

Theoretische Kontexte interkultureller Umweltbildung und BNE¹

Becker Gerhard

Interkulturelle Umweltbildung ist in Deutschland noch kein sehr verbreiteter Begriff. Dies zeigen sowohl Literaturrecherchen als auch die Internetrecherche. Letztere findet - neben den eigenen Texten und Webseiten - erstaunlicherweise nur wenige andere, aber interessante Projekte²: Die Stiftung Interkultur aus München³ betreibt mit einer migrationspolitischen Zielsetzung einen Arbeitsschwerpunkt „Interkulturelle Umweltbildung“, der sich inzwischen bundesweit in ‚Internationalen Gärten‘ niedergeschlagen hat. Sie gelten als Lernorte für Gestaltungskompetenz und für den Umgang mit kultureller Differenz. Die Arbeitsstelle Weltbilder⁴ hat einige kreative Projekte hervorgebracht, die auf der Schnittstelle von Umweltbildung, Globales Lernen und Kultureller Pädagogik liegen, z. B. „Grünkultur“. Eine Internetrecherche zum Begriff „interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung“ führt sogar nur zu einem einzigen Projekt, einer deutsch-brasilianischen Hochschulkooperation.

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, wie dies bei dem in diesem Buch vorgestellten deutsch-russischen Projekt versucht wird, theoretisch und praktisch.

Etwas komplizierter ist die Situation bei Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz: BNE), da diese gegenüber der Umweltbildung ein erheblich erweitertes Konzept darstellt: Es umfasst inhaltlich neben der ökologischen Dimension auch die ökonomische und soziale, bei einigen Konzepten - wie bei meinem eigenen - die politisch-partizipatorische und kulturelle als zusätzliche eigenständige Dimensionen (vgl. Becker 27, 35, 36, 37). Sprechen wir von interkultureller BNE, ist es eigentlich eine Tautologie; aber durch das Adjektiv soll der interkulturelle Aspekt von BNE besonders betont werden.

Da in der bisherigen gemeinsamen Projektpraxis der Umweltaspekt deutlich im Vordergrund gegenüber sozialen und ökonomischen Aspekten stand, soll es im

¹ Entwurf aus: Becker/Dagbaeva (Hg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung: interkulturelle Erfahrungen, Ulan-Ude, Osnabrück 2009 (erscheint voraus. Ende Juni)

² Etwas ausführlicher werden diese Projekte, aber auch andere Aspekte dieses Buchbeitrages in einer Online-Fassung dieses Beitrages veröffentlicht: www.baikal-osnabrueck.net/basic

³ Vgl. <http://www.stiftung-interkultur.de>

⁴ Vgl. <http://www.arbeitsstelle-weltbilder.de>

folgenden primär um eine Diskussion über interkulturelle Umweltbildung gehen, die freilich im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung, d. h. im Rahmen von BNE verstanden wird.⁵

Die begriffliche Annäherung an die Wortverbindung von interkultureller Bildung und Umweltbildung bzw. BNE soll auf mehreren Ebenen erfolgen, die in Deutschland relevant sind. Freilich kann man den internationalen Diskurs nicht ausklammern, man denke nur an die Weltdekade der UNESCO Bildung für nachhaltige Entwicklung und die Halbzeit-Weltkonferenz in Bonn (31.3. bis 2.4.2009). In den Abschnitten dieses Beitrages wird es um folgende **Kontexte** gehen:

- Kultur: Differenzierung des Kulturbegriffs, der für Interkulturalität zugrunde gelegt werden kann (Abschnitt 1.1-1.5)
- Interkulturelle Bildung, die sich primär auf die soziale und kulturelle Seite von Migration bezieht, Umweltthemen aber weitgehend ignoriert (Abschnitt 2 mit Exkurs zu interkulturellem Training)
- Globales Lernen, das in Deutschland eng mit dem Globalisierungsdiskurs und internationalen Beziehungen zusammenhängt (Abschnitt 3 mit Exkurs zum transkulturellen Lernen)
- Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung als Desiderat und gemeinsame Zukunftsperspektive (Abschnitt 4), zu der auch noch Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik, Medienpädagogik (Neue Medien / Internet) **gehört**⁶
- Biodiversität und kulturelle Diversität (Abschnitt 5) als aktuelle Themen von BNE.

1. Umweltbildung und Kultur

Der zusammengesetzte Begriff Interkulturelle Umweltbildung beinhaltet eine Verknüpfung von Umweltbildung und Interkultureller Bildung, die ihrerseits begrifflich auf unterschiedlichen Begriffen von Kultur basieren kann. Im Folgenden werden einige aktuelle Verständnisse von Kultur und ihres Verhältnisses zu Natur und Umweltbildung skizziert sowie beispielhaft auf unser deutsch-russisches Projekt bezogen.

1.1 Dualismus Natur - Kultur

Gemäß einer längeren, bis in die griechische Antike zurückreichenden Tradition werden Natur und Kultur in Deutschland häufig als Gegensatzbegriffe verstanden: Natur ist im Unterschied zu Kultur nicht vom Menschen hervorgebracht. Dieses Verständnis einer naturunabhängigen Kultur prägt immer noch einen großen Teil der gegenwärtigen Kultur- und Kunsttheorien.

⁵ Im Beitrag von Dagbaeva wird BNE stärker in den Mittelpunkt gestellt.

⁶ Auf diese auch für BNE wichtigen pädagogischen Felder wird hier nicht eingegangen. Zur Rolle des Internet s. auch Beitrag von A. Kuschnareva.

