dass es **national, erst recht international/global eine große Vielzahl und Pluralität von Theorien und Praxiskonzepten zu BNE gibt und geben muss!!**

Angesichts dieser Ursachen hilft es nicht weiter, den Begriff einer nachhaltigen Entwicklung oder von BNE abzulehnen. Was sind die (begrifflichen) Alternativen angesichts der riesigen Menschheitsprobleme? **Besser ist es, die in der Tat sehr offenen Begriffe mit Inhalt zu füllen und den Diskurs sowie Praxisversuche in allen Bereichen und auf allen Ebenen, also auch in der internationalen Jugendarbeit voranzutreiben und weiterzuentwickeln!** Die interkulturelle Verständni-

gung spielt dabei eine große Rolle, sicherlich werden auch Prozesse transkulturellen Lernens stattfinden (müssen?)...

Aus bildungstheoretischer Sicht ist die **Pluralität von BNE eher eine Chance** als ein Hindernis, denn dadurch gibt es mehr Spielraum für eine individuelle Persönlichkeitsentwicklung. Dies ist aber vielleicht schon eine stark westlich geprägte Vorstellung von Bildung... Freilich ist die Chance oder die grundsätzlich plurale Situation eine sehr große Herausforderung – hier der internationalen Jugendarbeit und pädagogischen Zusammenarbeit. Daraus ergibt sich die zunächst letzte didaktische Frage, die freilich weit über Didaktik hinausgeht:

Didaktische Frage 7: gemeinsames BNE-Konzept ?

Wie kommen Projekte des internationalen Jugendaustausches zu einem gemeinsamen BNE-Konzept der beteiligten Träger aus verschiedenen Ländern?

Zunächst muss man davon ausgehen, dass die verschiedenen Träger, die an einem internationalen Jugendprojekt beteiligt sind, eventuell sehr unterschiedliche konzeptionelle Vorstellungen von BNE und dem gesamten Austauschprogramm haben. Auch der Wissensstand über BNE, entsprechende Kompetenzen und Erfahrungen sowie Hintergründe auf verschiedenen Ebenen können sehr unterschiedlich sein (dies gilt allerdings auch innerhalb der Mitgliedschaft der einzelnen Träger). Die Unterschiede dürften vor Beginn des Jugendaustauschs in der Regel nicht genau bekannt sein. Man kann der Auffassung sein, dass man darauf verzichten kann, ein gemeinsames BNE-Konzept zu entwickeln oder dies sogar muss: entweder aus pragmatischen Gründen - besonders am Anfang eines vielleicht mehrjährigen Jugendaustauschprogramms mangels realisierbarer Möglichkeiten - oder als Ausdruck bewusst akzeptierter multikultureller und konzeptioneller Vielfalt zwischen den beteiligten Trägern des Jugendaustauschs? Sehr unterschiedliche gesellschaftliche oder politische Verhältnisse zwischen den beteiligten Ländern des Jugendaustauschs können grundsätzlich Grund dafür sein, dass bestimmte Aspekte und Dimensionen einer nachhaltigen Entwicklung (insbesondere Politik/Demokratie/Partizipation oder Ökonomie) nicht oder nur begrenzt thematisierbar sind.

Empfehlungen:

Meiner Ansicht nach sollte vor Beginn eines Jugendaustausches wenigstens eine grobe Verständigung auf ein Konzept vorhanden sein bzw. hergestellt werden. **Da ein Erfolg versprechendes Konzept immer auch mit dem konkreten Ort und den konkreten Akteuren und Trägern zu tun hat, sollten als Vorbereitung möglichst gegenseitige Besuche stattfinden, in denen auch eine gewisse gegenseitige Vertrauensbasis geschaffen wird.** Bei unserem deutsch-russischen Jugendaustausch hatten wir sogar einen mehrjährigen Vorlauf (s. Teil VII). Ein solcher Aufwand lohnt sich eigentlich nur, wenn eine längerfristige Kooperation zwischen den beteiligten Partnern aufgebaut werden soll und kann. Andererseits erfordert ein Jugendaustauschprogramm, das den anspruchsvollen Ansprüchen einer komplexen (interkulturellen) BNE gerecht werden will, einer intensiven Vorbereitung, aber auch langen Erfahrungsprozessen zwischen den Partnern, die nur durch eine längerfristige Zusammenarbeit möglich sind. Von temporären oder gar einmaligen Projekten ist deshalb abzuraten!

