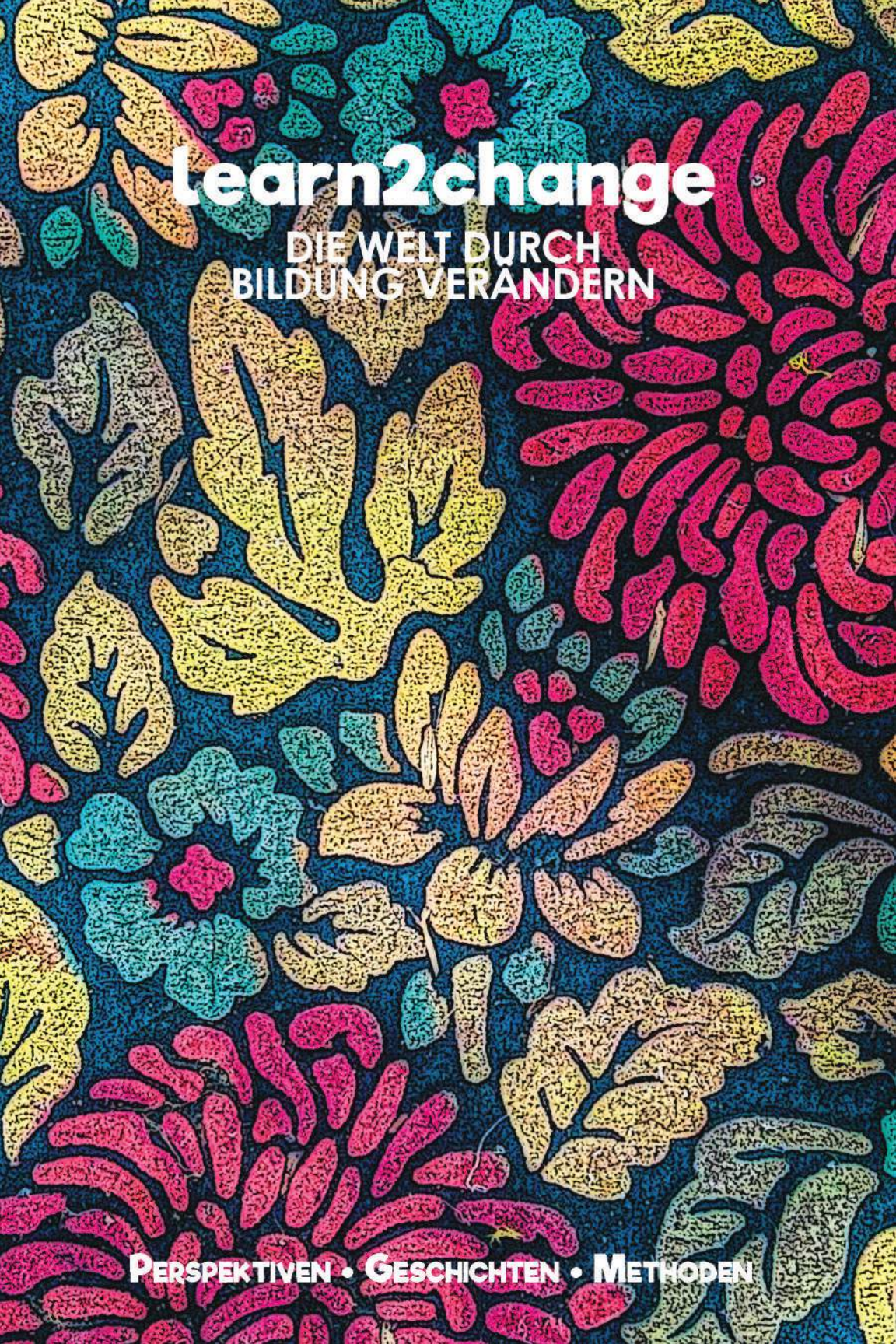




learn2change

**DIE WELT DURCH
BILDUNG VERÄNDERN**

PERSPEKTIVEN • GESCHICHTEN • METHODEN

learn2change

DIE WELT DURCH BILDUNG VERÄNDERN



PERSPEKTIVEN • GESCHICHTEN • METHODEN

Herausgegeben von:

Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen, VNB e.V.



Verein Niedersächsischer
BILDUNGSINITIATIVEN e.V.

Warmbüchenstr. 17, 30159 Hannover, Germany
info@vnb.de, www.vnb.de

in Kooperation mit

Learn2Change – Global Network of Educational Activists



Inhaltlich Verantwortliche gemäß TMG (Telemediengesetz):
Gabriele Janecki: gabriele.janecki@vnb.de

© 2018, Hannover, Germany

Redaktion: Ruby Hembrom, Timo Holthoff, Gabriele Janecki, Sarah Laustroer, Marion Rolle, Louis Zulu

Sprachliche Überarbeitung der englischen Ausgabe: Ruby Hembrom

Übersetzung und sprachliche Überarbeitung der deutschen Ausgabe: Timo Holthoff (sofern nicht anders vermerkt)

Lektorat der deutschen Ausgabe: Wissenschaftslektorat Zimmermann, www.lektorat-zimmermann.de

Design und Layout: adivaani (www.adivaani.org)

Fotos und Grafiken: Alle Fotos sind Eigentum der Autor*innen; und Lilli Breining (5, 6, 8, 33, 54, 82 unten, 130, 132, 148, 172, 213 unten, 233); Gabriele Janecki (6 oben); Dirk Schröder-Brandt (xii, unten); Angie Vanessa Cardenas Ros (7); Peter Klein (16); S'busiwe Gondwe (42, 45, 46); Herbert Dohlen, (19, 52); Saheb Ram Tudu (59); Anna Piquardt (60); Rafael Saldaña De la Cruz (131); ifak / Bildung trifft Entwicklung (136); Timo Holthoff (xii oben, 237); Emine Akbaba (213 oben); Toper Domingo (Titelbild von PIXNIO, www.pixnio.com); Rajesh Misra (Hintergrund der Dialog-Seiten, <https://www.publicdomainpictures.net>).

Druck: Umweltdruckhaus Hannover GmbH

Sollten Urheberrechtshaber von Texten und Bildern nicht korrekt identifiziert worden sein, werden berechnete Ansprüche im Rahmen der üblichen Regelungen abgegolten.

Alle Internet-Links wurden im Mai 2018 überprüft. Die Inhalte der verlinkten Websites wurden sorgfältig geprüft. Für deren Inhalt und die damit verlinkten Seiten wird keine Haftung übernommen.

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Es kann heruntergeladen und für Bildungszwecke verwendet werden. Jede kommerzielle Nutzung bedarf der Zustimmung des VNB e.V.

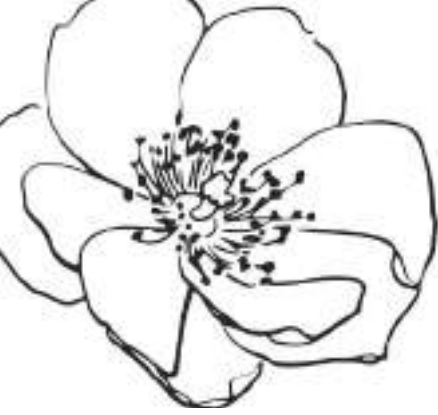
Die Veröffentlichung dieses Buchs ist Teil des Projekts „Learn2Change – Globaler Dialog für Globales Lernen“, das vom Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen VNB e.V. in Kooperation mit dem „Learn2Change – Global Network of Educational Activists“ durchgeführt wird. Wir danken für die finanzielle Unterstützung durch Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, der Niedersächsischen Bingo-Umweltstiftung, des Katholischen Fonds und Brot für die Welt – Evangelischer Entwicklungsdienst.



Bundesministerium für
wirtschaftliche Zusammenarbeit
und Entwicklung



Weitere Informationen: www.learn2change-network.org



Blumen symbolisieren den ewigen Zyklus des Lebens, sie verkörpern Transformation. Ihre farbenfrohen Blüten ermöglichen es der einzelnen Pflanze, sich zu vermehren und sich in neues Leben zu verwandeln. Keine Blüte gleicht exakt der anderen, nicht jede blüht gleich lange und gleich prächtig. Doch alle Blüten sind Teil der Kontinuität und Vielfalt des Lebens.

Unser Netzwerk findet sich wieder in dieser natürlichen Schaffenskraft. Die Blumen auf dem Titelbild symbolisieren unsere Vielfalt und unseren Zusammenhalt, die Stärke und Inspiration zugleich sind. In Verbindung mit- und in Beziehung zueinander verfolgen wir unsere individuellen Aufgaben und gestalten unser Lebensumfeld. Dank unserer gemeinsamen Überzeugungen und Ziele entstehen dabei immer wieder neue Knospen, die für eine gerechte und harmonische Welt erblühen werden.



INHALT

EINFÜHRUNG: Learn2Change - Eine globale Reise in Richtung sozialen und ökologischen Wandels

Gabriele Janecki und Sarah Laustroer

1

ESSAYS

Über die Grenzen des Möglichen hinaus – oder was wir von einem Olivenbaum erwarten können?! Welche Bildung brauchen wir für Veränderung?

Rene Suša

9

Mit Bildungsarbeit globalen Wandel gestalten? Gedanken zur Wirksamkeit Globalen Lernens

Marion Rolle

17

Bildung dekolonisieren: Ein Ruf aus dem Inneren

Ruby Hembrom

24

NETZWERK-DIALOG über Partnerschaft

32

Buen Vivir, Pachamama und die Verteidiger*innen von Mutter Erde

Claudia Gimena Roa

34

Ubuntu – Ein afrikanisches Konzept des guten Lebens

Louis Zulu

39

Global Citizenship.

Ein gemeinsamer Kompass für transformative Bildung?

Timo Holthoff

47

GEDICHT: We are a global family

Louis Zulu

57

GESCHICHTEN

Bildung – oder was Lernen möglich macht

Harald Kleem

61

Monito eñemonipa waoto waemo kewinguimoni –
Lernen für Veränderung

Mencay Patricia Nenquihui Nihua

68

Dekolonisierung des Körpers mit dem Teatro Trono

Iván Nogales

74

NETZWERK-DIALOG über Entwicklung

80

Janusismus

Maissara m. Saeed

83

Verbindungen

Jorge Huichalaf Díaz

90

Wie sich ein Mädchen aus dem ländlichen
Südafrika in Europa wiederfand

Buso Memela

97

NETZWERK-DIALOG über Weltbürger*innen

104

Die verloren gegangene Fabrik –
Warum ich eine Arbeitsaktivistin bin

April Lai

107

Muttersein als Teil einer Gemeinschaft

Gaia Sanvicente Traverso

113

Im Slum geboren und aufgewachsen:
Auf den zweiten Blick ein Glücksfall!

Nsubuga Geoffrey

120

Die Integration von wissenschaftlicher Forschung und
indigenem Wissen für mehr Klimaresilienz

Joseph Kenson Sakala

124

GEDICHT: Ode to the Beauty of the Revolution
against Ourselves

Timo Holthoff

128

METHODEN

Glück – Ein Thema für die Bildung!

Sabine Meyer

133

Storytelling – Die eigene Geschichte erzählen

Benjamin Kafka

144

Theater in der Bildung: Der Ansatz des Bangladesh
Institute of Theatre Arts (BITA)

Sisir Dutta

151

NETZWERK-DIALOG über Gutes Leben

158

Die Dekolonisierung des Körpers:

Das *Teatro Trono* als Methode

Iván Nogales

160

Politische Bildung mit dem Smartphone:

Orte der Vielfalt und der Ausgrenzung mit der App
map the gap entdecken

Katherine Arp

167

A role-playing game to learn and exchange about
real-life issues

Lena M. Reibelt, Natasha Stoudmann, Patrick O. Waeber

173

NETZWERK-DIALOG über Lernen zum Handeln

184

Puentes Educativos – Bildungsbrücken Lesbia Karina Gadea Salguera	186
Was ist das für ein Ding, das man Gender nennt? Methode aus dem „Program Y – Innovative Ansätze in der genderspezifischen Gewaltprävention und der Lebensstilberatung für junge Männer und Frauen“ <i>Aleksandar Slijepčević</i>	194
temperaTOUR: Eine effektive Methode, um Jugendlichen ihre eigene Verbindung zum Thema Erderwärmung zu vermitteln <i>Achim Riemann</i>	202
NETZWERK-DIALOG über Wandel	214
Globales Lernen aus dem Koffer Gertraud Gauer-Süß	217
SCREAM – Die Kraft des Ausdrucks Nsubuga Geofrey & Namirembe Molly	224
Transformative Poetry – Kreatives Schreiben Timo Holthoff	231
GEDICHT: Wildes Hertz Julia Wältring	238



Netzwerkmodellierung, Kick-Off-Workshop, Barnstorf 2017



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015



EINFÜHRUNG

Learn2Change - Eine globale Reise in Richtung sozialen und ökologischen Wandels

Gabriele Janecki und Sarah Laustroer

Willkommen, lieber Leser und liebe Leserin, im Learn2Change-Netzwerk, das Bildungsaktivist*innen aus aller Welt verbindet. Wir arbeiten zusammen, weil die Welt vor vielfältigen und miteinander vernetzten Herausforderungen steht. Und es wird immer deutlicher, dass diesen nur gemeinsam in globalen Partnerschaften entgegengewirkt werden kann. Weltweit müssen Menschen und Gesellschaften auf Klimawandel, Umweltzerstörung, Ungerechtigkeiten und Ungleichheiten, politischen und religiösen Fundamentalismus etc. reagieren. Menschenrechte, Gerechtigkeit, Demokratie und Ökologie spielen in wirtschaftlichen Globalisierungsprozessen derzeit eine untergeordnete Rolle. Ein auf ausschließlich ökonomischem Wachstum basierendes „Entwicklungsmodell“ scheint nicht geeignet zu sein, um adäquat auf drängende globale Probleme zu reagieren. Proaktive Akteur*innen des Wandels sind von großer Bedeutung in allen Bereichen und Ebenen von Gesellschaft, Politik und Wirtschaft. Wandel kann gestaltet werden und ist Aufgabe aller.

Wir laden Sie ein, an unserer Reise für den Wandel teilzunehmen. Vielleicht befinden Sie sich bereits auf Ihrem eigenen Weg, vielleicht wollen Sie den ersten Schritt gehen oder sind einfach nur an neuen Ideen interessiert. Wir freuen uns, dass Sie sich für unsere Geschichten und Erfahrungen interessieren. Wir hoffen, dass einige davon Sie auf Ihrem Weg inspirieren oder unterstützen.

Eine Transformation hin zu einer sozial und ökologisch gerechteren Welt muss einhergehen mit einer grundlegenden Veränderung von Einstellungen und Handeln. Sie muss sich auf alternative Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle stützen. Aber wie kann das aussehen? Welche Modelle gibt es bereits? Und wie können wir den notwendigen Bewusstseinswandel herbeiführen,

um der Globalisierung ein friedliches, gerechtes, sicheres und ökologisches Gesicht zu geben?

Die Mitglieder von Learn2change verbindet der feste Glaube an die transformative Kraft von Lernen und Bildung in globalen Partnerschaften. Deshalb haben wir 2015 im Rahmen einer Sommerakademie in Deutschland das Netzwerk „Learn2Change –Global Network for Educational Activists“ gegründet. Wir stellen Fragen und suchen nach neuen Wegen, um das Bewusstsein für globale und lokale Themen in bildungspolitisches Handeln und Engagement für gesellschaftliche Veränderungen zu wandeln. Darin liegt unsere Stärke.

Chancen und Herausforderungen globaler Bildungspartnerschaften

Bildung im Dialog mit Partner*innen aus aller Welt fördert die Entdeckung und den Austausch unterschiedlicher Konzepte, Visionen und Philosophien ebenso wie den Transfer von Wissen und das Lernen voneinander. Ansätze für alternative gesellschaftliche Praxis können geteilt und in neuen regionalen Kontexten erprobt werden. Durch den Austausch von (persönlichen) Erfolgstorys für sozialen, wirtschaftlichen und ökologischen Wandel kann ein konkreteres Gefühl der Verbundenheit zwischen Lernenden und Engagierten weltweit geschaffen werden. Außerdem motiviert und inspiriert die Erkenntnis, dass überall auf der Welt Menschen vor ähnlichen Herausforderungen stehen und aktiv für globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit eintreten, zu eigenen Aktivitäten im Sinne einer lokal-globalen Transformation.

Es ist großartig, sich gemeinsam mit Learn2Change auf den Weg zu machen und neue Pfade zu entdecken. Aber die Reise zum Wandel ist nicht immer geradlinig, klar strukturiert oder einfach. Das Arbeiten in einer gleichberechtigten globalen Partnerschaft erfordert große Aufmerksamkeit, Empathie, Geduld und Kompromissfähigkeit aller Netzwerkmitglieder.

So sind die Erwartungen unserer Mitglieder an das Netzwerk ebenso divers wie sie selbst. Alle Netzwerkmitglieder engagieren sich in ihrem lokalen Umfeld in einer Vielzahl von Aktivitäten und Projekten. Dies kann dazu führen, dass die Zeit, sich aktiv am Netzwerk zu beteiligen, manchmal sehr begrenzt ist. Auch ist es nicht einfach, dauerhaft eine intensive Kommunikation aufrechtzuerhalten – nicht nur aufgrund der räumlichen Entfernungen, sondern auch bedingt durch unterschiedliche Sprachen und Kommunikationsmöglichkeiten.

Moderne Technologien bieten wunderbare Möglichkeiten der Zusammenarbeit, doch das Arbeiten über Zeitzonen hinweg und mit unterschiedlichen Zugängen zu Internet und anderer Infrastruktur erschweren mitunter auch die Online-Kommunikation.

Die größte Herausforderung unseres Netzwerks liegt aber in den bestehenden globalen Machtverhältnissen begründet. Wir haben das Netzwerk gemeinsam gegründet und verstehen uns als gleichberechtigte Partner und Partnerinnen. Dennoch können wir nicht ignorieren, dass das Netzwerk in einem System agiert, in dem der Zugang zu Macht und Ressourcen extrem ungleich verteilt ist. Auch in unserem Netzwerk haben nicht alle den gleichen Zugang zu Ressourcen und nicht alle die gleichen Handlungsmöglichkeiten. Für einige Mitglieder des Netzwerks verhindern zum Beispiel komplizierte Visaverfahren die einfache Einreise in viele Länder, während andere das Privileg haben, sich weltweit frei bewegen zu können. Darüber hinaus kommt die Finanzierung des Learn2Change-Netzwerks vorwiegend aus dem Globalen Norden. Das heißt, dass die zur Verfügung stehenden Gelder nach bestimmten Kriterien verwaltet werden müssen. Dies schafft eine Hierarchie innerhalb der Mitglieder, auch wenn diese nicht beabsichtigt oder erwünscht ist.

Gleichzeitig begreifen wir diese und andere Herausforderungen aber auch als Chancen, um als globales Netzwerk zu lernen und zu wachsen und effektiv zum globalen Wandel beizutragen. Die Überwindung globaler Macht- und Ressourcenungleichgewichte gelingt nur durch globale Partnerschaft, auch wenn der Prozess langwierig und schwierig ist. Insofern ist die Teilnahme am Learn2Change-Netzwerk für alle Mitglieder sehr wertvoll und ein Experimentierfeld für globale Zusammenarbeit jenseits traditioneller Nord-Süd-Hierarchien, das ein Beispiel für zukünftige Kooperationsprojekte kann.

Das Learn2Change-Buch – Eine Inspiration für den Wandel

Bereits bei unserem ersten Treffen haben wir festgestellt, dass das Erzählen und Hören unserer Erfahrungen und Geschichten und das Teilen unserer verschiedenen Perspektiven, Methoden und Konzepte ein äußerst inspirierendes, verbindendes und ermächtigendes Werkzeug ist. So entstand die Idee, Teile dieses Schatzes auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Aus dieser Idee wurde schließlich Realität und wir begannen damit, ein Buch zusammenzustellen. Mitglieder des Learn2Change-Netzwerks aus aller Welt haben sich mit großem Interesse bereit

erklärt, ihr vielfältiges Wissen, ihre Gedanken, ihre pädagogischen Praktiken und ihre persönlichen Lerngeschichten einzubringen und weiterzugeben. Die Erstellung dieses gemeinsamen Buchs war ein Abenteuer – und eine echte globale Erfahrung.

Die zentralen Leitfragen für dieses Buch, aber auch für unser Netzwerk und unsere Arbeit, sind folgende: In was für einer Welt wollen wir leben? Was bedeuten gutes Leben, Wohlstand und Entwicklung für uns? Was bedeutet *Global Citizenship* für uns? Welche Rolle spielt Bildung für den Wandel? Welche erfolgreichen Tools gibt es bereits, um Menschen zu motivieren und zu befähigen, sich für globale Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit einzusetzen?

Unser Buch besteht aus Essays, persönlichen Geschichten und Methoden, begleitet von Gedichten und Statements von Learn2Change-Mitgliedern zu Begriffen und Fragen, die für uns relevant sind.

Im ersten Teil beschreiben sechs Autor*innen ihre Perspektiven auf wichtige Begriffe, Ideen und Konzepte, die unserer Bildungsarbeit zugrunde liegen. Die Essays befassen sich unter anderem mit der Frage, welche Bildung wir für wirkliche Veränderung brauchen. Sie fragen, wie (Globales) Lernen zu individuellem, sozialem und politischem Wandel beitragen kann. Sie setzen sich für eine Dekolonisierung bestehender Bildungs- und Lernsysteme ein. Sie diskutieren, was gutes Leben ist, und hinterfragen kritisch vorherrschende Vorstellungen und Begrifflichkeiten von Entwicklung. Schließlich werden Konzepte und die Bedeutung von *Global Citizenship* diskutiert.

Persönliche (Lern-)Geschichten nehmen einen zentralen Platz in unserem Netzwerk ein. Es geht darum, Erfahrungen auszutauschen, und die Arbeit und die Herausforderungen der anderen Teilnehmenden besser zu verstehen, indem wir die dahinterliegenden Annahmen und Überzeugungen über Bildung und Lernen sehen. Im zweiten Teil dieses Buchs finden Sie neun Geschichten, die so vielfältig sind wie unsere Mitglieder. Sie konzentrieren sich sowohl auf individuelle Lernerfahrungen als auch auf Erfahrungen des Lernens in der Gemeinschaft. Sie motivieren zum eigenen Handeln und verdeutlichen verschiedene Hebelpunkte, Ziele und Lernkonzepte, um Menschen zum Handeln und für Veränderung zu ermutigen. Im Einklang mit den theoretischen und methodischen Beiträgen bieten sie die Möglichkeit, eigene Perspektiven zu reflektieren.

Der dritte Teil des Buchs stellt methodische Ansätze und praktische Vorschläge für transformative Bildung und Lernen vor. Die Autor*innen veranschaulichen die thematische Vielfalt des

Netzwerks, seiner Bildungsbereiche, Themen und Zielgruppen. Es werden praktische Anleitungen gegeben, z. B. wie Kinder und Jugendliche entdecken können, was gutes Leben für sie bedeutet. Es werden Methoden vorgestellt, die helfen können, unseren Körper und Geist zu dekolonisieren und die Lernenden zu befähigen, für sich selbst und andere einzustehen. Es werden Bildungsaktivitäten beschrieben, die es uns ermöglichen, Zusammenhänge zwischen unserem eigenen Leben und dem von Menschen in anderen Teilen der Welt zu entdecken. Kreative Methoden wie Theater, Storytelling und Poesie werden ebenso vorgestellt wie Stadtrundgänge, Spiele und eine Geocaching-Tour mit dem Smartphone. Die meisten vorgestellten Ansätze können in einem breiten thematischen Spektrum von Klimawandel über Ungleichheit und Gerechtigkeit bis hin zu Geschlechterfragen und Persönlichkeitsentwicklung eingesetzt werden.

Wir danken allen Unterstützer*innen und allen Autor*innen für ihre Beiträge zum Buch, sei es in Form von Artikeln, Übersetzungen, finanzieller, persönlicher und moralischer Unterstützung. Ohne das Engagement der vielen Mitwirkenden und ihren Glauben an das Netzwerk wäre dieses Buch nicht möglich gewesen.

Wir wünschen euch, liebe Leser und liebe Leserinnen, einen inspirierenden und lohnenden Weg zum Wandel.

Viel Spaß beim Lesen!

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Gabriele Janecki, Geografin, arbeitet als Projektmanagerin für Globales Lernen beim VNB (Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e. V.). Ihre Arbeit zielt darauf ab, Netzwerke von Bildungsorganisationen und Aktivist*innen zu stärken und deren Arbeit für ökologische und globale Gerechtigkeit zu unterstützen. Gemeinsam mit Sarah Laustroer koordiniert sie das Learn2Change-Netzwerk.

Sarah Laustroer arbeitet für den VNB (Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e. V.) und koordiniert das Learn2Change-Netzwerk. Sie glaubt, dass Bildung und Empowerment wichtige Motoren für Veränderungen sind. Sie hat in verschiedenen Projekten mit Jugendlichen, jungen Erwachsenen und Multiplikator*innen in den Bereichen Globales Lernen und politische Bildung gearbeitet.



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, September 2017



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015

ESSAYS





Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015





**Über die Grenzen des Möglichen hinaus – oder was wir
von einem Olivenbaum erwarten können?!
Welche Bildung brauchen wir für Veränderung?**

Rene Suša

Learn2Change. Der Name des Netzwerks und der entsprechende Titel dieses Buchs bieten für viele Fragen einen guten Ausgangspunkt. Wie können wir lernen, uns zu ändern? Was oder wen ändern? Und wofür?

Die möglichen Antworten auf diese Fragen hängen unter anderem von unserer Vorstellung ab, wer wir sind, wo wir jetzt sind, wie wir hierhergekommen sind, wohin wir gehen und wo wir sein wollen oder müssen. Sie verlangen auch, dass wir über unser Verhältnis zu Wandel nachdenken und über die Rolle, die Wissen zur Förderung von Wandel spielt. Während alle möglichen unfreiwilligen Veränderungen ständig passieren, hoffen wir, persönliche Veränderungen (in unseren Einstellungen, Wahrnehmungen, Empfindsamkeiten, Verhaltensweisen, Wünschen, Vorstellungen ...) mit verschiedenen Werkzeugen und pädagogischen Methoden beeinflussen zu können. Da wir als moderne, kartesische Subjekte¹ in dem Glauben sozialisiert wurden, dass wir rationale, autonome, individuelle Akteur*innen sind, wird Wissen als das unverzichtbare und zentrale Instrument für den Wandel angesehen.

Die vorherrschende Theorie, wie Veränderung funktioniert, geht davon aus, dass ein Input von mehr und besserem Wissen einen Wandel persönlicher Überzeugungen und Wissenssysteme bewirkt, was wiederum eine Veränderung von Einstellungen und Wesensart zur Folge hat. Diese beeinflussen die Art und Weise, wie wir Entscheidungen treffen, was sich letztendlich in Veränderungen in unserem Verhalten und Handeln niederschlägt. Wir können dieser Annahme zustimmen, uns damit identifizieren oder nicht, aber auf jeden Fall bleiben die meisten unserer Bildungsbemühungen bewusst oder unbewusst bis zu einem gewissen Grad an diese Theorie gebunden. Jeder, der jemals versucht hat, eine

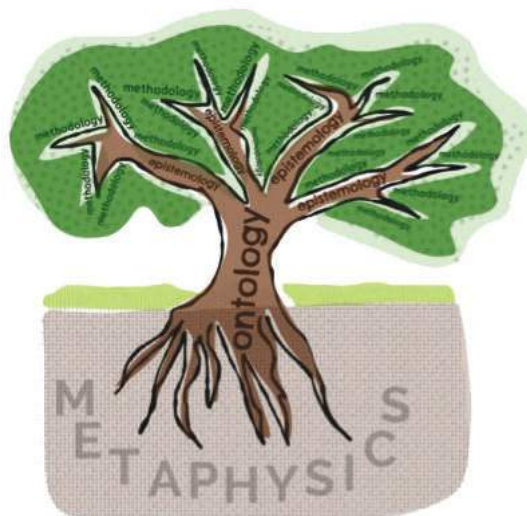
ungewollte Gewohnheit, eine körperliche oder psychische Sucht zu bekämpfen, würde wahrscheinlich zustimmen, dass lediglich mehr Wissen darüber, wie persönlich und sozial schädlich diese Dinge sein können, sehr wenig oder gar keinen Einfluss darauf hat, unsere Einstellung ihnen gegenüber, geschweige denn unser Verhalten zu ändern. Eine akute Krise scheint einen tiefgreifenden und möglichst anhaltenden Wandel deutlich besser herbeiführen zu können als mehr Wissen. Die neurochemischen Vorgänge, die durch Gewohnheiten und Abhängigkeiten ausgelöst werden, können nicht einfach rationalisiert und umgedacht werden. Wir verkörpern sie buchstäblich. Sie zu verändern bedeutet entsprechend auch, unseren Körper zu verändern, nicht nur unseren Geist.

Auch wenn Süchte und schwierige Gewohnheiten oft als persönliche und individuelle Probleme angesehen werden, gibt es eine sehr lange Liste von Gewohnheiten, die wir kollektiv (als Gesellschaften, Kulturen, globale Ökonomien, Menschheit) im Laufe der Zeit entwickelt haben. Einmal kollektiviert, werden sie normalerweise nicht als Sucht, Gewohnheit oder Überzeugung, sondern als Normalität betrachtet, in der wir existieren, interpretieren und uns auf die Welt beziehen. Insofern verwechseln wir immer wieder unsere Konstruktion der Realität und unsere Erfahrung mit der Realität selbst. Das betrifft einen Großteil unseres Daseins. Um die Kohärenz unserer Konstruktionen aufrechtzuerhalten, neigen wir dazu, die Nähe zu und die Identifikation mit Menschen und Gruppen zu suchen, deren Weltanschauungen uns nahestehen, während wir diejenigen, deren Weltanschauungen wir als herausfordernd, unvernünftig, unrealistisch oder einfach falsch empfinden, ablehnen und ignorieren.

Normalerweise wird dieser Wunsch nach einer kohärenten, konsensbasierten Weltanschauung als der Inbegriff der universellen Vernunft bezeichnet. Dieser geht davon aus, dass der Mensch durch evidenzbasierte Argumente und Dialoge einen Konsens über die universellen und grundlegenden Gesetze von Natur und Gesellschaft erreichen kann und wird. Damit verbunden ist die Annahme, dass solche Gesetze prinzipiell ergründbar sind. Die Implikation dieser Auffassung ist, dass wir alle, wenn wir nur genug nachdenken, letztendlich lernen, die Welt auf die gleiche Weise zu sehen. Wenn wir uns dann über die Art der Welt, wie sie ist, und über die Art der Welt, die wir wollen, einig sind, müssen wir nur noch diese neue (bessere) Welt zum Leben erwecken. Mit anderen Worten: Sobald wir uns auf gemeinsames Wissen einigen

(geteilte Epistemologie), sind die Probleme, die wir lösen müssen, im Wesentlichen technischer bzw. methodischer Art.

Es gibt mehrere Probleme mit dieser Annahme, von denen drei in diesem Text erwähnt werden und eines näher untersucht wird. Das erste und offensichtlichste besteht darin, dass wir uns nie alle auf eine gemeinsame Beschreibung oder eine gemeinsame Vision für die Welt einigen werden, da ihre unerschöpfliche Komplexität (sei es biophysikalisch oder soziokulturell) und Dynamik jedem Versuch eines solchen groben Reduktionismus widerstehen wird². Das zweite ist die psychoanalytische Einsicht, dass etwas, das im Kern Verlangen oder Fantasie ist (oft angetrieben von uns unbekannten Trieben), verschmolzen ist mit dem, was wir Vernunft oder Rationalität nennen³. Das dritte und vielleicht wichtigste Problem lautet, dass die Schaffung eines exklusiven Rahmens dessen, was wir Rationalität, vernünftiges Verhalten und/oder vernünftiges Denken nennen, unsere Vorstellungskraft und unsere Möglichkeiten, anders zu denken und zu existieren, beträchtlich einschränkt⁴. Genau diese Art eingeschränkten rationalen Denkens, die ihre Wurzeln in der europäischen Aufklärung hat, wird von Sousa Santos als „abyssales Denken“ bezeichnet⁵. Der Kern des abyssalen Denkens liegt wohl darin, dass unser Vorstellungsrahmen nur auf einer bestimmten Art des Seins (Ontologie) beruht, nämlich dem modernen, westlichen, säkularen Menschen- und Weltbild der Aufklärung als legitimer Quelle aller Wissensarten (Epistemologien). Wissen kann darin zwar auf unterschiedliche Weise operationalisiert werden. Es kann viele Formen annehmen und diverse Methoden entwickeln, aber letztlich werden Inhalt und Struktur der Wissensproduktion auf eine einzige legitime, gültige und vorstellbare Option reduziert.



Vanessa Andreotti et al.⁶ versuchen, das abyssale Denken durch die Analogie des Olivenbaums zu verbildlichen. In dieser Figur stellen der Stamm und die Wurzeln des Baums eine einzige Seinsform dar, die im Boden der Metaphysik (Realität wie sie existiert und besteht) verankert ist. Aus der Seinsform verzweigen sich viele verschiedene Erkenntnisse (Zweige) und bilden noch viel mehr unterschiedliche Methodologien (unzählige Blätter) aus. Da die verschiedenen Zweige (Erkenntnisse) jedoch alle aus demselben Stamm und denselben Wurzeln stammen, können sie immer nur die gleiche Art von Früchten (Oliven) produzieren. Es kann verschiedene Variationen von Oliven geben, aber der Baum kann keine anderen Obstsorten hervorbringen – Feigen, Birnen oder Äpfel zum Beispiel.

In den letzten zehn Jahren hat ein neues Konzept, das der Arbeit des theoretischen Biologen und Systemtheoretikers Stuart Kauffman⁷ entlehnt ist, Eingang in diverse Theorien des gesellschaftlichen Wandels gefunden, insbesondere in Roberto Mangabeira Ungers⁸ Arbeiten. Es ist das Konzept des „angrenzend Möglichen“ (*adjacent possible*). Das Konzept verweist in Bezug auf gesellschaftlichen Wandel auf Alternativen, die gangbar wären, in den gegenwärtig existierenden Denkweisen aber schlicht unvorstellbar sind. Obwohl vielversprechend und in seiner Qualität als Weckruf lange erwartet kann Ungers Arbeit als Beispiel dafür dienen, wie das Bewusstsein und die tiefe Reflexion über die Grenzen unseres Denkens und Seins nicht notwendigerweise oder automatisch in Vorschläge für ontologisch unterschiedliche Lösungen übersetzt werden.

Unger⁹ argumentiert, dass wir unseren Vorstellungsrahmen für systemische institutionelle/strukturelle Veränderungen radikal erweitern müssen, wenn Hoffnung auf die Entwicklung gleichberechtigter, integrativer und demokratischer Gesellschaften bestehen soll. Die drei wichtigsten politischen und wirtschaftlichen Projekte der Aufklärung des 18. und 19. Jahrhunderts – der Kapitalismus, der Sozialismus und die repräsentative Demokratie (allesamt sehr wichtige Zweige des Olivenbaums) – haben ihr Versprechen nicht eingehalten, Gesellschaften zu schaffen, die allen unter gleichen Bedingungen Zugang zu Mitteln schaffen, um ihr volles menschliches Potenzial auszuschöpfen. Deswegen fordert Unger radikale Experimente mit unterschiedlichen Formen sozialer Organisation und Integration. Er schlägt eine „hochenergetische Demokratie“ vor¹⁰, in der Veränderungen sozialer, politischer und wirtschaftlicher Institutionen schnell erfolgen können und in der viele verschiedene Formen sozialer, politischer und wirtschaftlicher

Organisation nebeneinander existieren können. Da sich sein Vorschlag jedoch immer noch auf die persönliche Verwirklichung durch (sinnvolle) Arbeit und Konsum konzentriert, könnte ihm vorgehalten werden, dass er letztendlich wieder nur die Entwicklung eines neuen Baumzweigs suggeriert, der wiederum dieselbe Art von Früchten produziert wie zuvor (Oliven).