Mit den ökologischen Diskursen seit den 70er Jahren wurde diese Trennung grundlegend kritisiert: Zum wurde die erkenntnistheoretische Frage gestellt, ob eine vom Menschen unabhängige Natur überhaupt erkennbar ist. Zum anderen zeigten humanökologische, umweltpsychologische sowie umweltsoziologische Untersuchungen, dass Naturbilder, -wahrnehmungen und -erfahrungen immer von kulturellen Deutungsmustern und sozialen bzw. gesellschaftlichen Hintergründen der jeweiligen Menschen abhängen. Dies gilt auch in Situationen, in denen Menschen einer weitgehend ‚unberührten‘ Natur begegnen. In Deutschland und weiten Teilen Europas ist dies kaum noch möglich – im Unterschied zu großen Teilen Sibiriens. Jedoch zeigt sich, dass selbst im extrem dünn besiedelten ostsibirischen Burjatien das Naturverständnis sehr kulturell-religiös geprägt ist und zwar in zum Teil sehr unterschiedlichen Formen. Deutsche und Burjaten sehen in der sibirischen Natur dann wohl nicht dasselbe! Erst recht gilt diese kulturell bedingte Unterschiedlichkeit für Umweltwahrnehmungen und -erfahrungen, denn der deutsche Begriff der (menschlichen und gesellschaftlichen) Umwelt wird ja schon begrifflich nicht so stark zur Kultur abgegrenzt. Für die russische oder burjatische Sprache und Begriffsbildung ist dies vermutlich anders!?

Diese unterschiedlichen Verhältnisse und Beziehungen zwischen Natur und Kultur in Deutschland und Burjatien bewusst zu machen und interkulturell zu kommunizieren gehört ja zu den wichtigen Zielen unserer Kooperation. Dies ist natürlich auch wegen der fehlenden gemeinsamen Sprache eine schwierige Aufgabe.

1.2 Die „schönen Künste“

Von diesem Dualismus Natur-Kultur ist zumindest in Deutschland weitgehend die gesellschaftliche Hochkultur geprägt, die seit Jahrhunderten künstlerische Produkte, also Kunstwerke aus den Bereichen Literatur, Theater, Musik, Bildende Kunst und Film hervorbringt. Diese Hochkultur ist in der Regel von der alltäglichen Lebenswelt (s. 1.4) abgesondert und grenzt sich auch von Technik, Wirtschaft und Politik ab. In Deutschland hatte der Kulturbegriff historisch eine emphatische Bedeutung und wurde im Unterschied zum englischen Sprachraum sogar vom Begriff Zivilisation abgegrenzt.

Gleichwohl gibt es seit Beginn des Ökologiediskurses in Deutschland eine kleine Strömung in diesem sich ‚autonom‘ verstehenden Kunstbetrieb, die sich in sehr unterschiedlicher Weise bewusst mit Natur und Umwelt beschäftigt. Jedoch nur selten haben diese Kunstwerke einen umweltpädagogischen Anspruch.

Eine Ausnahme stellte das ökologisch orientierte Osnabrücker Kunstprojekt "Skulpturenlandschaft" dar, in dem sich rund 20 Arbeiten in Osnabrück mit den spezifischen Eigenschaften der Stadt auseinander setzten: „Umweltbildung im

Spannungsverhältnis von Kunst und Natur“. ⁷ Die für ‚normale Menschen‘ ungewöhnlichen Kunstobjekte, die überwiegend in einem Osnabrücker Stadtwald platziert waren, stellten zumindest vorhandene kulturelle und naturbezogene Leitbilder in Frage, was auch zu den zentralen Kompetenzzielen von BNE in Deutschland zählt (s. auch BNE in Abschnitt 4). Besonders provozierend für eigene kulturelle Vorstellungen und Naturbilder müssen diese Objekte für die burjatischen Jugendlichen und Lehrer gewirkt haben, die die Skulpturenlandschaft im November 2007 besichtigten und in ihr selbst kulturpädagogisch (s. 1.3) ‚arbeiteten‘: ein vielleicht extremer Fall interkulturellen Lernens!⁸

1.3 Kulturpädagogik als Methode

Die pädagogische Arbeit in und mit der Skulpturenlandschaft ist ein Beispiel eines allgemeineren pädagogischen Ansatzes, der seit den 70er Jahren in Deutschland ‚kulturpädagogisch‘ genannt wird und die herkömmliche musische Bildung bzw. die klassische deutsche geisteswissenschaftliche Pädagogik grundlegend erweitert und pluralisiert hat: Die Merkmale **dieser Kulturpädagogik** sind kreative, fantasievolle, aktiv gestaltende und präsentierende Techniken und Methoden dieser kulturellen Bildung, die man auch auf gesellschaftliche, geschichtliche sowie mit Erfolg auch auf ökologische Themen anwenden kann, zum Beispiel bei Präsentationsformen von Ergebnissen von Umweltprojekten als szenisches Spiel, als Theaterstück, gemaltes Bild, Musikstück u. ä. durch Lernende in verschiedenen Bildungsbereichen gemäß deren (nichtprofessionellen) Fähigkeiten und Interessen. Eine solche kulturpädagogische Umweltbildung entspricht einem ganzheitlichen Bildungsverständnis einer vielseitigen Fähigkeits- und Interessenentwicklung, die materielle, emotionale, mentale und spirituelle Dimensionen berücksichtigt. Sie umfasst spielerische Methoden, bildnerisches Gestalten, Poesie, Theater, Musik, Tanz, Klänge und Rhythmen, aber auch moderne Methoden mit Foto, Film und Internet. Damit sollen ästhetische Klischees gebrochen, Normen hinterfragt und Gewohnheiten geändert werden.⁹