Weitere Probleme für internationale BNE-Jugendaustauschprogramme:

- Schwierigkeiten (sprachlicher) Vermittlung / Kommunikation komplexer Themen nachhaltiger Entwicklung und gerade auch der wichtigen kulturellen Leitbilder und persönliche Motive.
- BNE-Programme sind nicht nur für die beteiligten Jugendliche sehr anspruchsvolle und damit schwierige Projekte und Maßnahmen, ein Erfolg hängt stark von sehr hohen fachlichen Kompetenzen der Träger im Bereich BNE. Daraus folgt meiner Ansicht nach dreierlei:
 - Träger müssen vor Ort kompetente Fachkräfte gewinnen, die auch Ehrenamtliche sein

können sowie mit anderen Organisationen und Institutionen kooperieren.

- Weiterbildungsmaßnahmen der Träger und ihrer Akteure. Neben internen Maßnahmen wären dazu (mehr) realisierbare Angebote vonseiten überregionaler Organisationen (z.B. IJAB) oder Förderinstitutionen sinnvoll, ja notwendig.
 - Gelegentlich sollte Weiterbildung auch gemeinsam mit den internationalen Partnern als Fachkräfteprogramme durchgeführt werden. Dabei können auch die gegenseitige Verständigung und die Schaffung einer gemeinsamen Basis oder wenigstens eines Rahmens für BNE ausgebaut werden.
- Besonders für kleine Träger ergibt sich insgesamt ein hoher Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand (inkl. externer Experten), der z.B. durch die KJP-Zuschüsse des Bundes nicht gedeckt werden kann!

Bevor ich im letzten Teil meines Beitrags auf unseren deutsch-russischen Jugendaustausch eingehe, möchte ich meine Darlegungen mit dem folgender These schließen:

Die UN-Dekade BNE ist eine große historische Chance – wenn alle mitmachen: Staat, Kommunen, Bildungseinrichtungen, NGOs - und in allen Ländern/Staaten! Dies gilt insbesondere für die internationale Jugendarbeit/-bildung, die im Bereich BNE noch am Anfang steht.



VII. Beispiel: Jugendaustausch Osnabrück – Republik Burjatien / Baikalregion

Der regelmäßige Jugendaustausch zwischen der Region Osnabrück und der 7000 km entfernten russischen Republik Burjatien in der ostsibirischen Baikal-Region ist Teil einer umfassenderen und schriftlich 2005 vereinbarten Kooperation zwischen dem Verein für Ökologie und Umweltbildung Osnabrück e.V. und dem AK Umweltbildung der Lokalen Agenda 21 Osnabrück auf deutscher Seite und dem Baikal-Informationszentrum GRAN in Ulan-Ude, das dort eine bedeutende NGO ist. Wichtig zu erwähnen ist, dass die Träger auf beiden Seiten in ihren Regionen intensive Netzwerkarbeit (mit Schulen und Umweltbildungsorganisationen/-institutionen) praktizieren.

Begonnen hat die Kooperation bereits 2002 durch meinen Einstieg in ein internationales und umweltpädagogisches Jugendprojekt von GRAN. Zwischen 2002 und 2007 gab es insgesamt sechs, z.T. mehrwöchige Besuche von einzelnen Vertretern oder kleinen Gruppen im jeweiligen Partnerland, in denen Gelegenheit war, die handelnden Personen, die vorhandenen oder später beteiligten Organisationen und Institutionen sowie die vielfältige Landschaft und Natur, seine Gesellschaft, Kultur und Bildungseinrichtungen sowie viele Problembereiche kennenzulernen. Ich selbst war inzwischen sechs Mal für jeweils 3-5 Wochen in Burjatien. Eine besondere Rolle spielten die Universität Osnabrück, an der ich arbeitete, sowie die Burjatische Staatsuniversität in Ulan-Ude, an der wichtige Mitglieder von GRAN arbeiten. Durch diesen Vorlauf und die regionale Vernetzungsstruktur auf beiden Seiten war eine hervorragende Basis für Jugendaustausch geschaffen, der von vorn-

herein zwar geplant war, aber erst mit Entstehen der Deutsch-Russischen Jugendaustausch-Stiftung (DRJA) dauerhaft realisiert und etabliert werden konnte. 2007, 2009 und 2011 kam eine burjatische Jugendgruppe mit ihren Betreuern nach Osnabrück, 2008 und 2010 besucht eine Osnabrücker Jugendgruppe die Baikal-Region. In beiden Fällen führen zusätzlich einige Osnabrücker Mitglieder der Träger und Kooperationspartner auf privater Basis mit – mit z.T. eigenem Programm. Die ausführliche Dokumentation der Kooperation erfolgt auf der deutsch-russisch(sprachig)en Website, die auch Kommunikationsfunktion hat und der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung für Teilnehmer dient: www.baikal-osnabrueck.net. Insgesamt entstand zwischen den Partnern eine sehr hohe Vertrauensbasis, zum Teil auch persönliche Freundschaften.