In den letzten Jahren sind unzählige alternative Bewegungen als Antwort auf soziale, wirtschaftliche, politische und ökologische Krisen entstanden. Viele von ihnen sehen sich selbst und/oder werden von anderen als radikal, revolutionär und/oder innovativ angesehen. Es wäre interessant zu erforschen, welche Kritikpunkte, welche Horizonte der Hoffnung und welche Existenzvorstellungen in diesen verschiedenen Bewegungen artikuliert werden, insbesondere in jenen, die sich der unlösbaren Widersprüche der Moderne am bewusstesten sind, wie z. B. die Post-Wachstums- oder die Transitions-Bewegungen. Das Bewusstsein für die planetaren Grenzen und die Grenzen des Wachstums ist in beiden Bewegungen deutlich sichtbar. Aber inwieweit hinterfragen oder bekräftigen ihre Vorschläge die grundlegenden Prinzipien moderner Gesellschaften, wie die „single story“ von Fortschritt, Entwicklung und menschlicher Evolution¹¹, die vermittelnde Rolle der Nationalstaaten und ihrer Rechtssysteme, die Abhängigkeit von internationalen Märkten und die hierarchische, ausbeuterische, geschlechtsspezifische und rassistische internationale Arbeitsteilung? Inwieweit befassen sie sich nicht nur mit Fragen konstitutiver sozialer, ökonomischer und ökologischer Gewalt und Ungerechtigkeiten, sondern auch mit kognitiven, affektiven und relationalen Ungerechtigkeiten?¹² Es wäre ebenso interessant zu sehen, auf welche Weise sich ihre Perspektiven und Vorstellungen mit anderen Ansätzen wie *Buen Vivir* oder *Ubuntu*, die andere ontologische Wurzeln besitzen, überschneiden oder von ihnen abweichen.

Ich möchte jedoch aus zwei Gründen vorschlagen, dass es keine Checkliste geben sollte, die Initiativen des sozialen Wandels auszeichnet, *wirklich anders* zu sein. Erstens scheint es unmöglich, alle ontologischen Prämissen der Moderne infrage zu stellen, während sie gleichzeitig konstitutiv für das sind, was wir als „uns selbst“¹³ betrachten, wie es Vanessa Andreotti beschreibt. Zweitens ist der Prozess des Wandels, ähnlich dem der Überwindung einer Sucht, kein rationaler Entscheidungsprozess. Vielmehr ist er eine Frage des Muts und der Ausdauer, sich so aus der Bahn werfen zu lassen, dass unsere geschätzten ontologischen Komfortzonen

durchbrochen und die Orientierungspunkte entfernt werden, die uns bislang geholfen haben, in der Welt zu navigieren.

Sehr wahrscheinlich gelten die gleichen Überlegungen und Bedenken auch für diejenigen von uns, die in der Bildung (z. B. im Globalen Lernen) tätig sind und diese Initiativen oft als Quelle der Inspiration und Hoffnung betrachten. Wenn wir pädagogische Praktiken suchen, die uns dabei helfen, den für Veränderung notwendigen Mut, die nötige Ausdauer und das nötige Urteilsvermögen zu entwickeln, dann müssen wir unsere vorherrschenden Theorien des Wandels und die Rolle, die wir Wissen hinsichtlich der Förderung von (tiefen) Veränderungen zuweisen, grundlegend neu denken. Im Gegensatz zu konventionellen Bildungsansätzen würde dies bedeuten, über das Streben nach mehr und besserer Information (das *Bankenmodell* der Bildung), über (nur) kritische Reflexion (kritische Pädagogik) und auch über verkürzte Versuche in Richtung Pluralität und Inklusion hinauszugehen, da hier andere Kenntnisse und Seinsformen immer genau das bleiben: andere. Da alle diese Ansätze überwiegend, wenn nicht ausschließlich, im rationalen/kognitiven Bereich operieren, können sie keine Wege der Auseinandersetzung mit Wünschen, Projektionen und Verbundenheiten bieten, die außerhalb der rationalen Kontrolle liegen. Sie können uns jedoch die Grenzen unserer rationalen Möglichkeiten aufzeigen. Ich möchte hier keine spezifischen Modelle als Patentrezepte vorschlagen. Ich glaube aber, dass die Erforschung und das Experimentieren mit pädagogischen (und anderen) Praktiken, die sich mit unseren affektiven und relationalen Dimensionen befassen, und zwar durch verkörpert, erfahrungsbasiertes und andere Arten – mehr als nur – kognitiven Wissens sehr vielversprechend sind. Der Übergang zu Pädagogiken, die das Potenzial haben könnten, tiefe Veränderungen zu fördern, erfordert von uns, dass wir beginnen, eine andere Beziehung zum Wissen zu entwickeln: sowohl zu dem, was wir (glauben zu) wissen und was wir nicht wissen, als auch zu dem, was wir nicht wissen können – also zu dem, was jenseits des sozial und historisch „vererbten“ ontologischen Rahmens dessen liegt, was für uns Sinn ergibt. Es ist jedoch fraglich, ob wir bereits bereit sind, dies wirklich zu wollen und zu wagen. In Anbetracht unseres sehr ausgeprägten Hangs, durch Bedeutungs- und Wissensproduktion mit der Welt und untereinander in Beziehung zu treten, kann es sehr wohl sein, dass wir, solange der Baum der singulären Ontologie noch am Leben ist, nur neue Zweige wachsen

lassen können. Wirklich neue Möglichkeiten werden vielleicht erst dann lesbar, wenn der verrottende Baum zum Substrat für neue Bäume (oder andere Pflanzen) wird.

Inzwischen sterben im Süden Italiens schätzungsweise mehr als eine Million Olivenbäume, vermutlich infolge des Befalls mit *Xylella Fastidiosa*, einem Bakterium, gegen die von ihm ausgelöste Erkrankung es keine Heilung gibt. Ganze Regionen sind verwüstet, weil Olivenbäume so ziemlich die einzigen Bäume waren, die dort Hunderte von Jahren wuchsen. Vielleicht werden sie durch eine andere Monokultur aus Feigen, Datteln oder Mandeln ersetzt? Oder vielleicht wächst dort nach einiger Zeit wieder ein Wald ...

1. Der Begriff kartesisches Subjekt bezieht sich auf das Werk des französischen Philosophen Rene Descartes - Cartesius (1596–1650), dessen metaphysische Annahmen (ich denke, also bin ich - Cogito ergo sum) und rationalistische Philosophie (die Idee der universellen Vernunft, die in dem Papier angesprochen wird) weithin als grundlegend für moderne Wege des Seins und Wissens angesehen werden.

2. Stuart Kauffman. 2008. *Reinventing the Sacred. A New View of Science, Reason, and Religion*. New York: Basic Books.

3. Slavoj Žižek. 2000. "The Cartesian subject without the Cartesian theatre." *The subject of Lacan: A Lacanian reader for psychologists*, edited by Kareen Ror Malone and Stephen R. Friedlander. New York: SUNY Press. 23–40.

4. Vanessa de Oliveira Andreotti. 2016b. "Re-imagining education as an uncoercive rearrangement of desires. Other Education", *The Journal of Educational Alternatives*, 5 (1): 79–88.

5. Boaventura de Sousa Santos. 2007. "Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges." *Review (Fernand Braudel Center)* XXX(1): 45–89.

6. Vanessa de Oliveira Andreotti, Sharon Stein, Ali Sutherland, Rene Suša, Sara Amsler and Karen Pashby. 2018. "Mobilizing different conversations about global justice in education: Toward alternative futures in uncertain times." *Policy & Practice: A Development Education Review*. (in press). Entwurf unter: <<https://decolonialfutures.net/portfolio/cartographies-text/>> Zugriff am 16. Februar February 2018.

7. Stuart Kauffman. [1995], 2008. *At Home in the Universe. The Search for the Laws of Self-Organisation and Complexity*. New York: Oxford University Press.

8. Roberto Mangabeira Unger. 2014. *The Left Alternative*. New York: Verso. —. *Religion of the Future*. 2014. New York: Verso, 2014.

9. Ibid. 2009.

10. Ibid., 2009, p. 29.

11. Vanessa de Oliveira Andreotti. 2016a. "Multi-layered Selves: Colonialism, Decolonization and Counter-Intuitive Learning Spaces." <<http://artseverywhere.ca/2016/10/12/multi-layered-selves/>> Zugriff am 12. January 2018.

12. EarthCARE network. "EarthCARE Global Justice Framework." 2017. <<https://blogs.ubc.ca/earthcare/framework/>> Zugriff am 12. January 2018.
13. Vanessa de Oliveira Andreotti. 2012. "HEADS UP: editor's preface". *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1): 3–5.



ÜBER DEN AUTOR

Rene Suša ist Postdoktorand an der University of British Columbia, Kanada. Seine Arbeit erforscht die verborgenen Ideen, Ideale und Wünsche, die modernen Vorstellungswelten zugrunde liegen. Er ist daran interessiert, Bildungswege zu erforschen, mit denen einige dieser Wünsche neu ausgerichtet und Öffnungen für verschiedene (noch unvorstellbare) Zukünfte geschaffen werden können. Rene ist Teil des EarthCARE-Bildungsnetzwerks.



Mit Bildungsarbeit globalen Wandel gestalten? Gedanken zur Wirksamkeit Globalen Lernens

Marion Rolle

Vorbemerkung

*Dieser Beitrag erhebt nicht den Anspruch, über Globales Lernen im Sinne der Gesamtheit aller vorhandenen Angebote und Akteur*innen in Deutschland und schon gar nicht über Akteur*innen aus anderen Ländern zu schreiben. „Das“ Globale Lernen gibt es meines Erachtens nach nicht und Bildungsansätze und -konzepte, die sich unter dieser Überschrift versammeln, sind schon in Deutschland so vielfältig und bunt, wie die Akteur*innen, die diese anbieten¹. Ich möchte einen sehr subjektiven Blick auf einen Ausschnitt der deutschen Szene werfen und Bildungsanbieter*innen dazu einladen, meine Gedanken zur Selbstreflexion zu nutzen.*

Mit der 2015 verabschiedeten Agenda 2030², in deren Mittelpunkt die Sustainable Development Goals (SDG) stehen, will die internationale Staatengemeinschaft die weltweite Armut und den Klimawandel bekämpfen und die Welt auf einen nachhaltigen Entwicklungspfad bewegen. Sie stellt fest, dass dafür umfassende politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformationen notwendig sind, und dass Bildung dabei eine Schlüsselrolle spielt (siehe SDG 4.7)³. Entsprechend betont auch die UNESCO in ihrer „Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE)⁴:

„Um eine gerechtere, friedlichere und nachhaltigere Welt zu erschaffen, brauchen wir alle mehr Wissen, Kompetenzen und verbindende Werte sowie ein stärkeres Bewusstsein für die Notwendigkeit einer solchen Veränderung. An dieser Stelle spielt Bildung eine entscheidende Rolle. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist der Weg zu einer besseren Zukunft für alle – und dieser Weg beginnt hier und jetzt.“⁵

Sie bestätigt, was schulische und außerschulische Akteur*innen der BNE/des Globalen Lernens seit vielen Jahren nicht müde werden zu betonen: „Ohne Bildung keine Transformation“ (VENRO 2014) ⁶.

Es ist Verdienst von Ansätzen wie dem Globalen Lernen, dass in Deutschland das Wissen über weltweite Zusammenhänge zugenommen hat. Zugleich haben diese dazu beigetragen, das Bewusstsein über vorhandene Ungleichgewichte, über Werte und Verantwortlichkeiten zu stärken. Weltweit sind Menschen und zivilgesellschaftliche Initiativen zu Vorreiter*innen der „Großen“ Transformation geworden. Und doch ist die Welt in vielen Bereichen nicht nachhaltiger oder gerechter geworden: Die Artenvielfalt nimmt beispielsweise weiterhin ab und der CO₂-Ausstoß zu. Die Schere zwischen Arm und Reich öffnet sich immer weiter. So sind in den letzten Jahren Zweifel hinsichtlich der verändernden Kraft der Bildungsarbeit aufgekommen. Eine Reflexion und gegebenenfalls Neuausrichtung scheint so notwendig wie hilfreich.

Was ist eigentlich Globales Lernen? Kernziele und Inhalte

In Kürze: Globales Lernen bietet Ansätze, sich mit einer Welt auseinanderzusetzen, die von zunehmender Globalisierung, von mehr und mehr (virtuellem und realem) Austausch von Waren wie von Menschen, von Klimawandel, Ressourcenknappheit, Kriegen, Nationalismen und Abschottung, von immer größeren Ungerechtigkeiten und Handlungsnotwendigkeiten geprägt ist. Die Themen, denensich die Angebote widmen, sind entsprechend vielfältig und reichen von Fairem Handel über Wasser, Kinderarbeit, Frieden, Menschenrechte, Kolonialismus, Weltwirtschaft, Transformation, Klimawandel bis hin zu Antirassismus- und Antibias-Arbeit sowie Diversitätstrainings und Empowerment.

Diese Themenvielfalt hat auch mit der Entwicklungsgeschichte des Globalen Lernens zu tun. ⁷ So bildet neben der Durchsetzung der Menschenrechte die Idee einer zukunftsfähigen Entwicklung die Basis und zugleich ein Ziel der Arbeit im Globalen Lernen. Dabei werden alle Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung (Gesellschaft, Politik, Umwelt, Wirtschaft) berücksichtigt. Zugleich stellt das Globale Lernen die globalen Zusammenhänge und die Frage nach Gerechtigkeit in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Die im Globalen Lernen verankerte klare Werteorientierung verdeutlicht, dass dieses ein ebenso politisches wie pädagogisches Konzept ist. Es versteht die Menschen als Teil der Weltgesellschaft und



Silent Climate Parade von Janun e.V.

möchte sie dabei unterstützen, die Welt als aktive Weltbürger*innen mitzugestalten (siehe hierzu auch *Global Citizenship Education*)⁸.

Globales Lernen vermittelt vor diesem Hintergrund Wissen über globale Zusammenhänge, schärft das Bewusstsein für Widersprüche und ermutigt, diese zu hinterfragen. Globales Lernen in meinem Verständnis ist „transformative Bildungsarbeit“. Es will ganz konkret dazu beitragen, dass das Leben auf der Erde gerechter und nachhaltiger wird. Dementsprechend fördert es die Entwicklung alternativer, positiver Gesellschaftsentwürfe und -visionen und unterstützt und befähigt Menschen, eine eigene Haltung gegenüber Missständen herauszubilden und für Veränderungen aktiv einzutreten.

Pädagogische Schlüsselprinzipien

Globales Lernen ist vor allem auch ein Lernen über sich selbst, es zielt auf **Selbstreflexion** und stellt die eigene Rolle in der (Welt-) Gesellschaft, die eigenen Perspektiven, Werte und Haltungen in den Mittelpunkt. Lehrende sind im Globalen Lernen immer auch zugleich Lernende. Sie initiieren und begleiten **Lernprozesse** und beziehen dabei entsprechend der **Lernendenorientierung** zu jeder Zeit Hintergrund und Interessen, Kompetenzen und Fähigkeiten der Lernenden ein.

Damit verbunden ist das Prinzip der **Lebenswelt- bzw. Alltagsorientierung**. Globales Lernen knüpft am eigenen Leben an und stellt davon ausgehend Verknüpfungen in die Welt her. Globales Lernen kann (und sollte) deshalb immer und überall stattfinden: nicht nur in der Schule oder im Bildungszentrum, sondern auch im Stadtzentrum, am Arbeitsplatz, bei öffentlichen Veranstaltungen, in Parks und Supermärkten.

Globales Lernen unterstützt dabei, sich selbst als Teil der Welt zu begreifen und sich in dieser **empathisch und solidarisch** – im Sinne der Menschenrechte – zu verhalten. Es basiert auf einer grundlegend wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt gleichberechtigter Menschen und Perspektiven und stärkt die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in andere Menschen hineinzusetzen und die eigene (z. B. auch national oder europäisch geprägte) Perspektive als nur eine mögliche Wahrnehmung zu verstehen. Hier ist es besonders wichtig, Lernende zu einer **Auseinandersetzung mit Kolonialismus und globalen Machtgefällen** anzuregen und stereotype oder rassistische Vorstellungen anderer Länder oder Menschen, aber auch zentraler Ideologien und Begriffe (z. B. Entwicklung) zu irritieren bzw. aufzudecken. Dem Prinzip der **Mehrperspektivität** entsprechend bezieht Globales Lernen grundsätzlich unterschiedliche und explizit (häufig marginalisierte) Perspektiven von Menschen in Ländern des Globalen Südens differenziert ein.

Lernen findet im Globalen Lernen **ganzheitlich**, d. h. mit allen Sinnen statt, es ist partizipativ, und interaktiv und soll Spaß machen! Weil das eigene Tun am besten nachhaltige Lernprozesse auslösen kann, ermutigt Globales Lernen zum Ausprobieren und Entdecken der eigenen Fähigkeiten. **Handlungsorientierung** beginnt mit der bereits angesprochenen (Selbst-)Reflexion bzw. damit, die eigene Welt (Schule, Kommune, ...) auf den Kopf zu stellen. Sie beinhaltet die Entwicklung von (auch als utopisch empfundenen) Ideen zu konkreten Aktivitäten. Im Zentrum jeglicher Bildungsaktivität im Kontext des Globalen Lernens steht schließlich die **Emanzipation** des*der Lernenden, also zu einem*einer (Welt-)Bürger*in in einem politischen Sinne zu werden.

Kritik und Anregungen zur Weiterentwicklung

Das dargestellte Verständnis des Globalen Lernens findet sich leider in der Bildungspraxis häufig nur unvollständig wieder. Entsprechend ist Globales Lernen nicht so transformativ, wie es meines Erachtens sein könnte. Dazu einige Gedanken:

Lern- und Experimentierräume politischen Engagements schaffen
„(Welt-)BÜRGER*IN“ sein muss gelernt werden. Der Fokus aktueller Bildungsangebote liegt oftmals auf der Wissensvermittlung und -diskussion, wobei allzu starke Kontroversen häufig vermieden werden. Gerade den Diskurs braucht es jedoch, damit Menschen eine Haltung entwickeln und lernen, diese auch gegen Widerstände zu vertreten. Das „Handeln“ ist – wie dargestellt – eine zentrale Kompetenz Globalen Lernens. Aktionsangebote zielen jedoch viel zu oft auf verantwortungsvolle Konsument*innen. Sicherlich nutzt jeder Kauf eines fair gehandelten oder nachhaltig produzierten Produkts dem*der Produzent*in oder der Umwelt ein wenig. Die grundsätzlichen ungerechten und nicht nachhaltigen Strukturen werden so jedoch nicht geändert!

Wir brauchen dafür anstelle von Konsument*innen mehr mündige Bürger*innen, die Politik und Wirtschaft herausfordern, die über Diskussions- und Streitkultur verfügen, mit Politiker*innen zu kommunizieren wissen, Formen politischer Beteiligung kennen und beherrschen⁹. All das kann und sollte in Bildungsangeboten geübt und praktiziert werden, auch wenn dies bedeutet, dass die Angebote nicht mehr in die häufig von Schulen geforderten 90 Minuten passen.

Verbündung mit der aktiven Zivilgesellschaft

Ein Großteil der in Deutschland im Globalen Lernen engagierten Akteur*innen tritt authentisch für eine gerechte, nachhaltige Welt ein. Aber er agiert häufig vereinzelt, ohne Anbindung an Vereine, Initiativen oder Bewegungen. Eine stärkere Verbindung von (nationaler wie internationaler) Bildungs- und Solidaritäts-/ Menschenrechts- bzw. Nachhaltigkeitsszene stärkt die Zivilgesellschaft und ermöglicht es Menschen, gemeinschaftliches Handeln und Engagement praktisch zu lernen und auszuüben.

Gleichberechtigte internationale Partnerschaften aufbauen

Allzu häufig überwiegt auch im Globalen Lernen, z. B. in Schulpartnerschaften, ein Lernen über den Globalen Süden, „seine“ Herausforderungen, und die Frage, was die Partner*innen an Hilfe benötigen. So sind Partnerschaften in der Realität oft Patenschafts- bzw. Hilfs- oder Spendensammelprojekte. Ein gleichberechtigtes Lernen von- und miteinander kann so nicht stattfinden, sondern entsteht erst dann, wenn gemeinsame Themen – unabhängig von Interessen und Vorgaben der

Geldgebenden – entwickelt, wenn Treffen dafür genutzt werden, gegenseitige Vorstellungen und Vorurteile aufzudecken, miteinander zu diskutieren und gemeinsame Projektvorhaben zu entwickeln. Auch hier könnte die Einbindung von außerschulischen zivilgesellschaftlichen Partner*innen, insbesondere aus dem Globalen Süden, hilfreich sein.

*Die Zielgruppen der Bildungsarbeit neu ausrichten –
Erwachsenenbildung stärken*

Kinder und Jugendliche – die momentan in Deutschland im Fokus stehen – sind in der Regel nicht diejenigen, die die Macht haben, die notwendigen Veränderungen (in der erforderlichen Zeit, also jetzt) anzustoßen. Um politisch wirksamer zu werden, benötigen wir dringend mehr Bildungsangebote für Erwachsene, die Entscheidungsträger*innen in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft sind. Damit einher geht auch die Erschließung neuer Veranstaltungs- und Aktionsräume jenseits von Schule und Bildungszentrum.

Globales Lernen hat das Potenzial, Triebkraft politischer Veränderungen zu sein, aber es muss seinen politischen Gestaltungsanspruch auch ernst nehmen.

„Education is the most powerful weapon to change the world.“
(Nelson Mandela)

1. Diese reichen von kleinen– vorwiegend ehrenamtlich agierenden – Vereinen und Initiativen über große Nichtregierungs- oder auch staatliche Organisationen mit hauptamtlichen Mitarbeitenden bis hin zu Schulen bzw. Lehrkräften und freiberuflich tätigen Pädagog*innen, um nur einige zu nennen.
2. On 1 January 2016, the 17 Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda for Sustainable Development — adopted by world leaders in September 2015 at an historic UN Summit officially came into force. <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>>.
3. Target 4.7: “By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture’s contribution to sustainable development. <https://en.unesco.org/gced/sdg47progress?language=en>
4. Das Weltaktionsprogramm soll insbesondere auch der Realisierung der SDG dienen.
5. Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.), Bonn 2014: https://www.bmbf.de/files/2015_Roadmap_deutsch.pdf.

6. Siehe http://www.venro.org/uploads/tx_igpublikationen/2014-Diskussionspapier_Globales_Lernen.pdf.
7. Globales Lernen hat seinen Ursprung in Deutschland in der „Dritte Welt“-Pädagogik, deren Blick vor allem auf den Globalen Süden gerichtet war und die vereinfacht gesagt insbesondere das Ziel verfolgte, Unterstützung für (Entwicklungs-)Hilfsmaßnahmen zu generieren. Mit einer sich langsam verändernden Entwicklungszusammenarbeit entwickelte diese sich zur „Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit“ weiter. Emanzipatorische Ansätze aus dem Globalen Süden, wie Paulo Freires Befreiungspädagogik spielten eine wichtige Rolle dabei, dass die (internationale) Solidaritäts- und Menschenrechtsarbeit politischer wurde. Einen Meilenstein stellte 1992 die Rio-Konferenz für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen dar. Sie machte klar, dass Umweltschutz und Entwicklung nicht zu trennen sind und dass auch Deutschland ein Entwicklungsland ist. Die eigene Verantwortlichkeit rückte in den Vordergrund und prägt bis heute das Globale Lernen im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung.
8. < <https://en.unesco.org/gced> >.
9. Barbara Riek: Zwischen Zielen und Zielerreichung. Stolpersteine auf dem Weg zu politischem Wandel, CONCORD/DEEEP 2015: <https://info.brot-fuer-die-welt.de/blog/zwischen-zielen-zielerreichung-stolpersteine-auf>.

ÜBER DIE AUTORIN:

Marion Rolle arbeitet als Eine-Welt-Promotorin für Globales Lernen beim VEN – Verband Entwicklungspolitik Niedersachsen e. V. Sie unterstützt und berät Trainer*innen, Multiplikator*innen und Lehrer*innen des Globalen Lernens bei der Weiterentwicklung ihrer Bildungsangebote und führt entsprechende Schulungen durch. Außerdem entwickelt sie pädagogisches Material und Publikationen.



Bildung dekolonisieren: Ein Ruf aus dem Inneren

Ruby Hembrom

Formale Bildung als ein Instrument zur Assimilierung und „Zivilisierung“ der 104 Millionen Indigenen Indiens (Adivasi) hat genau das Gegenteil bewirkt. Sie blieb nicht nur positive Ergebnisse schuldig, sondern versagte bereits darin, der gesamten indigenen Bevölkerung Zugang zu Bildung zu verschaffen. Die Volkszählung von 2011 ergab eine Alphabetisierungsrate der Adivasi von 59 % gegenüber 73 % bei der indischen Gesamtbevölkerung¹.

Dies zeugt von den Defiziten in der infrastrukturellen Ausstattung und in den Standards eines Bildungssystems, das Lese-, Schreib- und Rechenkenntnisse für alle ermöglichen soll. Hierbei sprechen wir jedoch nur von der Spitze des Eisbergs – denn wir stellen dabei noch nicht infrage, wie und warum indigene Lebensweisen überhaupt „gerettet“ oder „zivilisiert“ werden müssen und wie ein aufgezwungenes fremdes Erziehungssystem als Heilmittel angesehen werden kann, um uns von unserer vermeintlichen „Rückständigkeit“ zu befreien.

Obwohl die Indigenen 12,5 % der 1,3 Milliarden Menschen umfassenden Bevölkerung Indiens ausmachen, sind ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt oder ihre Traditionen nicht in den rechtlichen und politischen Strukturen repräsentiert, die die allgemeine Bildung der Inder*innen regeln. Selbst unter verschiedenen Adivasi-Gruppen ist das, was der einen verwandt oder nachvollziehbar ist, einer anderen fremd. Ein „one size for all“-System ist daher bereits in der Grundannahme, dass alle Bürger*innen auf die gleiche Weise unterrichtet werden können und auf die gleiche Weise lernen, verfehlt. Die Realität der kolonialen Mentalität – als Fundament des indischen Nationalstaats –, die sowohl von der britischen als auch von der herrschenden hinduistischen Klasse entwickelt wurde, diskriminiert uns². Traditionelle indigene Wissenssysteme werden als



Ein alternatives Lernzentrum für Adivasi, West Bengalen, Indien

widersprüchlich zum konventionellen Bildungssystem angesehen oder einfach als minderwertig abgetan. Dies zeugt von intellektueller Voreingenommenheit.

Heute ist es der Versuch, uns in Schablonen moderner Bildung zu pressen, über die die Kolonisierung des Geistes, der Denkprozesse, der Kreativität, der Phantasie und der Individualität durch Bildung vonstattengeht. Diese neue, der Bildung immanente Kolonisierung tötet Vielfalt, indem sie versucht, uns zu Klonen zu machen; die Maßstäbe des Erfolgs von Schüler*innen haben mit Noten und Prüfungen zu tun. Wenn man bestimmte Noten nicht erreicht, gilt man als dumm, und wenn man Adivasi ist, gilt man von Natur aus als dumm.

Selbst nach der Unabhängigkeit Indiens vom Vereinigten Königreich im Jahr 1947 hat die allgemeine Bildung dazu beigetragen, diesen kolonialen Prozess aufrechtzuerhalten und fortzusetzen – und zwar mit dem Überstülpen der „indisierten“ Standards von Fortschritt, Leistung und Erfolg, die uns immer mehr isolieren und überflüssig machen.

Die Qualität der Schulbildung in indigenen Gemeinschaften ist oft mangelhaft, sodass die Kinder aufgrund ihres niedrigen Alphabetisierungsgrads und ihrer geringen Qualifikationen kaum in der Lage sind, die „Mainstream“-Arbeitsplätze zu erhalten, auf die die Schulbildung ausgerichtet ist.

Kinder verlieren sich oft in den unzugänglichen, ihrer Lebenswelt fremden und schlecht unterrichteten Bildungsinhalte, was zu hohen Abbruchquoten führt, oder sie werden zu Individuen, die keine Verbindung zum und Kenntnisse vom Leben ihrer Eltern haben.

Diese intellektuelle Entfremdung ergibt sich aus der Gestaltung des Lehrplans und der Art, wie er umgesetzt wird. Sie beruht auf einer Vorstellung von der Überlegenheit dominanter Wissenssysteme gegenüber unserer vermeintlich primitiven und unwissenschaftlichen Art. Es geht um ein System des Lernens, bei dem wir ständig an einer Reihe von Doktrinen gemessen werden, die eine Unterwerfung unter eine fremde, koloniale (externe und interne) Agenda erfordern, die eingerichtet wurde, um die gesamte indigene Bevölkerung im Sinne urbaner und beschäftigungsorientierter Ziele umzuprogrammieren.

Dieser Entfremdungsprozess wird dadurch verstärkt, dass er in einer Sprache vollzogen wird, die nicht unsere eigene ist. Mit der Übernahme eines anderen Vokabulars gehen häufig Muttersprachen verloren. Letztendlich geht dies mit der Indoktrination durch neue Denkmuster einher.

Der Versuch der Assimilation (sprachlich, wirtschaftlich und kulturell) beinhaltet auch Prozesse des Zustroms von Außenstehenden in unsere traditionellen Territorien, der Enteignung und der Vertreibung aus dem eigenen Land für das „größere Wohl des Staates“, was uns noch irritierter und isolierter zurücklässt und automatisch Ausbeutung und Unterjochung mit sich bringt.

Entkolonialisierung ist ein Akt und ein Prozess des Wiederaufstehens und der Identitätsbehauptung. Er beginnt mit einer kritischen Auseinandersetzung und endet mit einem „radikalen Bruch mit den staatlichen Bildungssystemen – Systemen, die in erster Linie darauf ausgerichtet sind, Gemeinschaften von Individuen zu schaffen, die bereit sind, den Kolonialismus aufrechtzuerhalten [...]“. ³

Weltweit haben indigene Gemeinschaften die Kontrolle über die formale Bildung ihrer Kinder zurückerobert, wobei unsere dringlichsten Forderungen die Einflussnahme auf den Lehrplan, muttersprachlicher Unterricht – zumindest in der Primarstufe – und damit der Bedarf an indigenen Lehrkräften sind. Während wir von Erfolgsgeschichten aus einigen Gegenden Lateinamerikas und Kanadas hören, haben in Indien viele NGOs versucht, diese Forderungen und deren Ethos in Bildungsangebote einzubeziehen und damit Lücken im öffentlichen Bildungssystem zu schließen oder Alternativen dazu zu schaffen. Das ist und kann aber nicht effektiv

sein, solange wir innerhalb von Systemen arbeiten, die zugunsten des kolonialen Erbes verzerrt sind und uns dazu zwingen, als in diesem Sinne „vorbildliche Bürger“ zu denken, zu handeln und uns zu verhalten.

Während indigene Gelehrte, Studierende und Anführer*innen in einigen Disziplinen des Hochschulwesens erhebliche Fortschritte in Bezug auf Lehrpläne gemacht haben, ist es uns kaum gelungen, die Anerkennung indigener Wissenssysteme und Intelligenz als solche durch die akademische Welt zu erlangen. Noch weniger erfolgreich waren wir bei der Demontage der Unterdrückung, Enteignung und Auslöschung durch das akademische Herrschaftssystem. Es gibt zwar Orte der Dekolonialisierung innerhalb akademischer Institutionen, aber sie sind als Ganzes immer noch eine kolonisierende Kraft, die die Werte von Heteropatriarchat, Siedler-Kolonialismus und Kapitalismus verteidigt⁴.

Die Entkolonialisierung der Bildung muss mit einer Entkolonialisierung des Schulsystems beginnen. Können unsere Wissenssysteme in Einrichtungen gedeihen und weitergegeben werden, die von nicht indigenen Menschen und Mentalitäten aufgebaut, besessen und betrieben werden? Selbst wenn wir unseren eigenen Lehrplan haben – wie können unsere Erfahrungen und unsere Lernumgebungen nachgebildet werden? Indigene Menschen lernen vom Land, auf den Feldern, die wir pflügen und wo wir ernten, in Fischerei- und Jagdgebieten, in Wäldern, wo Wurzeln, Knollen, Pilze gepflückt werden, Brennholz gesammelt wird, und auf Wiesen, auf denen Rinder weiden. Ein nachhaltiges Leben für alle wird in den alltäglichen Lebens- und Überlebensabläufen vermittelt. Man lernt, so viel zu nehmen, wie man braucht, lernt, Bäume auf eine Art und Weise zu fällen, die zu Stabilität und nicht zu irreversibler Zerstörung des Ökosystems beiträgt, und man lernt, wie man in der Gesellschaft, in der man lebt, kein Ungleichgewicht verursacht. Mit anderen Worten: Indigene Gemeinschaften sind seit jeher mit der Umwelt verbunden, zu der sie gehören. Zu ihrer Lebensphilosophie gehört Respekt für das Ökosystem und für die Biodiversität, und sie tragen dazu bei, diese zu erhalten. Das ist gelebte Weisheit – die nur durch Beziehungen zwischen Lebewesen weitergegeben wird. Unterricht mit einem indigenen Lehrplan und mit indigenen Schulbüchern innerhalb eines Klassenzimmers schafft aus dem Kontext gerissenes Wissen, das weit davon entfernt ist, dekolonisiert zu sein. Das Land und seine Lehren sind Kontext und Prozess dieses Lernens, das nur Sinn ergibt,



Mittagessen im alternativen Lernzentrum, West Bengalen, Indien

wenn es durch uns lebt. Entkolonialisierung der Bildung bedeutet, sich neu zu orientieren auf die Bedeutung und Dringlichkeit des gelebten Lehrens und Lernens auf unserem Land und dafür einzutreten, dass dies ein legitimer Weg der Wissensproduktion ist. Unser Lehrplan wird, wenn er in Schule integriert ist, meist von Nicht-Indigenen unterrichtet, die sich den Inhalt zwar aneignen und ihn reproduzieren können, mehr jedoch nicht. Unsere Leute haben nicht die geforderten Qualifikationen, haben nicht die nötigen Universitätsabschlüsse, um Lehraufträge zu erhalten. Darin liegt das Paradoxon des „indigenen Wissens“: Welche Papiere waren schon erforderlich, damit unsere Ältesten und Vorfahren Überlebensfähigkeiten, Harmonie und Koexistenz an die nächste Generation weitergeben konnten? Damit wir formell als Lehrende in schulische und akademische Lernräume eintreten können, müssen wir aber zunächst re-kolonisiert werden. Um Veränderungen herbeizuführen, müssen wir in einem System arbeiten, das gegen

uns arbeitet und uns als nicht denkende und unintelligente Wesen begreift. Wie sehr können wir die Entkolonialisierung in einem voreingenommenen System beeinflussen?

Unsere formalen Bildungssysteme haben uns effektiv „ent-indigenisiert“ – haben uns alles, was uns indigen macht, weggenommen. Unsere Kinder lernen nicht nur fremde Lektionen und Verhaltensweisen, sondern werden auch in einer Religion und Sprache indoktriniert, die nicht unsere ist. Wir hören Eltern oft sagen, dass diese Erziehung ihre Kinder nutzlos gemacht hat: Sie haben eine Ausbildung, aber sie haben die Fähigkeiten verloren, ein indigenes Leben zu führen. Diese Kinder wissen nicht, wie man im Haushalt etwas macht. Unsere Kinder haben eine Ausbildung, die sie in Unternehmen und Organisationen führt, die viele von uns als Vertriebene zurückgelassen haben – Organisationen, gegen die unsere Vorfahren protestierten, sich wehrten, wegen derer sie ermordet und inhaftiert wurden. Es gibt keine größere Tragödie als diese. Entkolonialisierung ist ein Auseinandersetzungsprozess mit der Schlüsselfrage, wie wir noch erkennen können, dass wir indigen sind, wenn uns alles, was uns indigen macht, weggenommen wird.

Mainstream-Bildung und die entsprechend angewendeten Bildungsmethoden sind ein Herrschafts- und Unterdrückungsinstrument. Die Ausbildung in Hindi oder in einer der regional vorherrschenden Sprachen bereitet uns schlechter als die standardmäßige Ausbildung in Englisch für „Mainstream“-Jobs vor. Diese uns zugewiesene minderwertige Ausbildung ist ein Trick, um uns abhängig und kolonisiert zu halten. Wenn wir wirklich gebildet wären, woher kämen dann die Haushaltshilfen, wie würde ein ständiges Angebot an billigen Arbeitskräften geschaffen? Bei der Entkolonialisierung der Bildung geht es auch um die Frage, welche kolonialen Werkzeuge wir als Krücke zur Förderung unserer Ziele nutzen wollen – und Sprachkompetenz unserer Wahl (Englisch) ist ein Werkzeug.

