

Schmieder · Hrsg.
Überleben

TRAJEKTE

Eine Reihe des Zentrums für
Literatur- und Kulturforschung Berlin

Herausgegeben von

Sigrid Weigel und Karlheinz Barck

Überleben

Historische und aktuelle
Konstellationen

Herausgegeben von
Falko Schmieder

Wilhelm Fink

Das diesem Bericht zugrunde liegende Vorhaben wurde vom
Bundesministerium für Bildung und Forschung unter
dem Förderkennzeichen 01UG0712 gefördert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.

Umschlagabbildung:
Hieronymus Bosch, Ecce Homo, um 1480/90
(Ausschnitt)

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen
Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Dies betrifft auch die Vervielfältigung
und Übertragung einzelner Textabschnitte, Zeichnungen oder Bilder durch alle Verfahren
wie Speicherung und Übertragung auf Papier, Transparente, Filme, Bänder, Platten und
andere Medien, soweit es nicht §§ 53 und 54 UrhG ausdrücklich gestatten.

© 2011 Wilhelm Fink Verlag, München
(Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG, Jühenplatz 1, D-33098 Paderborn)

Internet: www.fink.de

Einbandgestaltung: Evelyn Ziegler, München
Printed in Germany.
Herstellung: Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, Paderborn

ISBN 978-3-7705-4997-9

CHRISTOPH WULF

Überleben

Frieden, kulturelle Vielfalt, Nachhaltigkeit als Bildungsaufgaben

Einführung

Auch wenn die Zukunft dem Menschen nicht bekannt ist, gehört sie zu den Aspekten, die den Horizont für Bildung ausmachen. Kinder und Jugendliche sollen sich so bilden, dass sie zukunftsfähig werden. Selbst wenn sich nicht genau angeben lässt, was zu einer zukunftsfähigen Bildung gehört, besteht kein Zweifel darüber, dass Frieden, Umgang mit kultureller Diversität und Nachhaltigkeit zu *den* Bedingungen zukunftsfähiger Bildung gehören. Alle drei Bereiche sind miteinander verschränkt. Wenn Fragen des Friedens bearbeitet werden, spielen Probleme der kulturellen Vielfalt und der Nachhaltigkeit eine Rolle. Eine Erziehung zur Nachhaltigkeit ist ohne Berücksichtigung kultureller Vielfalt und sozialer Gerechtigkeit nicht möglich. Dass alle drei Aufgabenfelder von höchster Aktualität sind, ist offensichtlich. Es gilt eine *Kultur des Friedens, der kulturellen Vielfalt* und *der Nachhaltigkeit* zu entwickeln. Damit sind grundlegende gesellschaftliche Veränderungen impliziert, bei deren Realisierung dem Bereich der Erziehung und Bildung und insbesondere der Schule eine wichtige Aufgabe zukommt.

Im Weiteren möchte ich drei zentrale Aufgabenfelder einer zukunftsfähigen Bildung skizzieren. Dabei werde ich zunächst bei meinen Ausführungen zur Friedenserziehung auf Diskussionen zurückgreifen, die in den 1970er Jahren begonnen wurden, aber bis heute nichts an Aktualität verloren haben.

Frieden

Krieg, Gewalt, Not und Unterdrückung bedrohen den Menschen seit seinen Anfängen. Eine Situation, in der die Beeinträchtigung beziehungsweise die Gefährdung des Menschen ausgesetzt ist, lässt sich als Frieden bezeichnen. Auch in religiösen Heilsvorstellungen und literarischen Utopien gehört Frieden zu den zentralen Zielen. Das Paradies des Christentums, die *Politeia* Platons, der ›Sonnenstaat‹ Campanellas sind dafür Beispiele. Bereits in diesen begegnet man der Vorstellung, Erziehung könne und müsse einen Beitrag zur Schaffung des Friedens leisten. Dieser Anspruch gewinnt im 17. Jahrhundert bei Comenius und im 18. Jahrhundert bei Condorcet Gestalt. Eine aus der Not der Zeit geborene Friedenssehnsucht verbindet sich mit Vorstellungen von der Erziehbarkeit und Perfektibilität des

Menschen. Die Vervollkommnung des individuellen Menschen und die Verbesserung der Gesellschaft in Richtung auf mehr soziale Gerechtigkeit erscheinen als die gleichen, miteinander verschränkten Aufgaben.

Ohne Bezug auf Vorstellungen von einer gerechteren, das heißt friedlicheren Gesellschaft ist Erziehung nur unzulänglich möglich. Eine der Aufklärung, den Möglichkeiten menschlicher Freiheit und der relativen Autonomie verpflichtete Erziehung enthält daher auch eine kritische Perspektive auf die bestehenden Zustände und den Anspruch, die nachwachsende Generation zu befähigen, diese zu verbessern. So gesehen, muss sich eine diesen Vorstellungen verpflichtete Erziehung auf ›Frieden‹ als Zielvorstellung gesellschaftlicher und individueller Entwicklung beziehen und ist daher auch eine Erziehung zum Frieden.

Darüber hinaus erscheint es heute auch sinnvoll, von *Friedenserziehung* im engeren Sinne zu sprechen. Aufgrund der modernen Waffen ist die Bedrohung der Menschen durch Krieg und Gewalt so groß wie nie zuvor. Frieden ist zu *der* Voraussetzung menschlichen Lebens geworden. Von seiner Erhaltung beziehungsweise Herstellung hängt heute nicht nur das Leben einzelner Menschen, Generationen oder Nationen, sondern das der Menschheit überhaupt ab. Daher ist es unerlässlich, im Rahmen der Erziehung die Voraussetzungen und die Bedingungen von Krieg, Gewalt und materieller Not zu behandeln und nach Möglichkeiten zu suchen, zu ihrer Verminderung oder gar zu ihrer Überwindung beizutragen. Friedenserziehung stellt den Versuch der Erziehung dar, einen Beitrag zum Abbau dieser Bedingungen zu leisten. Dabei verkennt sie nicht, dass viele von diesen makrostrukturell verursachte Systemprobleme sind, deren Bewältigung mit Hilfe der Erziehung nur teilweise möglich ist. Friedenserziehung geht davon aus, dass die konstruktive Auseinandersetzung mit den großen die Menschheit heute bewegenden Problemen Teil eines *lebenslangen Lernprozesses* sein muss, der in der Kindheit und Jugend beginnen und im späteren Leben nicht abreißen sollte.