Die Jugendprogramme orientierten sich zunächst an Standards für internationalen Jugendaustausch, hatten aber von Anfang an einen deutlichen Schwerpunkt im Bereich Umweltbildung und Kultur. Deshalb nannte sich das Programm in Burjatien zunächst „Internationale Öko-Schule“ bzw. „Öko-Camp“, eine Bezeichnung, die von unserem Partner GRAN bereits 2004 bei einem großen einwöchigen internationalen Jugendtreffen am Baikal verwendet wurde, an dem einige Mädchen aus Süddeutschland beteiligt waren. Damals hatte ich u.U. dieses Programm zu begutachten, blieb aber mehrere Wochen im Partnerland, was die entscheidende Grundlage für die weitere und ausgeweitete Zusammenarbeit mit Osnabrück wurde.

Schon nach der ersten Jugendreise im November 2007 nach Osnabrück und verstärkt nach dem ersten Osnabrücker Jugendbesuch am Baikal im Sommer 2008 begannen wir mit einer ersten gemeinsamen Bilanz und der theoretischen Fundierung in Richtung BNE – zunächst stand ja Umweltbildung im Vordergrund. Dies führte immerhin zu einer gemeinsamen und primär erfahrungsbezogenen Publikation. Als Fortsetzung und Vertiefung ist **für 2012/2013 ein intensives Fachkräfteprogramm** geplant mit doppeltem Austausch von Erwachsenen, die auf beiden Seiten mit dem Jugendaustausch zu tun haben – von Personen, die die Austauschprogramme mit den jeweiligen Jugendlichen durchführen oder vorbereiten bis hin zu wissenschaftlichen Vertretern. Bei dieser Gelegenheit soll auch die BNE-Ausrichtung systematisch diskutiert und für alle Beteiligten vertieft, ggf. auch wieder publiziert werden. Ohne die beantragte Förderung kann dieses sehr anspruchsvolle Fachkräftevorhaben aber kaum durchgeführt werden. Der Jugendaustausch wird auch 2012/2013 fortgesetzt.

VII.1 Zwölf Anmerkungen

Im Folgenden möchte ich exemplarisch die beiden letzten Jugendaustauschprogramme aus 2010 und 2011 als Ablaufplan vorstellen. Es würde an dieser Stelle zu weit führen, in allen Details und bezogen auf die obigen 7 didaktischen Fragen zu beschreiben, die theoretischen und pragmatischen Begründungen aufzuführen oder gar (selbst)kritisch zu analysieren. Ich möchte mich auf zwölf Anmerkungen beschränken:

1. Zunächst möchte ich nochmals betonen, dass für den Erfolg der **große zeitliche Vorlauf eine wichtige Voraussetzung war** sowie die Tatsache, dass der Jugendaustausch in eine **breitere Praxis der Zusammenarbeit** der Trägerorganisationen und ihrer regionalen Kooperationspartner eingebettet war.
2. Dazu kommt noch, dass es auf beiden Seiten **ähnliche Strukturen der regionalen Vernetzung und der Strategien** gab:

Der Verein für Ökologie und Umweltbildung Osnabrück betreibt schon seit über 20 Jahren regionale Vernetzung im Osnabrücker Raum und steht in häufigen Kontakt zu Osnabrücker Schulen und anderen Akteuren. Außerdem besteht eine enge Kooperation mit der Universität. Seit 2002 gibt es ein institutionelles Netzwerk aller Bildungsakteure und Einrichtungen, die sich mit Umweltbildung und BNE beschäftigen, in dem auch unser Verein intensiv mitarbeitet: Arbeitskreis Umweltbildung der Lokalen Agenda 21 Osnabrück, der – ähnlich wie der Verein – sogar bereits vier Mal für je 2 Jahre als „Offizielles Projekt der UN-Dekade BNE“ ausgezeichnet wurde.