Die Entkolonialisierung der Bildung kann nur dann wirklich geschehen, wenn wir unsere Abhängigkeit von den bestehenden Strukturen beenden. Wie machbar ist das aber in der heutigen Zeit und in der modernen Marktwirtschaft? Entkolonialisierung als Akt und Prozess erfordert immensen Mut. Können wir auf die Versuchungen eines leichteren, komfortableren Lebens verzichten, das ein Schul- oder Hochschulabschluss als Chance in Aussicht stellt, der uns zum Teil einer technologiebasierten Marktwirtschaft macht? Entkolonialisierung ist auch ein Prozess des Opfern, der nicht nur



Ein alternatives Lernzentrum für Adivasi, West Bengalen, Indien

das Loslassen einer aufgezwungenen Denkweise, sondern eines ganzen Lebensstils erfordert.

Ja, wir müssen Alternativen schaffen – indigenes Wiederaufleben ist ein kontinuierlicher Prozess der Behauptung unseres Platzes im Establishment und der Stärkung und Forderung der Anerkennung unserer eigenen politischen, intellektuellen und kulturellen Traditionen.

Wir brauchen eine neue Generation indigener Wissensproduzent*innen, -Vermittler*innen, -Träger*innen und -Hüter*innen, die sich für die Regeneration und Erhaltung unserer traditionellen Wissenssysteme einsetzen, damit etablierte Bildungseinrichtungen lebensraumbasierte Philosophien und

Weltanschauungen sowie eine organische Pädagogik, die Jahrtausende überdauert haben, anerkennen und respektieren.

Die Entkolonialisierung der Bildung ist keine Übernahme – warum sollten wir ein System kontrollieren wollen, das darauf abzielt, aus Menschen Maschinen zu machen? Entweder wir demontieren es oder wir beseitigen es oder wir verwandeln es in etwas Nützliches und Wertvolles für uns. Wir entscheiden uns für das Wiederaufleben unserer gelebten Weisheit und unseres Intellekts, um unseren indigenen Wissensrahmen zu stärken und unsere Rechte als Völker durchzusetzen.

1. "Literacy rates of Scheduled Tribes far below national average, says parliamentary panel", Firstpost, March 15, 2015 <<http://www.firstpost.com/india/literacy-rates-scheduled-tribes-far-national-average-says-parliamentary-panel-2154745.html>>.
2. Die Eroberung und Kolonisierung Indiens durch das Britische Empire dauerte von 1612 bis 1947, während die Hindus, wie ein Bericht des Obersten Gerichtshofs bestätigte, dieses Gebiet vor etwa viertausend Jahren kolonisierten: "Indien ist weitgehend ein Land der alten Einwanderer und die vordravidischen Aborigines, Vorfahren der heutigen Adivasi... waren die ursprünglichen Bewohner Indiens" (5. Januar 2011, in einem Urteil des Obersten Gerichtshofs, ausgesprochen durch die Richter Markandey Katju und Gyan Sudha Misra, in Criminal Appeal No. 11 von 2011, resultierend aus Special Leave Petition No. 10367 von 2010 in Kailas & Others versus State of Maharashtra TR. Taluka P.S.).
3. Leanne Betasamosake Simpson. 2014. "Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation". Decolonization: Indigeneity, Education & Society, Vol. 3 No. 3. pp. 1–25. <<http://www.decolonization.org/index.php/des/article/view/22170/17985>> Accessed January 15, 2018.
4. Ibid.

ÜBER DIE AUTORIN:

Ruby Hembron ist Direktorin von *adivaani*, einem Wissensarchiv und Verlagshaus von Adivasi (die indigene Bevölkerung Indiens), das sie 2012 gegründet hat. Sie hat die Bücher „Santal – Schöpfungsgeschichten für Kinder“ sowie Disaibon Hul über den Aufstand der Santal 1855–1857 geschrieben.

NETZWERK-DIALOG

Was bedeutet gutes Leben für dich?
Was macht dich glücklich?

Es bedeutet nicht, dass man gut wohnt, gekleidet ist und isst. Für mich bedeutet es eine gesunde Lebens- und Arbeitsumgebung, in der Lebewesen und Natur in Harmonie und Frieden leben. Mir keine Sorgen um meine Grundbedürfnisse machen zu müssen, dass Menschen ihren Weg frei wählen können.

April Lai

Ein gutes Leben zu führen, erfordert den Zugang zu allen Dingen, die für die Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse vonnöten sind. Dazu gehören eine gute Ausbildung, eine ausreichende und ausgewogene Ernährung, Kleidung, eine gute medizinische Versorgung, eine angemessene Unterkunft und eine saubere Umwelt. Ebenso der Zugang zu Informationen und ein Umfeld, in dem die Menschenrechte geachtet werden. Was mich glücklich macht, ist eine Welt, in der vor allem die Rechte von Kindern und aller anderen gefährdeten Gruppen von Menschen geschützt sind. Wenn ich dazu beitragen kann, dass sie Zugang zu hochwertiger Bildung bekommen und ihre Rechte verteidigt werden, dann macht mich das glücklich.

Geofrey Nsubuga

Gutes Leben bedeutet für mich, Zugang zur Natur und zu künstlerischen Ausdrucksformen zu haben und diese Möglichkeiten auch anderen Menschen zur Verfügung zu stellen.

Gaia Sanvicente Traverso



Ein gutes Leben bedeutet für mich, nicht mit menschlichen Grundbedürfnissen kämpfen oder Angst ums Überleben haben zu müssen. Es bedeutet, nicht wegen meiner Herkunft, Religion, Kultur, Behinderung, Hautfarbe, Geschlecht oder sexueller Orientierung beurteilt oder diskriminiert zu werden. Es bedeutet, so akzeptiert zu werden, wie ich bin. Ein gutes Leben bedeutet, Zugang zu Bildung zu haben: zur Schule gehen, studieren oder eine Lehre machen und sich selbst versorgen zu können. Schließlich spielen auch Familie und Freunde, die sich um mich kümmern und ihre Liebe mit mir teilen, eine wichtige Rolle.

Malin Venhuis

Waemo kiminino
– unser Buen Vivir (gutes Leben) auf Waorani. Wir sind mit dem Jaguar, dem Adler, den Wasserfällen und dem Wald verbunden. Da dies die Basis für alle Lebewesen im Amazonasgebiet ist, bedeutet das gute Leben Flüsse und Wälder ohne Kontamination, gesunde Bio-Lebensmittel und die Erhaltung unseres angestammten Territoriums für kommende Generationen.

Mencay Ninquihui

Gutes Leben bedeutet für mich, in einer Situation leben zu können, die das physische und psychische Gleichgewicht ermöglicht und fördert. Es macht mich glücklich, nach meinem eigenen Rhythmus zu leben und Ideen, Träume oder konkrete Projekte zu haben. Klettern und Sport verbinden für mich all diese Dimensionen – und Gemeinschaft ist essenziell.

Timo Steinert

Meine Ansicht ist: Ein gutes Leben für alle ist das Ziel von Entwicklung. Das Teilen und Diskutieren mit Menschen auf der ganzen Welt kann das Bewusstsein stärken, dass wir alle Mitglieder der menschlichen Gemeinschaft auf Mutter Erde sind.

Sabine Meyer



Buen Vivir, Pachamama und die Verteidiger*innen von Mutter Erde

Claudia Gimena Roa

„Es gab eine Zeit in der Menschheitsgeschichte, als selbst in den Ländern der europäischen Unterdrücker die Natur einen anderen Stellenwert hatte. Eine Zeit, in der im Einklang mit der Natur gebaut wurde, in der Kunst von der Natur inspiriert war, und in der Wissenschaft nicht mehr war als das Wissen, das von der Natur abgeleitet wurde.“¹

Buen Vivir ist eine faszinierende Philosophie. Einige Gesellschaften experimentierten damit auf der Suche nach einer Lebensweise, die ihre Harmonie mit der Natur, ihre Autonomie und eine auf ganzheitlicher Lebensqualität basierende Wirtschaft gewährleistet, und machten sie sich zu eigen. Es ist ein Gesellschaftsprinzip, das sich wesentlich vom Konzept der „Entwicklung“ der westlichen Moderne unterscheidet. Das Konzept des *Buen Vivir* entstammt der Sprache und Kosmvision der indigenen Gesellschaften der Anden und des Amazonasbeckens Südamerikas: „Die Urvölker waren diejenigen, die in ihrer Lebenspraxis auf ihrem Land die Tatsache in Frage gestellt haben, dass die Natur als ein Objekt betrachtet wird, welches den Anforderungen des Kapitals unterworfen ist.“²

Der Begriff *Buen Vivir* stammt in seiner spanischen Übersetzung aus zwei Sprachen: In Quechua, einer der Sprachen in Bolivien, Peru, Kolumbien, Chile, Ecuador und Argentinien, heißt er *Suma Kawsay*. In Aymara, einer der Amtssprachen Boliviens und Perus, die auch in Teilen Argentinien und Chiles gesprochen wird, bedeutet *Suma Qamana* ‚gut leben‘ und ‚zusammenleben‘. Es „ist das Ideal, nach dem Frauen und Männer in den Anden streben. Es meint die Fülle des Lebens, die mit sozialem, wirtschaftlichem und politischem Wohlergehen verbunden ist, wie es sich die Menschen wünschen. Es bedeutet die volle Entwicklung des Menschen.“³



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015

Unsere Träume, aber auch die Realität, haben uns dazu gebracht innezuhalten und über *Buen Vivir* nachzudenken. Der in diesem Begriff liegende Anspruch und die damit verbundene Wertschätzung der Mitwelt wurden von indigenen Gesellschaften, Bauern und Bäuerinnen, Fischer*innen, Umweltschutzgruppen, Schriftsteller*innen und sozialen Bewegungen übernommen. Sie alle haben seine Bedeutung und seinen Beitrag eingehend analysiert, nicht nur in Bezug auf ihr eigenes Wirken, sondern auch in ihrer Übertragbarkeit auf nationaler und internationaler Ebene.⁴

Im politischen und globalen Kontext ist es wichtig, die Verfassungen von Bolivien und Ecuador oder auch die Agenda der Vereinten Nationen im Detail zu prüfen, um zu verstehen, wie wir eine *andere* Form der Entwicklung erreichen können. Dies sollte eine Entwicklung sein, die den Einklang mit der Natur, ihren Schutz und die Achtung ihrer Rechte – und auch die Rechte ihrer Verteidiger*innen – einschließt.

Was *Buen Vivir* zu einer besonderen Philosophie macht, ist, dass es kein abgeschlossenes Konzept ist, sondern von anderen Konzepten gespeist wird, die die Nachhaltigkeit unseres Planeten gewährleisten wollen. Zum Beispiel ist der Begriff *Pachamama*⁵ (Mutter Erde) so essenziell für *Buen Vivir* wie Sauerstoff für den Menschen. Er ist wie eine Stimme, die im Rhythmus von Mutter Erde singt. In diesem Sinne konzentriert sich dieser Essay zwar auf einen lateinamerikanischen Kontext, vergisst dabei jedoch nicht, dass Ideen von *Buen Vivir* und Mutter Erde für die Vorfahren aller lebenden und ausgelöschten Kulturen unserer Welt eine Bedeutung hatten.

Als eine Kultur, die dem Aussterben entgangen ist, aber bis zum Äußersten gelitten hat, seien die U'wa⁶ erwähnt, die Folgendes

betonen: „Mehr als tausend Mal und auf tausendfache Weise haben wir ihnen gesagt, dass die Erde unsere Mutter ist und wir sie weder verkaufen wollen noch können.“⁷ Nach mündlicher Überlieferung ist die Erde ein Lebewesen und wird in vielen Kulturen der Anden und des Amazonas als Mutter gesehen. Auch in den Sprachen Quechua und Aymara finden sich Anspielungen auf diese Vorstellung. Wenn in den kulturellen Traditionen der Anden über Pachamama gesprochen wird, geschieht dies im Einklang mit der Vorstellung, dass sie für unser aller Wohlergehen sorgt und unsere Beschützerin ist. Am 22. April 2009 entschied sich die Generalversammlung der Vereinten Nationen schließlich dafür, unseren Planeten Erde „Mutter Erde“ zu nennen. Am 17. Juni 2015 wurde die Erde vom Papst als „Gemeinsames Haus“ aller Menschen bezeichnet, basierend auf den Gesängen des Franz von Assisi: „Sei gepriesen, mein Herr, durch die Schwester, unsere Mutter Erde.“⁸

Wenn wir die Erde als Mutter begreifen, dann wird klar, dass es ein Privileg ist, auf ihr zu leben – dank ihrer Gaben und Geschenke und ihrer Großzügigkeit, die sie sie für uns alle bereithält. In der griechischen Kultur war die Erde eine Gottheit namens Gaia. Bei den alten Römern gab es eine ähnlich konnotierte Begrifflichkeit: „Terra mater“.

Offensichtlich gibt es in vielen Sprachen Entsprechungen für die Wörter *Buen Vivir* und *Pachamama*, mit leicht unterschiedlichen Bedeutungstiefen. Ihr besonderer Charakter in Quechua und Aymara – aber auch vielen weiteren Sprachen – besteht in einer damit verbundenen Philosophie des ganzheitlichen Lebens und in einer Logik, der eine ganze Kosmovision zugrunde liegt. Diese Begriffe sind auch deshalb wichtig, weil sie sich in positive Gegenbegriffe verwandelt haben, mit denen die Entkolonialisierung von westlichen Konzepten sogenannter Entwicklung vorangetrieben wird. Sie regen an, darüber nachzudenken, welche Art von Leben wir weiterführen wollen: ein schlechtes oder ein gutes Leben – *Mal Vivir* oder *Buen Vivir*. Aber genauso wie Menschen stehen auch Worte in engen Beziehungen, grenzen sich voneinander ab oder ignorieren sich. Wir können nicht leugnen, dass es universelle Sprachen gibt, obwohl sich jede Kultur ihre eigene Sprache aneignet. Dies ist der Fall bei den indigenen Völkern, die ihre Ausdrucksweise durch eine Ideologie, eine Philosophie, eine Sprache, eine gemeinsame Wurzel und eine kulturelle Identität bewahrt haben, Zeit und Widerstand überdauernd. Hier stellt sich die Frage: Wer hat sich eigentlich verschworen, die Theorie einer entwickelten, zivilisierten Welt im

Gegensatz zu einer barbarischen oder primitiven Welt zu erfinden? Die erste Version erzählt uns über Entwicklung und Zivilisation auf der Basis von Zahlen und Buchstaben, während die zweite Version uns ein Konzept wie *Buen Vivir* vermittelt: Lebensqualität und Wohlbefinden. Die europäischen Unterdrücker*innen haben eine Dichotomie zwischen einer zivilisierten und einer primitiven Welt konstruiert – und mit ihr wurde auch die einheimische Kosmovision entwertet. Merkwürdigerweise sind aber genau diese Kosmovisionen eine Quelle der Weisheit über die Beziehung zum Planeten, die heute notwendig ist, um eine Klimakatastrophe – wenn überhaupt noch möglich – abzuwenden.

Arturo Escobar⁹ schreibt: „Es wurde darauf vertraut, dass sich über Nacht tausendjährige und komplexe Kulturen durch Technologie und volkswirtschaftliche Planung in Klone der rationalen westlichen Länder verwandeln würden, die als wirtschaftlich fortschrittlich gelten.“¹⁰ Diejenigen, die diesem Ziel folgten, missbrauchten *Buen Vivir* und diskriminierten die Verteidiger*innen von Pachamama in Abya Yala¹¹! Letztere wurden als primitiv, barbarisch, nicht entwickelt, arm und minderwertig betrachtet. Aber sie waren die Bewohner*innen riesiger Flüsse, Berge und Meere. Und sie verfügten alle über eine Ernährungskultur, über ein großes ökologisches und kulturelles Erbe, dank dessen sie es geschafft hatten, die Vielfalt ihrer Ökosysteme zu erhalten. Dennoch wurden sie als arm und rückständig bezeichnet, in Übereinstimmung mit dem Gesellschaftssystem und der Vision, die ihnen von den europäischen Kolonisatoren aufgezwungen wurden. Dies wurde damit gerechtfertigt, dass die Kolonisatoren die Retter vor so viel Armut und Unwissenheit waren und die Reichen den Armen helfen müssten, Teil des grenzenlosen kapitalistischen Systems zu werden.

Wie wir unser Leben leben, hängt nicht nur damit zusammen, wer wir glauben zu sein, sondern auch damit, was andere denken, wer wir sind oder sein sollen. Trotz der Ausrottung vieler Kulturen blieben alte Kosmovisionen tief in uns verwurzelt. Jetzt geben sie anderen Lebensweisen Raum, bieten Alternativen zur Entwicklung für landwirtschaftliche Gemeinschaften und sogar für städtische Gebiete, die sich für eine andere Art von Beziehungen zu ihrer Mitwelt entschieden haben.

In der abendländischen Welt hat die Idee der vom Menschen dominierten Natur verschiedene Ausdrucksformen, von denen sich eine schon früh in der Bibel manifestierte. Im Buch Genesis (1:28) steht: „Gott segnete sie und sagte: ‚Seid fruchtbar, vermehrt euch,

füllt die Erde und seid ihr Herr. Beherrscht die Fische im Meer, die Vögel am Himmel und alle Tiere, die auf der Erde kriechen.“¹² Von da an fühlte sich die Menschheit berechtigt, die Erde zu unterwerfen und zu misshandeln.

In der Folge wurde im Namen der sogenannten Entwicklung, die als die einzige Wahrheit angesehen wurde, aber auch heute noch falsch ist, das eklatante Verbrechen begangen, andere und ungewöhnliche Lebensformen und auch deren Verteidiger*innen zu töten.

Dieser Essay wäre unvollständig, wenn er nicht an all jene erinnern würde, die immer für den Planeten gekämpft haben: „Lateinamerika blieb die gefährlichste Region für jeden, der Flüsse, Wälder, Berge und Ozeane schützen wollte, und verzeichnete 60 Prozent der weltweite begangenen Morde an Umweltschützer*innen, obwohl hier weniger als ein Zehntel der Weltbevölkerung lebt.“¹³

Erinnern wir uns an Berta Cáceres, indigene Lenca¹⁴ aus Honduras und Verteidigerin der Rechte von Mutter Erde, die im Jahr 2016 ermordet wurde. Ihr Tod und der vieler anderer, die wir kennen und benennen müssen, bezeugen die Tatsache, dass die Rechte von Mutter Erde verletzt werden und dass diejenigen, die sie verteidigen, zum Schweigen gebracht oder getötet werden. Es gibt jedoch noch Hoffnung: zum Beispiel in den Worten von Arturo Escobar, wenn er über das kollektive Handeln der sozialen

Projekt-Tour, Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015



Bewegungen spricht, um *Buen Vivir* und die Rechte von Mutter Erde zu verteidigen. Er dekonstruiert zudem sehr deutlich das Konzept der sogenannten Entwicklung und konfrontiert es mit alternativen Entwicklungswegen.

Zum Abschluss dieses Aufsatzes möchte ich dafür plädieren, dass das Konzept von *Buen Vivir* und die Rechte der Mutter Erde – sowohl in der Theorie als auch der Anwendung – im Rahmen von Bildungsarbeit in ihrer komplexen Tiefe gesehen und nicht bagatellisiert werden. Dass sowohl in Bolivien als auch in Ecuador indigene und soziale Bewegungen darum kämpften, dass der Begriff des guten Lebens in ihre Verfassungen aufgenommen wurde und dass die Vereinten Nationen es später für wichtig hielten, „gutes Leben“ auf ihre Tagesordnung zu setzen, zeigt den Weg in Richtung einer so wichtigen Lebensweise auf Mutter Erde.

Die Kinder und Jugendlichen dieses Planeten sollten über alternative Wirtschaftsformen, die Pachamama oder ihren Verteidiger*innen keinen Krieg erklären, Bescheid wissen, aus dem Verständnis heraus, dass alle Menschen Verteidiger*innen des Lebens sein sollen.

1. Esperanza Martínez (Jahr unbekannt, S. 1): Pachamama y Sumak Kawsay; Acción Ecológica: <http://www.comitesromero.org/sicsal/reflexiones/CentenarioProanhoEMartinez.pdf>.
2. Articulación por un movimiento de afectados por la industria petrolera en la Amazonia (MAIPPA): Los Derechos de la Naturaleza Nueva Arma de Lucha Frente a Las Actividades Petroleras en los Países Amazónicos. <http://www.estudiosecologistas.org/documentos/reflexion/indigenas/derechosnaturaleza.pdf>.
3. María Eugenia Choque Quispe (2006): La historia del movimiento indígena en la búsqueda del Suma Qamaña (Vivir Bien), in: Eduardo Gudynas (Hrsg.): Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo; América Latina en Movimiento, ALAI, No. 462, 2011: <https://www.alainet.org/es/active/48052>.
4. Alberto Acosta und Esperanza Martínez aus Ecuador nehmen wahr, dass der Begriff *Buen Vivir* in seiner aktuellen Verwendung eine Betonung auf Umweltverträglichkeit und Solidarität legt. Alberto Acosta und Esperanza Martínez (Hrsg.): *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*, Editorial Universidad Bolivariana, Santiago, 2009, S. 184. Zitiert in Polis – Revista Latinoamericana: <http://journals.openedition.org/polis/260>.
- ⁵ Das Wort Pachamama stammt aus dem Aymara und Quechua: *Pacha* als Konzept der Erde, während *Mama* die Mutter ist. Pachamama als feststehender Begriff bedeutet Mutter Erde und wird in vielen Zusammenhängen gewürdigt.
- ⁶ U'WA, übersetzt 'intelligente Menschen, die sprechen können', sind indigene Gruppen, deren Sprache zur makrolinguistischen Chibcha-

Familie gehört. Sie leben im Nordosten Kolumbiens und konnten ihre angestammte Kultur, ihre Sprache U'wajka (Seele des Volkes), in drei Dialektvarianten pflegen: Cobaria, Barronegro und Aguablanca: <https://latierrayelhombre.wordpress.com/2015/05/22/uwa/>.

- ⁷ Pueblos U'WA (2000): Agenda latinoamericana año 2000. Carta de los U'wa al mundo. <http://servicioskoinonia.org/agenda/archivo/obra.php?ncodigo=397>.
- ⁸ El Tiempo (17.06.2015): El Papa de la Tierra. El Papa toca la responsabilidad de cuidar los lugares de gran riqueza biológica: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15965203>.
- ⁹ Kolumbianischer Anthropologe, Professor an der University of North Carolina, der für seine Analysen zu Kultur, Politik und Gesellschaft in Kolumbien und weltweit bekannt ist. <http://aescobar.web.unc.edu/>.
- ¹⁰ Arturo Escobar (1996): Encountering Development. The Making and Unmaking of the Third World. Princeton University Press.
- ¹¹ Abya Yala ist der Name, den die Kuna-Tule Amerika vor der Invasion der Spanier gaben. Es ist ein Name des Respekts und der Wertschätzung für dieses Land und bedeutet ungefähr 'Erde der Großen Mutter'. <https://www.ecoportal.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/abya-yala-el-verdadero-nombre-de-este-continente/>.
- ¹² Das Konzept der Herrschaft des Menschen über die Natur wird diskutiert in: Eleonora Montuschi (2010): Order of man, order of nature: Francis Bacon's idea of a 'dominion' over nature, in: *Order: God's, Man's and Nature's: Discussion Paper*. London: Centre for Philosophy of Natural and Social Science, London School of Economics and Political Science.
- ¹³ The Guardian (13.07.2017): Environmental defenders being killed in record numbers globally, new research reveals.
- ¹⁴ Die Lenca sind eine mesoamerikanische Volksgruppe, die mit der Kultur der Maya verbunden ist. Sie bewohnen verschiedene Gebiete, die heute als Honduras und El Salvador bekannt sind. Während der spanischen Eroberung organisierten die Lencas einen Widerstandskrieg, der etwa zehn Jahre dauerte und mit dem Tod des Anführers Lempira endete. Die Lenca-Dynastie ist jedoch nie zurückgetreten und ihre Abstammung geht nach mündlicher Überlieferung bis auf die Antike zurück: <https://www.ecured.cu/Lencas>.

ÜBER DIE AUTORIN

Claudia Gimena Roa arbeitet bei Fundaexpresión, einer kulturell und ökologisch engagierten NGO in Kolumbien. Deren Hauptaufgaben sind die Förderung partizipativer Methoden, des interkulturellen Dialogs und des Austauschs zwischen ländlichen und städtischen Gemeinden. Sie fördert Kommunikationsprozesse zwischen Frauen und Jugendgruppen mit verschiedenen Organisationen in Lateinamerika, vor allem über Ernährungssouveränität und nachhaltige Gesellschaftsformen.



Ubuntu – Ein afrikanisches Konzept des guten Lebens

Louis Zulu

In diesem Artikel versuche ich darzulegen, dass Afrikas Beitrag zur Vorstellung von gutem Leben in seinem einzigartigen Kommunitarismus, also seinem ausgeprägten sozialen Zusammenhalt liegt. Der Titel dieses Aufsatzes scheint eine Art Universalität zu suggerieren, was die Menschen in Afrika südlich der Sahara unter einem guten Leben verstehen. Aufgrund der augenfälligen Vielfalt der Kulturen und anderer Aspekte des Lebens in Afrika ist es schwierig, für alle Menschen zu sprechen. Gleichzeitig gibt es aber bemerkenswerte Ähnlichkeiten unter Bantu-Sprachen sprechenden Gruppen, die es ermöglichen, bestimmte Schlussfolgerungen über das Wesen der Bantu-Gemeinschaften zu ziehen. Dieser Aufsatz versucht, solche Ähnlichkeiten zu identifizieren.

Die Bantu bevölkern riesige Landstriche in Afrika südlich der Sahara. Einige bekannte Bantu-Gruppen sind die Kikuyu in Kenia, die Bemba in Sambia, die Shona in Simbabwe, die Sotho in der Republik Südafrika und die Chewa in Malawi. Die Ubuntu-Philosophie wird all diesen Gruppen zugeschrieben, die die gemeinsame Abstammung und das gemeinsame kulturelle Erbe der Bantu-Sprachfamilie teilen.

Die Ubuntu-Philosophie ist richtungsweisend für die Lebensweise der Bantu-Leute. Sie hat ihren Ursprung in der humanistischen afrikanischen Philosophie, in der die Idee der Gemeinschaft eines der integralen Wesensmerkmale der Gesellschaft ist. Es ist eine Theorie der Zusammengehörigkeit der gesamten Menschheit, in ihr geht es um Menschlichkeit, um ein Du im Ich.

In der Bantu-Philosophie gilt man nur als menschliche Person, wenn man der daran geknüpften Erwartung gerecht wird. Im Grunde geht es dabei nicht unbedingt um die Beschaffenheit eines Menschen, sondern darum, sich in seinen intersubjektiven Beziehungen menschlich zu verhalten. Etymologisch gibt es zwei



Männer und Frauen arbeiten zusammen, um Dünger her zu stellen

eng verwandte Wörter: Bantu und Ubuntu. Beide Begriffe enthalten den Wortstamm „-ntu“, was Persönlichkeit oder Menschsein bedeutet. Anscheinend ist es möglich, den Sinn des Worts etwas zu verändern, indem man das Präfix ändert. Fügt man zum Beispiel das Präfix „Ba“ hinzu, bedeutet der Begriff „Bantu“ Menschen im Allgemeinen. In der Seinslehre der Bantu geht diese Bezeichnung mit dem Anrecht auf eine humane Behandlung einher, weil jede und jeder aus dem menschlichen Volk geboren wird.

Indem man das Präfix „Ubu“ vor den gleichen Wortstamm setzt, erhält das Wort ein neues Gefühl von Menschlichkeit im Kontext der Gemeinschaft. Die Bantu-Philosophie unterscheidet menschliches Verhalten von tierartigem Verhalten. Ersteres ist geprägt von Altruismus und Selbsthingabe an die eigene Gemeinschaft. Es bedeutet auch, alle schädlichen Handlungen gegenüber anderen Menschen zu vermeiden. Demgegenüber ist tierartiges Verhalten egoistisch. Von Menschen wird erwartet, dass sie besser sind als Tiere. In diesem Sinne definiert sich eine Person darüber, was sie Gutes für die Menschheit tut, und niemals nur darüber, als Mensch geboren zu sein. Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum Desmond Tutu sagt, dass wir, wenn wir in Afrika jemanden dafür loben wollen, den höchsten Grad an Menschlichkeit aufzuweisen, sagen: „Yu u nobuntu“ – was so viel bedeutet wie ‚dies ist eine Person‘¹. Nierkerks Gedankengang² weist in die gleiche Richtung, wenn er darauf verweist, dass der Nguni-Ausdruck „Umuntu ngumuntu ngabantu“ bedeutet, dass man ein Mensch durch andere ist. Tatsächlich

ist der früheste afrikanische Gelehrte, der diese Bedeutung von Ubuntu artikuliert hat, Mbiti. Er sagte, in Afrika sei das Leitprinzip allen menschlichen Verhaltens: „Ich bin, weil wir sind, und weil wir sind, bin ich.“³

Im Vergleich dazu scheint Descartes in seinem berühmten Satz „Ich denke, also bin ich“ zu suggerieren, dass die Unfähigkeit zur Selbstreflexion bedeutet, nicht zu existieren. Das kartesische Konzept der menschlichen Existenz scheint im Widerspruch zu dem von Ubuntu zu stehen, weil es sich auf das Sich-Bewusstsein eines Menschen stützt, um seine Existenz zu beweisen. Bei Ubuntu hingegen wird die Persönlichkeit eines jeden Menschen im Wesentlichen durch die Interaktion mit anderen Menschen, und zwar in einer Weise, die das Wohlergehen aller fördert, ausgedrückt. Deshalb ist es im Sinne von Ubuntu richtig zu sagen, dass es kein Ich ohne ein Du gibt. Barbara Nussbaum⁴ bringt diese Tatsache über den Ubuntu-Kommunalismus in ihren drei Leitsätzen hervorragend zum Ausdruck: „Dein Schmerz ist mein Schmerz, mein Reichtum ist dein Reichtum und dein Heil ist mein Heil.“ Man könnte auch noch hinzufügen: „Dein Glück und deine Sorgen sind auch meine.“

Der Kommunalismus der Afrikaner*innen bedeutet jedoch nicht, dass das Wohl oder das Glück des Einzelnen dem der Gemeinschaft untergeordnet wird⁵. Vielmehr verfolgt der Einzelne sein eigenes Wohl, indem er oder sie das Gemeinwohl verfolgt. Insofern ist der Ubuntu-Kommunalismus anders geartet als der marxistische Kollektivismus (kultureller Wert, der sich im Zusammenhalt unter den Individuen und in der Priorisierung der Gruppe gegenüber dem Selbst zeigt).

Im Gegensatz zur stoischen und aristotelischen Jurisprudenz, die die Selbstbeherrschung des persönlichen Verlangens als einen Weg zum Erreichen von Eudämonie betonte (altgriechisch für Glück oder auch gutes Leben im weiteren Sinne), begründet sich Ubuntu normative Philosophie auf der äußeren Basis der sozialen Harmonie. Die Essenz der Ubuntu-Ethik liegt im folgenden moralischen Paradigma: „Eine Handlung ist insofern richtig, als sie Harmonie erzeugt und Zwietracht reduziert; eine Handlung ist insofern falsch, als sie die Gemeinschaft nicht entwickelt.“⁶

Obwohl die soziale Harmonie der Schlüssel zum Glück oder zum guten Leben unter den Bantu zu sein scheint, ist die Ubuntu-Philosophie von der Vielseitigkeit des menschlichen Lebens nicht unberührt. Jeder lebende Mensch besitzt Beziehungen auf drei Ebenen: erstens mit Menschen, die gegenwärtig leben, zweitens

mit der natürlichen Umgebung und drittens mit Vorfahren, die unter den Bantu als „lebende Tote“ bezeichnet werden. Die nächsten drei Absätze untersuchen den Zusammenhang zwischen gutem Leben und den Wechselwirkungen dieser drei Beziehungsebenen.

Wie bereits erwähnt glaubt Ubuntu an eine Verwandtschaft innerhalb und zwischen den Völkern, die eine Art familiäre Affinität schafft. In dieser Hinsicht resoniert Ubuntu mit der globalen Idee der Schaffung eines Weltbürgertums, weil es eine Philosophie ist, die alle Menschen unabhängig von *race*, *tribe* und anderem Status respektiert. Historiker haben dokumentiert, dass die Menschen in Afrika die weißen Siedler zu Beginn von Evangelisierung und Kolonialismus herzlich willkommen geheißen hatten. Sie gaben ihnen Land, Nahrung, Wasser und was sie sonst noch zur Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse brauchten. Diese Hingabe der Menschen vor Ort war inspiriert von einem Geist des Teilens aller Dinge, die für das physische und psychosoziale Überleben vonnöten sind – wie Nahrung, Kleidung, Unterkunft, Wasser, Land oder Sicherheit. Ein gutes Verhältnis zu anderen Menschen kann und wird dafür sorgen, dass nicht nur die persönlichen, sondern auch die gemeinschaftlichen Grundbedürfnisse befriedigt werden. Wenn jemand in einem Dorf Essen hat, das er nicht mit anderen teilen will, besonders nicht mit den Armen, Waisen, Witwen, Behinderten und Kranken, dann kann es passieren, dass er als Zauberer tituliert wird. Als Hexe oder Zauberer werden also nicht nur jene bezeichnet, die vermeintlich die „schwarze Magie“ praktizieren. Die Konsequenz, die mit dieser Zuschreibung einhergehen kann, ist soziale Ausgrenzung. Ein egoistisches Individuum isoliert sich von der Gemeinschaft. Die negativen Auswirkungen werden offensichtlich, wenn eine solche Person eine Hochzeit oder Trauerfeier begeht. Die Mitglieder der Gemeinschaft leisten dann nicht die notwendige Unterstützung, wie sie es für Personen tun, die sie als *human* ansehen. Um die Bedeutung hinsichtlich zwischenmenschlicher Beziehungen zusammenzufassen: Ubuntu bedeutet, in guten wie in schlechten Zeiten zur Gemeinschaft beizutragen.

Der zweite Aspekt des menschlichen Lebens, der auch wesentlich zum Maß des guten Lebens beiträgt, ist die Interaktion mit der Natur. Eine gesunde natürliche Umwelt versorgt alle pflanzlichen und tierischen Lebensformen mit den Ressourcen, die sie brauchen. Dies sind die beiden wichtigsten Nahrungsquellen für den Menschen. Das Leben im Einklang mit der Natur ist unvermeidlich, da das Leben der Menschen ganz von Naturgewalten wie Regen, Wind



und Sonne abhängt. Die meisten indigenen Gesellschaften sind agrarisch. Das bedeutet, dass ihr Überleben vom Gleichgewicht der Naturkräfte abhängt. Wenn diese Kräfte im Gleichgewicht sind, ist das Leben sicher. Längere Regenzeiten oder Trockenperioden sind hingegen eine Katastrophe. Ackerbau ist ein unberechenbares Unterfangen, denn auch die Naturgewalten sind unvorhersehbar. Doch die Harmonie mit der Natur garantiert dem Menschen ein gutes Leben, denn bei richtiger Pflege ist die Erde besser in der Lage, alle Lebensformen, auch die des Menschen, zu ernähren. Das ist der Grund, warum das Bantu-Konzept des guten Lebens unweigerlich körperliche Grundbedürfnisse beinhaltet, weil niemand ohne deren Befriedigung glücklich sein kann. Paradoxerweise sind es genau die technologischen Fortschritte der Moderne – Asphaltstraßen, Elektrizität, Leitungswasser und andere –, die manche Bevölkerungsmitglieder entfremden und sie dadurch ihres Glücks berauben. Die Folgen der Umweltzerstörung sind Naturkatastrophen, wie Überschwemmungen, Hungersnöte, Trockenperioden und Hurrikane. Wie kann der Mensch glücklich sein mit diesen Naturkatastrophen, die Leib und Eigentum bedrohen?