Die kulturpädagogische Bearbeitung von Umweltthemen eröffnet Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen neue Wege der Erschließung, der Verarbeitung und des Ausdrucks von Erfahrungen. Sie ist auch ein besonders interessanter und viel versprechender Ansatz in interkulturellen und internationalen Umweltprojekten, die es allerdings noch viel zu wenig gibt: Kulturpädagogische Methoden (s. auch Fuchs 42) können Sichtweisen und Perspektiven aus anderen Kulturen vermitteln und Bilder unterschiedlicher Zukunftsperspektiven entstehen lassen und funktionieren zum Teil auch, wenn

⁷ Weitere Infos unter <http://www.skulpturenlandschaft.com>. Das Projekt ist seit Ende 2008 beendet.

⁸ Einige Fotos dazu unter: <http://www.umweltbildung.uni-osnabrueck.de/Baikal/2007OsPlan08-1>

⁹ Ausdruck dafür, dass solche Ansätze sich in Deutschland verbreiteten, war die Bundestagung der ANU, der Dachorganisation der Umweltbildungseinrichtungen in Deutschland mit dem Thema „Kunst bewegt Umweltbildung“ (2004) <http://www.anu-hessen.de/dokumentation/anubt/vortraege/index.htm>

keine differenzierte sprachliche Kommunikation möglich ist. Kulturpädagogische Ansätze lösen durch ihre Vielfalt die Eindeutigkeit von Zielen und Perspektiven auf und sind Ausdruck einer pluralistischen Umweltbildung. Sie eignen sich auch für die Realisierung des weitergehenden Anspruchs von BNE (s. Abschnitt 4).

Vor allem bei der internationalen Ecoweek 2004 am Baikal (s. Beitrag Becker / Dagbaeva in diesem Buch) und dem gemeinsamen Programm Osnabrücker und burjatischer Jugendlicher 2008 am **Baikal** spielten solche kulturpädagogische Aspekte und Methoden eine große Rolle und waren wesentlicher Teil des in diesem Buch dokumentierten großen Erfolges.

1.4 Alltagskultur

Pädagogisch ebenso wichtig ist der Begriff der Alltagskultur in allen praktischen und symbolischen Erscheinungsformen, inklusive der Gewohnheiten und Einstellungen, wie Ess- und Trinkgewohnheiten, Begrüßungsrituale, Diskussionsstile, Formen der Arbeits- und Alltagsorganisation, Freizeitaktivitäten, Sprache u. a. Die umweltpädagogische und umweltpolitische Bedeutung der Alltagskultur liegt darin, dass sie gemäß allen Erfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen direkten Einfluss auf das individuelle Denken und Handeln im Bereich Natur und Umwelt hat und aus pädagogischer Sicht leider meist wirksamer ist als umweltpädagogische Aufklärung und Maßnahmen. Dies gilt vor allem dann, wenn man Alltagskultur als Soziokultur versteht, die die Gesamtheit aller kultureller, sozialer und politischer Interessen, Bedürfnisse und Wertesysteme einer Gesellschaft oder einer gesellschaftlichen Gruppe sowie ihre engen inneren Zusammenhänge darstellt.

Dabei gilt es Folgendes zu berücksichtigen: Die kulturelle Identität eines Menschen speiste sich in einer differenzierten Gesellschaft schon immer aus verschiedenen Quellen und Gesellschaftsbereichen, sie ist - spätestens unter den vielfältigen Einflüssen der Globalisierung – kein eindeutiges Abbild einer bestimmten lokalen oder nationalen Kultur, allerdings auch nicht einer dominanten globalen Kultur (z. B. der US-amerikanischen). Vielmehr hat die kulturelle Identität eines Menschen mehr denn je individuelle Ausprägungen und ist in der Regel in sich widersprüchlich. Vor allem im Bereich des Fühlens, der Werte und des Denkens sind kulturelle Merkmale für andere Menschen, insbesondere aus fernen Ländern kaum direkt wahrnehmbar, häufig sind sie den betreffenden Menschen selbst nicht vollständig bewusst.

"Bei der Wahrnehmung von ökologischen Phänomenen und deren Verarbeitung als ökologische Probleme handelt es sich um kulturelle Phänomene ... als These formuliert: Umweltbildung ist Auseinandersetzung mit dem Kulturphänomen Umweltwahrnehmung.“ Dieses Zitat stammt vom einflussreichsten deutschen Autor dieser Richtung der damaligen Umweltbildung Gerhard de Haan (1993), der damit "Kulturorientierte Umweltbildung als Programm" formulierte und theoretisch begründete. De Haan grenzte sich zum Teil auch von denjenigen