Auf burjatischer Seite ist unser Partner das Baikal-Informationszentrum GRAN in Ulan-Ude, das

ebenfalls ein breites Netzwerk pflegt mit umweltorientierten Schulen in ganzen russischen Republik Burjatien sowie einigen der wenigen weiteren Akteure für Umweltbildung und BNE. Auch hier besteht eine enge Verbindung zur Universität, der Burjatischen Staatsuniversität in Ulan-Ude.

Eine weitere Voraussetzung ist eine intensive Kommunikation über E-Mails, Telefon und die gemeinsame deutsch-russische Webseite www.baikal-osnabrueck.net. Erheblich erleichtert wurde die direkte Kommunikation dadurch, dass die wichtigsten Personen unserer burjatischen Partnerorganisation gutes bis hervorragendes Deutsch können.

Im Folgenden einige weitere allgemeine Anmerkungen zu unserem Jugendaustausch in unsystematischer Reihenfolge, die z.T. auch Gegenstand von Diskussionen in den Arbeitsgruppen der Tagung waren:

3. **Regionaler Bezug:** Unsere bisherigen Programme auf beiden Seiten betonen diesen Aspekt sehr stark und fast ausschließlich. Dies entspricht dem Selbstverständnis auf beiden Seiten und hat auch viele, hier bereits erwähnte Vorteile. Allerdings ist die geografische Ausdehnung des regionalen Bezuges sehr unterschiedlich zwischen Stadt und Region Osnabrück und der ostsibirischen Republik Burjatien, die so groß ist wie Deutschland (bei 950.000 Einwohnern!)
4. **Partizipation von Jugendlichen:** Dazu habe ich oben bereits allgemeine einschränkende Rahmenbedingungen genannt. Für Partizipation im Bereich der Vorbereitung gibt es in Osnabrück bisher deshalb Probleme, weil wir immer Mühe hatten und zu lange Zeit benötigten, unser (bisher bei Reisen nach Burjatien immer erreichtes Ziel) von 15 Jugendlichen zu erreichen. Natürlich gibt es auch im offiziellen Programm etliche Punkte, die weitgehend frei von den Jugendlichen gestaltet werden können, ja müssen. Dies betrifft z.B. spontane freie Gestaltungen der Präsentation von Erfahrungen, Exkursionen, kulturelle Darbietungen (die vor allem vor der Reise vorbereitet werden konnten). Dennoch gibt es bei unserem Beispiel noch deutlichen Verbesserungsbedarf, der u.a. Thema unseres Fachkräfteprogramms sein soll.
5. **Altersheterogenität:** Entgegen unserer Planung ist es uns nicht gelungen ein engeres Altersspektrum (15-17) zu gewinnen: Das Spektrum reichte immer von knapp 14 bis 19 Jahre. Wegen des kürzeren Schulsystems in Russland sind die burjatischen Jugendlichen im Durchschnitt immer jünger: Knapp 14 bis 16, höchstens knapp 17 Jahre. Überraschend war das Problem in der Praxis immer geringer als erwartet und wirkte sich einschränkend eher auf Freizeit und private Kommunikation aus.
6. **Sprachkenntnisse:** Da die deutsche Sprache in Burjatien und insbesondere im Schulsystem in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist, andererseits das Russische bei deutschen Schülern fast unbekannt ist, war die direkte Kommunikation immer sehr schwierig. Allmählich verbessert sich die Situation, da das Englische sich in russischen Schulen inzwischen schnell verbreitet. Im offiziellen Programm muss alles übersetzt werden, was aufwendig ist, die Aktivitäten etwas bremst und gelegentlich zu Missverständnissen führt.
7. **Programmintensität:** Obwohl unsere Programme ohne die lange An- und Abreise etwa 14-15 Tagen dauern, ist aufgrund des hohen Anspruchs (nicht nur wegen BNE) das Programm ziemlich voll (was in Konflikt mit dem Aspekt der Partizipation stehen kann). Vor allem die burjatischen Jugendlichen und Betreuer haben z.T. erhebliche zusätzliche Interessen (z.B. Shopping, touristische Reisen in andere Städte in Deutschland oder sogar nahes Ausland), die dann in der Regel und in sehr begrenztem Umfang in der Freizeit an den Wochenenden stattfinden, z.B. privat mit den Gastfamilien.
8. **Umweltfreundliche Programmgestaltung:** Dies ist uns ein wichtiges Anliegen, jedoch gibt es nur wenig Möglichkeiten der Realisierung oder unterschiedliche Vorstellungen (z.B. bei der Ernährung). Die 7000-km-Flugreise ist nicht durch eine doppelte achttägige Eisenbahnfahrt zu ersetzen, obwohl dies ein Erlebnis für sich wäre! Die Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel und der eigenen Füße haben wir in Osnabrück sehr konsequent realisiert – nicht immer zur Begeisterung unserer burjatischen Gäste, die diesbezüglich unter ganz anderen Bedingungen in Sibirien leben und für die z.B. Fahrradfahren unbekannt ist.