Schließlich sind sich die Bantu-Leute der Bedeutung der Geister ihrer Vorfahren bewusst. Gemäß dieser metaphysischen Dimension des Bantu-Lebens leben die Vorfahren, obwohl sie tot sind, und müssen geachtet werden. Indigene Afrikaner*innen sind sich bewusst, dass ihr Überleben auf der Erde auch von der Erfüllung der Wünsche derjenigen abhängt, die bereits vorangegangen sind. Selbst im Tod, so glaubt man, können die Vorfahren ihren



Nachkommen Wohlstand oder auch Katastrophen bringen. Unglücke im Leben können durch das Missachten der Wünsche der Vorfahren entstehen. Umgekehrt kann auch das Gefallen der Vorfahren das Glück beeinflussen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Glück und gutes Leben für Bantu-Gesellschaften auf einem harmonischen Leben mit den Nachbarn, mit Mutter Erde und mit der Ahnenwelt beruhen.

1. Desmond Tutu. 1999. *No Future Without Forgiveness*. London: Rider.
2. J. Nierkerk. 2013. "Ubuntu and Moral Value". (Doctoral thesis. Republic of South Africa: University of Witwatersrand). <<http://wiredspace.wits.ac.za/jspui/bitstream/10539/13638/2/Ubuntu%20and%20Moral%20Value%20-%20Final%20Draft%20including%20Corrections.pdf>>.
3. J. S. Mbiti. 1991. "African Religions and Philosophy". England: Heinemann Publishers, 1991.
4. B. Nussbaum. "African culture and ubuntu: Reflections of a South African in America". *World Business Academy-Rekindling the Human Spirit in Business-Perspectives*. Volume 17, Issue 1. (2003), p. 2.
5. David Lutz. 2009. "African Ubuntu Philosophy and Global Management". *Journal of Business Ethics*, 84. pp. 313–328. <www.researchgate.net/publication/226492645_African_Ubuntu_Philosophy_and_Global_Management>.
6. T. Metz. 2007. "Toward an African Moral Theory". *Journal of Political Philosophy*, 15. pp. 321–341. <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9760.2007.00280.x/full#fn55>>.

Referenzen

- Lutz, David. 2009. African Ubuntu Philosophy and Global Management. *Journal of Business Ethics*, 84, 313–328: www.researchgate.net/publication/226492645_African_Ubuntu_Philosophy_and_Global_Management.
- Mbiti, J. S. 1991. *African Religions and Philosophy*. London: Heinemann Publishers.
- Metz, T. 2007. Toward an African Moral Theory. *Journal of Political Philosophy*, 15, 321–341: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9760.2007.00280.x/full#fn55>.
- Nierkerk, J. 2013. Ubuntu and Moral Value. Doctoral thesis. Republic of South Africa: University of Witwatersrand: <http://wiredspace.wits.ac.za/jspui/bitstream/10539/13638/2/Ubuntu%20and%20Moral%20Value%20-%20Final%20Draft%20including%20Corrections.pdf>.
- Nussbaum, B. 2003. African Culture and Ubuntu: Reflections of a South African in America. *World Business Academy-Rekindling the Human Spirit in Business-Perspectives*, 17 (1).

ÜBER DEN AUTOR

Louis Zulu ist Lehrer für Sprachen und Geisteswissenschaften in Malawi mit über 16 Jahren Unterrichtserfahrung an öffentlichen Schulen. Derzeit absolviert er einen Master in Philosophie an der Universität von Malawi und arbeitet ehrenamtlich als Koordinator für das LEAD-Projekt und *Aware and Fair*.



Global Citizenship. Ein gemeinsamer Kompass für transformative Bildung?

Timo Holthoff

„Education gives us a profound understanding that we are tied together as citizens of the global community, and that our challenges are interconnected.“

Ban Ki-moon, UN-Generalsekretär (UNESCO 2015, S. 14)¹

Im Diskurs um Globales Lernen in Deutschland und darüber hinaus ist *Global Citizenship* (Weltbürgertum oder Weltbürgerschaft) zu einem populären Schlagwort geworden, um die normativen Ziele eines Bildungsansatzes zu definieren, der auf die miteinander verbundenen Herausforderungen in einer globalisierten Welt reagieren will. Dies basiert zum einen auf der Tatsache, dass die Idee einer kosmopolitischen Weltanschauung und Identität (dass Lernende ein Gefühl der Zugehörigkeit und Solidarität als gleichberechtigte Bürger*innen einer gemeinsamen Welt erwerben sollen) seit jeher ein zentrales Anliegen des Globalen Lernens war. Zum anderen ist dies aber auch von neueren Entwicklungen in der internationalen Bildungsagenda inspiriert, da die UNESCO „Global Citizenship Education“ (GCE) zu ihrem Ansatz zur „Vorbereitung der Lernenden auf die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts“ erklärt hat – verstanden als ein Dachkonzept, das verschiedene Bildungspraktiken wie Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung oder Bildung für nachhaltige Entwicklung (UNESCO 2013)² integriert. In diesem Zuge entstanden einige Papiere und Konferenzen, die sich größerer Aufmerksamkeit erfreuten, und es ist gemeinsam mit zivilgesellschaftlichen Lobbyist*innen gelungen, den Begriff der *Global Citizenship Education* explizit in die *UN Sustainable Development Goals* (Ziel 4.7) aufzunehmen, mit dem Ziel, ihn höher auf die politische Agenda der UN-Mitgliedsstaaten zu setzen (UNESCO 2015). Dies schuf einen politischen Bezugsrahmen für

die Zivilgesellschaft, um wertebasierte Bildung in ihren nationalen Kontexten voranzutreiben: sowohl bei der Anerkennung der allgemeinen Rolle, die Bildung bei der Förderung gesellschaftlichen Wandels spielt, als auch hinsichtlich der spezifischen Qualität der GCE/des Globalen Lernens, um Bildung insgesamt durch die Änderung von Lehrplänen und Lernmethoden zu transformieren. Die UNESCO definiert GCE mittels Differenzierung folgender drei Zieldimensionen des Lernens:

Kognitiv:
Wissen, Verständnis und kritisches Denken über globale, regionale, nationale und lokale Themen und die Vernetztheit sowie Interdependenz verschiedener Länder und Bevölkerungen erwerben.
Sozio-emotional:
Ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer gemeinsamen Menschheit, Empathie, Solidarität und Respekt für Unterschiede und Vielfalt entwickeln, Werte und Verantwortung teilen.
Verhaltensbezogen:
Effektives und verantwortungsbewusstes Handeln auf lokaler, nationaler und globaler Ebene für eine friedlichere und nachhaltigere Welt erlernen.

(UNESCO 2013, S. 15)

Doch der Begriff der Global Citizenship (Education) und sein transformatives Potenzial bedürfen weiterer Erläuterung. In diesem Essay versuche ich, die Ideengeschichte des Weltbürgertums von der Vergangenheit bis zur Gegenwart zu skizzieren und einige Aspekte vorzuschlagen, die der Begriff im Kontext von politischer Bildung und Aktivismus beinhalten sollte, um eine transformativere, emanzipatorischere, inklusivere und ermächtigendere Wirkung zu entfalten.

Die Entwicklung der Idee des Weltbürgertums – aus europäischer Perspektive

Der Begriff des Weltbürgertums bzw. der Weltbürgerschaft lässt sich bis in die europäische Antike zurückverfolgen. Der griechische Philosoph Diogenes, einer der Begründer der kosmopolitischen Denkschule, soll der Erste gewesen sein, der sich 412 v. Chr. als

Weltbürger bezeichnete, als er nach seiner Herkunft gefragt wurde.³ Schon zu dieser Zeit bedeutete der Begriff das Gefühl der Zugehörigkeit zur Menschheitsfamilie als Ganzes, jenseits partikularer nationaler Identitäten, und beinhaltete – analog zum Verständnis von Staatsbürgerschaft – sowohl Rechte als auch Pflichten.

Die Idee wurde in der Zeit der europäischen Renaissance und der sogenannten Aufklärung wiederbelebt: Immanuel Kant proklamierte in seinem philosophischen Werk *Zum Ewigen Frieden* „das Gesetz der Weltbürgerschaft“, indem er die Auffassung vertrat, dass der Planet allen Menschen gleichermaßen gehöre, was sowohl im Umgang mit ausländischen Besuchern als auch im Verhalten im Ausland respektvoll zu beachten sei.⁴ Zu dieser Zeit, als auch das (europäische) Konzept der Menschenrechte entwickelt wurde, fand der Begriff der Weltbürgerschaft seinen Weg in die (westliche) Rechtsphilosophie, die später die Gründung der Vereinten Nationen mit der UN-Charta und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als Grundlage des Völkerrechts der Nachkriegsordnung prägte. Dies blieb natürlich in vielerlei Hinsicht symbolisch. Da das UN-Rechtssystem nicht für alle Menschen auf der Welt verbindlich und durchsetzbar ist, blieb und bleibt Weltbürgerschaft im rechtlichen Sinne – wenn man dies überhaupt anstrebt – eine Utopie.

Vor diesem Hintergrund gab der US-Bomber-Pilot Garry Davis 1948 seine US-Staatsbürgerschaft auf und beantragte politisches Asyl bei der UNO in Paris. Überzeugt, dass Nationalstaaten die Wurzel allen Übels sind, erklärte er sich selbst zum „World Citizen No. 1“ und setzte sich mit einigen spektakulären öffentlichen Aktionen für eine friedliche Weltregierung ein. Er gründete das *Global Citizens Registry*, das symbolische Weltpässe für staatenlose Kriegsgefllohene ausstellte.⁵ Das Konzept wurde auch von anderen bekannten Persönlichkeiten vorangetrieben. Albert Einstein beschrieb sich selbst als Weltbürger und unterstützte die Idee sein ganzes Leben lang, zum Beispiel mit dem berühmten Satz: „Nationalismus ist eine Kinderkrankheit. Es sind die Masern der Menschheit.“ (Wikipedia 2018a)

Für die sozialistische Ideologie war die westliche Idee des modernen Kosmopolitismus (im kapitalistischen Sinne eines weitgereisten und aufgeschlossenen Individuums) zu unpolitisch und zu arm an kollektiver Identität. *Internationalismus* kann als sozialistische Version von Weltbürgerschaft verstanden werden, die die Solidarität zwischen den Völkern/Klassen über die nationalen

Grenzen hinaus betonte, ohne jedoch die wichtige Rolle der Nationalstaaten zu vernachlässigen.

Nach dem Ende des Kalten Kriegs, mit einer beschleunigenden Globalisierung und zunehmenden (bzw. zunehmend wahrgenommenen) Interdependenzen befasste sich die Wissenschaft stärker mit dem Phänomen der Weltbürgerschaft, insbesondere bei der Untersuchung der Facetten eines zunehmend (auf politischer, ökologischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Ebene) vernetzten Lebens und der Frage, inwieweit dies (multiple) Identitäten beeinflusse oder Widersprüche und Unsicherheiten hervorrufe.

Für Menschen, die zwischen Ländern (sowohl physisch als auch psychisch) migrieren, mag Weltbürgerschaft eine Realität und einen Teil ihrer Identität darstellen – während die im Kontext von Migration deutlich zutage tretenden politische Ungleichheiten unserer Welt verdeutlichen, wie utopisch der Begriff der Weltbürgerschaft ist. Auch für einige Mitglieder einer globalen (Wirtschafts-)Elite, die das Privileg ungehinderter Mobilität genießen, ist Weltbürgerschaft zu einer selbst zugeschriebenen Haltung geworden. Der Begriff selbst impliziert also nicht automatisch das normative Ziel einer gerechteren Welt. Wir müssen auf Machtungleichgewichte achten, wenn wir ihn nutzen, und klar benennen, welche Werte wir damit verbinden.

Ein eurozentrisches oder ein universelles Konzept?

Diese Herleitung erzählt eine eher eurozentrische Geschichte der Idee des Weltbürgertums, doch es wäre ignorant anzunehmen, dass andere Weltregionen keine ähnlichen – oder noch ausgefeiltere – Philosophien oder gelebte Praktiken hervorgebracht haben, in denen Aspekte von Weltbürgertum enthalten sind. Die europäische Version dieses Konzepts hat zudem einen bitteren Beigeschmack: Die Philosophen der sogenannten europäischen Aufklärung entwickelten nicht nur Ideen der Gleichheit im Sinne eines Weltbürgertums, sondern im Widerspruch dazu auch Rassentheorien (mit der Idee der weißen Überlegenheit) und damit eine moralische Rechtfertigung für die Unterdrückung, Ausbeutung und Eliminierung ganzer Gesellschaften des Globalen Südens durch den Kolonialismus. Gerade vor diesem Hintergrund wird im Kontext globaler Gerechtigkeit die Notwendigkeit offenbar, nach Beiträgen außereuropäischer Denkschulen zu suchen – und das, was im westlich dominierten internationalen Diskurs unter Global Citizenship

verstanden wird, zu überprüfen und zu erweitern. Im Folgenden stelle ich einige Beiträge vor, die mir bekannt sind und die helfen könnten, das Narrativ des Weltbürgertums neu zu definieren:

Der *Maha Upanishad*, einer der ältesten Sanskrit-Texte, auf dem Philosophien des Hinduismus aufbauen, resoniert stark mit der Idee von Weltbürgerschaft, indem er das Konzept von *Vasudhaiva Kutumbakam* (die Welt ist eine Familie) beschreibt:

Der eine ist ein Verwandter, der andere ein Fremder,
sagen die Kleingeistigen.
Die ganze Welt ist eine Familie,
leben die Großmütigen.⁶

Die *Ubuntu*-Philosophie aus dem südlichen Afrika liefert uns auch einige fruchtbare Ideen für die Umdeutung von Weltbürgerschaft. *Ubuntu* bedeutet „Menschlichkeit“ in der Nguni-Sprache und sein Kerngedanke wird oft mit dem Leitspruch „Ich bin, weil wir es sind“ übersetzt. Das Konzept erlangte größere internationale Aufmerksamkeit, als Nelson Mandela und Desmond Tutu es ganz offiziell und praktisch zur Leitlinie ihrer politischen bzw. theologischen Agenda machten.⁷ Ein politischer Aktivist aus Südafrika beschrieb mir einmal sein Verständnis von *Ubuntu* mit den folgenden Worten: „Ubuntu bedeutet, dass ich durch meine Fußsohlen spüren kann, wie du atmest.“ Der Unterschied zum Leitspruch der europäischen



Aufklärung „Ich denke, also bin ich“, der das westliche Paradigma des rationalen Denkens und Individualismus offenbart, ist deutlich. *Ubuntu* steht also nicht für eine kognitive Anerkennung unserer globalen Verstricktheit, sondern für eine tief empfundene Verbundenheit, als Essenz dessen, was es bedeutet, Mensch zu sein. Ausgehend von diesem Verständnis bedarf es keiner *rationalen Entscheidung*, mit Rücksicht auf die Rechte anderer Menschen zu handeln – basierend auf Informationen über die Folgen des eigenen Handelns (ein klassisches Lernziel des Globalen Lernens). Ein solches achtsames Handeln ist im Sinne von *Ubuntu* vielmehr ein konstituierendes Element unseres menschlichen Selbst, ein von Herz und Bauch angetriebener, kein kognitiver Vorgang.

Viele indigene Religionen und Ontologien (Lehren, was und wie der Mensch in dieser Welt ist) enthalten den Glauben, dass alles, sowohl Physisches als auch Metaphysisches, Teil eines großen lebenden Organismus ist. Ein prominentes Beispiel ist die Idee von *Pachamama/Mutter Erde*, die von mehreren indigenen Gruppen in Lateinamerika verfolgt wird. Solche ganzheitlichen Weltbilder verkörpern ein so tiefes Verständnis von Interdependenz, wie es beispielsweise die Systemtheorie kognitiv kaum herstellen könnte. Sie laden zu einer weniger anthropozentrischen und weniger rationalen Vorstellung von Weltbürgertum ein, was auch die praktische und spirituelle Vernetztheit mit allen (Nicht-)Lebewesen und dem Land und damit die Auflösung der Trennung von Mensch und Natur und von Geist und Körper einschließt. In einem solchen Glaubenssystem fühlt sich eine Zerstörung der natürlichen Umwelt wie eine Verletzung des eigenen Fleisches an. Es bedeutet verkörperte Nachhaltigkeit, die schon lange vor den von den Industrieländern verursachten Ökokrisen existierte, welche die Wissenschaft erst dazu veranlasste, das Wort Nachhaltigkeit zu kreieren. Vor diesem Hintergrund haben einige Leute vorgeschlagen, lieber von *Erdbürgertum* zu sprechen, um damit ein ganzheitlicheres Verständnis zu betonen.

Das Narrativ des Weltbürgertums erweitern – als Antwort von Bildung auf eine Kulturkrise

Bayo Akomolafe, ein nigerianischer Psychologe und Aktivist, sagte einmal: „Das Problem ist nicht das System, sondern die Kultur, die das System hervorgebracht hat.“⁸ Er verweist darauf, dass alle unsere (Mainstream-)Lösungen für die vielfältigen Krisen unserer Welt auf den gleichen Paradigmen des Denkens basieren, die die Probleme verursacht haben – und sie daher ständig reproduzieren.



Die Moderne hat uns programmiert, in einer begrenzten Art und Weise zu denken, zu fühlen und miteinander in Beziehung zu treten, die sich als ungeeignet erwiesen hat, uns in eine weisere Zukunft zu führen.

In diesem Sinne einer essenziellen *kulturellen* Krise fällt Bildung und Aktivismus die Aufgabe zu, Räume für zum Schweigen gebrachte Stimmen (in und unter uns) zu schaffen, für das Verlernen verborgener Paradigmen, für ein Wieder-Verbinden mit denen und dem, wovon wir uns entfremdet und entkoppelt haben, für die Schaffung von Sinn und Bedeutung, für das Experimentieren mit verschiedenen Möglichkeiten (nicht) menschlicher Koexistenz – und ultimativ für die Selbstbefreiung aus den kleinen Boxen, die wir für die Grenzen des Denkbaren, Fühlbaren und Machbaren halten. Eine Vorbedingung zum Einschlagen derartiger Lernwege ist das Eingeständnis, dass wir nicht alle Antworten besitzen, dass es keinen Masterplan für eine lebenswerte Zukunft gibt. Wir müssen Bescheidenheit üben und damit anfangen, neue und andere Fragen zu stellen, statt nach immer besseren Antworten zu suchen.

Damit eine *weltbürgerliche* Bildung (Global Citizenship Education) zu diesen Sichtweisen einladen kann, müssen der Begriff der Weltbürgerschaft und die implizite Erzählung des Wandels geöffnet und erweitert werden. Das bedeutet, nach alternativen Weisheiten und Praktiken aus verschiedenen (besonders

marginalisierten) Wissens- und Glaubenssystemen zu suchen – jenseits populärer Entwicklungsvorstellungen, jenseits westlicher Ontologien, jenseits des Rationalismus. Einige Ansätze, die es zu erkunden gäbe, wurden in diesem Aufsatz vorgeschlagen.

An dem Begriff ‚Global Citizenship‘ gefällt mir jedoch bereits, dass er die emanzipatorische Idee beinhaltet, dass Veränderung von unten kommen kann, dass alle Menschen ihre Stimmen erheben können und die Fähigkeit haben, sich aktiv an der Umgestaltung ihrer Gesellschaften zu beteiligen, in dem Bewusstsein, auf einem gemeinsamen Planeten zu leben.

Tatsächlich sehen viele politische Aktivisten oder Forscherinnen eine globale Bürger*innenbewegung als ein Schlüsselinstrument, um die große Transformation zu einer lebenswerten Zukunft zu verwirklichen – in der Überzeugung, dass wir längst in einer vielfältig verstrickten planetarischen Zivilisation leben und daher nur eine *globale soziale Bewegung* Wandel bringen kann – und zwar quer durch alle Zivilgesellschaften weltweit und jenseits dichotomer Nord-Süd-Beziehungen.

Abgesehen von der Herausforderung, so viele Menschen in so vielen Realitäten und mit ebenso vielen Vorstellungen von Welt für eine gemeinsame Sache zu mobilisieren, ist das Besondere dieser Bewegung – im Gegensatz zu anderen sozialen Bewegungen in der Vergangenheit – das Fehlen eines klaren Gegners, gegen den es zu revolutionieren gilt: weil es nicht um *das System* geht, sondern um *uns*, die das System mit unserem Handeln in unbewusster Komplizenschaft stetig reproduzieren. Weil es darum geht, unsere lieb gewonnenen Wahrheiten, Gewohnheiten und Überzeugungen zu ändern. Es ist sozusagen eine *Revolution gegen uns selbst*, ohne zu wissen, wohin uns das führen wird. Das mag hart und beängstigend klingen, in einer Zeit, in der Menschen sowieso schon mit vielen Unsicherheiten konfrontiert sind. Es ist aber auch eine *Revolution für uns selbst*. Der Weg dieser Revolution ist holprig, verdreht und seltsam, ganz sicher schmerzhaft, aber im Wesentlichen wunderschön und voller Überraschungen. Es ist ein Pfad, der sich beim Gehen unter unseren Füßen entfaltet.

1. UNESCO 2015: Global Citizenship Education – Topics and Learning Objectives: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>, Zugriff am 14. April 2018.
2. UNESCO 2013: Global Citizenship Education – Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>, Zugriff am 14. April 2018.

3. Wikipedia 2018a: Global Citizenship: https://en.wikipedia.org/wiki/Global_citizenship, Zugriff am 14. April 2018.
4. Immanuel Kant: Zum Ewigen Frieden, Dritter Definitivartikel: <http://www.textlog.de/3671.html>, Zugriff am 14. April 2018.
5. Wikipedia 2018b: Garry Davis: https://de.wikipedia.org/wiki/Garry_Davis, Zugriff am 14. April 2018.
6. Maha Upanishad 6, 71–75: zitiert auf Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Maha_Upanishad, Zugriff am 15. April 2018.
7. Wikipedia 2018c: Ubuntu Philosophy: https://en.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_philosophy, Zugriff am 15. April 2018.
8. Siehe auch <http://bayoakomolafe.net/>.

ÜBER DEN AUTOR

Timo Holthoff arbeitet für den Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO e. V.) im Projekt *Bridge 47 – Building Global Citizenship*, in dem er mit innovativen Ansätzen transformativer Bildung experimentiert. Als frischgebackener Vater macht er selbst eine große Transformation durch und freut sich darauf, sich selbst und die Welt durch die Augen seiner Tochter Alma neu zu entdecken.

We are a global family

Louis Zulu

Together, we cling to our shared vision and goal
Does it matter how long it will take to achieve it?
Not really,
Slow but for sure, one step at a time, we know we will get there
So, steadfastly, we march on, as soldiers advancing towards the
opponents

From North and South, East and West, we come
One by one, we come
What motivates us in our work? Social Injustices? May be. But
maybe not
Not really. Wait a minute!
Is it not for the love of humanity itself? And Mother Earth?

Clumped together in small groups, we left our homes, our offices
and our work.

But to do what?
Seeing is believing, so they say in Africa.
We had to see with our eyes and appreciate Global Education
projects

Permaculture, eco-village, wild life conservation,
Social justice, climate justice, civic action, e-learning and what not?

It is not over until it is finally over, so it is said in English
Sooner than later, Sonnenberg beckoned
But for what?
Conference of course, to share and deliberate on global challenges
Here we are now, discussing, sharing, learning, and exchanging
some global solutions

Poem for the L2C conference in Sonnenberg, Germany
Written for the O-talent show on 14.09.2017.

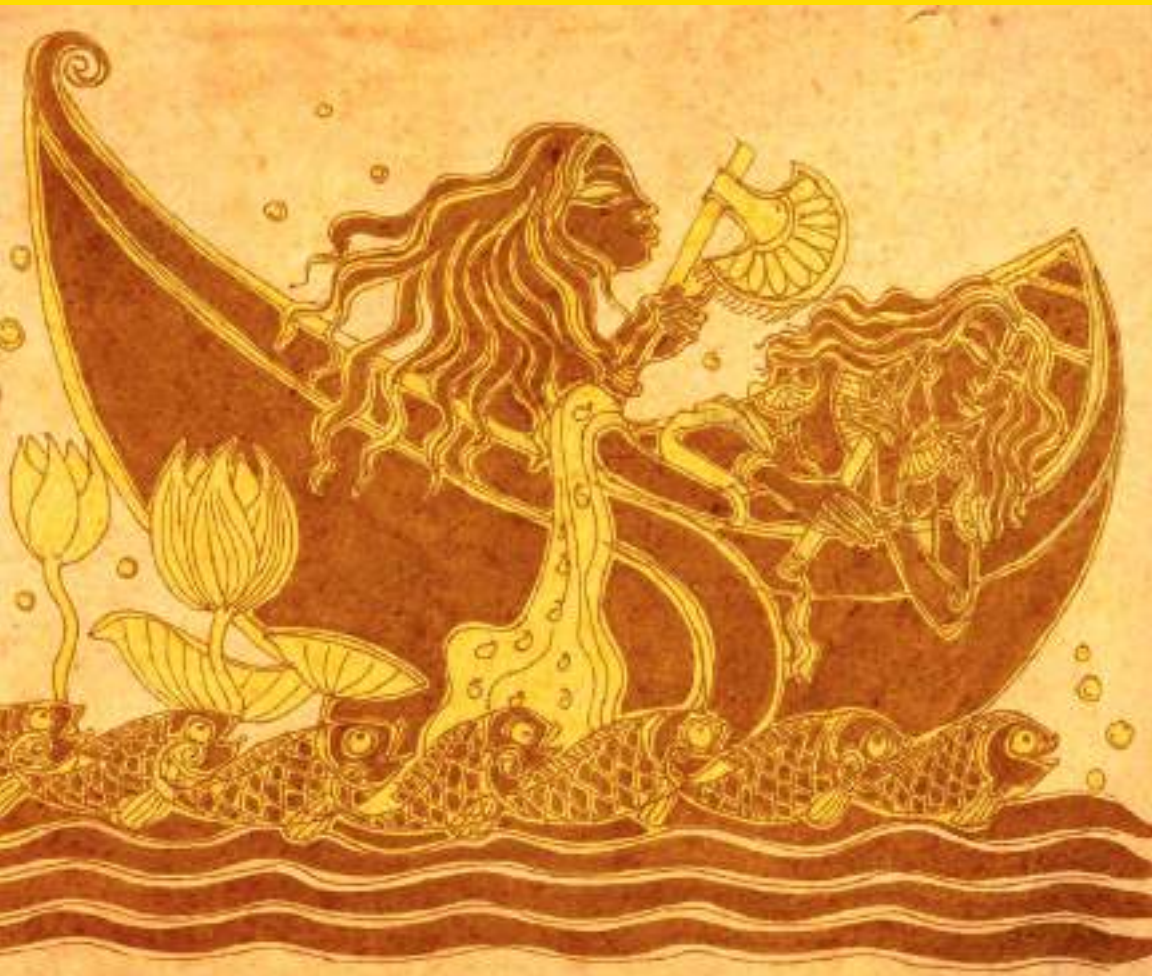


The space between stories: Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015

GESCHICHTEN





Projekt-Tour mit Harald Kleem, Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015





Bildung – oder was Lernen möglich macht

Harald Kleem

Mein Name ist Harald Kleem. Ich bin 64 Jahre alt, verheiratet, habe eine Tochter und lebe in einer Wohngemeinschaft mit insgesamt drei Familien in einem Haus auf dem Land in Deutschland. Mein Arbeitsleben war geprägt von Tätigkeiten zu unterschiedlichsten Themen und in vielen verschiedenen Organisationen und Regionen. Im Mittelpunkt all meines Engagements standen jedoch immer Lernen und Veränderung. Ich habe viele Kampagnen, Projekte und NGOs ins Leben gerufen und dabei mit Partner*innen in vielen Ländern zusammengearbeitet. Ich habe u. a. für das niedersächsische Bildungsministerium, die UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) und andere internationale Organisationen gearbeitet. Meine sehr alte Mutter fragte mich manchmal: „Warum machst du das alles? Wer hat dich inspiriert?“. Vielleicht findet ihr in den folgenden Ausschnitten aus meinem Leben ein paar Antworten.

Ich wurde 1954 als drittes Kind einer bürgerlichen Familie in einer kleinen Stadt namens Marburg geboren, in der es eine progressive Universität gab. Meine Eltern besaßen einige Bücher, reisten in die Berge und hatten den Krieg überlebt. Kindergarten- und Grundschulzeit waren gut und ich bekam die Chance, das Gymnasium zu besuchen. Ich mochte Musik und begann Ende der 1960er Jahre, Schlagzeug zu spielen: Pop, Rock – nichts nach dem Geschmack meiner Eltern. Sie schlossen einen Pakt mit mir: Solange deine Leistungen in der Schule nicht leiden, darfst du diese Art von „Lärm“ machen. Sie ließen mir die Freiheit, unterschiedliche Dinge auszuprobieren, und das motivierte mich zu lernen – selbst die weniger attraktiven Dinge. Um das Familieneinkommen zu erhöhen, haben meine Eltern Schüler*innen aus Frankreich, Schweden und dem Iran aufgenommen. Dies war meine erste Begegnung mit

„Ausländern“ und der größeren Welt da draußen, dies war meine Initiation in eine „globale“ Existenz.

In den letzten drei Jahren meiner Schulzeit bestand mein Freundeskreis aus kreativen, verrückten Grenzgängern, die den politischen Ideen dieser Zeit folgten. Sie beeinflussten mich persönlich und bereicherten das universitäre Leben in Marburg (50 000 Einheimische, 30 000 Studierende). Die jungen Leute waren damals sehr politisch. Im Jahr 1970 hatte ich einen Lehrer, der mir „Freiraum“ gab und mich ermutigte, Literatur zu lesen, Kunst zu lieben und mit allem zu experimentieren. Er hat mich und meine Denkweise stark geprägt. Wir haben die Schule – die Schule des Establishments, wie wir sie damals nannten – schließlich abgeschlossen.

1972 begann ich meine Ausbildung als Lehrer. Die Fakultät „Visuelle Kommunikation“ befand sich damals im Aufbau und benötigte einen Studierendenvertreter. Ich ergriff die Gelegenheit und half bei der Erstellung eines Lehrplans für neue Studierende, was mir die Freiheit gab zu definieren, was gelernt werden sollte: Wir haben mehr Raum für Forschung über die Auswirkungen des Medienkonsums und die Manipulation durch Massenmedien geschaffen, wir haben Vorlesungen über Kunst gestrichen und dafür Raum für politische Gestaltung erwirkt.

1976 begann ich nach meiner Abschlussprüfung als Referendar in einer neuen Schule, irgendwo auf dem Land. Ich war nicht viel älter als die Schüler und Schülerinnen dort. Neben dem regulären Unterricht habe ich angefangen, mein Klassenzimmer für junge Schüler*innen zu öffnen, die besondere Aufmerksamkeit bei der Bewältigung ihrer Schulaufgaben benötigten. Dafür bekam ich sehr gutes Feedback. Unsere Begegnungen an öffentlichen Orten und in der Schule zeugten davon, dass sie in mir mehr einen guten Freund als einen Lehrer gewonnen hatten. Diese Erfahrung ermöglichte es uns, die Schule anders zu sehen: Ich sah die Schwierigkeiten derjenigen, die mit Lernschwierigkeiten kämpften, und versuchte, sie mit einfachen Maßnahmen zu unterstützen. Ich sprach mit ihren Eltern, um besser zu verstehen, warum sie in der Schule Probleme hatten, und versuchte sicherzustellen, dass ihre häusliche Situation ihr Lernen in der Schule unterstützte.

1978 wechselte ich in ein anderes Bundesland und trat eine Stelle als regulärer Lehrer an. Unterbrochen von meinem Zivildienst in einem Jugendzentrum arbeitete ich dort fast zwei Jahre und konnte in dieser Zeit meine bisherigen Erfahrungen in der Arbeit



Projekt-Tour mit Harald Kleem, Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015

mit deprivilegierten jungen Menschen, auch außerhalb von Schule, erweitern. In der Schule waren wir viele junge Lehrkräfte und wir arbeiteten in Teams, um zu lernen, zu lehren und unser Wissen über verschiedene Aspekte der Welt zu erweitern. Während einer Recherche über die Probleme der „Dritten Welt“ kam ich mit Leuten aus Brasilien in Kontakt und gründete einen Verein, der soziale Projekte in Brasilien unterstützte. Außerdem haben wir die Kulturwerkstatt ins Leben gerufen – die ein Programm mit Konzerten und Workshops internationaler Kunstschaffender anbot. Ich traf auch Vertreter*innen mehrerer Schulen in einem Netzwerk von UNESCO-Schulen (Associated School Projects – ASP), dessen niedersächsischer Landeskoordinator ich 1990 wurde. Meine Schule erhielt den Titel „UNESCO-Projektschule“.

In dieser Funktion habe ich Schulen und das UNESCO-Netzwerk motiviert, Schulen in Bosnien und Herzegowina und Kroatien zu unterstützen, die im Balkankrieg zerstört worden waren. Wir haben dort viele Seminare durchgeführt, um entmutigte Lehrkräfte zu stärken und um deutsche Schulen zu motivieren, mit Schulen in Bosnien und Herzegowina und Kroatien zusammenzuarbeiten. Daneben lief meine Arbeit mit meinen Partner*innen in Brasilien

weiter. Wir hörten von Armut, Gewalt, Drogen, sozialen und ökologischen Katastrophen – und das veranlasste uns, Freund*innen in einem Jugendprojekt in den Bergen unweit von Rio de Janeiro zu unterstützen. Nach zehn Jahren der Förderung brasilianischer Sozial- und Lernprojekte reiste ich 1995 erstmals selbst in das Land – weil wir ein Kind aus Brasilien adoptiert hatten. Wir trafen auf ein ganz anderes Land, als ich es mir vorgestellt hatte: große und wohlhabende Städte, eine Mittelschicht, eine funktionierende Infrastruktur usw. Wir waren völlig blind gegenüber dieser Seite Brasiliens gewesen. Wir fragten nur nach den Problemen und Katastrophen und unsere Freund*innen dort präsentierten uns genau das Erwartete, weil es Spenden aus Deutschland einbrachte. Ich habe dann Freund*innen eingeladen, in Seminaren mit Brasilianer*innen das Gleiche zu erfahren – sowohl in Brasilien als auch in Deutschland. Ich berichtete auch meinen Schüler*innen davon, die dann selbst gern reisen wollten. Inzwischen hatte ich meine alte Schule verlassen, weil mir klar geworden war, dass sich trotz der vielen von mir eingeführten Initiativen nichts am Kern von Schule änderte: 15 verschiedene Fächer, 45 Minuten pro Lektion, sechs Lektionen pro Tag. Die ganze Welt wird dabei auf diese Fächer mit vier- bis fünftausend verschiedenen Themen aufgeteilt. Ein Kind muss diese Fragmente erst einmal zusammensetzen können, um sich ein Bild von der Welt zu machen. Es blieb keine Zeit für Fragen, Neugier, für interdisziplinäre Projekte, für Handeln, für ein Lernen mit Hand und Herz. Die Grundschulzeit ist in dieser Hinsicht immer noch besser, aber spätestens die Sekundarschule „tötet“ die Kindheit. Das Ergebnis ist, dass diejenigen mit einem stabilen sozialen Hintergrund, mit funktionierenden Peer-Gruppen außerhalb von Schule neugierig und aktiv bleiben, während andere sich entfremden. Doch schlussendlich „emigrieren“ beide Gruppen mental. Die Schule produziert Zertifikate, aber keine Fähigkeiten.

1997 begann ich mit einem Team, eine „neue“ Schule in einem Dorf in meiner Nachbarschaft aufzubauen – in einer Gemeinde und zusammen mit der Gemeinde. Wir bezogen unsere brasilianischen Freund*innen und andere internationale Kontakte ein und starteten ein Schulaustauschprogramm mit sehr jungen Menschen: mit 11- bis 13-jährigen Schüler*innen. Wir nannten die Begegnungen „Millenium-Villages“. Sie wurden von Künstler*innen unterstützt. Aber auch die neue Schule vermochte es nicht, die großartigen Erfahrungen und die Energie der Jugendlichen, die

von internationalen Treffen zurückkehrten, als Ressource für den Unterricht zu nutzen.