Die Bemühungen um Friedenserziehung sind in den verschiedenen Regionen der Welt unterschiedlich. In den meisten Entwicklungsländern versucht Friedenserziehung, einen Beitrag zur ökonomischen, sozialen und nationalen, vereinzelt auch regionalen Entwicklung zu leisten. In den USA und in Westeuropa gewinnt Friedenserziehung auch eine kritische Perspektive gegenüber der eigenen Gesellschaft und ihrer Rolle im internationalen System. Dabei zeichnete sich seit dem Anfang der 1980er Jahre eine Verbindung zwischen der internationalen ökologischen Bewegung und der Friedensbewegung ab. Friedenserziehung berührt sich mit einigen Ansätzen, die mit verwandten Zielsetzungen, doch unter einem anderen Begriff, den Erziehungsprozess der jungen Generation mitzugestalten suchen. Dazu gehören: Erziehung zur internationalen Verständigung, internationale Erziehung, Überlebenserziehung (›survival education‹), Welt-Erziehung (›global education‹), Erziehung zum Weltbürger (›education for world citizenship‹), Entwicklungserziehung (›development education‹).

In Deutschland wird Friedenserziehung als Teil politischer Erziehung und Bildung begriffen. Dadurch unterscheidet sie sich von früheren Bemühungen in diesem Bereich, die in den 1960er Jahren die Erziehung zur Völkerverständigung als

Friedenserziehung begriffen, von der durch Aggression gefährdeten prinzipiellen Friedfertigkeit des Menschen ausgingen und Frieden vor allem für eine Frage moralischen Verhaltens hielten. Auch unterscheidet sich Friedenserziehung von Bemühungen, denen es im Bewusstsein der aggressiven Triebstruktur des Menschen um die Herausbildung von Verantwortungsbewusstsein und um das Lernen friedlichen Verhaltens ging und die betonten, die persönliche Friedenssehnsucht und der persönliche Friede werde zum politischen Frieden führen. Die Vorstellung, der Krieg beginne in den Köpfen der Menschen und müsse dort bekämpft werden, ist für diese Positionen charakteristisch. Danach kommt es vor allem darauf an, das Bewusstsein der Menschen zu verändern, um gesellschaftliche Bedingungen mit einem höheren Maß an Gerechtigkeit zu verwirklichen. So wichtig diese Bemühungen zur Verbreitung einer Kultur des Friedens sind, sie reichen nicht aus; es bedarf einer komplexeren Auseinandersetzung mit der Friedensproblematik.

Die Friedensforschung der frühen 1970er Jahre konnte zeigen, dass Frieden durch Bewusstseinsveränderung allein nicht hergestellt werden kann. Die Erfahrungen der Friedensbewegung der letzten Jahrzehnte haben die Analysen von damals bestätigt. Friedlosigkeit und Gewalt sind so tief in den gesellschaftlichen Strukturen verankert, dass sie durch den Friedenswillen der Menschen allein nicht überwunden werden können. Es bedarf der Ergänzung durch gezieltes politisches, die Gewaltstrukturen der Gesellschaft und des internationalen Systems verringern- des Handeln. Begriffe wie »organisierte Friedlosigkeit«¹ und »strukturelle Gewalt«² verweisen nach wie vor darauf, dass Frieden auch ein Problem der Veränderung von Gesellschaftsstrukturen ist, zu dessen Lösung Erziehung nur einen begrenzten, dennoch wichtigen und langsam wirksam werdenden Beitrag leisten kann.

Friedenserziehung muss also nach wie vor auch auf zentrale Leitvorstellungen wie »organisierte Friedlosigkeit«, »strukturelle Gewalt« »soziale Gerechtigkeit« zurückgreifen, wie sie die Friedensforschung in den späten 1960er und frühen 70er Jahren entwickelte. Diese Vorstellungen machen den gesellschaftlichen Charakter des Friedens deutlich und schützen vor Allmachtsfantasien und naiven Problemreduktionen. Nach Galtungs unverändert gültiger Unterscheidung wird unter Frieden nicht nur die Abwesenheit von Krieg und direkter Gewalt (negativer Friedensbegriff) verstanden; Frieden muss auch als Verringerung von struktureller Gewalt begriffen werden, bei der es um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit geht (positiver Friedensbegriff). Aufgrund eines so gefassten Friedensverständnisses werden nicht nur der Krieg oder die direkte Gewalt zwischen Nationen und Ethnien zum Gegenstand der Erziehung, sondern auch die gewalthaltigen innergesellschaftlichen Lebensbedingungen.