9. **Finanzierung:** Die finanziellen Möglichkeiten von Seiten der Träger und der Förderung sind - trotz binationaler Deutsch-Russischer Jugendaustausch-Stiftung auf Basis eines Staatsvertrages - in der Realität immer noch ziemlich unterschiedlich. Die bisherige partielle Kofinanzierung durch die deutschen Teilnehmer erhöht die Schwelle der Beteiligung, ist insofern ein soziales Problem und erschwert uns die Gewinnung von Teilnehmern.
10. **Engagement:** Unsere Programme wären ohne ein hohes Maß an Engagement und ganzjähriger ehrenamtlicher Tätigkeit der wichtigsten Mitglieder der Träger auf beiden Seiten überhaupt nicht realisierbar.
11. **Kompetenzen:** Der Anspruch von BNE setzt eine hohe Kompetenz bei den Trägern und den aktiven Personen voraus, die nur in einem **längerfristigen Prozess**, mit experimentellem Mut und mit regionalen Kooperationspartnern zu erreichen ist. Dazu kommt der Prozess der gemeinsamen Kompetenzentwicklung der Träger in den beteiligten Staaten. Auf beiden Ebenen wollen wir in Osnabrück, in Burjatien und gemeinsam (Fachkräfteprogramm) noch viel tun. Dazu gehört auch die stärkere Berücksichtigung von Erfahrungen aus anderen Bereichen der internationalen Jugendarbeit und die dazu vorhandene empirische Forschung (s. Thomas u.a 2007).
12. **Evaluation:** Evaluationen waren uns von Anfang an sehr wichtig, sie wurden von beiden Seiten durchgeführt, die Ergebnisse ausgetauscht. 2011 haben wir in Osnabrück die Evaluation nochmals erweitert (begleitend auf alle Programmpunkte bezogen) und ihr zusätzliche die Funktion gegeben, dass die Teilnehmer angeregt werden, über bestimmte inhaltliche Aspekte intensiver nachzudenken und (für die burjatischen Gäste) Vergleiche zum jeweils eigenen Land herzustellen. Dies haben wir 2010 in Burjatien für die deutschen Jugendlichen in bereits ähnlicher Weise mit Erfolg gemacht.

VII.2 Programm des 4. Jugendaustausches 2010 in Burjatien / Baikalregion

Die offizielle Bezeichnung gegenüber den deutschen Förderern lautete: Interkulturelle Umweltbildung Baikal 2010: Jugendliche und ihr Verständnis für biologische und kulturelle Vielfalt der Regionen“ (Baikal 2010). Trotz der damals schon ins Auge gefassten erweiterten Orientierung auf BNE, ist dies durchaus eine zutreffende Beschreibung der Realität des damaligen Programms (2010). Insgesamt hat der burjatische Ansatz eine starke ethnopädagogische, umweltpädagogische Orientierung. Außerdem spielt die Vielfalt religiöser Richtungen in Burjatien eine große Rolle. Kulturelle bzw. kulturpädagogische Aktivitäten spielen eine größere Rolle als im Osnabrücker Programm. Burjatische Musik hat zum Beispiel für die burjatischen Jugendlichen eine große Bedeutung, sie singen bei jeder Gelegenheit! Dies ist hinsichtlich deutscher Musik bei den Osnabrücker Jugendlichen vollständig anders!

Für die deutschen Teilnehmer haben wir Vorbereitungen organisiert, insbesondere ein gemeinsames langes Wochenendseminar sowie ein Nachbereitungsseminar durchgeführt. Neben der umfangreichen schriftlichen Evaluation haben die Teilnehmer kurze Aufsätze zu ihren Erfahrungen und Erlebnissen verfasst, die veröffentlicht wurden. Ähnliches erfolgte hinsichtlich der Vorbereitung auch auf burjatischer Seite. Dort ist die Situation insofern ganz anders, als eine sehr hohe Nachfrage für eine Beteiligung am Jugendaustausch besteht, sodass es hohe Auswahlhürden gibt.