Gleichzeitig haben wir versucht, alle Institutionen in der Gegend, die mit und für Kinder arbeiten, in einem regionalen Netzwerk zusammenzubringen. Ich konnte meine gesammelten Erfahrungen und Kontakte nutzen und habe viel darüber gelernt, wie man eine „Landschaft des Lernens“ aufbaut – getreu dem afrikanischen Sprichwort: „Um ein Kind großzuziehen, braucht man das ganze Dorf.“ Das ist eine tolle Idee, aber die formalen Schulen waren nicht bereit, die Türen für eine Zusammenarbeit zu öffnen. Sie verstanden nicht, dass sie kein Monopol auf und für Lernen besaßen. Ein Kind verbringt zwischen dem ersten und dem sechzehnten Lebensjahr nur 10 % seiner Wachzeit in der Schule! Die Schulen waren dennoch nicht bereit, andere Partner und neue Themen anzuerkennen und einzubeziehen. Es gab keine Zeit, keinen Raum und meistens war keine Lehrkraft daran interessiert, seine oder ihre Rolle vom „Unterrichten“ zum „Moderieren“ zu ändern.

Im Jahr 2005 haben wir eine weitere NGO mit dem Namen „Future Life“ gegründet, ein Netzwerk von Personen, Ideen und Institutionen mit dem Ziel der Förderung integrativer Arbeit. Eine weitere NGO namens „MIRANTAO“ dehnte ihre Zusammenarbeit damals auf Bosnien und Herzegowina und Südafrika aus. Die Zusammenarbeit mit Südafrika war ein Wunsch unserer brasilianischen Partner*innen, die mehr über ihre afrikanischen Wurzeln wissen wollten. Die Zusammenarbeit mit Bosnien und Herzegowina entstand – wie oben schon beschrieben – 1997 infolge des Balkankriegs und angesichts der Notwendigkeit, diesen Ländern zu helfen, wieder ein tolerantes und friedliches Leben aufzunehmen und rückkehrende Flüchtlingskinder zu unterstützen.

Seit 1999 haben wir in Südafrika das Konzept von Peer-Leadership erforscht und die Idee umgesetzt, die Energie junger Leute „zu nutzen“, um Erfahrungen auszutauschen und andere dazu zu bringen, Veränderungsprojekte über Armut, Gerechtigkeit, Konflikte oder Klimawandel zu starten. *Peer-Leader-International* war geboren. Bis Juli 2017 unterrichtete ich in der Schule privilegierte Kinder im alten, etablierten Stil, brachte sie aber mit dem internationalen Netzwerk zusammen und integrierte sie in die Projekte der beiden NGOs. In den letzten zwei Jahren meiner Arbeitszeit war ich Klassenlehrer in einer Klasse mit Geflüchteten aus dem Irak, Syrien und Afghanistan. Im Jahr 2017 verließ ich die staatlichen Institutionen und ging in Rente.

Das Schul- und Schulsystem hat sich nicht verändert, aber ich habe mich permanent verändert: Ich habe gelernt zuzuhören, zu handeln, zu bewerten, die Richtung zu ändern und neue Welten (soziale Gruppen, Länder, Kulturen, Situationen) zu entdecken. Ich habe immer noch den Drang, Bildung zu verändern. 15 Jahre lang habe ich im niedersächsischen Kultusministerium Projekte und Experimente zum Globalen Lernen durchgeführt. Ich arbeite immer noch eng mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) in innovativen Projekten zusammen. Wir unterstützen die Ideen von Learn2Change, haben Peer-Leader-International ausgebaut und politische Konzepte zu internationaler Partnerschaftsarbeit beeinflusst. Seit Beginn meiner Tätigkeit als Lehrer bin ich ein aktives Mitglied der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft und seit 30 Jahren aktives Mitglied von Bündnis 90/Die Grünen. Ich engagiere mich im Gemeinderat und war zweimal Bundestagskandidat.

Wenn ich zurückblicke, hatte ich wirklich Glück, dass sich mir so viele „Fenster“ zum Lernen geöffnet haben – für das, woran ich interessiert war, und für das, was notwendig war zu lernen. Es ist mir noch nicht gelungen, das Schulsystem zu verändern, aber vielleicht müssen andere diese Wege nun beschreiten. Vielleicht kann man an der Schule keine Veränderung von außen erzwingen. Vielleicht muss man nur Räume und Zeit zum Lernen anbieten.

Für mich erwies sich dieser Prozess des Ausprobierens neuer Dinge, neuer Methoden und neuer Partnerschaften als Lektion für das Leben – auch für meine Schüler und Schülerinnen. Meine Geschichte handelt also von „durchlässigen und offenen Fenstern zu verschiedenen Welten“. Sie handelt von Chancen und vom Ergreifen dieser Chancen, sie handelt davon, Initiative zu ergreifen. Um auf die Frage meiner Mutter zurückzukommen: Ich habe die Grundlagen von meinen Eltern erhalten, die Teil einer Generation waren, die harte Lektionen lernen musste: Armut, Holocaust, Krieg, die Teilung des Lands in zwei Teile, Wiedervereinigung, Migration und Digitalisierung. Die Menschen dieser Generation lernten, damit umzugehen; sie waren immer bereit und offen, den Reset-Knopf zu drücken. Meine globale Mentalität entwickelte sich dank der vielen Menschen, die ich auf diesem Weg getroffen habe. Ich wurde immer ermutigt, Teil der Veränderung zu sein oder sie zu beeinflussen. Was ich in einer Überdosis bekam, war Neugierde. Aber ehrlich gesagt weiß ich auch heute noch nicht, welcher Weg der beste ist, um zu effektiver Veränderung zu kommen. Was ich aber weiß, ist, wie

man lernt, wie man lehrt, wie man junge Menschen ermutigt: Gib ihnen Raum, sei ein Moderator und kein Lehrer und vertraue auf ihre *Neugierde*.

Der deutsche Dramatiker Bertolt Brecht hinterlässt in seinen berühmten Geschichten von Herrn Keuner (fiktionalisierte Kommentare zu Politik, Alltag und Exil) im Kapitel „Mühsal der Besten“ eine Weisheit, die meine Maxime für Arbeit und Leben war: „Woran arbeiten Sie?“, wurde Herr K. gefragt. Herr K. antwortete: „Ich habe viel Mühe, ich bereite meinen nächsten Irrtum vor.“

ÜBER DEN AUTOR:

Harald Kleem ist 64 Jahre alt, verheiratet und hat ein Kind. Er lebt in einer Wohngemeinschaft mit zwei weiteren Familien. Er studierte Lehramt (Fächer: Kunst und Deutsch) und arbeitete in zwei verschiedenen Schulen, in der Lehrerbildung und als Koordinator für Projekte des Niedersächsischen Kultusministeriums. Er ist aktiver Gewerkschafter, Grünen-Politiker und Gründer von zwei NGOs.



Monito eñemonipa waoto waemo kewinguimoni – Lernen für Veränderung

Mencay Patricia Nenquihui Nihua

Übersetzung aus dem Spanischen von Christian Cray

Mein Name ist Mencay Nenquihui. Ich bin eine Waorani-Frau aus dem ecuadorianischen Amazonasgebiet. Unser Territorium ist der Yasuní-Wald, mit den Provinzen Napo, Pastaza und Orellana. Ich bin die Präsidentin der „Vereinigung der Waorani-Frauen im ecuadorianischen Amazonas“ (*Asociación de Mujeres Waorani de la Amazonia Ecuatoriana*). Wir vertreten 400 Frauen in 35 Gemeinden im Gebiet des Yasuní. Wir sprechen unsere Muttersprache Waotededo. In unseren Gemeinden kleiden wir uns traditionell mit Kleidern aus den Fasern der Chambira-Palme und färben unsere Gesichter mit dem roten Farbstoff der Achiote-Nuss (*Bixa orellana*).

Ich möchte, dass die Welt unsere Geschichte kennt, denn wir sind keine Kultur der Vergangenheit. „Lernen für Veränderung“ ist ein gutes Motto, um unsere Geschichte der letzten 50 Jahre zu beschreiben. Seitdem stehen wir in Kontakt mit der westlichen Zivilisation. Meine Eltern wurden als freie Menschen im Wald geboren. Sie wussten nichts über die Welt der Weißen und Mestizen¹.

Früher lebte jede Waorani-Familie tief im Wald; es gab keine Gemeinden oder Dörfer wie heute. Wir waren keine Bauern; sowohl Männer als auch Frauen gingen auf die Jagd und unsere Familien bauten nur etwas Yucca (Maniok) sowie Kochbananen in der Nähe des Hauses an. Der Wald versorgte uns mit allem Notwendigen, er war für uns wie ein Supermarkt – immer voll mit allem, was wir brauchten. Von Zeit zu Zeit trafen wir uns mit anderen Familien oder Clans. Jeder Clan hatte seine eigenen Gesänge und spirituellen Kräfte, repräsentiert durch ein Tier, wie den Jaguar, die Boa oder den Harpyie-Adler.

Vor 50 Jahren hat sich alles verändert. Damals kamen viele Ausländer*innen – mit Absichten, die uns zunächst nicht klar waren. Es war die Generation meiner Großmutter, die gewaltsame



Auseinandersetzungen mit den zunehmend eindringenden Ausländer*innen aus der Kautschuk-Industrie, der Viehzucht, dem Militär und dem Ölgeschäft erlebte. Mein Großvater Ñihua wurde getötet, ein großer Waorani-Führer, der viel Macht besaß. Dann kamen auch noch die evangelikalen Missionar*innen, gründeten das erste größere Waorani-Dorf, Tiweno, und wollten, dass wir dort leben. Es war die erste Siedlung in unserer Kultur, in der mehr als eine Familie oder ein Clan zusammenlebten. Viele Waorani infizierten sich mit Polio und starben, weil sie so eng beieinander lebten und keine natürliche Abwehr gegen diese neue Krankheit hatten. Zur gleichen Zeit begannen Ölfirmen, uns Geld und Geschenke zu geben, um sich damit unsere Zustimmung zur Verletzung der Erde durch die Ausbeutung von Bodenschätzen zu erkaufen.

Vor dem Hintergrund dieser Ereignisse trennten sich in dieser Zeit zwei Waorani-Gruppen vom Rest von uns: die Tagaeri und die Taromenane. Sie beschlossen, in ein freies Leben im Yasuní-Regenwald zurückzukehren und jeden Kontakt mit der Welt der Kowode (Nicht-Waorani) hinter sich zu lassen. Bis heute leben sie in „freiwilliger Isolation“, aber sie sind freie Menschen. Obwohl es Konflikte und Gewalt durch die Erdöl- und Bergbau-Aktivitäten gibt, die Druck auf unser Volk ausüben, sind die Tagaeri und Taromenane unsere Brüder und Schwestern. Sie sind Nomaden und leben vom Jagen und Sammeln. Selbst wir stehen nicht in Kontakt mit ihnen, aber wir erheben unsere Stimme für sie, weil sie in der westlichen

Welt nicht gehört werden. Sie sind die letzten freien Menschen. Waorani bedeutet „die wahren Menschen“. In Ecuador nannte uns die Regierung früher „Aucas“, das heißt ‚Wilde‘. Sie versagte uns unsere Rechte auf Leben und auf unser Territorium. Meine Großmutter Epa Wamoni trat der Regierung entgegen, sie sagte: „Wir sind nicht Aucas, wir sind Waorani!“.

Der Kontakt mit der westlichen Zivilisation brachte uns Verwirrung, Gewalt und Betrug. Es kam zu Familienfehden und Morden. Einige Waorani haben sogar andere Waorani getötet, nur weil diese angefangen hatten, sich wie Kowode zu kleiden. Wir versuchten jedoch, damit fertigzuwerden; mein Vater übersetzte Briefe in unsere Sprache, die ausschließlich mündlich war, ohne Schrift. Er war Lehrer und lehrte uns Spanisch mithilfe von Bildern und Symbolen – sozusagen mit einem Spanisch-Waorani-Bilder-Lexikon. Dann kam ein Kowode-Lehrer in meine Schule. Er schlug uns mit seinem Stock, als wir es wagten, Waotededo zu sprechen. Also nahmen wir Kinder seine kleinen Kinder mit in den Wald, steckten sie in ein tiefes Loch und sagten: „Ihr werdet hier nicht rauskommen, bis euer Vater aufhört, uns zu schlagen – mögen euch die Tiger fressen!“ . Daraufhin hörte er auf, uns zu schlagen. Wir Waorani wissen uns zu verteidigen.

In der Zeit danach verschlechterte sich die Nahrungsmittelversorgung in Tiweno. Das Dorf wurde zu klein, um so viele von uns zu ernähren. Daher gründeten wir weitere Gemeinden wie Toñampare, Damintado, Kiwaro oder Dayuno. Derzeit gibt es 58 Waorani-Gemeinden im Yasuní, die meisten von ihnen ohne Straßenzugang, ohne Schule und ohne medizinische Versorgung. Sie leben mit dem Wissen ihrer Vorfahren und der Weisheit des Walds.

Ich wurde in Kiwaro geboren und lernte zunächst nur Waotededo. Erst im Alter von zwölf Jahren begann ich, Spanisch zu lernen. Meine Großmutter brachte mir bei, im Garten zu arbeiten, zu singen und zu handarbeiten. Sie lehrte mich, welche Heilpflanzen es gibt, und stellte mir auch unsere spirituellen Geisterwesen vor, die unsere alltäglichen Begleiter sind. Es war hingegen meine Mutter, die mich lehrte, gegenüber anderen Menschen meine Meinung zu äußern, meine Rechte als Frau und Waorani einzufordern. Sie sagte mir, ich solle nie Angst haben, sondern mich meinen Problemen stellen. Sie brachte mir bei, genauso um Gefallen zu bitten, wie Gefallen zu erwidern. Von klein auf musste ich Verantwortung für die Familie übernehmen und in unseren Versammlungen sprechen.



Ab 2005 arbeitete ich als Lehrerin in der Waorani-Gemeinde Nemompade. Als der Verein AMWAE wenig später gegründet wurde, trat ich ihm als Buchhaltungsassistentin bei. Wir Frauen erkannten bald, dass die Männer zwar für ihre Rechte kämpfen, aber es schwierig für sie ist, den Versuchungen der „modernen Welt“ vereint zu widerstehen. Als Frauen achten wir auf das Wohlergehen aller in der Gemeinschaft und auf die Vielfalt des Lebens in unserem Wald. Zu dieser Zeit waren wir sehr besorgt darüber, dass wilde Tiere, wie der Jaguar, das Wildschwein oder der Tapir, im Yasuní verschwanden. Die illegale Jagd auf Wildfleisch hatte stark zugenommen, da viele Waorani-Familien über kein stabiles Einkommen verfügten. Die von der Erdölindustrie und der Regierung versprochenen Arbeitsplätze haben wir nie gesehen. Es war traurig und alarmierend zugleich, wie Entwaldung und Wilderei an Geschwindigkeit zunahmen. Wir Waorani haben das Recht auf Jagd für unseren eigenen Bedarf, aber zu jagen, um das Fleisch zu verkaufen, ist verboten; denn dies zerstört das sensible Gleichgewicht unseres Walds. Als AMWAE haben wir beschlossen, dass wir etwas dagegen tun müssen, und wir haben gelernt, dass wir uns ändern müssen. Im Jahr 2011 beriefen wir eine große Versammlung ein und fragten unser Volk – die Pikenani

(Ältesten), Jugendliche, Kinder und die Gemeindeanführer –, wie wir diese Zerstörung stoppen könnten. Wollen wir uns von der Regierung und der Ölindustrie mit Almosen versorgen lassen oder lösen wir die Probleme mit eigener Kraft? Von allen Ideen zur Verbesserung der wirtschaftlichen Situation der Familien schien uns der Anbau einheimischen Bio-Kakaos im Yasuní am vielversprechendsten. Früher haben wir nur das Fruchtfleisch der wilden Kakaosamen gelutscht, um uns bei unseren Jagdwanderungen im Wald zu erfrischen, und die Bohnen nie benutzt.

Wir wollten aber nicht nur Rohkakao am Markt verkaufen. Wir wollten ein Endprodukt entwickeln, eine verarbeitete Gourmet-Schokolade, die unsere Geschichte erzählt. Genau das taten wir. Da wir eher Jäger als Bauern sind, ist dieses Unterfangen bis heute eine große Herausforderung für uns. Aber wir haben gelernt, dass Veränderung immer Chancen birgt. Im Jahr 2012 haben wir dank der Unterstützung des TRAFFIC-Programms (*Wildlife Trade Monitoring Network*, ein Programm der *International Union for Conservation of Nature*) unsere erste „Wao-Schokolade“ in den Händen gehalten. Heute unterstützt uns die *Fundación EcoCiencia* dabei, uns als Verein und Unternehmen zu organisieren, mit Mitteln der belgischen Entwicklungsorganisation *BosPlus*. Die 400 am Anbau beteiligten Waorani-Familien aus acht Gemeinden ernten heute jährlich 1,5 Tonnen Kakao. Wir kümmern uns um die Kakaobäume, ohne Agrochemikalien oder Kunstdünger zu verwenden. Wir fermentieren die Kakaobohnen, trocknen sie und schicken sie an eine Schokoladenfabrik in Ecuadors Hauptstadt Quito. Der von uns verwendete Kakao ist eine hochwertige einheimische Sorte, genannt „Fino de Aroma“. Die Familien bauen ihn in kleinen Parzellen in der Nähe ihrer Häuser an, sodass keine neuen Terrains abgeholzt werden müssen. Das gesamte erwirtschaftete Einkommen geht direkt an die mit AMWAE verbundenen Familien.

Wir hätten nie gedacht, dass die Auswirkungen dieser Initiative so unmittelbar sind. Im Jahr 2013 wurde der größte illegale Markt für Wildfleisch in Ecuador, in der Stadt Pompeya, geschlossen. Es ist bewiesen, dass dies aufgrund unserer Wao-Schokolade als wirtschaftlicher Alternative geschah. Sie ist zu unserem Symbol für Veränderung geworden.

Unser Ansporn fand internationale Beachtung: 2014 erhielten wir die höchste Auszeichnung des UNDP (*United Nations Development Program*) in New York City: den „Equator Prize“. Im Jahr 2015 erhielten wir den renommierten „Premio Latinoamérica

Verde" (Grüner Lateinamerika-Preis). Obwohl uns dies eine hohe internationale Anerkennung brachte, war das Wichtigste für uns immer ein friedliches und würdevolles Leben innerhalb unserer Gemeinschaft. Mit den Einnahmen aus der Schokolade haben wir gezeigt, wie ein nachhaltiges Leben funktionieren kann. Mit biologischem Anbau und über Fair Trade hinausgehenden Standards drückt unser Kakao-Projekt unser Engagement für biologische Vielfalt im Amazonasregenwald aus. Es gibt uns als Waorani-Frauen wirtschaftliches und politisches Empowerment, da es uns erlaubt, stark zu bleiben und „Nein“ zu sagen zu Ölausbeutung und Bergbau in unserem Gebiet.

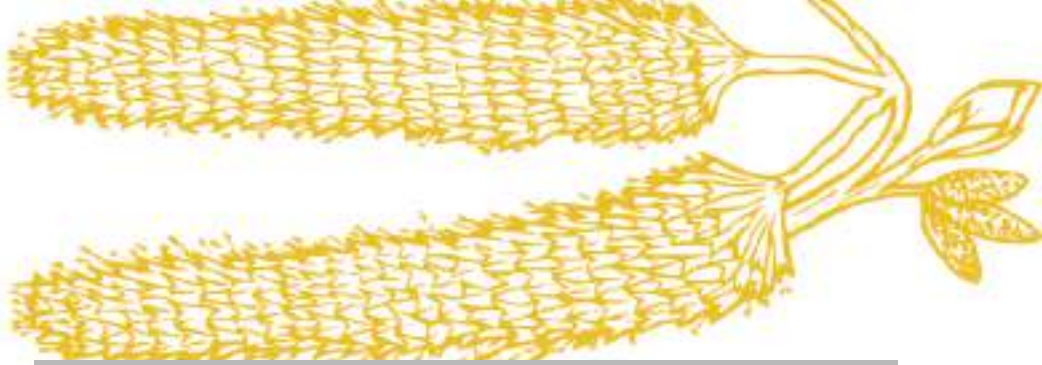
Derzeit optimieren wir die Wertschöpfungskette des Kakaos, verbessern die Anbautechniken und die Qualität der Schokolade. In diesem Zuge entwickeln wir Agroforstsysteme, die über biologischen Anbau hinausgehen. Langfristig wollen wir in einigen unserer Gemeinden einen gemeindebasierten, sanften Tourismus ermöglichen. So lernen und verändern wir uns weiter: Als Waorani-Frauen haben wir gelernt, unsere Rechte einzufordern und uns als indigene Gemeinden sichtbar zu machen. Wir versuchen, uns an die Marktwirtschaft anzupassen, und in der Stadt tragen wir T-Shirts und Schuhe. Aber wir glauben an eine geeinte Gemeinschaft von Männern, Frauen und der Natur – es gibt keine Trennung zwischen Mensch und Natur. Wir bleiben Waorani, wir wandern auf den Pfaden unserer Vorfahren, wir jagen Tiere und wir spüren ihre Geister, die uns Kraft geben. Dieses Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Welten zu finden, ist unser *waemo kiwigimamo*, das „gute Leben“.

- 1 In lateinamerikanischen Sprachgebrauch eine Person gemischter —oft spanischer und indigener — Abstammung.

ÜBER DIE AUTORIN UND DEN ÜBERSETZER

Mencay Patricia Nenquihui Nihua ist eine Waorani, die aus dem Yasuní-Regenwald stammt. Sie ist Präsidentin der Vereinigung der Waorani-Frauen des ecuadorianischen Amazonasgebiets (www.amwae.org). Zuvor war sie als Grundschullehrerin tätig. Sie wuchs in einem Dorf namens Kiwaro auf und hat immer noch eine tiefe Verbindung zu ihrem Gebiet.

Christian Cray ist aktiv für Globales Lernen und Mitglied des Learn2Change-Netzwerks. Er lebt in Quito, Ecuador, als Kommunikations- und Medienspezialist der Stiftung EcoCiencia.



Dekolonisierung des Körpers mit dem Teatro Trono

Iván Nogales

Übersetzung: Katherine Arp

Meine Arbeit und mein Leben sind von dem unermesslichen Enthusiasmus getrieben, dass Theater den ganzen Körper zu „berühren“ vermag. Ich wollte die Transformation, die das Theater in mir hervorgerufen hatte, mit anderen teilen und ihnen die Möglichkeit geben, sich auf diese starke und besondere körperliche Praktik einzulassen. Ich sammelte Erfahrungen mit Minenarbeiter*innen, Bäuer*innen, Jugendlichen und Aymara-Frauen¹ und wollte nun bewusst das Experiment wagen, mit „Straßenkindern“ zu arbeiten. Nie hätte ich vermutet, dass dieses Angebot so bedeutungsvoll werden sollte.

1989 fing ich an, in einem staatlichen Rehabilitationszentrum für Minderjährige zu arbeiten, wo etwa 100 Kinder für Bagatelldelikte wie Diebstahl oder Drogen- und Alkoholkonsum eingesperrt waren. Das Stadtbild wurde dadurch vom „Ärgernis“ der „Straßenkinder“ befreit. Den Auftrag des Zentrums, therapeutische Behandlungen anzubieten und den Kindern eine Wiedereingliederung zu ermöglichen, erfüllte es nicht. Dem Zentrum fehlte es an Finanzierung, Personal und Professionalität, sodass der Ort praktisch ein Gefängnis war. Ich versuchte, mit Spiel und Vorstellungskraft das verloren gegangene Vertrauen dieser Kinder zurückzuerobern; anfangs gegen die Herangehensweise des Zentrums, die Kunst nicht vorsah. Ich glaubte, dass ich ihnen damit helfen könnte, sich von den materiellen und emotionalen Konditionierungen zu befreien, unter denen sie lebten. Gleich dem Don Quichotte², den wir alle in uns haben, verließ ich mein bequemes Leben, ging hinaus und zog in den Streit mit den psychologischen Vorstellungen des Zentrums. Denn das einzige, was dieses leistete, war die Zerstörung der wertvollsten Fähigkeiten der Kinder: der Vorstellungskraft und der Freude – also der Fantasie, vor der die Leute so viel Angst hatten.



Eine militärische Erziehung – die Vereinheitlichung und Regulierung ihres Verhaltens – sollte ihre Persönlichkeit stärken. Die Kinder wurden behandelt wie Strafgefangene. Wir dagegen sagten, dass diese Kinder Opfer der Armut waren. Mit dem Theater konnten sie spielerisch viele Aspekte von sich selbst entdecken und ihre Persönlichkeit entfalten. Die Fantasie bringt die Welt nicht in Unordnung, sie ordnet sie besser. Fantasie kann auch stärker sein als Strafe, weil sie den Kontrast zur harten Realität deutlich zeigt. Fantasie ist die Distanz, die man einnimmt, um besser zu sehen. Die Psycholog*innen sagten mir, sicher nicht ganz grundlos, ich sei verrückt.

Meine Arbeit bestand aus der permanenten Anstrengung, die Kinder dazu zu bringen, sich mögliche und unmögliche Welten vorzustellen. Wir malten mit Kreide eine Linie auf den Boden und sagten den Kindern, dass auf der gegenüberliegenden Seite der Linie eine andere Welt existiere, in der wir erfinden können, was immer wir wollen. Das ist das Theater: ein Raum von einigen Metern, in dem alles möglich ist. Es ist die Vergangenheit, die Gegenwart, die Zukunft; wir sind Wesen von hier oder von fern, von wo auch immer wir wollen. Es ist ein Spiel, ein Stück Stoff kann die Kleidung eines Bettlers oder eines Königs sein. Wir machten uns diese Welten zu eigen, nährten sie mit unseren Wünschen. Währenddessen erfüllte die Fantasie ihre Funktion zu heilen und aufzuwecken. Die

Genesung gelang sofort, augenblicklich. Sie erlaubte mir zuerst, die Kinder sonntags zum Spaziergehen auf die Straße mitzunehmen, dann auf eine Tour durch Bolivien und eine andere nach Peru, bei der wir Theater spielten. Und nach einiger Zeit, zu Weihnachten 1991, konnte ich sieben der Kinder (zwischen 12 und 16 Jahren) mit in eine Wohnung nach El Alto nehmen, um dort gemeinsam zu leben, in einem Zimmer mit 18 Quadratmetern. Wir spielten auf der Straße Theater, um unser Essen zu bezahlen – das war unser einziges Einkommen.

Diese Kinder hatten dem Zentrum für Minderjährige den Namen *trono*, ‚Thron‘, gegeben. Das Verb *tronar* bedeutet auch ‚etwas zerstören‘; gleichzeitig aber ‚auf dem Thron sitzen‘, wie Könige in einer Strafanstalt sein, mit Bett und Verpflegung gratis. Als wir einen Namen für die Theatergruppe suchten, sagte ein Junge zu mir: „Iván, du hast uns ein Gedicht vorgelesen, in dem gesagt wurde, dass die wirklichen Könige der Fantasie die Kinder sind, also wir.“ Und so gaben wir dem unheilvollen Namen eine neue und poetischere Bedeutung. Dies war der Startschuss für einen siebenjährigen poetischen Wahnsinn, in dem wir obsessiv die Basis einer etablierten unabhängigen Theatergruppe der unteren Klasse³ zu legen versuchten. Eine solche Gruppe gab es bis dahin nicht im Land und ich gab mich dieser Aufgabe mit militanter Leidenschaft hin, arbeitete 24 Stunden am Tag für sie. Für die Kinder gab es Konflikte zwischen dem Theater und ihrem eigenen Leben, zwischen der Polizei und den Rückfällen in die Unschuld des Klebstoffs und des Alkohols. Dennoch begannen auch die sieben Kinder Schauspieler*innen ihres eigenen Lebens zu werden. Nach sieben ununterbrochenen Jahren gingen sie ihren eigenen Weg, während andere Kinder hinzukamen. Sie, die ersten, die Begründer*innen, nahmen ihr Leben in die Hand. Die Mehrheit von ihnen erreichte das, was sie wollten, oder zumindest gaben sie dem Leben den Namen, den sie wollten.

Von Anfang an hat Teatro Trono sich als Theater der unteren Klassen verstanden. Diese Definition war zutreffend für die acht *Alteños*⁴, die wir waren und auf deren Leben das Theater basierte. Außerdem war sie notwendig und politisch wirkungsvoll, denn sie bot ausreichend Identifikation mit dem Streben der Arbeiterklasse nach ihrem historischen Ziel, dem Sozialismus. Vor allem bedeutete sie: Theater der Leute – von den Leuten, mit den Leuten und für die Leute. Wir arbeiteten dementsprechend weder als Besuchende noch als Akteur*innen einer Kunstszene,



die die Menschen beobachtet, um daraus ihre artistischen Stücke zu erstellen, sondern als Teil dieser Gemeinschaft. Wir begannen unter Teilnahme und mit der Erlaubnis der Nachbarschaft, die Erinnerung der Gemeinschaft zu bearbeiten – bis zu dem Punkt, als wir aufhörten, Herren unserer eigenen Körper zu sein. Wir nannten das die „Theatralisierung des kollektiven Gedächtnisses“. Diese kollektive Erinnerung, die wir sind und von der wir uns ernähren, erlaubte uns, mit dem wirklichen Leben zu arbeiten. Es entstand eine Art Dokumentations-Theater.

Unser täglicher Umgang mit dem Körper der Menschen offenbarte uns ein großes Problem: Dieser Körper, der wir sind, sei es der individuelle oder der kollektive, ist ein erniedrigter Körper durch die *andere* Erinnerung und den *anderen* Körper des Kolonisators dieser Länder und Menschen, der uns gesagt hat, dass wir hässlich und missgebildet seien, schwarz und dreckig und dass wir keine Seele hätten – mit dem Ziel, dass wir uns seinen Absichten unterordneten. Die Verleugnung des Körpers ist das rentabelste Geschäft – von der expliziten Abstreitung seines Rechts auf Unversehrtheit im Krieg, dem kollektiven Mord, bis zur Bombardierung mit Werbung, um den Körper zu domestizieren und in ihm künstliche Bedürfnisse zu kreieren. Schon Domitila Chungara⁵ hat gesagt, dass der größte Feind der Ausgebeuteten nicht das Militär ist, sondern die Angst. Und es gibt keine schlimmere Angst

als die Scham über sich selbst. Wir Bolivianer*innen sind Angst-Körper, die verkörperte Angst, Körper gefangen von der Angst.⁶ Wir brauchen eine Dekolonisation des Körpers: Es gibt einen Kult der Vernunft, das ist das erste große Ungleichgewicht der Menschheit. Wir sind mehr Kopf als der Rest unseres Körpers. Wir müssen eine Rückkehr vom Kopf zum Körper anstreben, eine physische Demokratie – denn die erste Gemeinschaft ist unser Körper. Die Dekolonisierung des Körpers ist nicht nur für unsere Theatergruppe aus Aymara in El Alto ein notwendiges Arbeitsfeld, sondern für die Menschen auf der ganzen Welt, die fast alle von industriellen Praktiken konditioniert (Kleidung, Nahrung, Geburt, Leben) und von eigenen Glaubenssystemen, Traditionen, ihrer Fantasie und ihrer Freiheit entfremdet sind.

Teatro Trono dürfte die bolivianische Theatergruppe mit den meisten Auftritten aller Zeiten sowohl national als auch international sein. Wir arbeiteten mit über 5000 Kindern und Jugendlichen zusammen, haben ein Haus in El Alto, Projekte in anderen Städten und einen Theaterbus. Dazu setzt Teatro Trono auf einen bewegten, intensiven und sehr fruchtbaren Austausch mit dem Ausland, was uns einen regen Dialog und kulturelle Kommunikation erlaubt. Das „Dorf der Kreativen“ ist das ambitionierteste Projekt, das wir auf den Weg gebracht haben. Gemeinsam mit Aymara, Afrobolivianer*innen, unserer Künstler*innengemeinschaft Compa und Teatro Trono schaffen wir einen Ort des Zusammenlebens, um gemeinschaftliche kollektive Kunst und Freude zu kultivieren.

1. Die Aymara sind die größte ethnische Gruppe im Andenraum von La Paz und El Alto. Auch meine Familie und ich sind Aymara.
2. Die Romanfigur Don Quijote von Miguel de Cervantes erfand in ihrer Verrücktheit Abenteuer, über die wir noch heute sprechen können. Nur sein Wahnsinn erlaubte ihm, Dinge zu tun, die außerhalb des Normalen lagen.
3. Das spanische Wort *popular* im Originaltext ist wörtlich mit Volk/volks- zu übersetzen. Die Konnotation in Lateinamerika ist jedoch anders als im Deutschen und zielt ab auf die unteren Klassen der Gesellschaft, die von (post)kolonialen Strukturen weiterhin benachteiligt werden. Es geht um die Masse der einfachen Menschen, Indigene, Landbevölkerung, Arbeitende und Arme.
4. Menschen aus El Alto, dem großen natürlichen Raum der Aktion. Auf 4000 Metern Höhe wird die Stadt La Paz, das politische, kulturelle und soziale Zentrum Boliviens, von ihrer Tochter El Alto gekrönt, unserer Geburtsstadt, die zurzeit ideologische Hauptstadt Boliviens ist.

5. Domitila Chungara (1937–2012) war bolivianische Gewerkschafterin und Menschenrechtsaktivistin, die mit einem Hungerstreik von Hausfrauen einen wichtigen Beitrag zum Ende der Militärdiktaturen in Bolivien lieferte.
6. Auch die Weißen, die so sehr das Indigene zurückweisen, da sie fürchten, dass irgendein indigener Charakterzug oder eine Verhaltensweise bei ihnen entdeckt werden könnte.

ÜBER DEN AUTOR

Iván Nogales ist Bolivianer und studierter Soziologe. Seit 1980 hat er verschiedene Initiativen im Bereich des Gemeinschaftstheaters und der Bildung entwickelt. Er hat mit Bäuer*innen, Bergleuten, Migrant*innen und Straßenkindern gearbeitet. Basierend auf diesen Erfahrungen gründete er 1989 die *Community of Art Producers*, die die Basis für das Teatro Trono bildet.

NETZWERK-DIALOG

Fühlst du dich als Weltbürger*in?
Was bedeutet das für dich?

Weltbürgerin? Ja, sicher bin ich eine auf diesem globalisierten Planeten. Ich bin betroffen von globalen Problemen, Erderwärmung, Katastrophen, guten Nachrichten; und sicherlich auch auf meiner atomaren Ebene: ein Moskitoeffekt wird zum Drachen-Effekt, auf Ebene molekular-chemischer Reaktionen.

April Lai

Sich als Weltbürgerin zu fühlen, bedeutet für mich, mir der globalen (kolonialen) Vergangenheit und Gegenwart meiner eigenen Gesellschaft bewusst zu werden – meiner Rolle als weiße deutsche Frau in der heutigen deutschen Gesellschaft. Auch wie sehr meine Wahrnehmung von *Welt* und *Bürgerschaft* von diesem spezifischen Kontext abhängt, in dem ich aufgewachsen bin. Ich habe Lust, mich mit Menschen über diese Frage der Weltbürgerschaft auszutauschen, die in gleichen und/oder unterschiedlichen Kontexten aufgewachsen sind, und zu versuchen, ihren Ideen tief zuzuhören. Wenn ich noch einmal über die Frage nachdenke, fühle ich mich wie auf einer lebenslangen Reise des (Ver-)Lernens.

Nina Reichert

Ich fühle mich irgendwie wie ein Weltbürger. Ich wurde innerhalb der Bewegung politisiert, die die neoliberale Globalisierung kritisiert. Diese verbindet lokale Kämpfe mit den Kämpfen für Gerechtigkeit, Menschenrechte und die Umwelt von Aktivist*innen im globalen Süden. Ich hatte das Privileg, in mehrere Länder Lateinamerikas zu reisen und mich dort mit sozialen Bewegungen zu verbinden. Globale Bürgerschaft bedeutet für mich, auf eine Welt hinzuarbeiten, in der alle Menschen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben.

Robin Stock



Ich bin hier
geboren, du bist woanders
geboren, aber wir sind beide auf
diesem Planeten geboren. Was uns
verbindet, ist, dass wir wertvolle Bürger*innen
dieser wunderbaren Erde sind. Nationalitäten
wurden von Menschen geschaffen, um unser
Menschsein zu strukturieren und zu organisieren.
Weltbürger und Weltbürgerinnen können sich
nicht von anderen abkoppeln. Sie haben diesen
Zusammenhang bei jedem Schritt im Blick und
fühlen sich etwas Größerem zugehörig, das über
die nationalen Grenzen hinausgeht, in denen
sie geboren sind oder in denen sie leben.
Weltbürger*innen handeln und denken also,
indem sie sich fragen: Was ist gesund und
nützlich für die Weltgemeinschaft? Ich
verstehe mich als Weltbürgerin –
du auch?