Im Rahmen der Friedenserziehung werden organisierte offene Gewalt und strukturelle Gewalt abgelehnt; man setzt sich ein für Verfahren gewaltfreier Kon-

1 Vgl. Dieter Senghaas, *Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit*, Frankfurt am Main 1969.

2 Johan Galtung, »Gewalt, Frieden und Friedensforschung«, in: Dieter Senghaas (Hg.), *Kritische Friedensforschung*, Frankfurt am Main 1973.

fiktlösung, für die Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit, für die Verbesserung von Mit- und Selbstbestimmung. Dabei ist man sich bewusst, dass Frieden ein zwar nicht erreichbares, jedoch unbedingt erstrebenswertes Ziel ist und dass Friedenserziehung eher einen Prozess als einen Zustand kennzeichnet. Dementsprechend ist Erziehung zum Frieden kein deutlich abgrenzbarer und bestimmter Bereich. Dennoch lassen sich einige große Themen gegenwärtiger Friedenserziehung nennen. Zu diesen gehören neben anderen:

- der Nord-Süd-Konflikt mit der unter anderem durch die internationale, vertikale Arbeitsteilung fortgeschriebenen Armut in der südlichen Hemisphäre;
- die mit der fortschreitenden Umweltzerstörung gegebenen Probleme und die Fragen der Erziehung zur Nachhaltigkeit;
- die Knappheit von Bodenschätzen und Nahrungsmitteln;
- die unzulängliche Verbreitung der Menschenrechte
- und die mangelnde Verwirklichung sozialer Gerechtigkeit.

Ohne ihre Bearbeitung im Rahmen der Erziehung verfehlen Erziehung und Bildung ihre Aufgabe, die jungen Menschen für die Welt von morgen vorzubereiten. Friedenserziehung genügt ihrem Anspruch nicht, wenn sie sich auf die bloße Vermittlung von Informationen in den genannten Problembereichen beschränkt.

So wichtig Wissen ist, so notwendig ist es, in der Bearbeitung dieser Themen über die bloße Vermittlung hinauszugehen. Es bedarf einer vertiefenden Auseinandersetzung, die zu persönlichem Engagement und zu Handlungsdispositionen führt. Dazu ist es erforderlich, in der Bearbeitung der oben genannten Themen zum Beispiel auch der Frage nachzugehen, wie Vorurteile und Feindbilder produziert werden und welche Funktion sie für die Aufrechterhaltung von Gewaltstrukturen haben. Friedenserziehung muss auch *Einstellungen* thematisieren und Möglichkeiten zu ihrer Überprüfung bieten. Sie muss daher Rückbindungen auf die *Lebenswelt* ihrer Adressaten fördern und ihnen Gelegenheit geben, ihr Selbstbild in der Auseinandersetzung mit friedensrelevanten Themen zu überprüfen, um in der Folge gegebenenfalls zu einem modifizierten Konzept von sich selbst zu gelangen, mit dessen Hilfe ein komplexes Verständnis von Welt und Gesellschaft erreicht werden kann.

Voraussetzung für friedensrelevantes Lernen, das nach Möglichkeit zu einer entsprechenden Handlungsbereitschaft führt, ist die Überwindung von Apathie und Ohnmachtserfahrung, die Empathie und Engagement im friedensrelevanten Lernprozess verhindern. Eine Lernmöglichkeit, mit deren Hilfe Ohnmachtserfahrungen aufgebrochen werden können, besteht darin, Mangelserfahrungen aus dem eigenen Leben in Abhängigkeit von den großen Weltproblemen zu sehen. Durch die Einsicht, dass bestimmte makrostrukturelle Konfliktformationen das eigene Leben bestimmen beziehungsweise sogar gefährden, entsteht die Motivation, sich für den Frieden einzusetzen. So kann es der Erziehung gelingen, über die Vermittlung relevanter Erkenntnisse hinaus zu Einstellungsänderungen und zu politischem Engagement zu führen, die in ein verändertes politisches Handeln münden sollen.

Für die Friedenserziehung liegt ein Strukturproblem darin, dass sie sich als Erziehung an Individuen oder Gruppen richtet, in deren Bewusstsein und deren Einstellungen sie nachhaltige Veränderungen bewirken kann. Ihre Ergänzung durch die *praktische Politik* und durch *friedensrelevantes Handeln* ist unerlässlich.

Friedenserziehung benötigt bestimmte Formen, mit denen sie nach Möglichkeit gewaltfreie Lernprozesse zu fördern versucht. Daher wird sie vor allem solche Lernformen entwickeln, in denen sich *partizipatorisches* und *selbstinitiiertes* Lernen vollzieht. In diesen Lernprozessen soll ein großer Teil der Initiative und Verantwortung bei den Adressaten der Friedenserziehung liegen. Sie werden ermutigt, ihre friedensrelevante Vorstellungskraft zu entfalten. Dabei spielt die Entwicklung eines *historischen Bewusstseins* von der Entstehung und prinzipiellen Veränderbarkeit von Konfliktformationen eine entscheidende Rolle, denn dieses trägt dazu bei, realutopische Entwürfe für die Veränderung der Welt zu entwickeln und zu bearbeiten. Zugleich gewährleistet es eine Zukunftsorientierung in der Betrachtung der Probleme und in der Erziehung.

Friedenserziehung ist ein *sozialer Lernprozess*, in dessen Verlauf Problem- und Konfliktformationen bearbeitet werden.

Um die Jahrtausendwende hat Dieter Senghaas einen wichtigen Band mit dem Titel *Frieden machen* herausgegeben,³ mit dem er seine Arbeiten an der Konzeptualisierung des Friedens aus den 1990er Jahren fortgesetzt hat. In diesen Arbeiten hat er versucht, mit Hilfe seines Hexagons folgende zentrale Dimensionen eines konstruktiven Friedens aufeinander zu beziehen: Gewaltmonopol, Rechtsstaatlichkeit, demokratische Partizipation, Konfliktkultur, soziale Gerechtigkeit, Interdependenzen und Affektkontrolle.

Verschiedentlich wurden seine Überlegungen auch in Ansätze zur Friedenserziehung einbezogen.