| | |
|-----------------|--|
| 22.06.10 | Ankunft in Ulan-Ude, Gasteltern |
| 23.06.10 | Parallele Exkursionen in zwei Regionen (Novosilinsk, Onochhoy): Landschaften, Kultur, Schule |
| 24.- 25.6.10 | Parallele Exkursionen in zwei Regionen (Kizhinga, Mukhorschibir): Landschaften, Religionen, Schule, Kultur |

| | |
|--------------|--|
| 26.06.10 | Besuch Ivolginsky Datzan – Zentrum vom Buddhismus in Russland, burjatistisches Volksfest |
| 27.6.-1.7.10 | Gemeinsamer Aufenthalt am Baikal: interkulturelles Kommunikationstraining (auch zu Naturthemen), Sportspiele/Wettkämpfe, Lieder- und Gedichte, Projekte zu Baikal/Wasser, Wald und Vögel, biologische Vielfalt, deutsch-burjatische Kulturabende, Lagerfeuer, Baden im kalten Baikal, Umweltschutzaktion, Gestalten mit Naturmaterialien,... |
| 2.-4.7.10 | Bei den Gastfamilien in Ulan-Ude, Besuch Ethnographisches Museum |
| 05.07.10 | Kleine schriftliche Evaluation, gemeinsamer Abschiedsabend |
| 06.07.10 | Rückreise |

VII.3 Programm des 5. Jugendaustausches 2011 in Osnabrück

Die offizielle Bezeichnung des Programms lautete 2011 „Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung: Natur in der Stadt Osnabrück und Region“. Thematischer Schwerpunkt war – wie auch früher – das Verhältnis Natur/Umwelt – Kultur/Gesellschaft/Stadt. Im Unterschied zu den Besuchen in Burjatien spielte Religion in Osnabrück kaum eine Rolle. 2011 wurden stärker ökonomische Aspekte beachtet. So haben die besuchten Firmen Nachhaltigkeitsanspruch. Der städtische Raum hat für Osnabrück größere Bedeutung im Programm als in Burjatien (Ulan-Ude, 400.000 Einwohner). Dies entspricht zum einen unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und Interessen der deutschen und burjatistischen Träger bei der jeweiligen gesamten Bildungsarbeit in Osnabrück und Burjatien. Zum anderen passt dies gut zu den unterschiedlichen primären Interessen und Reismotiven der deutschen und burjatistischen Jugendlichen.

Für die deutschen Teilnehmer, die fast alle 2010 in Burjatien dabei waren, waren dieses Mal nur kurze Vorbereitungen erforderlich. Probleme einer kontinuierlichen zweiwöchigen Teilnahme am gesamten Programm in Osnabrück gab es für einige deutsche Jugendliche wegen des bereits begonnen Schuljahres trotz hoher Teilnahmemotivation. Hier zeigt sich das Problem der Terminabstimmung, die angesichts sehr unterschiedlicher und in Deutschland wechselnder Ferientermine sowie wegen Buchungszwängen (Flugticket, Unterkünfte) oft nicht für beide Seiten gleichermaßen günstig zu lösen ist. Die burjatistischen Jugendlichen, die überwiegend ebenfalls 2010 dabei waren, wurden aufwendiger vorbereitet, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung des burjatistischen Abends am Ende des Besuches in Osnabrück.

| | |
|---------------|--|
| 20./21.8.11 | Ankunft, Wochenende in den Gastfamilien |
| 22.08.11 | Erste Stadtbesichtigung, städtische Flussrevitalisierung und Interkulturelles Training |
| 23.8.-25.8.11 | Aufenthalt im Umweltbildungszentrum Noller Schlucht Geländespiel zum Kennenlernen des Waldes; Untersuchungen zu den Bodenverhältnissen, zu Pflanzen und Tieren; sportliche Aktivitäten, Kennenlernen der forstlichen Waldarbeit, Renaturierungsarbeiten, Untersuchungen in und an der Hase, Kreativarbeiten, Lagerfeuer,... |
| 26.08.11 | Besuch DBU (mit Klima-Ausstellung), Berufsschulzentrum Westerberg, Spaziergang an städtische Hase (Fluss), Besuch bei „Hellman Logistics“ |
| 27.8.-28.8.11 | Wochenende in den Gastfamilien, gemeinsames Grillen, Besuch „Kulturnacht“ |