Rosa Lynn Grave

Ich verstehe
Weltbürgertum als ein
politisches Projekt der (globalen)
sozialen Utopie. Das beginnt einerseits
mit der bedingungslosen Akzeptanz der
Vielfalt kultureller Lebensstile als Haltung
des*der Einzelnen. Andererseits gehört dazu die
Gewährung bürgerlicher, sozialer, wirtschaftlicher
und politischer Rechte im Sinne der Agenda 2030 –
wie Ernährungssicherheit, menschenwürdige Arbeit
und gleiche Bildungschancen für alle. Es folgt die
gemeinsame Unterstützung kulturübergreifender
ethisch-politischer Grundsätze als Grundlage für die
gleichberechtigte Teilhabe des*der Einzelnen,
sowohl an der Bewältigung der (weltweiten)
gesellschaftlichen Herausforderungen als
auch an der Sicherung seiner*ihrer
eigenen Lebensgrundlagen.

Markus Auditor

Ob ich
Weltbürgerin bin,
steht für mich außer Frage,
denn durch das Leben auf der
Erde sind wir Teil dieses globalen
Ökosystems, das uns alle und unser
ganzes Leben und Handeln verbindet.
Das Bewusstsein für diese tiefgreifende
Beziehung zwischen uns allen ist
Teil dessen, was wir in dieser Welt
verstehen müssen, um in Zukunft
ein gutes Leben auf Erden zu
ermöglichen.

Barbara Brunner





Janusismus

Maissara m. Saeed

„Altes Brot ist nicht hart, kein Brot, das ist hart.“ Dieses deutsche Sprichwort spiegelt die Rationalität und Relativität dessen wider, was zum Leben gehört. Wirtschaftliche Ungleichheit beeinflusst, was und wie wir essen, wo und wie wir leben und welche Bildungsmöglichkeiten wir uns leisten können. Ich möchte dieses Sprichwort noch ein Stück weiterdenken und sagen: „Schlechte Freiheit“ ist nicht hart, „keine Freiheit“, das ist hart.

Mein Name ist Maissara M. Saeed und ich bin im Sudan geboren und aufgewachsen, einem Land, in dem die Regierung alles für dich entscheidet: welchen Gott du wie anbeten sollst, wen du wie lieben sollst, sogar wie du dich kleiden sollst. Im Sudan verfügen die Menschen weder über persönliche noch über politische Freiheit. Dieser absolute Freiheitsmangel ist der Hauptgrund, warum so viele junge Menschen ihre wunderschöne Heimat verlassen.

Ich bin während des Bürgerkriegs zwischen Nord- und Südsudanesen aufgewachsen, der 2011 zur Teilung des Sudans in zwei Länder führte. Unsere Familie lebte im Viertel *Al-Abasia* in der Hauptstadt Khartum und mein Vater arbeitete als Oberstleutnant in der Armee. Meine Mutter war Hausfrau, sie hatte keinen bezahlten Job. Mein Vater starb, als ich vier Jahre alt war, und meine Mutter, als ich zehn war. Materiell gesehen hatte ich eine relativ gute Kindheit im Sudan, da es der Familie meiner Mutter in den 70er, 80er und frühen 90er Jahren wirtschaftlich gut ging.

Viele Menschen in Europa, insbesondere in Deutschland, glauben, dass wir unsere Heimat verlassen und in Europa Asyl beantragen, weil wir arme Menschen auf der Suche nach Geld sind. Heute, nachdem ich sieben Jahre in Deutschland gelebt habe, kann ich verstehen, warum sie so denken. Denn wenn man, wie die meisten Menschen hier, sein Leben auf rein

materiellen Werten aufbaut, verliert man sein Gefühl von Freiheit und Verantwortung.

Eigentlich genießt meine Großfamilie im Sudan einen sehr guten sozialen und wirtschaftlichen Status und auch ich hatte ein Auskommen in den Jahren, bevor ich den Sudan verließ. Ich arbeitete als Medizinwissenschaftler in Krankenhäusern und als Tutor an der Universität von Khartum. Ganz unabhängig von der allgegenwärtigen wirtschaftlichen Ungleichheit im Sudan speiste sich meine grundlegende Motivation, den Sudan zu verlassen, aus dem Mangel an Freiheit und den für mich lebensbedrohlichen Umständen; Armut ist im Sudan nur eine Manifestation des Grundproblems, nämlich des Mangels an Freiheit und Demokratie.

Aus meiner Sicht ist die Armut in Europa oder im Sudan künstlich erzeugt. Denn als ich 2010 frisch nach Europa kam, war es mir verboten zu arbeiten, weil ich damals kein *Recht* hatte, in Deutschland zu bleiben. Und als ich die Aufenthaltsgenehmigung dann bekam, haben die Behörden meine Qualifikationen nicht bzw. unzureichend anerkannt – was für mich weniger Möglichkeiten bedeutete als für diejenigen, die hier in Europa ihren Abschluss gemacht haben. Darüber hinaus reglementieren die Behörden in Deutschland den Gebrauch anderer Sprachen aus Gründen der nationalen Sicherheit. Wenn es Migrant*innen nicht gelingt, sehr gute Deutschkenntnisse zu erlangen, dann sind sie schon auf gutem Weg in Richtung Armut.

Es fällt mir schwer, das auszusprechen – aber offiziell begrüßt das deutsche System Neuankömmlinge; etwas anderes zu behaupten, könnte schwierig für mich werden. Aber die Realität sieht anders aus. Natürlich kann eine demokratische und freie Gesellschaft lebensrettend sein. Ich konnte hier überleben und meine Chancen durch mein intensives Engagement in der Zivilgesellschaft vergrößern. Dies war meine Schule, durch die ich mehr über die Beziehungen zwischen Politik, Gesellschaft und Wirtschaft lernen konnte. Bei meiner Ankunft in Deutschland sah ich mich aber einer völlig anderen Realität und einem anderen System gegenüber. Ich genoss zwar meine teilweise Freiheit, aber ich erkannte, dass die Menschen in Deutschland ein anderes Konzept und Verständnis davon haben, was Freiheit und was Menschenwürde bedeuten. Und wenn ich von Menschen in Deutschland spreche, meine ich diejenigen, die einen großen Anteil an Reichtum, Macht und Medienpräsenz besitzen. Sie denken, dass es ausreicht, einem Mann ein Bett, Essen und Geld zu geben, um seine Würde und Freiheit



zu gewährleisten – während alle Gesetze und Vorschriften ihm als Ausländer sagen: Du bist kein gleichwertiger Bürger.

Als ich den Sudan verließ, hatte ich eine andere Vorstellung von Freiheit in Europa, aber leider wurde diese Vorstellung zu einem Schlag ins Gesicht durch die Hand der Realität; damit begann für mich die Reise des Janusismus in meinem Leben. Janusismus bezieht sich auf Janus, den Gott der Anfänge, der Tore, der Übergänge, der Zeit, der Dualität, der Passagen und Endpunkte in der alten römischen Mythologie. In der Regel wird er mit zwei Gesichtern dargestellt, da er in die Zukunft und in die Vergangenheit blickt. In Deutschland wurde ich zum Janus, nicht nur mit zwei Gesichtern, sondern auch mit zwei Köpfen, zwei Herzen und zwei Seelen. Das hat vor allem mit kulturellen und sozialen Unterschieden zwischen dem Sudan und Deutschland zu tun. Im Sudan zum Beispiel leben wir in einer kollektiv organisierten Gesellschaft, während die deutsche Gesellschaft auf Individualität basiert. Es war eine Herausforderung, mich zwischen diesen beiden Logiken – der kollektiven und der individuellen – zurechtzufinden.

Meine Arbeit in der Flüchtlingsrehabilitation und im politischen Aktivismus brachte mich mit vielen gleichgesinnten Menschen und Netzwerken zusammen. Im Mai 2015 wurde ich eingeladen, an der Learn2Change-Konferenz teilzunehmen. Teil dieses Netzwerks zu sein, war eine der aufschlussreichsten Erfahrungen, die ich in meinem Leben gemacht habe. Das internationale Netzwerk umfasst Aktivist*innen und Pädagog*innen aus dem globalen Süden, wie Indien, Hongkong, Uganda, Malawi, Chile, Kolumbien, Tunesien



und Brasilien, und dem globalen Norden – was seltsamerweise hauptsächlich Menschen aus Deutschland sind.

Wer auch immer die Vertreter*innen im Netzwerk sein mögen, ich fühlte mich allein und isoliert im Janusismus zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden, besonders wenn wir versuchten, unsere Visionen in die Realität umzusetzen. Es ist eine Tatsache, dass die Menschen im globalen Norden und im globalen Süden wirtschaftlich nicht gleichgestellt sind. Und das wirkt sich natürlich auf die jede Art von Arbeitsbeziehung und System zwischen Norden und Süden aus, wie z. B. auch das Learn2Change-Netzwerk. Früher oder später werden sich materielle Unterschiede auf den Grad der Bindung an das Netzwerk auswirken, wenn dies nicht bereits der Fall ist. In meiner Beobachtung sind sich viele Teilnehmende, vor allem aus dem Süden, sehr bewusst, dass die Möglichkeit, nach Deutschland zu reisen und sich im Netzwerk zu engagieren, nur deshalb gegeben ist, weil dies vollumfänglich von deutscher Seite finanziert ist. Keiner von uns wäre in der Lage, die Reise anzutreten oder an den Treffen teilzunehmen, wenn wir es selbst finanzieren müssten.

Learn2Change hat die Chance, nicht nur auf globale Fragen Einfluss zu nehmen, sondern seine Mitglieder aus dem Süden wirtschaftlich zu stärken und die Idee der Solidarität von einer rhetorischen auf eine praktische Ebene zu heben. Diese unausgesprochene wirtschaftliche Lücke unter den Mitgliedern sowie die Notwendigkeit, darauf aufmerksam zu machen, veranlassten mich, eine Umfrage unter uns im Netzwerk durchzuführen, um „uns selbst zu sehen“ und „noch einmal über

unser Netzwerk nachzudenken“. Im September 2017, während der zweiten L2C-Konferenz, habe ich versucht, die Frage der „Armut“ in den Mittelpunkt der Diskussionen zu stellen und die finanziellen Realitäten unserer Mitglieder im Netzwerk anzusprechen. „Armut“ ist das Schlüsselwort, das für Menschen aus dem globalen Norden und dem globalen Süden der gemeinsame Gesprächspunkt sein könnte, denn die Wurzel vieler Probleme, des fehlenden Zugangs und der verstellten Chancen ist Geld bzw. dessen Mangel. Diese Realität anzuerkennen und dann Wege zu finden, sie anzugehen, hilft, „zu lernen und zu verändern“ – *learn to change*.

Als politischer Aktivist, der die Welt und die Beziehung zwischen dem globalen Norden und dem globalen Süden mit zwei Gesichtern, Köpfen, Herzen und Seelen sieht, bin ich der Überzeugung, dass wir mehr von den lokalen Gemeinschaften im globalen Süden und Norden lernen müssen. Meine große Sorge gilt den Mitgliedern des Netzwerks aus dem globalen Süden und ihren lokalen Gemeinschaften; denn Tatsache ist, dass wir weder als Individuen noch als Gesellschaften gleichberechtigt sind.

In dieser Hinsicht ist es Aufgabe der Netzwerkmitglieder, diese Diskrepanz anzuerkennen und Solidarität unter uns zu zeigen, um der angestrebten Gleichheit wirklich gerecht zu werden. Wie sollen wir soziale Fragen angehen und Veränderungen mit dem gleichen Maß von Zeit und Leidenschaft herbeiführen, wenn die Hälfte von uns sich um ihren Lebensunterhalt sorgen muss? Wie können wir globale Themen aufgreifen, wenn unsere Mitglieder nicht finanziell abgesichert sind, selbst wenn wir leidenschaftlich und engagiert sind?

Die Studie wurde vom 19. bis 23. März 2017 in Barnstorf durchgeführt. Ziel der Studie war es, den Mitgliedern die Möglichkeit zu geben, sich im Spiegel der „Finanzstabilität“ zu betrachten und sich selbst und ihre Positionierung in den Nord-Süd-Beziehungen unter Berücksichtigung der wirtschaftlichen Unterschiede zu reflektieren. Elf Mitglieder (fünf aus dem globalen Süden und sechs aus dem globalen Norden, Deutschland) nahmen an einer schriftlichen Umfrage mit sieben Fragen teil: Einkommen, Arbeitszeiten und wichtige Lebensbedingungen wurden abgefragt und untersucht. Die Studie ergab, dass nur 36,4 % der L2C-Mitglieder einen festen Arbeitsplatz haben, während 63,6 % entweder einer vorübergehenden, freiberuflichen oder freiwilligen Arbeit nachgehen. 16,7 % der Mitglieder aus dem Norden haben einen festen Arbeitsplatz, im Gegensatz zu 60 % im Süden. Die Ergebnisse



zeigen, dass das durchschnittliche monatliche Einkommen der L2C-Mitglieder bei 980 Euro liegt. Während es 1475 Euro im Norden beträgt, sind es nur 388 Euro (etwas mehr als ein Viertel) im Süden. Trotzdem beträgt die Wochenarbeitszeit im Süden im Mittel 44,2 Stunden, gegenüber 27,4 Stunden im Norden. 100 % der L2C-Mitglieder im Norden gaben an, krankenversichert zu sein, unter den befragten Mitgliedern aus dem Süden waren es 60 %. 60 % der befragten Mitglieder aus dem Süden sind Männer, 40 % Frauen. Die L2C-Mitglieder aus dem Süden sind jünger (im Durchschnitt 35 Jahre) als Mitglieder aus dem Norden (im Durchschnitt 45 Jahre).

Bei der Auswertung dieser Ergebnisse müssen allerdings noch folgende Punkte berücksichtigt werden:

(1) Die Stichprobe der Studie entspricht etwa 18 % der L2C-Mitgliederzahl, die immer noch wächst und in ihrer Struktur nicht festgelegt ist.

(2) Die Lebenshaltungskosten variieren von Land zu Land.

(3) Die sozialen und kulturellen Normen variieren, wenn es darum geht, „offen“ über Geld, Reichtum und Lebensbedingungen auf persönlicher Ebene zu sprechen.

Dementsprechend empfehle ich dringend eine tiefe, transparente und ernsthafte Diskussion über die sozialen

Unterschiede zwischen den L2C-Mitgliedern. Es sollten Maßnahmen vorgeschlagen werden, um mehr über und von den lokalen Gemeinschaften sowohl im Norden als auch im Süden zu erfahren, wobei den lokalen Gemeinschaften unserer Mitglieder im Süden Vorrang eingeräumt werden sollte. Vor allem sollte die Frage im Mittelpunkt stehen, wie wirtschaftliche Ungleichheit in ihren lokalen Kontexten sie davon abhält, ein „gutes“, erfülltes und respektvolles Leben führen zu können, und wie wir als Mitglieder an Lösungen arbeiten können, um daran etwas zu ändern.

Wenn es mir erlaubt ist, eine Botschaft an die Mitglieder, Geldgeber*innen und Anhänger*innen des Netzwerks zu senden, dann soll es diese sein: „Wir sollten aufmerksam und sehr sensibel sein für die wirtschaftlichen und sozialen Unterschiede in unserem täglichen Leben, während wir versuchen zusammenzuarbeiten, um die Welt zu einem besseren Ort zu machen.“ Es ist kein Zufall, dass die Beseitigung der Armut die oberste Priorität in der Liste der *Sustainable Development Goals* (SDG) einnimmt.

ÜBER DEN AUTOR

Maissara M. Saeed ist Gründungsmitglied der Deutsch-Sudanesischen Gesellschaft für Entwicklung (G.S.A.D.) und von Umbaja e. V. Er lebt nach dem Motto „Menschen verbinden, Menschen helfen!“. Er sieht sich selbst als Bindeglied zwischen zwei Kulturen: der afrikanischen und der europäischen. Seine größten Anliegen sind Bildung in den Bereichen Migration und Menschenrechte im europäischen Kontext sowie die Aufklärung über Armut und deren Beseitigung. Bei seinen Aktivitäten im Globalen Lernen und in seinem Aktivismus in den von ihm gegründeten Verbänden und Unternehmen in Deutschland setzt er auf *Out-of-the-Box*-Denken.



Verbindungen

Jorge Huichalaf

Schwester! Bruder!
Heute sah ich deine Schüler in die Zukunft blicken.
Sie war so dunkel wie meine,
Ich spürte dein Blut durch meine Adern strömen,
Wie Lava aus Vulkanen fließt.
Ich hörte deine Stimme Wahrheiten flüstern,
Es klang wie meine Großeltern, die für Veränderung beten.
Genieß deine Knochen wie Mutter Erde,
Im ewigen Tod und Wiedergeburt, das reinste Weiß!
Deine Hände rochen nach freiem Land,
Saatgut voll mit zarten Kindlein.
Du lebst in all meinen Sinnen,
Mein Herz pocht mit all deinen Emotionen.
Und in dich lege ich meine Hoffnung.
Wie Regentropfen, Liebe und Glaube an die Erde.

Mein Name ist Jorge Huichalaf und ich bin Mapuche (die Mapuche sind die Ureinwohner Chiles, der Name bedeutet übersetzt „Menschen der Erde“). In unserer kosmologischen Vorstellung gehören wir als Menschen zu unserer *Ñuke Mapu* (Mutter Erde) – und sie gehört zu uns. Wir sind nicht Eigentümer des Planeten, sondern ein Teil davon. Als Vater von drei Jugendlichen und als Lehrer in einer ländlichen indigenen Schule versuche ich immer, das Wissen unserer Vorfahren an meine Kinder und Schüler*innen weiterzugeben. Gerade in



der modernen Welt von heute gewinnt dies an Bedeutung. In ihr scheinen sich die Menschen voneinander zu entfremden. Eine kleine Oligarchie scheint die Welt zu beherrschen und unsere Umwelt, die Natur und unser Ökosystem zu bedrohen. Daher werden die Weisheiten unseres kulturellen Erbes zur Verteidigung unserer *Mapu Ñuke* immer wichtiger: *Kelluwün* und *Llamewün* sind Leitprinzipien, nach denen wir leben. *Kelluwün* bedeutet die gegenseitige Unterstützung der Menschen – in Harmonie mit dem Ganzen –, vereint durch ihre Geburt und das Teilen des Lebensraums, den wir Mutter Erde nennen. *Llamewün* beschreibt die gegenseitige Achtung – in Harmonie mit dem Ganzen –, das Leben in tiefer Achtung vor jedem existierenden Wesen, Geschöpf und jeder Kraft in unserem gesamten Universum. Diese und weitere Vorstellungen, das Wissen und die Weisheit der Mapuche und anderer Nationen auf unserem Planeten führen zu *Küme Mogen* – einem Leben in Bewusstsein, Gleichgewicht und Glück.

Wir haben den Auftrag von unseren Vorfahren erhalten, Maßnahmen zum Erhalt bzw. zur Wiedergewinnung verloren gegangener wirtschaftlicher, kultureller, sprachlicher und pädagogischer Praktiken zu ergreifen. Meine Möglichkeiten zu reisen, zuerst nach Deutschland und dann in andere Teile Europas, wurden zu einer Erweiterung dieser Direktive. Dort hatte ich das Privileg, über verschiedene Themen zu lernen, die alten Vorstellungen

der Mapuche ähnelten, die wir in unserer eigenen Gruppe in Chile gerade wieder neu entdecken und weiterentwickeln.

Fairer Handel, bewusster Konsum, nachhaltige Ernährung, alternative Energien, spielerische Lernmethoden, Ökodörfer, Informationsvielfalt, Recycling, die Zeitbank, die beunruhigenden Erfahrungen unserer geflüchteten Brüder, selbstorganisierte Messen, Regionalwährungen, gemeinschaftliche Märkte für Bioprodukte, die Erhaltung von Nationalparks und so vieles mehr.

Auf unserer Bewusstseinsreise müssen wir verstehen lernen, wie wir unseren Lebensraum teilen können, wie wir auf Mutter Erde leben können. Es ist eine Gelegenheit, die Geister zu treffen und kennenzulernen, die uns leiten. Wir müssen unsere Fähigkeit zu Solidarität voll entwickeln, um zum Kern des Menschseins zurückzukehren, der mit der Erde verbunden ist, die Natur liebt und schätzt und die Vielfalt fördert.

Meine Geschichte beginnt bei den Kindern in ländlichen Schulen. Aufgrund der andauernden Diskriminierung der Mapuche durch die dominante Kultur sind wir gezwungen, über alternative Bildungsmethoden und Strategien nachzudenken, um dem abgründigen Rassismus etwas entgegenzusetzen. Im Land mit der weltweit höchsten Ungleichheit¹ wird der Rassismus einiger Wirtschaftsgruppen durch Bündnisse mit politischen Parteien verstärkt. Gerechtfertigt mit der ewigen Argumentation des materiellen Fortschritts und der wirtschaftlichen Entwicklung betrachtet man uns nur als Unannehmlichkeit.

Meine Teilnahme an verschiedenen Konferenzen mit gleichgesinnten Aktivist*innen aus der ganzen Welt, deren Arbeit, Ethik und Anliegen den meinen so sehr ähneln, erlaubte mir einige lebensverändernde Erfahrungen. Alles, was ich mit und von meinen Freund*innen des Learn2Change-Netzwerks gelernt habe, enthüllte die Welt auf der anderen Seite des Informationszauns.

Es ist erstaunlich, wie unterschiedlich die Beziehungen zwischen Bürger*innen und Regierungen in verschiedenen Ländern sind, und lehrreich, dies mit der Realität der indigenen Bevölkerung in Chile zu vergleichen: mit der Diskriminierung und repressiven Gewalt von Polizeikräften, Politiker*innen und Unternehmer*innen gegen soziale Bewegungen und ihre Aktivist*innen, insbesondere die Mapuche-Bewegung. Und mit den Schikanen der Polizei, den wiederholten Gerichtsverfahren, der Inhaftierung und permanenten Kriminalisierung armer Menschen, der Gewalt gegen Kinder und Frauen, der Hinrichtung von Jugendlichen ohne Gerichtsverfahren,

der fehlenden Anerkennung der indigenen Bevölkerung in der Verfassung. Diese und viele andere Faktoren geben mir das Gefühl, dass wir tatsächlich in der *vierten Welt* leben.

In diesem Zusammenhang schätze ich die Arbeit im Netzwerk Learn2Change. Für mich gleicht es dem Zusammenspiel der tektonischen Platten der Erde: Jede*r im Netzwerk ist ein Lavafluss der Solidarität und wenn sich diese Flüsse versammeln, führen sie zu interkontinentalen Eruptionen gegenseitiger Unterstützung. In dem Land, aus dem ich komme, wird Bildung als Konsumgut angesehen.² Ich teile die Meinung von Claudio Naranjo, der erklärt, dass Bildung, so wie sie heute stattfindet, „ein Verbrechen, ein Betrug ist“³. Ihm zufolge geht es dabei nur um Zugang zu Geld, was „die schrecklichste Sucht, schlimmer als Kokain oder Heroin, ist. Sie provoziert ein Gefühl der Zufriedenheit bei den Menschen und verhärtet ihr Herz.“⁴

Die Arbeit in Bildungs- und Berufsnetzwerken hilft, mit Liebe und Mitgefühl in die Welt einzugreifen und sie durch unsere Zusammenarbeit, einem Erdbeben gleich, zum Besseren zu beeinflussen. Damit können wir die Verbindung der Menschen untereinander wiederherstellen und deren Sensibilität fördern, auf die Stimme unserer Mutter Erde zu hören. Schließlich geht es um die Wiederherstellung des Gleichgewichts für die kommenden Generationen.

Zu wissen, dass Stimmen lauter werden, die in uns schlafende Weisheiten wecken, die unser Verhalten beeinflussen, aber auch das Bewusstsein fördern, dass wir mithilfe von Bildungsmaßnahmen die unberechenbare Richtung unseres Schicksals beeinflussen können, nimmt unserer Verzweiflung etwas Last. Die Tatsache, dass es viele Gesellschaften in vielen Teilen der Welt gibt, die Unterstützung brauchen, spornt uns an, weiter zusammenzuarbeiten. Menschen, die in Situationen der Hilflosigkeit, Ungerechtigkeit, Diskriminierung, Misswirtschaft, missbräuchlicher Ausbeutung natürlicher Ressourcen, die zu großen ökologischen Ungleichgewichten führt, leben müssen, brauchen unsere Solidarität. Vereint in unserem Streben nach Veränderung bemühen wir uns, sowohl in der direkten Bildungserfahrung in den Klassenzimmern als auch in der sozialen Erfahrung der Gemeinschaftsarbeit nach alternativen Wegen zu suchen, um die Entstehung neuer Ausdrucksräume für alte Konzepte (*Kelluwün* und *Llamewün*) zu fördern. Damit wollen wir neue Möglichkeiten und institutionelle Antworten für eine nachhaltige Entwicklung schaffen.

Dank meiner Zusammenarbeit mit Organisationen und Netzwerken wie Learn2Change habe ich eine wahre Zuflucht im Angesicht unserer prekären persönlichen und institutionellen Existenz gefunden. Die Verbindung mit diesem Netzwerk des Globalen Lernens hat mir geholfen, gemeinsame Ideen, Aktionen und Träume zu entwickeln und erfolgreiche Beispiele des Bildungs- und Gesellschaftswandels kennenzulernen. In meinem Fall ist es eine Gelegenheit, die Lähmung und die Diskreditierung durch unser Wirtschaftssystem in echte Möglichkeiten zur Bekämpfung der ländlichen und städtischen Armut umzuwandeln. Kurzum war die gemeinsame Reise im internationalen Netzwerk von Bildungsaktivist*innen eine unschätzbare Erfahrung – eine Erfahrung, die zu einem Bewusstseinswandel in unseren eigenen lokalen Perspektiven geführt hat. Wir konnten Räume des Übergangs in die Zukunft öffnen, Fenster der Wiedervereinigung zwischen den Kulturen und zwischen leidenschaftlichen Menschen und Friedensaktivist*innen – auf der Suche nach einer endogenen Entwicklung unserer Wesen und unserer Gesellschaftsformen durch Verbindungen mit dem *küme mogen* oder guten Leben.

Die Teilnahme am Netzwerk brachte mir einen enormen Wissenszuwachs und die Tour durch verschiedene Länder verstärkte meine Gewissheit, wie wichtig die globale Wiedervereinigung aller Menschen ist. Je mehr wir als Menschen getrennt zu sein scheinen, desto mehr sind wir aufgefordert, uns wieder miteinander zu



verbinden, um das Menschsein wieder zu erlernen und die Dunkelheit zu erhellen, in die uns das gegenwärtige Wirtschaftssystem geführt hat. Die kraftvolle Stimme unserer Mutter Erde zwingt uns, den Lauf der Menschheit zu ändern, bis wir durch Dankbarkeit, gegenseitige Unterstützung und gemeinsame Arbeit ein Gleichgewicht finden.

Zwischen den Gipfeln der Berge, in den grünen Wiesen am Fluss, in zaghaften Vorahnungen oder schillernden Visionen unbekannter, vibrierender Zustände revoltiert die Natur, werden Botschaften an die Heiler (*Machi*) übermittelt, die seit Jahrtausenden die Antworten auf die Krankheiten von Seele und Körper bewahren. Die Stimmen der Erde versuchen, sich mit uns Menschen zu verbinden, uns die Geheimnisse eines heiligen Planeten zuzuflüstern. Wir versuchen, uns widersolidarisch zu verbinden und unsere Umwelt so zu beeinflussen, dass permanente Veränderungen entstehen und alternative Modelle entwickelt werden, die die Beteiligung marginalisierter Gruppen fördern. Wir versuchen, ähnliche Ideen wie die Transition-Town-Gruppen⁵ in den europäischen Ländern umzusetzen, die unverantwortliche, umweltschädigende Unternehmen wegen des Verbrechens des Ökozids verklagt haben.

Darüber hinaus verbinden wir diese Reise der Begegnung aus unserem Territorium hinaus mit einer epistemologischen Reise in unsere Kultur, um alte Konzepte aus den ersten menschlichen Siedlungen Amerikas oder *Abya Yalas* zu sammeln, zu suchen und zu rekonstruieren. Mit der Wiederentdeckung kooperativer Konzepte, die auf überlieferten kulturellen Werten basieren, bilden wir eine Gruppe von Menschen, die mit dem Auftrag zur spirituellen und materiellen Verteidigung der Mutter Erde, die von unseren Vorfahren geerbt wurde, erfüllt sind. Wir brauchen die Freiheit des Geists, um unsere Gemeinschaftsarbeit zu verbessern und eine Verpflichtung zur Konsolidierung des Wandels eingehen zu können. Ein Wandel, der vom Bauchgefühl der Bürgerinnen und Bürger ausgeht, basierend auf den Rechten, die ihnen durch Mutter Erde verliehen werden.

Wir streben die Schaffung einer ethischen Bank für die *Wallmapu* (Name der Mapuche für unser Territorium, unsere Heimat) und Südamerika an und bieten unsere Bereitschaft und Kreativität an, um bei der Erzeugung alternativer Ökonomien zu unterstützen. Wir fordern Nachhaltigkeit, die zum Ziel hat, dass unser Planet lebt, um uns als Menschheit zu erhalten. Zeitbanken (*Mingako*), der geldfreie Tausch von Saatgut, Produkten und Dienstleistungen (*trafkintu*), die Entwicklung einer lokalen Energieversorgung und einer sozialen

Währung sind Wege dahin ebenso wie alles, was für die Genesung benötigt wird, für unsere Kinder und zukünftige Generationen, für unsere *Mapuzungún*-Muttersprache, für die Wiederverbindung mit der Vielfalt und den Klängen von Mutter Erde.

1. Siehe <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2015/01/14/piketty-y-la-desigualdad-en-chile-el-1-mas-rico-tiene-cerca-del-35-de-la-riqueza-nacional-y-es-la-cifra-mas-alta-del-mundo/>.
2. Siehe <http://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/presidente-pinera-la-educacion-es-un-bien-de-consumo/2011-07-19/134829.html>.
3. Siehe <http://www.theclinic.cl/2018/01/08/claudio-naranjo-pienso-la-educacion-crimen-una-estafa/>.
4. Siehe <https://www.disidentes.net/2018/01/08/chileno-referente-de-la-psicologia-mundial-hace-mierda-la-educacion-la-gente-dejara-de-ir-a-los-colegios-asi-como-ya-no-va-a-las-iglesias-como-en-el-siglo>.
5. Dies sind lokale Gruppen der Transition-Town-Bewegung, die 2005 von Rob Hobkins gegründet wurde. Auf ihrer Website erklären sie sich wie folgt: „Es geht darum, dass sich die Gemeinden den großen Herausforderungen stellen, vor denen sie stehen, indem sie vor Ort beginnen. Indem sie zusammenkommen, sind sie in der Lage, Lösungen anzubieten. Sie versuchen, eine fürsorgliche Kultur zu pflegen, die darauf ausgerichtet ist, sich gegenseitig zu unterstützen, sowohl als Gruppen als auch als größere Gemeinschaften. In der Praxis fordern sie die Wirtschaft zurück, entfachen das Unternehmertum, denken Arbeit neu, entwickeln neue Fähigkeiten und knüpfen Unterstützungsnetze. Ein Ansatz, der sich mittlerweile in über 50 Ländern, in Tausenden von Gruppen verbreitet hat: in Städten, Dörfern, Universitäten und Schulen.“ Mehr Informationen finden Sie unter: <https://transitionnetwork.org/about-the-movement/what-is-transition>.

ÜBER DEN AUTOR

Jorge Huichalaf Díaz ist Grundschullehrer. Er hat einen Master in Management, Planung und Innovation von Bildungspraxis. Er ist Präsident der *Koyam Educational Corporation* und der selbstverwalteten *Mapuche Kreditunion Küme Mogen*. Er arbeitet in ländlichen Schulen, um die Ausbildung von Mapuche-Kindern zu unterstützen.



Wie sich ein Mädchen aus dem ländlichen Südafrika in Europa wiederfand

Nombuso Memela

Stell dir vor, du kaufst deiner Mutter ein schönes Haus – das Haus, das sie zuvor in ihrem Job gereinigt hat. Stell dir vor, du zahlst ein Flugticket für deine Mutter, um deine entfernt wohnende Oma besuchen zu können. Nun, ich konnte mir das nicht vorstellen, denn ich wusste nicht, dass jeder fliegen „kann“. Mein Traum war es, einfach erwachsen zu werden und coole Dinge für meine Mutter zu tun und sie nach Strich und Faden zu verwöhnen.

Mein Name ist Nombuso Memela, bei den meisten Leuten bekannt als Buso. Ich bin ein Einzelkind mütterlicherseits und habe mir unbekannte Geschwister väterlicherseits. Mein Leben dreht sich um die Familie meiner Mutter, da ich keine Verbindung zu meinem Vater habe. Meine Mutter war eine von vier Geschwistern (drei Schwestern und ein Bruder) und hatte noch einen Halbbruder väterlicherseits. Sie war die Erstgeborene.

Im Jahr 1984 erkrankte mein Opa (an einer einem Schlaganfall ähnlichen Krankheit) und meine Oma, eine Hausfrau, musste sich um ihn kümmern. Das



bedeutete, dass meine Mutter als ältestes Kind die Schule nach der 10. Klasse abbrechen und eine Arbeit aufnehmen musste, um die Familie zu ernähren. Mein Opa starb im März 1992, nur drei Monate nach meiner Geburt.

Im Alter von 24 Jahren war meine Mutter nicht nur meine Mutter, sondern auch Mutter aller ihrer Geschwister und Oberhaupt der Familie. Ich wurde am 28. Dezember 1991 geboren und hauptsächlich von meiner Großmutter und meinen Tanten großgezogen, während meine Mutter unseren Lebensunterhalt verdiente. Ich hatte sehr liebevolle Eltern, bis ich sechs Jahre alt war – dann trennten sie sich. Ich sollte meinen Vater nie wiedersehen und das einzige Kind meiner Mutter bleiben.

Bei der kurzen Ausbildung, die meine Mutter hatte, war der einzige Job, für den sie qualifiziert war, der einer Hausangestellten – und Junge, das konnte sie gut! Ich komme aus einem ländlichen Gebiet namens Donnybrook (ein Dorf 80 Kilometer südwestlich von Pietermaritzburg), und um Anstellung zu finden, muss man in die Stadt gehen. Das hat meine Mutter gemacht. Sie fand einen Job in Durban, 172 Kilometer entfernt. Da der Transport teuer war, konnte sie nicht oft hin- und herreisen. So sahen wir sie nur am Monatsende, wenn sie nach Hause kam, um uns Lebensmittel und etwas Geld zu bringen – und dann bekamen wir auch „gutes Essen“, wie Fleisch und Eier.

Die Arbeitgeber meiner Mutter mochten mich. Sie haben meiner Mutter immer Spielzeug und Kinderbücher für mich mitgegeben, wenn sie nach Hause fuhr. Diese Bücher haben mich zum klügsten Kind in der Vorschule gemacht. Ich war diejenige, die anderen Kindern beim Lernen half, und die Beste in der Klasse.

In einer Familie auf dem Land aufzuwachsen, die ums Überleben kämpfte, und dabei meine Mutter mit ihren Geschwistern zu teilen, bedeutete, dass ich als Kind nicht alles bekommen konnte, was ich brauchte oder wollte. Ich benutzte Plastiktüten als Schultasche und manchmal ging ich bei Kälte barfuß zur Schule. Aber all das brachte mich umso mehr dazu, zur Schule gehen zu wollen. Ich konnte sehen, wie sehr sich meine Mutter abmühte und wie sehr sie mit Liebe ihr Bestes für die Familie gab. Also wollte ich erwachsen werden und Verantwortung übernehmen, um ihr eine Hilfe zu sein und ihr damit für ihre vielen Opfer zu danken.

In den Schulferien besuchte ich meine Mutter bei der Arbeit. Dabei sah ich die andere schöne Welt da draußen (im Gegensatz zu dem Ort auf dem Land, an dem ich aufgewachsen bin). Dies war

eine erstaunliche Welt: wunderschöne Straßen und schöne Häuser und Autos und Hunde – ich wünschte mir, all dies auch zu haben, wenn ich älter sein würde.