Konzepten einer politischen Umweltbildung ab, die sich einseitig gesellschaftskritisch verstanden: "Der Vorteil ... mit einem Kulturkonzept statt mit einem Gesellschaftsbegriff zu operieren, liegt in den Relativismen, die mit dem modernen Kulturbegriff transportiert werden... Die Wahrnehmung von Pluralität hat in den modernen Kulturkonzepten auch zur Konsequenz, nicht mehr normativ eine bestimmte Kultur gut heißen oder verurteilen zu können... (de Haan 44, S. 162)¹⁰. Eng damit zusammen hängt der ‚Lebensstil-Ansatz‘ der Umweltbildung, der die unterschiedlichsten Ebenen des Lebens berücksichtigt: Haushalt, Freizeit- und Konsumverhalten, Mediennutzung, ästhetische Orientierungen sowie Werte und Ziele. Für die Umweltbildung ist von Bedeutung, dass sich auf der Ebene der Lebensstile auch gruppenspezifische Handlungsbarrieren und Widerstände gegenüber umweltgerechten Verhaltensweisen ermitteln lassen sowie Ansatzpunkte zur Förderung entsprechender Einstellungen und Verhaltensweisen. Auch Lebensstile sind als Teil einer Alltagskultur in der modernen Gesellschaft stark individualisiert!

1.5 Kulturelle Vielfalt als Gesellschafts- und Kulturkritik

Eine kulturorientierte Umweltbildung im Sinne von de Haan versteht sich pluralistisch und kritisch: Sie lehnt allzu normative Konzepte der Umweltbildung ab, denen ein enges und eindeutiges politisches Ziel zugrunde liegt oder eine monoethnische Vorstellung von Kultur, bei denen eine Homogenität einer Gruppe unterstellt wird: Alle Mitglieder einer ethnischen Gruppe sollen und müssen die *gleiche* Kultur haben, die nur sehr langfristig veränderbar ist. Die wesentlichen Eigenschaften einzelner Menschen werden auf die *kulturellen Eigenschaften* einer Gruppe beschränkt. Für moderne, dynamische Gesellschaften, in denen das Individuum wachsende Bedeutung erhält, sind normative Ausrichtungen, insbesondere in den öffentlichen Bildungssystemen, kontraproduktiv und bildungstheoretisch nicht akzeptabel. (West)europäische Kultur im Sinn des griechisch-antiken Ursprungs bedeutet auch Veränderung, Umgestaltung und Humanisierung der rohen gesellschaftlichen Verhältnisse. Aus dieser Tradition kann man Kultur also auch gesellschaftskritisch verstehen. Sie könnte bei der Identitätsbildung der Menschen auch zur Erweiterung ihrer Autonomie- und Urteilsfähigkeit beitragen.

Andererseits birgt eine einseitige kulturelle Orientierung der Umweltbildung, die man – wie in anderen wissenschaftlichen Bereichen – als „Kulturalismus“ kritisieren kann, die Gefahr einer Überbewertung des Kulturellen gegenüber anderen gesellschaftlichen Faktoren. Damit können die Menschen von zentralen Widersprüchen und Zuspitzungen ihrer nationalen Gesellschaften und der Globalisierung abgelenkt werden.¹¹ Insgesamt ist die Verwendung des Kulturbegriffes gesellschaftlich und pädagogisch ambivalent. Aus der

¹⁰ Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass es jedoch auch Ansätze einer Kulturorientierten Umweltbildung gab, die einen anderen Kulturbegriff zugrunde legten (s. Becker 27, S. 113-119)

¹¹ Dies ist auch Thema der dialektischen Kulturkritik der Kritischen Theorie (Adorno, Marcuse u. a.).

Perspektive einer nachhaltigen Entwicklung bzw. BNE sollten jedenfalls auch die Dimensionen Ökologie, Ökonomie, Soziales, Politik und Kultur berücksichtigt werden (s. Abschnitt 4). Auf die aktuelle Bedeutung der kulturellen Vielfalt wird nochmals in Abschnitt 5 eingegangen.

Allen kulturorientierten Konzepten der Umweltbildung geht es primär darum, die kulturelle Dimension des menschlichen / gesellschaftlichen Verhältnisses zur Natur / Umwelt zu thematisieren, zu klären, bewusst zu machen und in der Konsequenz beim einzelnen Individuum und in der jeweiligen Gesellschaft zu ändern, neu zu gestalten. Gemeinsam sind ihnen eine Abkehr von einem engen naturwissenschaftlichen Verständnis von Umweltbildung und eine Ablehnung der Vorstellung, dass es eindeutiges 'objektives Wissen' zu Umweltfragen gäbe oder objektiv eindeutig bestimmbar richtige Verhaltensweisen.

2. Kontext Interkulturelle Bildung

Interkulturelle Bildung - oft auch interkulturelles Lernen genannt - ist in Deutschland im Wesentlichen eine pädagogische Reaktion auf die zunehmende Einwanderung und die allgemeine gesellschaftspolitische Debatte sowie Kommunikation darüber. Es hat sehr lange gedauert bis die Mehrheit der politischen Parteien und der Öffentlichkeit in Deutschland anerkannt hat, dass Deutschland in den letzten Jahrzehnten ein Einwanderungsland und dadurch eine "multikulturelle" Gesellschaft geworden ist. Dazu kommt als Ausdruck der Globalisierung die immer enger werdende weltweite Vernetzung durch Handel, Reisen, Massenmedien, Internet und internationale Politik. Diese nationalen und internationalen Veränderungen haben sich auch in Deutschland in einer Vielzahl unterschiedlicher Konzepte Interkultureller Bildung niedergeschlagen (z. B. Krüger-Potratz 47), für die zum Teil verschiedene Begriffe verwendet werden: einige Autoren sprechen von „Migrationspädagogik“ oder von „Transkultureller Bildung“ (s. Exkurs in Abschnitt 3.). Die Ausdifferenzierung der Gesellschaft in kultureller, sprachlicher und sozialer Hinsicht stellt eine unveränderbare Voraussetzung für alle Bildungsprozessen dar, auch für die Umweltbildung. Bundesweite Grundlage für den Bereich der Allgemeinbildenden Schulen ist, dass die 16 deutschen Bundesländer durch eine gemeinsame Kultusministerkonferenz (KMK) Interkulturelle Bildung zum allgemeinen Bildungsziel erklärt haben. Dies erfolgte allerdings erst 1996. Exemplarisch seien aus dem Handbuch „Sichtwechsel“ des Niedersächsischen Kultusministerium (s. 51) einige Thesen zitiert:

- „Interkulturelle Bildung ist kein weiteres Fach, sondern Teil der allgemeinen Bildung. Sie richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler. Alle Fachbereiche leisten dazu ihren Beitrag
- Interkulturelle Bildung unterstützt die Entwicklung persönlicher Identität und macht offen für Begegnungen mit den / dem Anderen

- Interkulturelle Bildung fördert den Respekt vor dem Anderssein der anderen; sie fördert Neugierde, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Orientierungen
- Interkulturelle Bildung stärkt die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel
- die Schule kann neue Handlungs- und Erfahrungsräume für interkulturelle Bildung öffnen und interkulturelle Erfahrungen aufarbeiten
- dabei vermeidet sie nicht Konflikte, sucht sie aber auch nicht. Interkulturelle Bildung lässt erfahren, dass Vielfalt positive Anregungen für das Zusammenleben und das Lösen von Konflikten bieten kann
- durch interkulturelle Bildung werden Kopf, Herz und Sinne angesprochen.

Die Nähe der Interkulturellen Bildung zu den gesellschaftswissenschaftlichen, sprachlichen und den ästhetischen Fächern ist offensichtlich. Hinsichtlich des Beitrages der naturwissenschaftlichen Fächergruppe wird in dem Handbuch formuliert: „Interkulturelle Bezüge sind in einer Reihe weiterer Themen aus allen Disziplinen der naturwissenschaftlichen Fächerfamilie sinnvoll, z. B. immer dann, wenn

- technische Anwendungen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und die mit ihnen verbundenen ökologischen, ökonomischen, sozialen und kulturellen Veränderungen zum Thema gemacht werden
- Bezüge zur unmittelbaren Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler thematisiert werden
- es um das Bild von der belebten und unbelebten Welt und das Bild des Menschen aus naturwissenschaftlicher Sicht geht.“

Eine ähnliche Argumentation könnte auch für die Umweltbildung formuliert werden, die oft einseitig naturwissenschaftlich verstanden und praktiziert wird. Freilich sieht die schulische Realität des naturwissenschaftlichen Unterrichts und der Umweltbildung in Deutschland weniger erfreulich aus: zum einen enthalten die amtlichen Richtlinien und neuen Kerncurricula für diese Fächer kaum interkulturelle Konkretisierungen; zum anderen sind die Fachlehrer dafür nicht ausgebildet, viele dürften für solche scheinbar ‚fachfremde‘ Aspekte nur wenig motiviert sein.

Begründet wird interkulturelle Bildung in diesem Handbuch mit der sozialen, kulturellen und ökonomischen Globalisierung, mit Migration und den Minderheiten in Deutschland, der europäischen Integration, vorhandenem Rassismus und Fremdenfeindlichkeit sowie der Entwicklungszusammenarbeit mit vielen Ländern. Ein enger Zusammenhang wird deshalb gesehen mit dem verwandten "Globalen Lernen“, das historisch einen entwicklungspolitischen Entstehungshintergrund hat (s. Abschnitt 3), mit Nachhaltigkeit und

Partnerschaften im Bereich von Nord-Süd und Ost-West. Unser deutsch-burjatisches Projekt zählt zur letzten Gruppe von den Partnerschaften.

Als damit verbundene Ziele einer interkulturellen Kompetenz werden genannt: Empathie, Konfliktfähigkeit, Sprachkompetenz, Verantwortungsbereitschaft, Wahrnehmung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, Toleranz, Identitätsbalance. Die Ziele sollen mit folgenden vier didaktischen Grundsätzen erreicht werden: Dialog, Lebendiger Austausch, Vielfalt erleben, Perspektivenwechsel. Als Lernformen und Lernorte werden neben dem schulischen Unterricht und interkulturellem Training (s. Exkurs), auch das Schulleben (interkulturelle Feste, Elternarbeit, regionale Öffnung der Schule) sowie internationale Partnerschaften, Patenschaften, Studienfahrten und das Internet genannt. Interkulturelle Bildung in der Schule in Niedersachsen und Deutschland liegt also quer zu den Fächern, ist auf außerschulische Lernorte angewiesen und damit auch auf kompetente außerschulische Partner, was im Handbuch auch erwähnt wird. Im Fall unserer deutsch-burjatischen Kooperation sind GRAN und der Verein für Ökologie und Umweltbildung Osnabrück bzw. der Arbeitskreis Umweltbildung der Lokalen Agenda 21 solche außerschulischen Partner der Schulen auf deutscher und burjatischer Seite.