Kulturelle Vielfalt und Alterität

Im Zusammenhang mit der Globalisierung lassen sich heute zwei gegenläufige Entwicklungen unterscheiden. Die eine zielt auf Vereinheitlichung, die andere betont die Vielfalt und Diversität biologischer und kultureller Entwicklungen sowie die Notwendigkeit und Unvermeidbarkeit von Differenz und Alterität. So vollziehen sich *einerseits* Prozesse, die die Weltgesellschaft, die verschiedenen Regionen der Welt, die Nationen und die örtlichen Kulturen einander angleichen; unter ihnen sind die folgenden Entwicklungen besonders wichtig:

- Die Globalisierung internationaler Finanz- und Kapitalmärkte, die von Kräften und Bewegungen bestimmt werden, die von den realen Wirtschaftsprozessen weitgehend unabhängig sind. Damit gehen einher der Abbau von Handels-

³ Dieter Senghaas (Hg.), *Frieden machen*, Frankfurt am Main 2000.

- schränken, die Steigerung der Kapitalmobilität und der Einflussgewinn der neo-liberalen Wirtschaftstheorie.
- Die Globalisierung der Unternehmensstrategien und Märkte mit global ausgerichteten Strategien der Produktion, Distribution und Kostenminimierung durch Verlagerung.
 - Die Globalisierung von Forschung, Entwicklung und Technologien mit der Entwicklung globaler Netzwerke, neuer Informations- und Kommunikationstechnologien sowie die Ausweitung der Neuen Ökonomie.
 - Die Globalisierung transnationaler politischer Strukturen mit der Abnahme des Einflusses der Nationen, der Entwicklung internationaler Organisationen und Strukturen und dem Bedeutungszuwachs von Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs).
 - Die Globalisierung von Konsummustern, Lebensstilen und kulturellen Stilen mit der Tendenz zu ihrer Vereinheitlichung. Die Ausbreitung des Einflusses der Neuen Medien und des Tourismus und die Globalisierung von Wahrnehmungsweisen und Bewusstseinsstrukturen, die Modellierung von Individualität und Gemeinschaft durch die Wirkungen der Globalisierung sowie die Entstehung einer *Eine-Welt-Mentalität*.

Mit dieser Entwicklung gehen die Herauslösung des *Ökonomischen aus dem Politischen*, die *Globalisierung vieler Lebensformen* sowie die *Bedeutungszunahme der Bilder* im Rahmen der Neuen Medien einher.⁴

Andererseits regt sich Widerstand gegen diese Entwicklung. So wird die Notwendigkeit hervorgehoben, die Vielfalt der Arten, die Vielfalt der Kulturen, kulturelle Diversität und Alterität zu schützen. Im Artensterben und im Aussterben vieler Kulturen wird eine Gefährdung der Vielfalt des Lebens und der Kulturen gesehen. Der Schutz der Vielfalt des Lebens und der Kulturen wird daher als Aufgabe der gesamten Menschheit angesehen. Die Forderung nach *Solidarität* mit den gefährdeten Arten und Kulturen ist daraus eine Folge. Zwischen den Befürwortern und Gegnern des Schutzes kultureller Vielfalt bestehen unauflösbare Differenzen, die sich in den Regionen der Welt unterschiedlich manifestieren.

Allerdings hat die Verabschiedung der Konvention zur kulturellen Diversität in der Generalversammlung der UNESCO im Herbst 2005 deutlich gemacht, dass eine überwältigende Mehrheit der Mitgliedsstaaten diesem Recht auf kulturelle Vielfalt eine große Bedeutung einräumt. Mit ihm ist das Recht auf kulturelle Identität verbunden, in dem ein Menschenrecht gesehen und garantiert wird. In dieser Konvention kommt eine Gegenbewegung gegen die kulturelle Differenzen nivellierende Globalisierung zum Ausdruck. Beide Bewegungen stehen heute in deutli-

⁴ Christoph Wulf, *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*, Weinheim – Basel 2001; ders., *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*, Reinbek 2004; ders., *Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual*, Bielefeld 2005; ders., *Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung*, Bielefeld 2006; Christoph Wulf/Christine Merkel (Hg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*, Münster u. a. 2002.

cher Spannung zueinander. In semantischer Hinsicht wird diese verschiedentlich dadurch zum Ausdruck gebracht, dass nicht mehr von Globalisierung, sondern Globalisierungen beziehungsweise verschiedenen Formen der Globalisierung die Rede ist.

Geht man davon aus, dass die universalisierenden Ansprüche der Globalisierung durch das Insistieren auf kulturelle Diversität in vielen Bereichen menschlichen Zusammenlebens zurückgewiesen werden, dann kommt in diesen Prozessen dem Umgang mit kulturellen Differenzen, und das heißt mit Alterität, erhebliche Bedeutung zu.

Historisch gesehen haben die europäischen Kulturen drei Strategien entwickelt, *Alterität* auf Bekanntes und Vertrautes zu reduzieren. Die eine besteht in der europäischen Rationalität, dem *Logozentrismus*, der dazu geführt hat, fremde Kulturen und Menschen daran zu messen, inwieweit sie den Normen dieses Logozentrismus gerecht werden. Erfüllen andere Kulturen die damit verbundenen Ansprüche nicht, werden sie abgewertet und nicht als gleichwertig akzeptiert. Im Mittelpunkt der zweiten Strategie steht die europäische Individualität und der damit verbundene *Egozentrismus*, der zu einer hohen Wertschätzung des Einzelnen und zur Steigerung seiner Durchsetzungsfähigkeit auf Kosten der Gemeinschaft führte. Die dritte Strategie der Reduktion von Alterität auf europäische Normen und Wahrnehmungskriterien besteht im *Ethnozentrismus*, der ebenfalls zu einer Überbewertung europäischer Kulturen auf Kosten anderer Kulturen führt. Noch immer werden die Auswirkungen dieser Strategien in der Dynamik der Globalisierungsprozesse sichtbar und erschweren den produktiven Umgang mit kultureller Vielfalt.⁵

Die Menschen leben heute in der *Gleichzeitigkeit des Ungleichen*. In den Gesellschaften der nördlichen Halbkugel befinden sich viele Menschen im Wohlstand, in den Regionen der südlichen Halbkugel in Armut und Not. Sie nehmen an globalen Prozessen teil, in denen sich Angleichung und Differenzierung, Anpassung und Widerstand gleichzeitig vollziehen und in denen für die meisten von ihnen die Annäherung der Lebensbedingungen unter Beibehaltung der kulturellen Vielfalt das Ziel ist. Globalisierung ist heute durch das Zusammenwirken multidimensionaler Elemente und die sich daraus ergebende Komplexität der Lebensbedingungen bestimmt; sie ist ein schwieriger, prinzipiell zukunftsöffener Prozess, dessen Gestaltung viele unterschiedliche Handlungskompetenzen erfordert.