| | |
|----------|---|
| 29.08.11 | Vormittag in der Gesamtschule Schinkel, Spaziergang durch die Stadtrandlandschaft, Besuch eines modernen Druckzentrums |
| 30.08.11 | Exkursion Langeoog – Wattenmeer (u.a. als sehr eindrucksvoller Gegensatz zum extrem tiefen Baikalsee) |
| 31.08.11 | Spaziergang durch grünes Stadtviertel (Natur in der Stadt), Botanischer Garten der Universität (Tropenhaus u.a.), Industriemuseum, Steinbruch Piesberg mit Mülldeponie, Windkraftanlagen, Fotovoltaik |
| 01.09.11 | Museum Natur und Umwelt, Workshop Mülltrennung / Papierschöpfen, Zoo-Besuch, Radiosendung (60 min.) |
| 02.09.11 | Vorbereitung Zeitungsseite, Shoppen, Öffentlicher Burjatischer Kulturabend als Abschluss |
| 03.09.11 | Gemeinsame Fahrt zum Flughafen Hannover – Abschied |
| | Umfangreiche begleitende Evaluation zu allen Programmpunkten und differenzierende Bilanz |

Die Ergebnisse der Evaluation sind für die weitere Planung nützlich. Trotz aller Kritik im Einzelnen ist die Bilanz des anspruchsvollen und durchaus auch anstrengenden Programms ist bei fast allen Teilnehmern sehr positiv. Dies wird zum Teil noch deutlicher in persönlichen Gesprächen oder zufälligen späteren Kontakten mit Teilnehmern. Dies spricht für die Vermutung einer sehr positiven Langzeitwirkung solcher Programme, vor allem auf der Ebene der Persönlichkeitsbildung. Dafür sprechen auch wissenschaftliche Untersuchungen (s. Thomas 2007). Dies bestärkt das Engagement der Träger und die Motivation, die Programme weiter zu verbessern!

VIII. Persönliche Hintergründe und Erfahrungen

Seit 1994 bin ich Erziehungswissenschaftler an der Universität Osnabrück, seit ca. 1976 mit dem Schwerpunkt Umweltbildung, ab ca. 1994 auch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen. Zahlreiche Publikationen.
Weitere Infos <http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/becker>

Zahlreiche Praxisprojekte, Aufbau von einigen regionalen umweltpädagogischen Dienstleistungen überwiegend mit:

- dem **Verein f. Ökologie und Umweltbildung Osnabrück e.V.** als Träger <http://www.umweltbildung-os.de/verein>
- oder mit dem **AK Umweltbildung der Lokalen Agenda 21** <http://www.umweltbildung-os.de>
- Regelmäßige Kooperation mit dem Baikalinformationszentrum GRAN in Ulan-Ude, der Burjatischen Staatsuniversität, verschiedenen Akteuren der Umweltbildung und BNE sowie etlichen Schulen in der Republik Burjatien (Baikal-Region, Russ. Föderation) seit 2002
- **jährlicher Jugendaustausch seit 2007** (s. Teil VII des Vortrags(manuskriptes))
- **Deutsch-Polnischer Jugendaustausch 2008:** Wasser regional und doch international - ein ökologisches Kunstprojekt (s. BKJ (2011). ZUKUNFT IST JETZT! *Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutsch-polnischen Jugendaustausch*, S. 25ff) *Projekt des Vereins, keine direkte persönliche Beteiligung*

IX. Literatur- und Quellenhinweise



Bücher über G. Becker erhältlich s. www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/becker (Menüpunkt Publikationen)