Trotz weitgehender Abstinenz der Interkulturellen Pädagogik gegenüber Umweltthemen lässt sich aus ihr vieles für eine interkulturelle Umweltbildung / BNE lernen, die man sowohl in internationalen Projekten betreiben kann als auch national: Diese zweite Variante ist angesichts der kulturell-ethnischen Vielfalt und der zunehmenden Migration und der durch die Globalisierung hervorgerufenen Mobilität in vielen Ländern sehr nahe liegend und wichtig. Sie ist in Deutschland und vermutlich vielen Ländern leider noch sehr selten, auch hier wird sie nur am Rande angesprochen. **Ähnliche umweltbezogene Defizite gelten** für Ansätze und Inhalte interkulturellen Trainings:

Exkurs zum Interkulturellen Training

Interkulturelles Training bezieht sich hauptsächlich auf internationale berufliche Qualifizierungen im ökonomischen und politischen Bereich, die im Rahmen der Globalisierung schnell an Bedeutung gewinnen, um schädliche Kommunikationsprobleme zu minimieren (z. B. Kumbier / Schulz von Thun 46). Interkulturelles Training hat jedoch auch im Schul- und Jugendbereich seine Berechtigung. **Der Erwerb interkultureller Kompetenzen erfordert** Situationen und Vermittlungsformen, die kognitive, affektive und soziale Lernprozesse integrieren und praktische Erfahrungsmöglichkeiten und Verhaltensänderungen zulassen. Besonders geeignet dafür sind außerschulische Kontakte, internationale Begegnungen **mit** gemeinsamen Projekten. Für den gezielten Aufbau solcher Kompetenzen sind auch lernintensive Phasen interkulturellen Trainings als Ergänzung sinnvoll, in denen Verhalten durch Übungen (Spiel, Simulation, Sprachanimationen, szenischer Ausdruck) erprobt und die Ergebnisse intensiv reflektiert werden.

Erste Erfahrungen im Rahmen unserer deutsch-russischen Kooperation unter Berücksichtigung umweltpädagogischer Aspekte haben dies bestätigt: Beiträge von Anke Fedrowitz / Nina Schulte und Vera Sambueva sowie Erfahrungen der Schüler, die in einigen Beiträgen, aber auch in den Evaluationen zum Ausdruck kommen. In Niedersachsen gibt es deshalb Trainingsprogramme für Lehrer¹²: das Konzept "Eine Welt der Vielfalt" ist ein verbreitetes Beispiel (Bertelsmannstiftung 1998), das auch Hintergrund bei Anke Fedrowitz und Nina Schulte war. In der ersten Phase internationaler Begegnungen geht es meistens darum, vorhandene Kommunikationshemmnisse abzubauen, insbesondere solche, die durch die geringe Sprachkenntnisse auf beiden Seiten bedingt sind: Nur wenige burjatische Schüler sprechen Deutsch, kaum ein deutscher Schüler bricht russisch oder gar burjatisch.¹³

3. Kontext Globales Lernen

In Deutschland ist der im internationalen Vergleich erst spät entstandene Begriff „Globales Lernen“ historisch aus der pädagogischen Beschäftigung mit den nichtindustrialisierten Ländern der Welt seit den 1960er Jahren entstanden (Seitz 53). Je nach politischem Standpunkt und / oder sich ändernden zeitgeschichtlichen Hintergründen wurde von „Entwicklungspolitischer Pädagogik“, „Dritte Welt-Pädagogik“ u. a. gesprochen, die sehr unterschiedliche Konzepte und Zielsetzungen repräsentierten. Mit der Ausdifferenzierung der so genannten Dritten Welt, dem allmählichen Bedeutungsverlust der westlichen Solidaritätsbewegung mit revolutionären Befreiungsbewegungen in vielen Ländern, dem Ende des Ost-West-Konfliktes („Kalter Krieg“) entstanden neue Konzepte, wie die „Eine-Welt-Pädagogik“ und seit Ende der 80er Jahre das „Globale Lernen“. Auch mit diesen neuen Begriffen wurden jedoch weiterhin sehr unterschiedliche pädagogische und politische Ziele verfolgt. Dies ist notwendiger Ausdruck der Komplexität, Widersprüchlichkeit und Pluralität der sich globalisierenden Welt, die jedoch mehr denn je von krassen Unterschieden zwischen Arm und Reich geprägt ist. Seit der „Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung“ in Rio de Janeiro im Jahre 1992 und dem sich seither allmählich durchsetzenden Begriff einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) integrieren sich die meisten Varianten des Globalen Lernens in BNE, betonen jedoch weiterhin und zu Recht die globale Problemebene und die der Globalisierung. 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 nieder (www.globales-lernen.de), das seine Eigenständigkeit gegenüber dem ein paar Monate früher eröffneten nationalen BNE-Internetportal (www.bne-portal.de) zeigte. Zu den spezifischen

¹² Vgl. <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=192>

¹³ Auch in dem Praxishandbuch der Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch (2008) werden hierzu praktische Vorschläge gemacht.

schulischen Kernkompetenzen gehören wegen der globalen Ausrichtung zum Orientierungsrahmen:

- „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.“

Die meisten der elf dort erwähnten Kompetenzen ähneln denen, die bei BNE zugrunde gelegt werden (s. Abschnitt 4). Wichtig ist sowohl bei BNE als beim Globalen Lernen, dass die „Balance zwischen Globalität und Lokalität“ (s. Orientierungsrahmen, S. 39) berücksichtigt wird, was man auch „Globalisierung“ nennen kann (s. Becker 31). Konzepte des Globalen Lernens verstehen sich überwiegend als pädagogisch ganzheitliche Ansätze, in denen die Dimensionen Erkennen, Bewerten und Handeln gleichermaßen Berücksichtigung finden.