Für einen kompetenten Umgang mit kultureller Mannigfaltigkeit, in dessen Rahmen weder die Erhaltung noch die Veränderung kultureller Vielfalt prinzipiell ausgeschlossen werden, spielt der Umgang mit dem Anderen beziehungsweise mit *Alterität* eine wichtige Rolle. Weder können sich Kulturen noch einzelne Menschen entfalten, wenn sie sich nicht in anderen spiegeln, sich nicht miteinander auseinandersetzen und sich nicht voneinander beeinflussen lassen. Kulturen und Menschen bilden sich erst durch den *Tausch* beziehungsweise den Austausch mit anderen. Darauf hat bereits Marcel Mauss hingewiesen, der im *Tausch* eine Grundbedin-

5 Wulf, *Anthropologie kultureller Vielfalt* (Anm. 4).

gung menschlichen Lebens, eine *conditio humana* sah.⁶ Mit Hilfe *reziproker Tauschprozesse* entwickeln Menschen Beziehungen zu anderen Menschen und deren Alterität und erweitern dadurch ihren Lebens- und Erfahrungsraum. Tauschprozesse umfassen Geben, Nehmen und Wiedergeben von Gegenständen, Zuwendungen und symbolischen Gütern.

Das Eigene und das Andere sind keine ontisch fest- und einander gegenüberstehenden Größen. Was das Andere und das Eigene ist, ergibt sich erst im Kulturkontakt, in der Begegnung von Menschen, die je nach dem kulturellen Kontext, in dem die Begegnung stattfindet, und nach ihren singulären Voraussetzungen bestimmen, was das Eigene und was das Andere ist. Sowohl das Eigene als auch das Andere müssen dynamisch gedacht werden; erst in Prozessen der kulturellen Begegnung ergibt sich, was jeweils als Anderes beziehungsweise Eigenes erfahren wird. Wittgensteins Begriff der Familienähnlichkeit mag dies verdeutlichen. Wie die Wahrnehmung von Familienähnlichkeit dadurch entsteht, dass mal der eine, mal der andere Aspekt der Ähnlichkeit wahrgenommen wird, also mal die Ähnlichkeit der Nase, mal die des Mundes oder der Augen, so wird bei der Wahrnehmung der Alterität und des Eigenen mal die eine, mal die andere Seite gesehen. Jeder Aspekt wird jedoch als Ausdruck des Ganzen, der Familie wahrgenommen, während andere Merkmale in den Hintergrund treten und nicht als Ausdruck der Familienzugehörigkeit und der daraus resultierenden Ähnlichkeit wahrgenommen werden. Somit sind also Alterität und Eigenes nicht ein für allemal festgelegt, sondern werden in dynamischen Prozessen entsprechend der verschiedenen Voraussetzungen wahrgenommen.

In vielen Bereichen werden diese Prozesse des Kontakts, der Begegnung und des Austauschs heute durch die Zirkulation von Kapital, Waren, Arbeitskräften und symbolischen Gütern bestimmt. Ihre Dynamik führt zur Begegnung von Menschen und Kulturen und bewirkt, dass materielle und immaterielle Beziehungen entwickelt werden. Diese Prozesse vollziehen sich im Rahmen globaler Machtstrukturen und sind ungleich; sie werden von historisch entstandenen und verfestigten Machtverhältnissen bestimmt. Trotz der Beeinflussung vieler dieser Prozesse durch die Bewegungen des kapitalistisch organisierten Marktes und der daraus resultierenden Unausgewogenheit führen sie zu Begegnungen mit der Alterität anderer Kulturen und Menschen.

Gesellschaften und Menschen konstituieren sich also in der Auseinandersetzung mit *Alterität*. Bereits in den Bildungsprozessen von Kindern und Jugendlichen spielt die Erfahrung anderer Menschen und Kulturen eine zentrale Rolle. *Bildung in Europa* ist daher heute zu einer *interkulturellen Aufgabe* geworden, in deren Rahmen der Umgang mit dem Anderen weiter an Bedeutung gewinnt. Nur im Spiegel und in den Reaktionen anderer Menschen und Kulturen können Menschen sich

6 Werner Wintersteiner, *Pädagogik des Anderen. Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne*, Münster 1999; Christoph Wulf (Hg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*, Weinheim – Basel 1997.

selbst begreifen. Dies impliziert, dass Selbsterkenntnis das *Verstehen des Nichtverstehens von Alterität* voraussetzt.

Wie kann es gelingen, die Erfahrungen der Alterität anderer Menschen und Kulturen zuzulassen, ohne Mechanismen in Gang zu setzen, mit denen sie auf bereits Bekanntes und Vertrautes reduziert werden? Auf diese Frage gibt es mehrere Antworten. Je nach Kontext werden sie unterschiedlich ausfallen. Ein Weg, die Alterität fremder Menschen auszuhalten, besteht darin, *Erfahrungen der Selbstfremdheit* mit sich zu machen, also zu erleben, wie man von seinen Gefühlen und Handlungen überrascht werden kann. Solche Ereignisse können zur Steigerung der Flexibilität und zur Neugier auf die Andersartigkeit anderer Menschen und Kulturen beitragen.