1. Altner, Günter; Michelsen, Gerhard (Hrsg.) (2003): Friede den Völkern. Nachhaltigkeit als interkultureller Prozess, Frankfurt
2. Becker, Gerhard (1989): Perspektiven einer sozialökologischen Ethik für Erziehung und Bildung. In: Franke, E.; Mokrosch, R. (Hrsg.): Werterziehung und Entwicklung, Osnabrück
3. Becker, Gerhard (2001): Urbane Umweltbildung im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung. Theoretische Grundlagen und schulische Perspektiven. Opladen
4. Becker, Gerhard (2004a): Rund um das Heilige Meer. Nachhaltige Umweltbildung und Internet in der Baikalsee-Region, in: Umwelt & Bildung 3/2004 (online-Fassung www.baikal-osnabrueck.net/Basic)
5. Becker, Gerhard (2004b): Nachhaltige Umweltbildung als ‚glokale‘ und interkulturelle Herausforderung – Erfahrungen am Baikalsee und in Ulan-Ude in Ostsibirien (online-Fassung www.baikal-osnabrueck.net/Basic)
6. Becker, Gerhard/ Dagbaeva, Nina (2005): Interkulturalität nachhaltiger Umweltbildung. Schulen am ostsibirischen Baikalsee als Beispiele und Kooperationspartner (mit), in: DGU-Nachrichten 30, S. 31-38 (online-Fassung www.baikal-osnabrueck.net/Basic)
7. Becker, Gerhard (2008): Ethische Dimensionen der Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Nina Dagbaeva (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: Regionale Erfahrungen, Ulan-Ude (russisch) (Герхард Беккер: Этические аспекты образования для устойчивого развития / Образование в интересах устойчивого развития: Опыт регионов, Улан-Удэ 2008, С. 25-47 (online-Fassung www.baikal-osnabrueck.net/Basic)
8. **Becker, Gerhard /Dagbaeva, Nina (Hrsg) (2009): Bildung für nachhaltige Entwicklung: interkulturelle Erfahrungen, Osnabrück / Ulan-Ude (deutsch-russisch)**
9. BKJ (2011): ZUKUNFT IST JETZT! Kulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung im deutsch-polnischen Jugendaustausch
10. Bormann, Inka; Haan, Gerhard de (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden
11. Datta, Asit (Hrsg.) (2005): Transkulturalität und Identität: Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion. Frankfurt

12. Deutsche UNESCO-Kommission (1997): „Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert, Neuwied
13. Forum der UNESCO-Projekt-Schulen, Heft 1-2/2008: Zusammenleben Lernen – in kultureller Vielfalt, Bonn
14. Friesenhahn, Günter J.; Thimmel, Andres (Hrsg.) (2009): Schlüsseltexte. Engagement und Kompetenz in der internationalen Jugendarbeit, Schwalbach/Ts.
15. Fuchs, Max (2008): Kultur – Teilhabe – Bildung. Reflexionen und Impulse aus 20 Jahren, München
16. Göhlich, Michael (2006): Transkulturalität als pädagogische Herausforderung, in: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, H. 4 (2006): Transkulturalität, S. 2-7
17. IJAB (2010): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Strategien für die internationale Jugendarbeit. Dokumentation 2. Zukunftskongress Jugend Global 2020 vom 26. – 27. April 2010, Bonn
18. IJAB (2011): Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in die internationale Jugendarbeit – Konzept, Bonn
19. Krainer, Larissa; Trattnigg, Rita (Hrsg.) (2007): Kulturelle Nachhaltigkeit. Konzepte, Perspektiven, Positionen. München
20. Kurt, Hildegard; Wagner, Bernd (Hrsg.) (2002): Kultur - Kunst - Nachhaltigkeit: Die Bedeutung von Kultur für das Leitbild Nachhaltige Entwicklung. Essen
21. Leicht, Alexander; Plum, Jacqueline (Hrsg.) (2007): Kulturelle Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, Sankt Augustin/Berlin
22. Niedersächsischen Landesinstitutes für Schulentwicklung und Bildung (NLI) (2002): Internationale und europäische Schulkooperationen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, Hildesheim
23. Schreiber, Jörg-Robert (2005): Kompetenzen und Konvergenzen. Globales Lernen im Rahmen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung in: ZEP. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, Heft 2, Juni 2005, S. 19-25
24. Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt
25. Thomas, Alexander; Chang, Celine; Abt, Heike (2007): Erlebnisse, die verändern. Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen, Göttingen
26. Wolters, Jürgen (2008): Biologische Vielfalt im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: [BNE-Journal](#). Online-Magazin "Bildung für nachhaltige Entwicklung", Nr. 3: Biologische Vielfalt (<http://www.bne-portal.de>)
27. Wulf, Christoph (2007): Bildung für nachhaltige Entwicklung und kulturelle Vielfalt, in: [BNE-Journal](#). Online-Magazin "Bildung für nachhaltige Entwicklung", Nr. 2: kulturelle Vielfalt (<http://www.bne-portal.de>)

Weitere Quellenhinweise:

| | |
|--|--|
| www.bne-literatur.de | Literaturdatenbank ca. 26.000 Titel (seit 2006 vom Verein für Ökologie und Umweltbildung Osnabrück, davor von G. Becker Univ. Osnabrück) |
| www.bne-portal.de | Nationales Portal für BNE: mit vielen Materialienhinweisen |
| www.globaleslernen.de | Nationales Portal für Globales Lernen: mit vielen Materialienhinweisen |
| www.transfer-21.de | Bundesweites schulisches BNE-Projekt 1999-2008: Viele Materialien |