Die Arbeitgeber meiner Mutter hatten eine Tochter in meinem Alter, Nikita, und wir spielten zusammen. Als Sechsjährige verstanden wir uns, obwohl wir verschiedene Sprachen benutzten. Wir hatten eine Menge Spaß. Diese Begegnung führte mich an die englische Sprache heran. In der Grundschule lehrten sie uns alles in isiZulu – alles, sogar Englisch, wurde in isiZulu unterrichtet. Das einzige, was ich auf Englisch konnte, waren einfache Grüße und „Ich liebe dich“, abgeschaut von den Valentins- oder Muttertagskarten, die ich meiner Mutter schrieb. Obwohl unsere unterschiedlichen Sprachen Nikita und mich nicht vom gemeinsamen Spielen abhielten, wollte ich Englisch lernen und versuchte immer wieder, mit ihr zu sprechen. Zusammen mit ihr habe ich ein paar Brocken Englisch durch das Schauen von Zeichentrickfilmen aufgeschnappt. All der Spaß, den ich mit Nikita, meiner Mutter und Nikitas Familie in der Stadt hatte, motivierte mich, meiner Mutter zu helfen, die Dinge zu Hause zu ändern. Ich wünschte mir so sehr, dass meine Großmutter das noch erleben würde. Das tue ich immer noch.

Als ich elf Jahre alt war, verließen die Arbeitgeber*innen meiner Mutter das Land. Sie wollten, dass meine Mutter und ich mit ihnen gingen, aber meine Mutter, die für unsere Familie war, was sie war, konnte es nicht. Meine Mutter bekam einen anderen Job in Johannesburg und musste Durban verlassen. Das bedeutete, dass wir sie nicht an jedem Monatsende, sondern nur jedes halbe Jahr sehen konnten. Diese schwierige Situation und ihr Wunsch, dass ich eine bessere Ausbildung



bekomme, führten zu der Entscheidung, mit ihr umzuziehen. Ich war zwölf. Meine Mutter war sehr entschlossen, das Beste für mich zu tun, obwohl sie sich die Schulen in der Stadt nicht leisten konnte. Resolut wie sie war, fand sie ein Stipendium für mich. In der 7. Klasse ging ich in eine „Model C School“ (eine Schule in Südafrika, die früher nur für weiße Kinder war und jetzt gemischt ist). Ich musste Englisch sprechen, aber mit meinem Hintergrund konnte ich das natürlich nicht gut. Ich wurde oft schikaniert, Kinder machten sich über mich lustig, weil sie dachten, ich sei dumm. Aber ich war gut in Mathe – dafür brauchte ich nicht wirklich Englisch, also habe ich mich darin hervorgetan. Entschlossen, es den Kindern zu beweisen, die mich zu Unrecht gemobbt haben, habe ich gebüffelt, meine Hausaufgaben gemacht und weiter Zeichentrickfilme gesehen, sodass mein Englisch besser wurde. Obwohl dies mein erstes Jahr an einer englischen Schule war, habe ich die Prüfungen sehr gut bestanden und sogar Auszeichnungen erhalten.

Das machte meine Mutter stolz. Auch für die High School hat sie mir einen staatlichen Zuschuss besorgt, sodass ich auf die Princess High (eine andere gute Schule) gehen konnte. In einer Schule mit Kindern aus verschiedenen sozialen Hintergründen war ich, inzwischen ein Teenager, entschlossen dazuzugehören – jedoch nicht als normal und angepasst, sondern indem ich als eine der Klügsten bekannt wurde. Die Tochter eines „Küchenmädchens“ (Hausangestellte) zu sein, ist keine coole Sache, aber ich fühlte mich glücklich. Ich fühlte mich glücklich, weil ich im Vorort bleiben konnte. Es war ruhig und alles, was ich nach der Schule tun musste, war nach Hause gehen, meine Hausaufgaben erledigen und mehr Englisch lernen. Ich wurde besser darin und meine Leistungen in der Schule blieben nicht unbemerkt.

Mit 17 ging ich in die letzte Klasse der High School. Traurigerweise habe ich meine Mutter in diesem Jahr verloren. Sie starb am 5. Juni 2009, am Tag, als ich anfang, die Prüfungen zur Jahresmitte abzulegen. Um ehrlich zu sein, schien alle Hoffnung verloren, da ich wusste, was meine Mutter durchgemacht hatte, um mich so weit zu bringen. Ich hielt aber durch und bestand meinen Abschluss. Von da an musste ich erwachsen werden und Verantwortung für mein Leben übernehmen. Ohne mütterliche Anleitung wusste ich nicht, was ich tun und wozu ich mich weiterbilden sollte, also nahm ich ein Jahr Auszeit. Aus einem Jahr wurden zwei. In diesen Jahren fand ich kleine Jobs, um etwas Taschengeld zu verdienen. Meine Oma half mir mit einem kleinen Teil ihrer Rente, während ich

bei meinen Tanten wohnen blieb. Diese kleinen Jobs haben mich aber nicht zufrieden gemacht – ich wollte mehr für mich selbst. Ich recherchierte über Stipendien und bewarb mich für ein Studium an der Universität von Südafrika. Durch Gottes Gnade war meine Bewerbung bei der NSFAS (finanzielles Unterstützungsprogramm für Studierende in Südafrika) erfolgreich.

Ich war so dankbar, dass ich die Chance hatte, wieder zur Schule zu gehen. Ich habe hart gearbeitet und gute Noten bekommen. Da die NSFAS nur für Unterricht und Bücher bezahlte, hatte ich kein Geld für meinen sonstigen Lebensunterhalt, also musste ich immer noch Geld verdienen und begann zu kellnern. Das war immer noch nicht genug. Ich gab mir Mühe zurechtzukommen und verschob immer wieder die Grenze, mit wie wenigen Mitteln ich ein erfülltes Leben haben und leben konnte.

Ich wollte mit jungen Leuten arbeiten, die meine Motivation und Inspiration teilten. So begann ich 2014, ehrenamtlich im *Golden Youth Club* (GYC), einer von Johannah Mahlangu gegründeten Jugendorganisation, zu arbeiten. Die Organisation engagiert sich pädagogisch in den Bereichen darstellende Künste und *Leadership* in der Gemeinde Winterveldt sowie in ganz Südafrika und anderswo auf der Welt. Beim GYC konnte ich sowohl selbst lernen als auch meine Fähigkeiten mit anderen teilen – mit Jugendlichen mit ganz ähnlichem Hintergrund (Waisenkinder und bei Alleinerziehenden Aufgewachsene). Ich half beim Projektmanagement und weil ich Informatik studierte, konnte ich auch mit technischem Know-how zur Arbeit der Organisation beitragen.

GYC arbeitet mit *Peerleader International* (einem deutschen Verein) in Austauschprogrammen zusammen – und das war genau mein Ding! Angesichts der Hingabe, die ich zeigte, wählte GYC mich aus, um die Organisation 2014/2015 in einem Austauschprojekt zu vertreten. Und dies ermöglichte mir meinen ersten Einstieg in Deutschland – eine sowohl buchstäblich als auch symbolisch unvorstellbare Reise. Ich habe ein Jahr lang in Deutschland gelebt und ein Freiwilliges Ökologisches Jahr absolviert. Der geografische Sprung nach Deutschland öffnete die Türen zu globalen Möglichkeiten, Erfahrungen, beruflichen und persönlichen Verbindungen, dauerhaften Freundschaften und Bindungen. Es folgten Reisen in Länder wie Israel, Holland und Bosnien, um andere Kulturen kennenzulernen und zu erleben. Das waren Möglichkeiten, an die ich als Kind im Dorf nie gedacht hätte, weil ich nicht wusste, was jenseits meiner unmittelbaren Umgebung existierte.

Ich bin da, wo ich heute bin dank des Wissens, das Johannah vom GYC mit uns geteilt hat, und dank des Raums, den sie uns gegeben hat, um zu wachsen, unser Wissen zu nutzen und unseren Horizont zu erweitern.

Heute bin ich 26 Jahre alt, habe einen Abschluss in Informationstechnologie und arbeite in der Filmbranche, wo ich bereits in mehr als fünf Film- und Fernsehproduktionen mitgearbeitet habe. Aufgrund meiner Erfahrungen bei GYC und Peerleader International habe ich auch Führungsqualitäten in der Jugend- und Gemeinschaftsarbeit erworben.

Meine Entschlossenheit, die Dinge, wie sie in der Vergangenheit waren, zu ändern und dort weiterzumachen, wo meine Mutter aufgehört hat, treibt mich an, mehr zu lernen und zu tun. Liebe, Lernbereitschaft und Demut sind für mich die Schlüssel zum Erfolg. Solange ich lebe, möchte ich ein Beweis dafür sein, dass es nicht das Ende der Welt ist, eine Waise zu sein, und dass der eigene Hintergrund deine Zukunft nicht unveränderlich vorbestimmt.



Mom mit Großmutter und Geschwistern



Die vierjährige Buso

ÜBER DIE AUTORIN

Buso Memela (26) ist IT-Absolventin der Universität von Südafrika in Donnybrook, Kwazulu Natal. Sie ist gefangen zwischen Informatik, Film- und Fernsehproduktionen und ihrem Dasein als Umwelt- und Jugendaktivistin. Sie definiert sich selbst als „Misfit“, weil sie noch keine Karriere gefunden hat, die diese drei Kompetenzen zusammen abbildet.



NETZWERK-DIALOG

Was bedeutet Entwicklung für dich?
Wer oder was muss sich entwickeln?

Entwicklung bedeutet für mich vor allem gerechte Einkommensverteilung und Zugang zu Gesundheit, Bildung, Arbeit, Wohnen, sanitärer Grundversorgung. Was in meinem Land großer Entwicklung bedarf, ist das soziale und politische Bewusstsein, damit die Bevölkerung ihre Politiker*innen Überlegter wählen und die Einhaltung ihrer Grundrechte einfordern kann. Entwicklung in meinem Land wird nur dann stattfinden, wenn Verteidiger*innen der Menschenrechte nicht weiter getötet werden.

Gaia Sanvicente Traverso

Jeder einzelne Mensch ist hier auf der Erde, um sich zu entwickeln – wir leben auf einem großen Spielplatz. Unsere Achtsamkeit und Achtung voreinander und für unsere Umgebung und Basis (die Erde) lässt uns wachsen und liefert ein Beispiel für unsere Mitmenschen.

Ulli Meinholz

Es gibt viel Potenzial für die Menschheit, ihre Denkweisen und ihre Selbstwahrnehmung zu entwickeln: Eine Person, die nach ihren eigenen Ressourcen lebt und eine Verbindung zu ihrem eigenen Selbst und ihrer Umgebung hat, wird wahrscheinlich positiveren Einfluss nehmen als eine Person, die das Produkt einer selbstausbeuterischen Leistungsgesellschaft ist.

Timo Steinert

Entwicklung heißt, sich selbst zu einem besseren Menschen zu entwickeln. Damit Veränderungen zum Besseren stattfinden können, müssen wir uns jeden Tag weiterentwickeln.

**Aleksandar
Slijepcevic**



Der Mensch selbst ist das Problem ... – wir müssen Sensibilität für uns selbst und andere entwickeln; für unsere Lebensbedingungen und für unser Bewusstsein, ein Teil der Natur und einer globalen Gemeinschaft zu sein. Wir müssen respektieren, dass wir nicht alles tun sollten, wozu wir als Menschen (technisch) in der Lage sind! Sonst scheitern wir wie „Ikaros“ in der griechischen Mythologie! (Ikaros, der Sohn des Meisters Daidalos, des Schöpfers des Labyrinths. Ikaros und sein Vater versuchen mit Flügeln, die Daidalos aus Federn und Wachs gebaut hat, aus Kreta zu fliehen. Ikaros ignorierte die Warnung seines Vaters, nicht zu nah an die Sonne zu fliegen. Das Wachs in seinen Flügeln schmolz, er stürzte vom Himmel und fiel ins Meer, wo er ertrank).

Dirk Schröder-Brandt

Entwicklung bedeutet für mich, die eigenen Verhaltensweisen und etablierten Routinen zu hinterfragen und hinsichtlich sozialer und ökologischer Aspekte bestmöglich anzupassen. Indem wir einen Schritt zurücktreten, können wir unsere Handlungsweisen und deren Auswirkungen überdenken und das Gelernte umsetzen. Zurücktreten bedeutet auch, die Ansichten anderer Menschen in meine Perspektive einzubeziehen – und unser globales Netzwerk ist eine Möglichkeit dazu.

Barbara Brunner

Es ist die globale Gesellschaft, die entwickelt werden muss, um Armut, Ungleichheit und die Zerstörung der Natur zu überwinden. Ich stelle mir eine Welt vor, die alle menschliche Kreativität und Energie nutzt, um den Reichtum der Welt unter allen Wesen neu zu verteilen und eine vielfältige, soziale, kreative und die Natur schützende globale Gesellschaft zu schaffen.

Menja Holtz

To prevent similar complaints Mr. Bridges said: "We will continue to discuss with the department concerned whether there are any other ways in which we can improve the situation."

...the Government will
...the credit of the people
...the credit of the people

of Hingham without pay

Mr. Dodge said the pro-
posed amendment to be made

Former employees of the Gas
wages and severance pay plan.

[illegible]

...over
...to control
...of the Fed
...the

about
doing work

1

16

10

Workers petition Beijing official

...the
...the
...the

nen Fabrik

99

100

100



Die verloren gegangene Fabrik – Warum ich eine Arbeitsaktivistin bin!

April Lai

Es war der erste Arbeitstag nach den außergewöhnlich langen, 30-tägigen Neujahrsferien in der Qualimax-Plastikfabrik in Hongkong. Etwa 50 Arbeiter*innen kehrten glücklich aus dem Urlaub zurück, um ihren Dienst wieder aufzunehmen. Sie freuten sich auf den „Lai See“ (ein rotes Paket mit Geld, das Segen und gute Wünsche symbolisiert) von ihrem Chef, Law Chan. Die Fabrik befand sich in Kwun Tong, einem dicht besiedelten Industriegebiet Hongkongs. Doch an diesem Tag sah sie ungewöhnlich aus: Der Eingang war blockiert, kein Neujahrsbanner an der Tür, kein Manager, kein Chef, keine Arbeit; und schon gar kein Lai See, um das neue Jahr zu feiern.

Die Arbeiter*innen konnten nicht glauben, was sie sahen. Sie hatten viele Überstunden machen müssen, um die Aufträge vor den Neujahrsferien abzuarbeiten. Chun Cher, eine fürsorgliche Arbeiterin, konnte nicht aufhören zu fragen, was hier los sei. Ah Yik, ein fünfzig Jahre alter hochgebildeter Mann, wies Chun Cher auf einen Zettel hin, den Law Chan am Eingang angebracht hatte. Er las ihn ihr Wort für Wort vor: „Die Qualimax-Elektronikfabrik hat letzten Monat geschlossen.“ Wurde etwa auch die Plastikfabrik geschlossen – ohne die ausstehenden Löhne der Arbeiter*innen zu bezahlen?! Die Nachricht ging noch weiter: „Bitte wenden Sie sich an das Arbeitsministerium, um Hilfe zu erhalten. Ich wünsche Ihnen allen viel Glück!“.

Die Arbeiter*innen hatten kein Interesse daran, mehr über die Qualimax-Elektronikfabrik zu erfahren und was deren Schließung überhaupt mit ihrer Plastikfabrik zu tun hatte. Was sie wissen wollten, war, wie sie den Lohn, für den sie so hart gearbeitet hatten, von Law Chan bekommen konnten. Ein besonderes Interesse daran hatten etwa zwanzig Arbeiter*innen, die aufgrund ihrer langen

Betriebszugehörigkeit Anspruch auf eine größere Abfindung hatten. Sie wendeten sich an das *Hong Kong Christian Industrial Committee*, eine christliche Organisation, die sich für die Förderung der Arbeitnehmer*innenrechte in Hongkong einsetzt. Chun Cher, Ah Yik, Ah Pang und vier weitere Arbeiter*innen gingen früh am nächsten Tag zur Arbeitsberatung, in der Hoffnung, dass ihre Beschwerden angemessen behandelt würden.

Seit China 1978 Sonderwirtschaftszonen eingerichtet hatte, verlagerten viele große und kleine Fabriken ihren Sitz von Hongkong in eine dieser Zonen, um dort von einer großen Zahl billiger und bereitwilliger Arbeitskräfte und anderer komparativer Vorteile profitieren zu können. Die Mitarbeitenden der Qualimax-Plastikfabrik gehörten zu den Opfern dieser Werksverlagerungen. Aber hierbei handelte es sich um einen der schlimmsten Fälle, da sich Law Chan, der Arbeitgeber, seiner Verantwortung völlig entzog und das Problem den Arbeiter*innen und der Gesellschaft Hongkongs insgesamt überließ.

Die ausstehenden Löhne, inklusive einer siebentägigen Kündigungsfrist, waren versichert, nicht aber die Abfindungen im Rahmen des Insolvenzschutzfonds. Mit der Auflösung der Fabrik hätten die Arbeitnehmer*innen Vorrang bei der Aufteilung der Vermögenswerte bekommen (jedoch mit einer festen Obergrenze, sodass Mitarbeitende mit mehr als vier Dienstjahren auch dann nicht vollständig hätten abgefunden werden können). Doch wo waren die wertvollen Maschinen geblieben? Es war der feste Glaube der Arbeiter*innen, dass sich Law Chan seiner Verantwortung als Arbeitgeber stellen und eine Lösung finden würde, sobald sie ihn treffen würden. Daher wurde eine umfassende Suche nach Law Chan gestartet. Dazu gehörte eine Demonstration vor der Fabrik, um die Arbeiter*innen Hongkongs auf das Risiko der Schließung aufmerksam zu machen und an die Verpflichtungen von Law Chan zu appellieren.

Aber die Bemühungen waren vergeblich. Law Chan blieb verschwunden. „Dongguan! Suchen wir Law Chan in seinem Heimatort“, sagten Ah Pang und Ah Yik schließlich.

Es war früh an einem kühlen Morgen, als vier Arbeiter*innen und ich die Suche nach Law Chan in Lowu begannen. Zur Mittagszeit kamen wir in einem Außenbezirk von Dongguan City an, einer sehr beliebten Sonderwirtschaftszone mit Fabriken in Hongkong und Taiwan.

„Das ist das Haus“, sagte Ah Pang.



Treffen der Arbeiter*innen mit dem kirchlichen Arbeitsrechtsforum

Wir alle waren aufgeregt und klopfen ganz vorsichtig an das Tor. Da keine Antwort kam, gingen wir näher an das Haus heran.

„Unsere Maschinen!“, rief Ah Yik aus, als er in ein Fensterschaute.

„Ja, das ist die Formmaschine.“ Ah Pang identifizierte eine nach der anderen Maschinen mithilfe seines Logbuchs.

Chun Cher war sprachlos und brach in Tränen aus. Wir haben dann in der Nachbarschaft nach Hinweisen gesucht, um Law Chan zu finden. Die Zeit verging, aber Law Chan war nicht zu fassen.

Das Auffinden der Fabrikausstattung war sehr wichtig, die fehlenden Qualimax-Maschinen waren nach Dongguan verlegt worden. „Was sollen wir tun, um die Maschinen zurückzufordern?“, wollten die Arbeiter*innen wissen. Es würde einen langen Rechtsstreit nach sich ziehen und vermutlich würden auch die monetären Entschädigungen nicht so hoch wie erwartet ausfallen. Aber das konnte ich ihnen in diesem Moment nicht sagen.

China ist ein sozialistisches Land, die Rechte der Arbeiter und Bauern sind in der nationalen Verfassung verankert und wurden hochgeachtet. Wenn die chinesischen Behörden eingriffen, könnte Law Chan zum Einlenken genötigt werden. In Anbetracht der Arbeiter*innen-Solidarität zwischen Hongkong und China, die wie in einer Familie ist, haben wir beschlossen, beim Büro der



Die Maschine in China

Abteilung für Außenhandel und wirtschaftliche Zusammenarbeit der chinesischen Regierung und beim chinesischen Gewerkschaftsbund zu intervenieren. Chun Cher forderte im Namen der Arbeiter*innen die Beamtin in der Abteilung für Außenhandel und wirtschaftliche Zusammenarbeit auf, die Produktion in der Dongguan-Fabrik von Law Chan zu verbieten, bis er alle Zahlungen beglichen haben würde. Die Beamtin erklärte ruhig und deutlich, dass Arbeitsfragen nicht in die Zuständigkeit des Ministeriums fallen, und verwies uns an die Gewerkschaft.

Es lag auf der Hand, dass die Beschäftigten Hilfe und Unterstützung bei der Gewerkschaft suchen mussten. Wir wendeten uns also an den gesamtchinesischen Gewerkschaftsbund. Die Gewerkschaftsfunktionärin reagierte auf unsere Forderungen jedoch mit dem Hinweis auf die nationale Wirtschaftspolitik Chinas. Nach dem „Nationalen Entwicklungsplan“ hatte es nämlich Vorrang, ausländisches Kapital für Investitionen in Dongguan zu gewinnen. Da der Gewerkschaftsbund Teil der chinesischen Regierungsstruktur ist, sagte die Gewerkschafterin, seien sie verpflichtet, die wirtschaftspolitischen Vorgaben zu befolgen. Ihr Büro würde die Maschinen nicht beschlagnahmen oder den Produktionsprozess

in der Fabrik verbieten. Sie überzeugte uns, in Hongkong selbst Lösungen zu finden.

Der dunkelste Moment unserer Mission an diesem langen Tag stand uns noch bevor. Wir beschlossen, in einem kleinen Hotel in der Nähe zu übernachten und am nächsten Tag nach Hongkong zurückzukehren. Im Gästebuch des Hotels fiel mir ein Name auf: Law Chan – der Arbeitgeber war hier! Alle waren begeistert, dass unsere Zielperson mit uns unter einem Dach wohnte. Unsere Hoffnung flammte wieder auf. Sogleich entwickelten wir einen ausgeklügelten Überwachungsplan. Chun Cher wurde beauftragt, die Lobby und den Eingang zu beobachten. Ah Pang bewachte das Treppenhaus und den Aufzug. Der Plan war, dass er sich an Law Chan wenden würde, um mit ihm zu plaudern, und dann würden die anderen Kolleg*innen dazustoßen. Wir hörten die Uhr schlagen – tick-tack, tick-tack –, aber Law Chan tauchte nicht auf.

Die „Such-den-Boss-Reise“ war zu Ende, doch was hatten wir erreicht? Es schien nichts dabei herausgekommen zu sein. Wir waren alle enttäuscht und verärgert, dass die Arbeitsgesetze und die einschlägigen Regierungsstellen die Arbeitnehmer*innen nicht davor schützten, solchen Machenschaften zum Opfer zu fallen.

Immerhin wurde der Verbleib der Qualimax-Maschinen aufgedeckt. Es war einfach, Law Chans Plan zu rekonstruieren. Er hatte die Arbeiter*innen vorsätzlich in den langen unbezahlten Sonderurlaub geschickt, damit er Zeit hatte, die Fabrik zu schließen, die Anlagen zu demontieren und die Maschinen nach Dongguan zu verlegen, wo er eine neue Kunststofffabrik aufbaute. Die Regulierungslücke in den Arbeitsgesetzen, die dies ermöglichte, war aber so offensichtlich, dass der Gesetzgeber schließlich den Insolvenzschutz auf Abfindungsfragen ausweitete. Die Mitarbeitenden von Qualimax hatten zu diesem Erfolg beigetragen, der mehr Sicherheit für alle Arbeitnehmer*innen bedeutet, wenn ihre Arbeitgeber*innen zahlungsfähig werden.

Ich hatte mir nicht ausgemalt, was durch die Aktionen der Arbeiter*innen alles erreicht werden konnte. Ohne die aktiven Proteste gegen unlautere Praktiken und für die Rechte und Interessen der Arbeitnehmer*innen würde die Arbeiterbewegung stagnieren, würde keine Veränderung stattfinden. Die Organisation der Arbeiterbewegung war wie ein Samenkorn. Es dauerte seine Zeit, es war ein langer Prozess. Wir pflanzen, aber jemand anderes kann die Ernte zu einem späteren Zeitpunkt einholen.

Was die Qualimax-Mitarbeitenden durchliefen, war ein selbstermächtigender Prozess. Oftmals arbeiten Arbeitnehmer*innen in asymmetrischen Arbeitsverhältnissen, in denen sie eine unterwürfige Rolle spielen und den vorgegebenen Richtlinien folgen, anstatt selbst die Initiative zu ergreifen und etwas neu zu denken oder zu machen. Die Arbeiterbewegung war eine kollektive. Niemand war Boss, niemand erteilte Befehle. Vielmehr versuchte jeder dazu beizutragen, dass die Aktion ein Erfolg wird. Ich war stolz auf das Engagement von Chun Cher, Ah Pang, Ah Yik und allen aktiven Arbeiter*innen, denen am Ende mehr an der langfristigen Verbesserung der Arbeitsbedingungen als an ihren eigenen Vorteilen gelegen war.

ÜBER DIE AUTORIN

April Lai ist eine Aktivistin für Arbeitsrechte und Ökologie, die sich für das Recht auf Grund und Boden, Partizipation, gleichberechtigte Machtverhältnisse und Emanzipation engagiert.



Muttersein als Teil einer Gemeinschaft

Gaia Sanvicente Traverso

Meine Geschichte ist eine Reise des Lernens durch Gemeinschaft – sei es durch ihr Fehlen oder als Teil davon. Sie begann damit, dass ich Mutter wurde, wodurch ich die Anforderungen des Lebens wegen meiner zeitweisen Abgeschiedenheit von einer Gemeinschaft neu erfahren habe.

Aus finanziellen Gründen mussten mein Partner und ich in unserem Leben viele Veränderungen vornehmen und von der Gemeinschaft wegziehen, in der wir gelebt, zu der wir beigetragen und in der wir Unterstützung gefunden hatten. Ich stand vor der Herausforderung, mir eine neue Gemeinschaft aufbauen zu müssen, die meiner Familie und mir körperliches und seelisches Gleichgewicht bringen würde.

Diese Situation ist für Frauen in Brasilien und auch anderswo in der Welt nicht unüblich. Sie veranlasst dazu, über Mutterschaft, die Rolle bezahlter Arbeit, Schulbildung, frühkindliche Erziehung sowie über Herausforderungen, mit denen brasilianischen Familien im Bereich städtischer Lebenswelten konfrontiert sind, nachzudenken.

Als ich schwanger wurde, war ich arbeitslos. Davor arbeitete ich für ein staatliches Umweltprogramm und lebte nahe bei meiner Gemeinschaft, die aus verschiedenen sozialen Gruppen bestand (Familie, Nachbar*innen, Freund*innen, Arbeitskolleg*innen). Unsere Zukunft mit einem Baby machte uns Sorgen und genau in diesem Krisenszenario wurde meinem Partner, dem Vater meiner Tochter, eine Arbeit angeboten, die uns finanzielle Stabilität und eine gute Lebensqualität in Aussicht stellte. Damit er die neue Stelle antreten konnte, mussten wir in einen Vorort von Rio de Janeiro umziehen, weit weg von allen, die wir kannten. Mit diesem Schritt verlor bzw. entfremdete ich mich von allen sozialen Gruppen, mit



denen ich mein Leben teilte und um die herum ich mein Leben aufgebaut hatte.

Während meiner Schwangerschaft suchte ich keinen Vollzeitjob, da die formale Arbeitswelt für Frauen, Mütter und

erst recht für werdende Mütter nicht günstig ist. Selten wird einer schwangeren Frau ein Job angeboten und selbst angestellte Frauen werden oft nach ihrem Mutterschaftsurlaub entlassen. Auch Frauen mit kleinen Kindern finden oft keine Arbeit. In Brasilien gibt es weder staatliche Anreize für Frauen, eine Stelle neu zu beginnen oder wiederaufzunehmen, noch eine vernünftige Betreuung für Neugeborene und Kleinkinder – die zukünftigen Generationen. Nach geltendem Recht haben Frauen nur einen Anspruch auf vier Monate Mutterschaftsurlaub. Der Vater hat nur Recht auf fünf Tage. Das heißt, nach vier Monaten sind berufstätige Eltern gezwungen, ihre Kinder fremdbetreuen zu lassen. In der Regel wenden sie sich dann an formelle Einrichtungen – Krippen und Kindertagesstätten. Die öffentlichen Einrichtungen haben selten freie Plätze, die privaten sind für die Mehrheit der Bevölkerung nicht bezahlbar. Sowohl öffentliche als auch private Kinderbetreuungseinrichtungen folgen sehr hierarchischen, standardisierten und marktlogischen Abläufen und bieten kaum Kontakt zur Natur.

In vielen Fällen orientiert sich die praktizierte Pädagogik mehr am Markt als an den tatsächlichen Entwicklungsbedürfnissen von Kindern, was sich zum Beispiel in nicht kindgerechter Verpflegung niederschlägt. Bei der Ernährung von Kleinkindern ist es schädlich, industrielle verarbeitete Lebensmittel (Wurst, Margarine) anzubieten, die bekanntermaßen gesundheitsschädigend sind. Auch der Ausschluss der Elternschaft vom Aufbau pädagogischer Inhalte und der fehlende Einbezug der lokalen Gemeinschaft in die Kinderbetreuung mit all ihren Bedürfnissen und Potenzialen führen zu verzerrten Prioritäten. Das schafft soziales Ungleichgewicht. Das Beste für Babys, zumindest im ersten Jahr, wäre es, in ihrer familiären Umgebung von ihren Müttern gestillt zu werden und mit Unterstützung eines anderen Erwachsenen, der zu ihrer Gemeinschaft gehört, wie Großeltern, Tanten und Onkel oder Freunde, heranzuwachsen. Daneben sind der Kontakt mit der Natur und die Freiheit, ungesteuert zu spielen, bedeutsam für die Entwicklung.

Vor dem Hintergrund, dass der formelle Arbeitsmarkt Mütter benachteiligt und Kindertagesstätten keine gute Alternative sind, habe ich meine Tochter während ihrer ersten zwei Lebensjahre persönlich betreut, ohne wieder zur Arbeit gehen oder sie in einen Kindergarten zu bringen. Diese Entscheidung wurde jedoch zu einer sehr einsamen Erfahrung. In der Zeit, als ich mich um meine Tochter kümmerte, weit weg von meinen vertrauten sozialen Gruppen – Freunden, Familien und anderen Müttern –, wuchs in

mir das tiefe Bedürfnis, wieder zu einer Gemeinschaft zu gehören und neue Netzwerke zu bilden. Getrennt von Gemeinschaft verstand ich sehr gut das alte afrikanische Sprichwort: „Es braucht ein Dorf, um ein Kind großzuziehen.“ Der Erzieher und Professor Severino Antônio apud Carpegiani bringt es in einem Interview für den Dokumentarfilm „O Começo da Vida“ (2016) auf den Punkt: „Eine der größten Einsamkeiten der heutigen Welt ist es, eine Gemeinschaft zu verlieren. Der Aufbau eines Unterstützungsnetzes ist jedoch nicht so einfach, die Familien sind nicht mehr so groß wie früher, und Großeltern, Onkels und Tanten, Cousins wohnen oft auch nicht mehr so nah beieinander wie früher. Ganz zu schweigen davon, dass die Routine städtischer Metropolen ein Hindernis sein kann, Anteilnahme für andere zu entwickeln.“¹

Dort, wo wir hinzogen sind, gibt es nicht viele öffentliche Räume, die Mütter und Babys willkommen heißen. Es gibt keine Parks. Plätze werden nicht gepflegt und eine der wenigen Beschäftigungsmöglichkeiten besteht darin, sich in teuren Einkaufszentren mit angebotenen Aktivitäten rund um eine künstliche Lebensweise zu beschäftigen, die für kein geeignetes Modell halte.

Ich begann zu beobachten, dass ähnlich wie ich viele andere Frauen von mütterlicher Einsamkeit betroffen waren. Da sie sich ausschließlich der Betreuung von Kindern widmen, wird den Frauen zudem auch noch die unbezahlte Hausarbeit aufgebürdet. Müde davon vermisste ich das gemeinschaftliche Zusammenleben und der Wunsch nach mehr Kontakt zu anderen Menschen wuchs stärker. Als Mutter, als Matriarchin der Familie fühle, denke und bemerke ich, dass Gemeinschaft ein lebenswichtiges Bedürfnis ist.

Deshalb habe ich beschlossen, meine Mutterschaft nicht länger so einsam zu leben. Meine Tochter war bereits ein Jahr alt und ich wollte wieder zur Arbeit gehen und eine Betreuungseinrichtung für meine Tochter finden, in der ich mir keine Sorgen um ihre Sicherheit machen musste; die einen Gemeinschaftsbezug hat, die mit der Natur verbunden ist und sich für gesunde Mahlzeiten und freie Spielzeit einsetzt. Ich begann, nach Müttergruppen und nach alternativen Erziehungsmethoden für die frühe Kindheit zu suchen. Bei dieser Suche entdeckte ich eine Reihe von Initiativen. Eine davon, die meine Aufmerksamkeit am meisten auf sich zog, war die sogenannte „elterliche Kinderkrippe“, auch als kollektives Betreuungsnetzwerk oder elterliches Kollektiv bezeichnet. Die Journalistin Fernanda Carpegiani erklärt in ihrem Artikel in der

Zeitschrift Crescer, dass es sich dabei um ein von Erfahrungen aus Frankreich inspiriertes Modell handelt. Mitte der 1970er Jahre wurde es von einer organisierten Bewegung von Familien angestoßen, die keine Plätze in öffentlichen Kindergärten finden konnten oder die sich ein größeres elterliches Engagement in der frühen Kindheit wünschten. In diesem Modell muss jede Familie zwischen ein und viermal monatlich in der Krippe mitarbeiten.

In Rio de Janeiro haben diese Elternkollektive eigene Organisationsformen entwickelt, mit jeweils unterschiedlichen Ausgestaltungen. Was sie gemeinsam haben, ist die kollektive Verwaltung durch die Familien. In Brasilien gibt es keine staatliche Förderung wie in Frankreich, sondern nur eine kleine Bewegung, die sich für offizielle Anerkennung einsetzt.

Die Initiative, die für mich am nächsten lag, war das elterliche Kollektiv Cria-Mundo² (und mit „nah“ meine ich etwa 50 Minuten



von meinem Haus entfernt in einem anderen Stadtteil). Mit diesem Kollektiv war und bin ich immer noch in Kontakt. Es ist eine Initiative, die seit etwa zwei Jahren besteht, an der mehr als 15 Familien beteiligt waren, wenngleich derzeit nur drei (neben meiner eigenen) aktiv sind. Die Kinder leben in einer familiären Umgebung und können uneingeschränkt im ständigen Kontakt mit der Natur (und fernab von sterilen Klassenzimmern und industrialisierten Produkten) spielen. In dieses Kollektiv zu gehen, gab mir das stärkste Gefühl von Wiederverbindung mit einer Gemeinschaft seit der Geburt meiner Tochter. Dieses Kollektiv stellt für mich eine Gemeinschaft von Familien, insbesondere von Frauen, Müttern, Kindern, Erzieher*innen und Aktivist*innen dar, die sich für die Rechte der Frauen, die Rechte der Kinder und für Qualität in der Bildung einsetzen. Dort wurde ich willkommen geheißen und geschätzt, auch wenn ich nicht allzu oft da war, teilte Freuden und Leiden der Elternschaft und wurde vor allem als Mutter, Frau und Erzieherin gestärkt.

Diese und alle anderen Initiativen, die ich kennengelernt habe, haben mich dazu inspiriert, selbst eine solche Initiative in meiner Nachbarschaft ins Leben zu rufen – sowohl um ein Unterstützungsnetzwerk zu haben, als auch um anderen Frauen Unterstützung zu ermöglichen. Ich begann, Treffen zu organisieren, um mögliche Interessierte für den Aufbau von Bildungsangeboten in der Gemeinde zu gewinnen, und gründete das *PráBrincá Creative Lab*³, einen Ort für pädagogische Erfahrungen für Kinder – mit Kreativworkshops, Angeboten zum freien Spielen und Unterstützung für Familien. Ich führe Aktivitäten auf Plätzen und in Parks durch, die oft ungenutzt sind, und organisiere verschiedenste Veranstaltungen. Obwohl ich es immer noch nicht geschafft habe, eine Familiengruppe, ein kollektives Betreuungsnetzwerk zu bilden, das verbindlich und kontinuierlich ist, hat mir diese Erfahrung geholfen, Pädagog*innen, Eltern und Mütter kennenzulernen, die heute, wie ich sagen kann, Teil meiner „Gemeinschaft“ sind und ein essenziell wichtiges Unterstützungsnetzwerk bilden. Diese Menschen zu erreichen und mit ihnen in Verbindung zu treten, hat mir ermöglicht, am gemeinsamen Aufbau kreativer und künstlerischer Aktionen in meiner Umgebung teilzuhaben, die die kollektive Erziehung von Kindern und Familien fördern, wie es sie, wie ich bereits sagte, hier sonst nicht gibt.