In der Erfahrung der Selbstfremdheit liegt eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und den Umgang mit Alterität. Sie bildet eine Grundlage für die Entwicklung der Fähigkeit eines Empfindens und Denkens vom Anderen her, eines *heterologischen Denkens*, in dessen Rahmen der Umgang mit dem Nichtidentischen von zentraler Bedeutung ist. Von solchen Erfahrungen ist eine Zunahme der Sensibilität und der Bereitschaft zu erwarten, sich Neuem und Unbekanntem auszusetzen. Eine allmähliche Steigerung der Kompetenz, komplexe Situationen emotional und mental auszuhalten und in ihnen nicht stereotyp zu handeln, ist die Folge.

In der Auseinandersetzung mit der Unverfügbarkeit der Alterität anderer Menschen und Kulturen liegt für die emotionale, soziale und geistige Entwicklung jedes Menschen eine Chance. Heidegger hat dies schon früh gesehen, als er davor warnte, dass dem Menschen kaum etwas Schlimmeres geschehen könne, als dass er sich in der Welt nur noch selbst begegne. Auch aus dieser Perspektive bieten Erfahrungen der Fremdheit und Alterität, der Hybridität und Transkulturalität Aussichten auf ein reiches und erfülltes Leben.

Dass diese Möglichkeiten menschlicher Bildung in ihr Gegenteil umschlagen können, ist offensichtlich. In diesem Fall entstehen in der Begegnung mit kultureller Vielfalt Gewalthandlungen, mit denen versucht wird, Andersartigkeit auf Gleichheit zu reduzieren. Da diese Versuche in den meisten Fällen fehlschlagen, entsteht ein *circulus vitiosus* von Gewalthandlungen, die sich in mimetischen Prozessen, in Formen wechselseitiger Nachahmung, verstärken und aus denen es nur schwer einen Ausweg gibt.⁷

Um zu vermeiden, dass die Begegnung mit kultureller Vielfalt und Alterität zu Rivalität und Gewalt führt, bedarf es daher normativer Regelungen, wie sie durch die *Menschenrechte* gegeben sind, die trotz ihrer Entstehung in der europäischen Kultur heute eine weit über sie hinausreichende Geltung beanspruchen.

⁷ Vgl. Wulf, *Zur Genese des Sozialen* (Anm. 4); sowie ders., *Anthropologie kultureller Vielfalt* (Anm. 4).

Nachhaltigkeit

Ziel nachhaltiger Entwicklung ist die Verwirklichung eines kontinuierlichen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesses, der dazu führen soll, die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation zu erhalten und gleichzeitig die Wahlmöglichkeiten zukünftiger Generationen zur Gestaltung ihres Lebens zu sichern. Nachhaltige Entwicklung ist heute ein anerkannter Weg zur Verbesserung der individuellen Zukunftschancen, zu gesellschaftlicher Prosperität, wirtschaftlichem Wachstum und ökologischer Verträglichkeit. Nachhaltige Entwicklung ist ein umfassendes Konzept zur Veränderung des Lebens im 21. Jahrhundert.

Auf der Basis umfangreicher Vorarbeiten kam es schließlich zur Verabschiedung der Agenda 21, die in der Folge zur Einrichtung der »Weltdekade für nachhaltige Entwicklung« der UNESCO (2005-2014) führt. Die in dieser Dekade verfolgten Ziele sind in den Regionen der Welt unterschiedlich. Nachhaltigkeit bedeutet für Deutschland und Europa vor allem eine ökologisch motivierte Veränderung des Wirtschaftssystems, in den weniger entwickelten Ländern jedoch zunächst einmal die Sicherung der Grundversorgung und der Grundbildung mit dem Ziel, Anschluss an die weiter entwickelten Länder der Welt zu bekommen. Bildung für Nachhaltigkeit »hat zum Ziel, die Menschen zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte zu befähigen.«⁸

Nachhaltigkeit ist eine regulative Idee; wie Frieden kann sie nie ganz verwirklicht werden. Bildung zur Nachhaltigkeit ist eine wichtige Voraussetzung für die graduelle Realisierung der Nachhaltigkeit. Als Bildung zur Nachhaltigkeit wendet sie sich an den Einzelnen, dessen Sensibilität und Verantwortungsbereitschaft sie fördern möchte. Dazu muss sie an den bestehenden Strukturen ansetzen und unter Berücksichtigung individueller und gesellschaftlicher Bedingungen die *Gestaltungskompetenz* der jungen Menschen in diesem Bereich entwickeln. Diese ist die Fähigkeit, das eigene Leben und den eigenen Lebensraum im Sinne nachhaltiger Entwicklung zu gestalten. Dazu bedarf es eines Lernens in konkreten Problemen, eines Erarbeitens ihrer Zusammenhänge und der Anbahnung reflexiven Handelns. Bildung für Nachhaltigkeit impliziert ein reflexives und kritisches Verständnis von Bildung und eine Bereitschaft zur Partizipation an entsprechenden individuellen und sozialen Lernprozessen. Dazu gilt es, Minimalstandards für Bildung für nachhaltige Entwicklung zu entwickeln, die sowohl für schulische als auch außerschulische Bildungsprozesse in diesem Bereich gelten und die der Mehrperspektivität der Nachhaltigkeit gerecht werden.

Seit die Agenda 21 im Jahre 1992 von 180 Regierungen auf der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro verabschiedet wurde, bemühen sich einige Länder vor allem im Rahmen der Commission on Sustainable Development (CSD), die 1992 als Unterorgan des Wirtschafts- und

⁸ Bericht zur Bildung für nachhaltige Entwicklung, hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2002, S. 4.