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. Immer wieder finden Tagungen und Workshops statt, sodass auch die Diskussion in diesen pädagogischen Bereichen, gelegentlich aber auch zwischen ihnen intensiv und auf einem hohen Niveau geführt wird.¹⁴

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.

¹⁴ Vgl. die Tagungsdokumentationen des Niedersächsischen Landesinstitutes für Schulentwicklung und Bildung (NLI) seit 2001 (z.B. 50), aber auch die Webseiten des NLI zu diesem Thema sowie ZEP 3/2007 (57)

Exkurs zum transkulturellen Lernen

Die Idee eines transkulturellen Lernens (z. B. Datta 39, Göhlich 43) ist eine pädagogische Reaktion auf zentrale Merkmale der Globalisierung: die Tendenzen der universellen globalen Vereinheitlichung von Kultur und die gleichzeitig entstehende kulturelle Diversität. 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 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.

4. Interkulturelle Bildung für nachhaltige Entwicklung

Wie bereits mehrfach erwähnt ist Kultur eine zentrale Dimension nachhaltiger Entwicklung (Kurt /Wagner 48) und erst recht für BNE. Es gilt sogar, dass nachhaltige Entwicklung eine Änderung unserer technisch-ökonomischen Kultur erfordert, also eine Veränderung unserer Art zu leben und zu wirtschaften (vgl. Krainer / Trattning 45, Fischer 40). Wegen des globalen Charakters von BNE und der zunehmenden Multikulturalität in den meisten Staaten und Regionen ist Interkulturalität ein notwendiger Aspekt von BNE und zwar auf allen Ebenen - lokal, national, international. Denn ohne kulturübergreifende Kooperation und Verständigung und ohne Anpassung von BNE mit seinen universellen Zielsetzungen und Normen an spezifische kulturelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen wird BNE und damit nachhaltige Entwicklung nicht erfolgreich sein können.

Fazit bisheriger Ausführungen ist, dass für die Umweltbildung und das Globales Lernen die Interkulturelle Bildung große Bedeutung hat. Interkulturelle Bildung hat sich ihrerseits jedoch bisher kaum mit Problemen der Umwelt und Nachhaltigen Entwicklung beschäftigt. Zu ergänzen sind auch noch Friedenspädagogik, Menschenrechtspädagogik, Medienpädagogik (Neue Medien / Internet), die ebenfalls für den Bereich Umwelt und Nachhaltiger Entwicklung relevant sind und selbst eine interkulturelle Dimension haben.

Der interkulturelle Aspekt wird nicht von allen BNE-Konzepten in Deutschland explizit berücksichtigt oder gar systematisch in die Praxis umgesetzt. Dies zeigen zum Beispiel auch die ambitionierten bundesweiten schulischen BNE-

Modellprogramme „21“ und „Transfer-21“ (1999-2008)¹⁵, an denen sich am Ende immerhin etwa 10 % der deutschen allgemeinbildenden Schulen beteiligten. Mit „Gestaltungskompetenz“ als ihrem obersten Ziel wurde die Fähigkeit bezeichnet, „Wissen über nachhaltige Entwicklung anwenden und Probleme nichtnachhaltiger Entwicklung erkennen zu können“. Eine der zehn Teilkompetenzen lautet: „Die eigenen Leitbilder und die anderer reflektieren können“. Da es hier vor allem um kulturelle Leitbilder geht, kommt hier der potenziell (inter)kulturelle Aspekt der theoretischen Ziele am deutlichsten zum Ausdruck. In der Praxis hat der interkulturelle Aspekt aber nur am Rande eine Rolle gespielt, z. B. in einem Schulpartnerschaftsprojekt, das sich selbst als Beitrag zum Globalen Lernen verstand. Relativ gut entwickelt ist die Verbindung von interkulturellem Lernen, Umweltbildung und BNE in dem internationalen Netzwerk der UNESCO-Schulen. Die deutsche Jahrestagung 2007 dieser Schulen widmete sich dem Thema „Zusammenleben Lernen – in kultureller Vielfalt“ (Forum 41). Insgesamt ist interkulturelle BNE in deutschen Schulen weiterhin ein noch einzulösendes Zukunftsprojekt. Der BNE-Diskurs hat hier gegenüber den Ansätzen der Umweltbildung im kulturellen Bereich nur wenig Fortschritte in Deutschland gebracht. Erheblich positiver sieht die Bilanz aus, berücksichtigt man Theorie und Praxis des Globalen Lernens, soweit dies sich in neuerer Zeit als Teil von BNE versteht oder sich wenigstens explizit an dem Leitbild der Nachhaltigkeit orientiert.

5. Biologische und kulturelle Vielfalt

Die Biodiversitätskonvention (1992 Rio den Janeiro) fristete im Hinblick auf BNE lange Zeit ein Schattendasein: Pädagogische Ansätze zur Biodiversität (Biodiversity education) sind in Deutschland jedoch weitgehend ökologisch ausgerichtet ist und stellen konzeptionell nur eine geringe Fortentwicklung der traditionellen naturbezogenen Umweltbildung bzw. Naturschutzpädagogik dar. Interessant sind internationale Ansätze der Nutzung des Internets. Aspekte der ökonomisch nachhaltiger Nutzung und der gerechten Verteilung der Vorteile aus der Nutzung von Fauna und Flora, insbesondere aus der Nutzung genetischer Ressourcen kommen bisher jedoch kaum in den Blick (Wolters 55). Ein erster Schritt sind die Bildungsmaterialien des Bundesumweltministeriums zum Thema, die im Kontext der 9. Vertragsstaatenkonferenz der UN Konvention über die biologische Vielfalt 2008 in Bonn entstanden sind.¹⁶

Der spannende und wichtige Zusammenhang zur kulturellen Vielfalt (cultural diversity), der mit der UN-Konvention zur kulturellen Vielfalt (2005) in die internationale Diskussion gekommen ist, hat sich in der Umweltbildung und BNE noch kaum niedergeschlagen. Nachhaltige Entwicklung bzw. BNE kann nur gelingen, wenn sie die kulturelle Diversität der zahlreichen Gesellschaften

¹⁵ Ausführliche Informationen über Grundlagen, Materialien und die Praxis dieses Modellprogramms finden sich auf <http://www.transfer-21.de>

¹⁶ <http://www.bmu.de/publikationen/bildungsservice/aktuell/6807.php>

und Ethnien in der Welt berücksichtigt¹⁷. Einerseits müssen die universellen Ziele mit den regionalen und lokalen Bedingungen verbunden bzw. an sie angepasst werden, andererseits bedarf es sowohl innergesellschaftlich als auch international und global einer interkulturellen Kommunikation und Verständigung darüber. Dass gerade dieser Aspekt bei unserem deutsch-burjatischen Kooperationsprojekt eine große Rolle spielt, macht die Bedeutung unseres Projektes und seiner kritischen Reflexion in diesem Buch aus.

Bei der Weltkonferenz der **Decade of Education for Sustainable Development** (DESD) vom 31.3.-2.4.2009 in Bonn sollen insbesondere „die regional, national und kulturell unterschiedlichen Umsetzungen der Dekade betrachtet werden.“¹⁸ Der gegenüber den „schönen Künsten“ erheblich weitere Begriff von Kultur, meint die Gesamtheit der menschlichen Leistungen, welche – so wird häufig eingeschränkt - über die Gewährleistung des menschlichen Grundbedarfs hinausgehen. Dies schließt die ‚materielle Kultur‘ ein, als gesellschaftlich geprägte Gesamtheit von Gegenständen wie Werkzeugen, Bauten, Schmuckstücke einer Gruppe von Menschen, und die immaterielle Kultur als gesellschaftlich geprägte Gesamtheit von immateriellen Gütern einer Gruppe von Menschen.

Die zukunftsorientierte Bedeutung dieser kulturellen Richtung von BNE liegt darin, dass die Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt der UNESCO von 2001 folgende Definition enthält: Die UNESCO-Generalkonferenz [...] „bekräftigt, dass Kultur als Gesamtheit der unverwechselbaren geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Eigenschaften angesehen werden sollte, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen, und dass sie über Kunst und Literatur hinaus auch Lebensformen, Formen des Zusammenlebens, Wertesysteme, Traditionen und Überzeugungen umfasst“. Inzwischen wurde 2005 von der UNESCO die „Konvention über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen“ verabschiedet. Deren Konsequenzen für nationale Bildung, für interkulturelles und globales Lernen stecken vermutlich in den meisten Ländern noch in den ‚Kinderschuhen‘, noch weniger ist die **kulturelle Vielfalt** wohl in die Umweltbildung /BNE eingegangen. Eine interkulturelle Umweltbildung bzw. BNE hat hier ein großes, noch zu erschließendes Betätigungsfeld. Ihre weltweite Realisierung scheint einerseits in weiter Ferne zu liegen, vielleicht sogar unerreichbar zu sein, andererseits zeigen etliche Praxisbeispiele, dass interkulturelle BNE eine „reale Utopie“ in dem Sinne ist (Becker 36), dass sie eine konkrete Vision einer globalen nachhaltigen Zukunft der Menschheit beschreibt und die Möglichkeit ihrer Realisierung beweist.¹⁹

¹⁷ Einer der wenigen Autoren in Deutschland, der überhaupt interkulturelle BNE zum Thema gemacht hat ist Wulf (2007). Er zieht auch eine Verbindung zur Friedenspädagogik.

¹⁸ S. <http://www.esd-world-conference-2009.org/de/ueber-die-weltkonferenz.html>

¹⁹ Der Umgang mit kultureller und gesellschaftlicher Diversität gehört inzwischen auch zu den Schlüsselkompetenzen der OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), die im Einklang

Bei den gegenseitigen Besuchen in Deutschland und Burjatien stellt sich durch das methodisch geplante Programm das Erleben und Erfahren der kulturellen Unterschiedlichkeit und Vielfalt fast automatisch ein. Darüber hinaus gehört zu den wichtigen pädagogischen Zielen unserer Kooperation die Förderung von gegenseitigem Verständnis, Toleranz und interkultureller Sensibilität und Kommunikation. Toleranz ist hier nicht im Sinne passiver Gleichgültigkeit zu verstehen, sondern als eine aktive Haltung, die freilich einen hohen kognitiven und emotionalen Aufwand erfordert sowie ein Selbstbewusstsein und eine Bereitschaft, dies trotz häufig vorhandener Ängste zu wollen und zu können. Damit sollen nicht zuletzt die eigenen kulturellen Leitbilder und Normen bewusst gemacht, vielleicht sogar kritisch befragt werden. Die Evaluation unseres Programms zeigt, dass diese Ziele von BNE durchaus erreicht werden.