Sozialrates der Vereinten Nationen (ECOSOC) gegründet wurde, Beiträge zur Verwirklichung dieser Zielsetzung zu entwickeln. In Deutschland haben zum Beispiel 1997 die Kultusministerkonferenz (KMK) und 1998 die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Beschlüsse zur Förderung nachhaltiger Entwicklung veröffentlicht. Im Jahre 2001 richtete die Bundesregierung einen Staatssekretärausschuss für Nachhaltige Entwicklung ein und berief den Rat für Nachhaltige Entwicklung. Im Jahre 2002 legte dann das Bundesministerium für Bildung und Forschung auf der Grundlage eines entsprechenden Bundestagsbeschlusses einen *Bericht zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* vor.

Diese Maßnahmen und die ihnen folgenden Bemühungen sollen zur Herstellung sozialer Gerechtigkeit zwischen den Nationen, Kulturen und Weltregionen und den Generationen beitragen. Neben der Förderung und Umgestaltung des Sozialen, der Ökologie und Ökonomie sind auch die *globale Verantwortung* und die *politische Partizipation* zentrale Prinzipien der Nachhaltigkeit. Mit diesen über den bloßen Umwelt- und Ressourcenbezug weit hinausgehenden Zielsetzungen greift Erziehung zur Nachhaltigkeit Vorstellungen auf, die bereits in den 1970er Jahren in der Friedenserziehung angebahnt worden sind.⁹ Hier ging es in erster Linie um die Herstellung sozialer Gerechtigkeit (positiver Friedensbegriff). Hinzu kam die Einsicht, dass die Erhaltung und die Herstellung von Frieden eine globale, regionale, nationale, lokale und individuelle Aufgabe ist, in deren Rahmen die Verringerung der Umweltverschmutzung und die Umwelterziehung wichtige Bereiche darstellen. Der intergenerative Anspruch auf soziale Gerechtigkeit und die immer wichtiger werdende Aufgabe, die nicht erneuerbaren Ressourcen zu schonen, wurde damals jedoch erst in Ansätzen gesehen.

Prinzipien des nationalen Aktionsplans

Nach dem 2005 verabschiedeten *nationalen Aktionsplan* soll sich Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung an den folgenden sechs Prinzipien orientieren:

- Bildung für nachhaltige Entwicklung betrifft *jeden*.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein *andauernder*, kontinuierlicher *Prozess* und trägt zur Akzeptanz und zu Veränderungsprozessen in der Gesellschaft bei.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung ist eine *Querschnittsaufgabe* und hat eine integrierende Funktion.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung will die *Lebenswelt der Menschen* verbessern.

⁹ Christoph Wulf (Hg.), *Kritische Friedenserziehung*, Frankfurt am Main 1973; ders. (Hg.), *Handbook on peace education*, Oslo – Frankfurt am Main 1974.

- Bildung für nachhaltige Entwicklung schafft individuelle, gesellschaftliche und wirtschaftliche *Zukunftschancen*.
- Bildung für nachhaltige Entwicklung fördert *globale Verantwortung*.¹⁰

Auf der Basis dieser Prinzipien soll *Bildung für nachhaltige Entwicklung* alle Bereiche des Bildungswesens umfassen. Dazu gehören Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hochschulen, Weiterbildungs- und Kultureinrichtungen und Forschungsinstitutionen. Darüber hinaus findet Bildung für nachhaltige Entwicklung auch außerhalb von Bildungsinstitutionen, das heißt außerschulisch auf lebenslanges Lernen ausgerichtet, statt und umfasst neben den traditionellen Lernorten auch formelle und informelle Bildungsbereiche. Bildung für nachhaltige Entwicklung vollzieht sich in Kommunen, Verbänden, Vereinen, Betrieben und Familien. Sie stellt eine Aufgabe für alle gesellschaftlichen Kräfte dar.

Ziele des nationalen Aktionsplanes

Ziel der Arbeit im Rahmen der UN-Dekade ist es, Nachhaltigkeit in allen Bereichen des Bildungswesens zu verankern. Dies bedeutet, das Thema muss in alle relevanten Politik- und Wirtschaftsbereiche eingeführt und als Querschnittsthema verankert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, gilt es, vier Ziele zu verfolgen:

- Weiterentwicklung der Aktivitäten und Entwicklung von Beispielen guter Praxis;
- Vernetzung der Akteure im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung;
- Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung;
- Verstärkung internationaler Kooperation.

Weiterentwicklung der Aktivitäten und Entwicklung von Beispielen guter Praxis: Schon heute gibt es in allen Bildungsbereichen ein umfangreiches Spektrum an Initiativen zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In der Zukunft gilt es, diese Aktivitäten weiterzuentwickeln, aufeinander zu beziehen und im gesamten Bildungswesen zu verankern. Dazu gehört auch, dass Bildung für Nachhaltigkeit als *informelle Bildung* und als Aufgabe *lebenslangen Lernens* konzipiert wird. In den nächsten Jahren sollen dazu folgende Ziele verfolgt werden: Bildung für nachhaltige Entwicklung soll bereits im Kindergarten etabliert werden. Darüber hinaus sollen in den allgemeinbildenden Schulen die Ergebnisse des BLK-Programms 21, in dem Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Zentrum steht, mit Grundgedanken entwicklungspolitischer Bildung verbunden werden. Praxisbeispiele aus

¹⁰ *Nationaler Aktionsplan für Deutschland. UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung«*, hg. v. Deutsche UNESCO-Kommission e.V./Nationalkomitee UN-Dekade »Bildung für nachhaltige Entwicklung, Bonn 2005, S. 8.

der schulischen und der beruflichen Bildung sollen aufgearbeitet und als Modelle für Interessenten zugänglich gemacht werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung soll verstärkt an Universitäten und in der Weiterbildung etabliert werden. Neben den formellen Bereichen des Bildungswesens soll auch der informelle beziehungsweise non-formelle Sektor in stärkerem Maße beachtet werden. Auch am Arbeitsplatz und im Bereich der Freizeit gilt es, Aspekte der Nachhaltigkeit zu berücksichtigen und ihre Bedeutung für die Veränderung des eigenen Lebensstils fruchtbar zu machen. Um für zukünftige Aktivitäten zu lernen, gilt es auch, Fehler bei der Verwirklichung der Aktivitäten systematisch aufzuarbeiten.

Vernetzung der Akteure im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung: Da nachhaltige Entwicklung von vielen Akteuren aus Verwaltung, Wirtschaft, Nicht-Regierungs-Organisationen und mehreren Politikfeldern, wie Entwicklungs-, Umwelt-, Verbraucher- und Wirtschaftspolitik getragen wird, kommt es wesentlich darauf an, ihre Aktivitäten zu vernetzen, um dadurch Synergieeffekte zu erzielen. In den nächsten Jahren gilt es, bestehende Netzwerke wie die der UNESCO-Schulen, der Umweltschulen in Europa und der BLK 21-Schulen miteinander zu vernetzen, um Bildung für nachhaltige Entwicklung zu fördern. Partnerschaften mit der Wirtschaft müssen eingerichtet werden, so dass Schüler und Studenten schon früh Einblicke in die Möglichkeiten nachhaltiger Wirtschaftsentwicklung erhalten. Lokale Netzwerke zwischen Kommunen, Wirtschaft, außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildungseinrichtungen, Vereinen und Stiftungen müssen entwickelt werden. Das Konzept der ›Lernenden Regionen‹ ist dabei ein gutes Modell. Schließlich gilt es auch, die inhaltlich unterschiedlichen Bildungsfelder, in denen für Nachhaltigkeit relevantes Wissen erzeugt wird, verstärkt aufeinander zu beziehen und dabei auch die zentralen fachlichen Servicestellen und Multiplikatoren einzubeziehen. Forschung und die Verbreitung ihrer Ergebnisse ist hier erforderlich.

Verbesserung der öffentlichen Wahrnehmung von Bildung für nachhaltige Entwicklung: Bildung muss von mehr Menschen als eine notwendige Aufgabe anerkannt werden. Dazu bedarf es der Erzeugung einer kritischen Öffentlichkeit, die grundsätzlich der Arbeit an der Bildung für nachhaltige Entwicklung fördernd gegenüber steht. Menschen sollen mehr als bisher lernen, ihre persönlichen Gestaltungsmöglichkeiten zur Förderung von Nachhaltigkeit wahrzunehmen. Auch die Fachöffentlichkeit in allen Bildungsbereichen ist stärker für die Bildung für nachhaltige Entwicklung zu gewinnen. Die Entscheidungsträger in Bund, Ländern, Unternehmen, Nicht-Regierungs-Organisationen, Verbänden und Gemeinden müssen für ein aktives Engagement in diesem Bereich gewonnen werden. Eine besondere Bedeutung haben dabei die Neuen Medien.

Verstärkung internationaler Kooperation: In verstärktem Maße gilt es, im Bereich der Erziehung für nachhaltige Entwicklung die internationale Kooperation zu fördern. Im Rahmen der Europäischen Union gibt es dafür vielfältige Ansätze. Dennoch ist in diesem Bereich bislang zu wenig geschehen, so dass eine Kooperation zwischen den europäischen Ländern im Rahmen einer Bildung für Nachhaltigkeit dringend erforderlich ist. Auch die Kooperation mit Afrika, Asien und Amerika ist

eine Notwendigkeit, auf die in ersten Projekten reagiert wird. Die Kooperation im Rahmen der UNESCO spielt dabei ebenfalls eine zentrale Aufgabe.¹¹

Zukünftige Arbeit

In den nächsten Jahren sollen dieser Aktionsplan und der ihn begleitende Maßnahmenkatalog weiterentwickelt werden. Zurzeit sind weit über hundert Projekte in die Koordinationsarbeit des Runden Tisches aufgenommen worden, der als eine zentrale Einrichtung des Nationalkomitees die Veränderung der Bildungspraxis in allen Bildungsinstitutionen in Richtung auf Nachhaltigkeit intendiert. Übereinstimmung herrscht bei diesen Aktivitäten darin, dass sie dezentral umgesetzt werden sollen. Lokale Aktivitäten und Projekte werden daher weiterhin als offizielle Dekadenprojekte anerkannt und in die Alliance Nachhaltigkeit Lernen aufgenommen. Die Ergebnisse dieser Arbeit des Nationalkomitees sollen an die Commission on Sustainable Development und andere internationale Gruppen weitergemeldet werden.

Ausblick

Während ich in meinen Ausführungen zum Begriff des Friedens und seiner Rolle für die Erziehung versucht habe, auch die historische Dimension kurz darzustellen, ging es mir in meinen Überlegungen zur kulturellen Vielfalt eher um anthropologische und pädagogische Fragen. Diese lassen sich durch die Darstellung der umfangreichen Initiativen zur Verwirklichung der UNESCO-Konvention zur kulturellen Diversität seit Herbst 2005 erweitern. Bei meinen Ausführungen zur Erziehung zur Nachhaltigkeit habe ich mich vor allem auf den nationalen Aktionsplan »Erziehung zur Nachhaltigkeit« als ein gelungenes Beispiel guter Praxis konzentriert. Wenn man Frieden, Vielfalt und Nachhaltigkeit als drei miteinander verschränkte Aufgaben zukunftsfähiger Bildung ansieht, dann bietet es sich an, sowohl die historische und anthropologische Dimension als auch strategische und organisatorische Fragen mit der pädagogischen Arbeit in diesen Bereichen zu verbinden.

11 Gerhard de Haan/Klaus Seitz, »Kriterien für die Umsetzung eines internationalen Bildungsauftrages«, in: *Journal 21, edition 1 (part 1) und edition 2 (part 2)*, München 2001; Christoph Wulf/Bryan Newton (Hg.), *Desarrollo Sostenible*, Münster – New York 2006.