Es ist eine soziale Bewegung, die dank des Einfallsreichtums der Familien und Gemeinschaften zur Entwicklung eines pädagogischen Konzepts für die frühe Kindheit im Sinne kooperativer,

umweltfreundlicher und gleichberechtigter Prinzipien entstanden ist. Eine soziale Bewegung mit dem Ziel, die grundlegenden Rechte der Kinder zu garantieren: Leben und Gesundheit, Freiheit, Respekt und Würde, Bildung, Kultur, Sport und Freizeit. Kollektive Betreuungsräume sind daher eine Bewegung, die der maximalen Individualisierung der modernen patriarchalischen Gesellschaft, die der Kernfamilie – insbesondere der Frau – die Verantwortung für die Kinderbetreuung zuschreibt, entgegensteht. Sie fördert die Idee der Gemeinschaftsfürsorge, die sehr stark ist und die sozialen Beziehungen sowie die Bedeutung der frühen Kindheit jenseits von Schulmauern neu definiert. Dieser Ansatz zielt darauf ab, auch andere Potenziale, die für die Entwicklung von Kindern wichtig sind, wachzurufen.

All diese Erfahrungen haben mir vor allen Dingen bestätigt, welche Kraft darin liegt, Teil einer Gemeinschaft zu sein, und wie es durch Gemeinschaft möglich ist, das zu tun, was wir nicht alleine tun können. Schließlich brauchen wir als soziale Wesen einander, um zu überleben.

Ich hoffe, dass ich mit dieser Geschichte andere Initiativen inspirieren kann, die sich auf diesen Weg begeben, und dass sich die Förderung solcher Räume auch auf neue Generationen überträgt, die das Fundament einer Welt bilden werden – einer anderen möglichen Welt –, die auf Zusammenarbeit, Solidarität, Willkommen-Heißen und Kollektivität basiert.

1. Fernanda Carpegiani. 2017. Creche parental: como as famílias se organizam para cuidar das crianças. Revista Crescer: Editora Globo, <https://revistacrescer.globo.com/Familia/Rotina/noticia/2017/06/creche-parental-como-familias-se-organizam-para-cuidar-das-criancas.html>, Zugriff Januar 2018.
2. Siehe https://web.facebook.com/criamundo/?ref=br_rs_.
3. Siehe <https://www.facebook.com/labcriativoprbrinca/>

ÜBER DIE AUTORIN

Gaia Sanvicente Traverso wurde in Brasilien geboren. Sie wuchs auf dem Land zwischen Bergen auf, badete in Flüssen und kletterte auf Bäume. Die erste Schule, in die sie ging, wurde von Eltern ihrer Gemeinde aufgebaut. Danach ging sie auf öffentliche und private Schulen. Alle das inspirierte sie dazu, Bildung zu studieren und nach neuen Wegen des Lernens zu suchen.



Im Slum geboren und aufgewachsen: Auf den zweiten Blick ein Glücksfall!

Nsubuga Geofrey

In den Slums geboren zu werden und dort aufzuwachsen, ist nicht einfach. Die Menschen, die dort leben, werden überall pauschal als Dieb*innen, Hooligans, Prostituierte, Drogensüchtige oder Ähnliches stigmatisiert. Im Widerspruch zu diesen Verunglimpfungen steht jedoch das eindrucksvolle Zeugnis von Slumbewohnern und -bewohnerinnen, die sich täglich bemühen, das Beste aus ihrer Situation zu machen und ihr Umfeld zu transformieren.

Ich wurde in den Slums von Bwaise in Kawempe geboren, einem Bezirk Kampalas, der Hauptstadt Ugandas. Dort bin ich auch aufgewachsen. Bwaise ist zu 98 % ein Slum, in dem Drogenmissbrauch, kommerzielle Sexarbeit und andere risikoreiche Aktivitäten an der Tagesordnung sind und für viele eine „ganz normale“ Einnahmequelle darstellen. Die Mädchen in der Gegend werden im Vergleich zu den Jungen vor allem aus kulturellen Gründen erheblich benachteiligt: Ihnen wird höhere Bildung versagt und sie werden sehr jung verheiratet. Denn vielerorts werden sie immer noch als Eigentum anderer und ihr Körper als Sexobjekt und Einkommensquelle angesehen, die das Überleben sichert. Das Gebiet verfügt über eine mangelhafte Infrastruktur, zieht aber dennoch viele von Armut betroffene Familien an, die sich nur hier eine Unterkunft leisten können. Dies führt zu einer zunehmenden Überbevölkerung. Der Slum ist ein Durchgangsort für Menschen- und Drogenhändler*innen, ein Zentrum für Prostitution und eine Drehscheibe für alle Arten von Verbrechen. Die Polizei unternimmt aus mir unbekannten Gründen nur wenig dagegen und die dort lebenden Menschen haben sich an Verbrechen als Teil des normalen Alltags gewöhnt.

Aber die Welt hat die starken und talentierten Slumbewohner*innen vergessen, die nur den nötigen Nährboden



brauchen, um ihr Potenzial auszuschöpfen und ihre Gemeinschaft zu verändern. Ich wuchs mit der Vision eines transformierten Bwaise auf – vor den Augen der Slumbewohner*innen, der Regierung und der ganzen Welt. Somit war ich sehr daran interessiert, an Programmen der vielen wohlthätigen Organisationen teilzunehmen. Aber etwas stimmte nicht. Ich fragte mich immer wieder, warum so viele Programme mit so viel Geld unsere Gemeinde trotzdem nicht verwandelten. Doch dann wurde mir klar, dass solche Programme weit weg in irgendwelchen Bürohochhäusern geplant, von gutmeinenden, aber nicht aus der Gemeinschaft stammenden Individuen umgesetzt und letztendlich den Menschen im Slum aufgezwungen wurden. Den Programmen mangelte es an der nötigen Sensibilität, die Betroffenen schon in der Planungsphase aktiv in die Gestaltung einzubeziehen, was sicherlich zu besseren Ergebnissen führen würde. Slumbewohner*innen wissen, was ihre Gemeinde verändern kann. Sie an der Planung und Durchführung von Aktionen zu beteiligen, würde ihr Gefühl der Eigenverantwortung fördern und zum nachhaltigen Erfolg der Programme beitragen.

Ich aber kenne meine Leute und sehe die großen Möglichkeiten, die meine Gemeinschaft hat. Wir haben nicht das Geld, aber wir haben „das Leben, die Freude und den Frieden“. Wir haben die Gemeinschaft und die Kraft der Menschen, um unsere Gesellschaft selbst zu verändern. Mir wurde klar, dass keine Person in meiner Gemeinde in diesen ungeschützten Verhältnissen leben will. Die anhaltende Kriminalität liegt an der ständigen Stigmatisierung und der Art und Weise, wie wir darauf reagieren: indem wir mit einer fatalistischen Einstellung genauso leben, wie es uns zugeschrieben wird.

Der Wendepunkt in meinem Leben war, als ein junges Mädchen 2009 aufgrund von Fremd- und Selbststigmatisierung Suizid beging. Mein Herz sagte: „Genug ist genug.“ Mit einem Team junger Leute in meiner Gegend haben wir alle mobilisiert, um unser eigenes Leben zu retten. Wir wussten, was wir wollten – LIEBE. Wir haben einen Raum geschaffen, in dem wir diese Liebe bekommen und ohne Diskriminierung und Stigmatisierung an andere weitergeben können – das Somero Uganda Center. Die kurzen Momente, die wir dort zusammen verbrachten, gaben dem Leben einen Sinn, und je öfter wir uns trafen, desto mehr wollten wir zusammen sein. Wir fingen an, voneinander zu lernen, eine Möglichkeit, die uns die Schulbildung nicht bieten konnte. Unser Ehrgeiz wuchs und Träume wurden in Strategien umgewandelt.

Ich persönlich erkannte damals, dass ich ein guter Trainer sein kann. Vorher fehlte mir der Mut dazu, obwohl ich einen Bachelor-Abschluss in Pädagogik hatte. Obwohl nicht viele an mich glaubten, stützte ich mich auf die wenigen inspirierenden Menschen um mich herum, um dieses kleine Stück Gold in mir zu polieren. Um meine Leidenschaft zu leben, sogar in der Zusammenarbeit mit internationalen Organisationen. Ich wusste, dass dies die Zeit ist, ich wusste, dass meine Zeit gekommen ist.

Ich habe Somero auch als Initiative gesehen, durch die die Leute uns besser verstehen. Wir, die Jugend, sind die Wandler*innen



mit den besten Absichten für unsere Gemeinschaft. Ich habe Somero Uganda (www.somero.org) kurz nach dem Suizid des jungen Mädchens gegründet, mit dem Ziel, Hoffnung und Mut in der Jugend meiner Gemeinde wiederherzustellen.

Im Jahr 2010 wurde ein Zentrum eingerichtet, um den Jugendlichen im Slum einen geschützten Raum zum Austausch von Erfahrungen zu bieten. Bildung bedeutet für uns, voneinander zu lernen, das ist das Wichtigste für uns. Auf Einladung von Somero Deutschland (www.somero.de), einem Partner von Somero Uganda, besuchte ich 2011 Deutschland, wo ich viel über Klimawandel, Bildung und Lebensstile von Menschen außerhalb meiner Gemeinde erfuhr. Ich teilte diese Erfahrung mit meinen jungen Kollegen und Kolleginnen und startete eifrig Projekte im Bereich der Informationstechnologie und des Globalen Lernens.

Ich wusste, dass ich meine Gemeinde nicht allein verwandeln konnte. Dies führte zur Initiierung von Empowerment-Programmen, die sich an junge Menschen richten und ihnen ermöglichen, ihr eigenes Umfeld, ihre eigenen Gemeinden zu entwickeln. Seitdem sind wir nicht nur Agenten des Wandels geworden, wir sind der Wandel! Wir sind die Ghetto-Präsident*innen, die Slum-Botschafter*innen, die Zukunft der großen Nation Uganda und eine starke Säule dieser Welt.

Heute habe ich das Gefühl, dass ich meiner Gemeinschaft auf jeden Fall etwas zurückgeben kann, indem ich ein Vorbild für andere Slumbewohner*innen bin und ihnen vorleben kann, zu träumen, zu leuchten und gemeinsamen voranzuschreiten.

ÜBER DEN AUTOR

Geofrey Nsubuga hat einen Bachelor of Arts in Education der Makerere University Kampala, ein Diplom in Sozialer Arbeit und Verwaltung vom Makerere-Institut für Soziale Entwicklung. Außerdem hat er einen Postgraduiertenkurs in Projektplanung und -management am Uganda Management Institute absolviert. Er ist Direktor und Gründungsmitglied von Somero Uganda und anerkannter Trainer der ILO-SCREAM-Methode in Uganda.



Die Integration von wissenschaftlicher Forschung und indigenem Wissen für mehr Klimaresilienz

Joseph Kenson Sakala

Ich wuchs in einer Gesellschaft auf, die von beträchtlichen Konflikten zwischen Mensch und Natur geprägt war, vor allem durch die Klimaschocks, die wir in den letzten zwanzig Jahren in zunehmender Häufigkeit durchlebt haben. Meine Leidenschaft, diese Situation zu verändern, um die Natur in meiner kleinen Gemeinde zu schützen, veranlasste mich zu einem Studium der Umweltwissenschaften an der Universität von Malawi. Mensch und Natur in Einklang zu bringen, wirkte auf mich zunächst verrückt und unrealistisch, entwickelte sich aber allmählich zu einem „Traum, der wahr wurde“, als ich mich auf den Weg machte, um vom Klimawandel bedrohten Bauern aus kleinen Gemeinden zu helfen. Ich arbeitete mit ihnen daran, ihre Widerstandsfähigkeit gegenüber klimatischen Veränderungen auszubauen, die die größte Herausforderung für ihre Ernährungssicherheit und die Sicherung ihres Lebensunterhalts im Allgemeinen darstellen.

Ich begann damit, Informationsveranstaltungen in Schulen und Gemeinden durchzuführen, um Menschen für die Folgen von Naturzerstörung zu sensibilisieren. Ich berichtete zum Beispiel über die zunehmende Bodenerosion aufgrund schnellen Wasserabflusses an der Landoberfläche (was in einigen Fällen auch zu Überschwemmungen führt), über das Aussterben verschiedener Pflanzen- und Tierarten, den Rückgang der Vegetationsbedeckung, das Risiko von Dürreperioden und Veränderungen des Mikroklimas, die sich auch auf das Makroklima einer Region übertragen können. Es sei an dieser Stelle erwähnt, dass Malawi zu den am stärksten durch den Klimawandel gefährdeten Ländern der Erde gehört. Das Land ist zunehmend mit extremen Wetterereignissen wie Dürren, Überschwemmungen und einer Verkürzung der Regenzeit von 7 auf 4 Monate oder sogar noch kürzer konfrontiert.



Joseph in einer der Informationsveranstaltungen

Die meisten Menschen kennen mich, Joseph Kenson Sakala, heute durch mein aktives Engagement im Bereich Umwelt und Klima. Mein Leben hat sich seit meinen ersten Arbeitserfahrungen mit den kleinen Gemeinden Mgoni und Mutu im Jahr 2010 stark verändert. Ich begann, die Gemeinden zu mobilisieren, und optimierte unser Team von „Jugend für Umwelt und nachhaltige Entwicklung“ (YSD), um eine Veränderung in der Einstellung und im Verhalten der Gemeinden in Bezug auf den Schutz der Natur zu erreichen. Wir haben eine Reihe von Sensibilisierungsveranstaltungen durchgeführt, die auf eine Veränderung im Umgang mit natürlichen Ressourcen, insbesondere mit Bäumen, abzielten. Unser Team war zunächst beeindruckt, denn die Leute schienen die Botschaft zu verstehen. Allerdings folgten keine spürbaren Veränderungen im Verhalten und die Abholzung von Bäumen setzte sich ungebrochen fort. Es kam der Moment, an dem wir uns mit dem spärlichen Erfolg und den schlechten Ergebnissen des Projekts auseinandersetzen mussten. Die Reflexion über den Projektansatz führte zu einem enormen Mentalitätswandel hinsichtlich der Frage, wie man sich einer Gemeinschaft mit der Absicht, Einstellungen und Verhaltensweisen zu ändern, annähern sollte.

Wir wurden uns insbesondere der fehlenden Partizipation der betroffenen Gemeinschaften bewusst, denen es dadurch an Eigenverantwortung für die ergriffenen Maßnahmen mangelte. Unsere Gruppe erkannte, dass bei der Entwicklung, Planung und Durchführung der durchgeführten Maßnahmen die Gemeindemitglieder nicht beteiligt waren. Die allgemeine

Auffassung unseres Teams war, dass die Gemeinden über das nötige Wissen verfügten, um die Probleme wirksam umzukehren. Allerdings realisierten wir, dass mehr Wissen allein nicht ausreicht und zudem freiwilliges Engagement und die Eigenverantwortung der Mitglieder der Gemeinschaft notwendig sind, um jedes Projekt zu steuern und nachhaltig am Leben zu halten.

Die Frage lautete, wie sich ein Projekt unter Beteiligung der Gemeinde in der Praxis umsetzen ließ. Der Ansatz unserer Gruppe bestand darin, die Gemeinschaft bereits bei der Situationsanalyse einzubinden, das Problem gemeinsam zu identifizieren und auf die gleiche Weise geeignete Maßnahmen zu entwickeln, die sich sowohl wissenschaftliche als auch indigene Erkenntnisse und Fertigkeiten zunutze machen. In unserem neuen Ansatz bilden sowohl die Mitglieder der Gemeinde als auch unser Team ein gemeinsames Projektteam, das das Problem der Entwaldung und der Trockenheit zusammen angeht.

Durch die Einbeziehung der Gemeinden konnte das Team lokale Nutzpflanzen identifizieren, die als dürreresistente Sorten genutzt werden können, wie z. B. Maniok und lokal verfügbares Obst und Gemüse. Mein Team von YSD und ich halfen der Gemeinde zu verstehen, wie sich Natur und Klima verändern und wie die Gemeinde ihre Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gegenüber solchen Krisen verbessern kann – zum Beispiel durch die Diversifizierung des Anbaus und die Anlage von Bewässerungssystemen. Gleichzeitig wurde den Gemeinden vermittelt, wie sie die natürlichen Ressourcen nachhaltig bewahren können. Dank dieser Erfahrungswerte kann unser Gemeinschaftsprogramm zum Thema Natur und Klimawandel inzwischen signifikante Ergebnisse vorweisen. Es gibt Gemeinden, die praxistaugliches Verständnis für die Diversifizierung von Kulturpflanzen bewiesen haben, da sie in vollem Umfang auf lokale, dürreresistente Sorten umgestiegen sind. Seitdem arbeiten unser YSD-Team und ich weiterhin mit verschiedenen Gemeinschaften zusammen, die vom Klimawandel betroffen sind.

Meine Leidenschaft ist es, mehr Menschen in den ländlichen Gebieten Malawis, insbesondere den Landwirt*innen, zu helfen, ihre Resilienz gegenüber dem Klimawandel zu stärken und dabei die positiven Veränderungen auf andere umliegende Gemeinden zu übertragen.

Der Klimawandel stellt nach wie vor eine der größten globalen Herausforderungen unserer Zeit dar, und es sind dringend globale Maßnahmen für den Wandel von Lebensstilen erforderlich – der

Übergang von der Nutzung fossiler zum Gebrauch erneuerbarer Energien und die Förderung der UN-Nachhaltigkeitsziele allgemein. Dennoch glaube ich auch, dass die Gemeinden im ländlichen Malawi im Kleinen diese Bewegung anführen sollten, denn sie können selbst etwas bewirken. Diese Überzeugung wird mich weiterhin für Natur- und Klimaschutz anspornen.

Abschließend möchte ich noch einmal unterstreichen, dass der effektivste und nachhaltigste Weg für eine transformative Gemeinschaftsarbeit darin besteht, eine wirkliche Einbeziehung und Beteiligung zwischen der projektdurchführenden Institution und der Zielgruppe des Projekts zu erreichen. Wie mit dieser Geschichte bewiesen wird, ist die Integration von wissenschaftlichen Erkenntnissen und indigenem Wissen der Schlüssel zu nachhaltiger Klimaresilienz, Naturschutz und Ernährungssicherheit.



ÜBER DEN AUTOR

Joseph Kenson Sakala wurde 1988 in Malawi geboren. Zusammen mit seiner Frau Rhoda hat er eine zweijährige Tochter, Jennaya. Joseph ist Natur- und Klimaaktivist mit einem Bachelor in Umweltwissenschaft, einem Diplom in Umweltmanagement sowie einem Zertifikat zu Klimawandel und erneuerbaren Energien.

Ode to the Beauty of the Revolution against Ourselves

Timo Holthoff

Sisters and brothers, scattered and frightened in places of inner rebellion.

Come together, take courage, and proudly proclaim
the *revolution against ourselves*.

Armed with questions, I want to

March, dressed in polyforms instead of conform uniforms,

Seed doubt and harvest dreams.

Not seek answers but allow new questions to be born.

Have trust to move gently in the darkness of the unknown.

Leave streets, take hills and twisted paths that unfold under our feet
while we walk them.

Discover new lands beyond the narrow fences of our being.

Shoot with crazy ideas and turn the chaos of order into the order of
chaos.

Tear town grey houses in our hearts and laugh in tears about the
easiness of it,

because they are just empty facades, behind which we find cosy
caves in which our ancestors sat around the fire for millenia, looking
into the stars, entangled with the multiverse of life.

Until animated stories faded into secret whispers and whispers
became silenced by the loudness of only one story.

We find a grave, a tombstone:

Humanity

Died a hero in the name of civilisation.

Get our hands dirty and dig it out, reassemble the pieces, breeze it gently back to life. Tell the many stories it lived, lives and could live.

We pull out just tiny pieces at the right place of the wall, peak through the hole, through which a hand or a claw or a tree branch or a vine is already lusciously reaching out.

And with just a breath,

unthinkables become outthinkables.

Impossible becomes I'm possible.

Words dissolve into meaning and meaning gives words. Screams make room for silence and silence for unheard voices.

We hug our inner trees and monsters – and yes, why not a real tree, or a monster.

We believe no one, but are full of belief in ourselves and each other.

We seek and create connection where there was division.

Because

While we stand back to back with those who we call our enemies, our inner children are gently holding hands,

Healing wounds, where band-aid after band-aid was tearing open.

We take time, slow down, contemplate with the ghosts inside us, that are assembled around the fire in our belly.

We celebrate our failures and make procrastination a gift against the force to succeed. We jump around wildly, dance with possibility, speak the unspeakable. Or not.

We take breaks under trees to ease ourselves from the drudgery of inner revolution, look through vibrating crowns into the sky, let thoughts flow and queer the lines of linearity. A sudden realization dawns: That is not a break from the revolution. That is the Revolution.



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015



METHODEN





Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015



Glück – Ein Thema für die Bildung!

Sabine Meyer

Bezeichnung der Aktivität Glück – Ein Thema für die Bildung	Zeitbedarf Ein Schuljahr mit wöchentlichen Treffen à 90 Minuten plus sieben Tage Camp werden empfohlen. Möglich ist jedoch auch eine flexible Anpassung an die Möglichkeiten, z. B. in den Schulferien oder geblockt als Projekttag.
Überblick Diese Aktivität ist eine begleitete Expedition, um durch Darstellung und Reflexion verschiedener Perspektiven unsere Konzepte und Strategien zum Glück zu entdecken. Individuelle Bedürfnisse werden mit denen der Gruppe, der Umwelt, der Gesellschaft und der nachhaltigen Entwicklung unseres Planeten Erde in Verbindung gesetzt. Das Methodenset unterstützt kommunikative Kompetenzen, Ausdrucksfähigkeit, Kooperation im Team und Selbstwirksamkeit.	Materialien/Räume Schreib- und Malutensilien, die für drinnen und draußen geeignet sind Bastelmaterial zum Modellbau Weltkarte Raum mit Projektionsausrüstung und Internetzugang Campingmöglichkeit in der Natur, am besten Wald ohne forstwirtschaftliche Nutzung
Teilnehmer*innenanzahl 12–20	Zielgruppe und Alter Jugendliche in der Pubertät und junge Erwachsene im Übergang zwischen Schule und beruflicher Ausbildung/Berufstätigkeit.

Angestrebte Ergebnisse

- Klarheit über eigene Sichtweisen und Erfahrungen von Glück
- Ausdrucksfähigkeit in einer vertrauten Gruppe und achtsames Zuhören
- Erfahrung der eigenen Talente/Fähigkeiten und Rolle in einem kooperativen Team
- Erkennen der Wechselbeziehungen zwischen eigenem Lebensstil und der Menschheit und dem Planeten Erde
- Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten im Setting einer Gruppe
- Erfahrung der Selbstwirksamkeit während der Realisierung eines selbst gewählten Projekts

„Erfolg ist nicht der Schlüssel zum Glück. Glück ist der Schlüssel zum Erfolg. Wenn du liebst, was du tust, wirst du erfolgreich sein.“ (Albert Schweizer)

1. Einführung

Man mag denken, dass Glück eine persönliche Angelegenheit ist. Jedoch: Kann eine Person wirklich glücklich sein, wenn es den anderen um sie herum schlecht geht bzw. sie unter schwierigen Umständen leiden? Besonders in Zeiten der Veränderung kann es hilfreich sein, sich bewusst mit den Bedürfnissen der Einzelnen und der Gemeinschaft sowie mit der nachhaltigen Entwicklung der Welt zu beschäftigen, um angemessene Entscheidungen zu treffen.

Sicher ist: ALLE Menschen streben nach Glück!

Ich möchte Sie einladen, gemeinsam auf die Suche zu gehen: Durch welche Methoden können Menschen unterstützt werden, in der heutigen Zeit ihren eigenen Weg zum Glück zu finden?

2. Methodik

Dieser Kurs hat vier Abschnitte:

1. „Council“ – Mit dem Herzen hören und sprechen,
2. Naturerfahrung/Wildniserfahrung – Lernen, in der Natur zu leben,
3. Globale Perspektiven – Konzepte und Überlegungen von Menschen in anderen Ländern der Welt,
4. Selbstwirksamkeit – ein eigenes (überschaubares) Projekt planen und umsetzen.

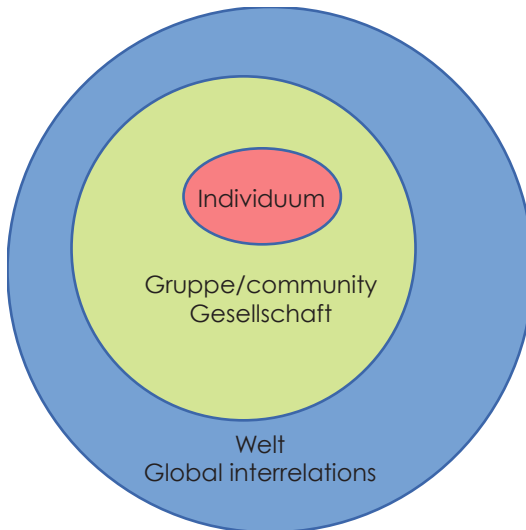
Intentionen:

- Erkunden von „Glück“ in verschiedenen Aspekten
- Kompetenzförderung: Kommunikation, Ausdrucksfähigkeit, Kooperation
- Reflexion der Wechselbeziehungen zwischen eigenem Lebensstil und der Entwicklung der Welt
- Förderung von Selbstwirksamkeit

Ziele:

- Bewusste Wahrnehmung der eigenen Sichtweise und Erfahrung von Glück
- Äußerung persönlicher Sichtweisen und Erfahrungen in einer vertrauten Gruppe und achtsames Zuhören
- Erfahrung eigener Fähigkeiten und Finden einer Rolle im Team
- Erkennen der Wechselbeziehungen zwischen eigenem Lebensstil und der Menschheit sowie dem Planeten Erde
- Erfahrung der Selbstwirksamkeit während der Realisierung eines selbst geplanten Projekts

Die drei Ebenen der Reflexion bezüglich „Glück“:





Projektabschnitt 1: „Council“ – Mit dem Herzen hören und sprechen

Diese Methodik des hierarchiefreien Austauschs kam nach Europa durch Inspiration nordamerikanischer indigener Gruppen. Im Council (auch bekannt als „Der große Rat“) wird jede Stimme gehört und jede Person ist sichtbar. Ein Redestab – z. B. ein besonders geformter Ast – wandert von Hand zu Hand im Uhrzeigersinn, sodass jede Person, die sprechen möchte, ihre Sprechzeit bekommt.

Zu Beginn vereinbaren die Teilnehmenden, alles im Council Gesagte vertraulich zu behandeln.

Es gibt vier Regeln: Sprich von Herzen! Höre mit dem Herzen! Sprich spontan! Fass dich kurz!

Dieser Rahmen kann helfen, Achtsamkeit und Empathie zu entwickeln: für die Gemeinsamkeit des Menschseins und für die aktuelle Situation. Zum Beispiel gehen alle Menschen durch die Phase der Pubertät oder müssen Wege der Anpassung an äußere Veränderungen finden.¹

Diese Form des Austauschs hat zweifachen Bezug zum Thema Glück: Die Teilnehmenden tauschen sich über persönlich Bedeutsames aus in dem Bewusstsein, dass alle Beteiligten durch diese transformative Phase gehen. Der zweite Aspekt ist die Erfahrung, dass die anderen mit Achtsamkeit zuhören, während jemand spricht, ohne unterbrochen oder gar bewertet zu werden. Dieses Erleben scheint ein Grundbedürfnis zu berühren – das Verbundensein mit anderen Menschen zu spüren, während alle im Moment präsent sind.

Im Folgenden einige kommunikative Anregungen, um den Austausch zu beginnen:

- Wie geht es dir heute? Was geht dir gerade durch den Kopf? Hast du dringende Fragen bzw. stehst du aktuell vor einer Herausforderung?

- Bitte beschreib einen glücklichen Moment heute/während der vergangenen Woche/während des vergangenen Monats in der Schule!

- Wie würdest du Glück beschreiben? Was brauchst du, um glücklich zu sein?

Der Austausch und die Erfahrung, in einem sicheren Umfeld gehört und gesehen zu werden, können positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Außerdem fördern sie das Gefühl, ein Teil der Gruppe zu sein.

Projektabschnitt 2: Naturerfahrung/Wildniserfahrung – Lernen, in der Natur zu leben

In der Vergangenheit war die Natur – die „Wildnis“ – das Zuhause unserer Vorfahren. In der heutigen „modernisierten“, industrialisierten Welt (des industrialisierten Teils der Welt) sind viele Menschen von diesem Zuhause entfremdet. Die Natur- und Umweltpädagogik intendiert, diese Verbindung zur Natur sowie die Wechselwirkungen zwischen Mensch und Natur wieder bewusst zu machen.

Methode: Das „Methodenset“ besteht aus realen Erlebnissen: mit den Teilnehmenden einige Zeit im Wald verbringen und eine Hütte aus Naturmaterialien bauen, Feuerholz sammeln, ein Feuer entzünden, etwas Essbares finden.

Wichtig ist es, einen naturnahen Ort zu finden, an dem es erlaubt ist, in Zelten zu übernachten und eine offene Kochstelle zu errichten – idealerweise ein Lagerfeuer und ein großer Grill. So werden alle satt und können abends am wärmenden Feuer sitzen.

Und es ist sehr wichtig, diese Tätigkeiten mit Anregungen zu kombinieren, um die Sinne zu schärfen – für Geräusche, Gerüche und allgemeine Beobachtungen der Natur. Sehr bewährt hat sich, dass sich die Teilnehmenden einzeln im Wald verteilt einen Platz suchen und dort mindestens zwanzig Minuten in Stille verbringen. Auf einen vereinbarten „Ruf“, z. B. eine Flötenmelodie, wird das Ende dieser Stille-Zeit verkündet und alle finden sich wieder zusammen.

Wir empfehlen für diesen Projektabschnitt eine Dauer von sieben Tagen. So steht ausreichend Zeit zur Verfügung, um sich

kennenzulernen, die Zusammenarbeit als Gruppe zu entwickeln und zu erleben, die Umgebung als temporären Lebensort gut kennen und nutzen zu lernen sowie das Selbstvertrauen zu entwickeln, sich in der Natur sicher zu fühlen.

Falls eine ganze Woche nicht realisierbar erscheint, sollte versucht werden, wenigstens eine Nacht mit der Gruppe draußen zu verbringen (empfehlenswerte Methodensammlung mit vielen inspirierenden praktischen Anregungen von Jon Young, Ellen Haas, Evan McGown²).

Projektabschnitt 3: Globale Perspektiven – Konzepte und Überlegungen von Menschen in anderen Ländern der Welt

Intention: Das eigene Handeln und den Lebensstil der eigenen Bezugsgruppe in Beziehung zur globalen Entwicklung setzen.

Benötigtes Material: Internetverbindung, Projektionsausrüstung, Weltkarte, Papier und Stifte.

Methode A: Einstieg: Den Blick auf die ganze Welt richten – „Weltverteilungsspiel“

Intention: ungleiche Verteilung von Ressourcen und deren Nutzung auf der Welt erkennen und reflektieren, eigene Annahmen mit der Realität konfrontieren

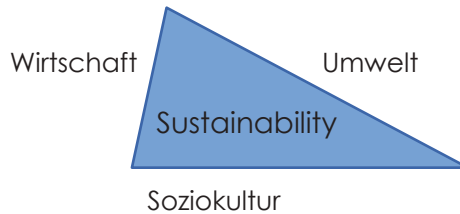
Bitte zeichnen Sie eine Weltkarte auf den Boden – groß genug, dass alle Teilnehmer*innen sich darauf positionieren können. Die Teilnehmenden bekommen dann die Aufgabe, sich entsprechend ihrer Schätzung auf der Karte zu verteilen: Wie ist die Weltbevölkerung verteilt? Wie der monetäre Reichtum? Wie die CO₂-Emissionen? Wie die Vorkommen fossiler Brennstoffe? Die Gesamtzahl der Teilnehmer*innen entspricht 100 %. Nach jeder Schätz-Positionierung der Gruppe werden die realen Zahlen preisgegeben. Datenmaterial³ und detaillierte Beschreibungen der Methode⁴ finden sich im Internet.

Das offensichtliche Ungleichgewicht der verschiedenen Faktoren regt zur Reflexion an, z. B. anhand folgender Fragen:

- Spielt finanzieller Reichtum eine Rolle für das Glück?
- Gibt es eine Beziehung zwischen der Nutzung fossiler Energieträger sowie Treibhausgas-Emissionen und Glück?
- Gibt es eine Beziehung zwischen Konsum und individuellem Glück, zum Glück der Bezugsgruppe bzw. zum Glück aller Menschen auf der Welt?

- Hat das Wissen über Ungleichverteilung auf der Welt Einfluss auf dein Glück?

In diesem Moment ist ein guter Zeitpunkt, die *Sustainable Development Goals* (SDG)⁵ als internationale Referenzvereinbarung einzuführen. Eine sehr vereinfachte Grafik kann hilfreich sein, in der Diskussion verschiedene Aspekte zu beleuchten und Konzepte bzw. eigene Beiträge einzuordnen.



Warum sollte in einem Projekt zum Thema Glück der Bezug zu den SDG hergestellt werden? Die SDG sind Bestandteil der von 193 Staaten unterzeichneten *UN 2030 Agenda for Sustainable Development*. Damit erscheint sie international als weithin akzeptierte Basis in Richtung einer Entwicklung, die das Überleben auf diesem Planeten für alle in Würde ermöglicht.

Methode B: Glück als Staatsziel – Beispiel Bhutan

Im Jahre 2008 trat der König von Bhutan zurück und übertrug die Macht einem demokratisch gewählten Parlament. Die neue Verfassung enthält explizit als Staatsziel das „Bruttosozialglück“ (GNH) anstatt der allgemein üblichen Ausrichtung auf das Wachstum des Bruttoinlandsprodukts (GDP). Da Bhutan ein buddhistisches Land ist, in dem Spiritualität und Mitgefühl traditionell tief im Alltag wie auch in der Staatsführung durch das Königshaus verankert sind, schien die Festschreibung entsprechender Ziele in einer modernen Verfassung konsequent.

Die zentralen Anliegen des GNH sind nachhaltige und gerechte sozioökonomische Entwicklung, Umweltschutz, Bewahrung und Förderung der Kultur und *Good Governance*.⁶

Vorschlag für die Beschäftigung mit diesem Aspekt

Schritt A: Bitten Sie die Teilnehmenden, sich in die Rolle eines Staatsoberhauptes zu versetzen und sich zu überlegen, welche Indikatoren sie benennen würden, um das Glück der Bevölkerung zu messen.

Schritt B: Erklären Sie, wie Bhutan den „Gross Happiness Index“ umgesetzt hat. Zeigen Sie einen kurzen Dokumentarfilm,⁷ damit die Teilnehmenden einen Eindruck von diesem Prozess bekommen.

Anschließend können z. B. folgende Fragen die Diskussion anregen: Wie gefällt euch das Konzept in Bhutan? Welche der im Film gezeigten Ideen, Methoden, Indikatoren würdet ihr übernehmen?

Schritt C: Schauen Sie sich gemeinsam mit den Teilnehmenden online den „World Happiness Report“⁸ an und diskutieren Sie dessen Ansatz und Ergebnisse. Sicher sind die Teilnehmenden neugierig, wie das eigene Heimatland dort eingestuft ist.

Methode C: Buen Vivir – Sumac Kawsay – gutes Leben: Ein Konzept aus Südamerika

Die Wurzeln dieser Idee finden sich in der Lebensweise indigener Bevölkerung in der Andenregion. Im Mittelpunkt steht das gemeinschaftliche Wirtschaften im Einklang mit der Natur – mit Mutter Erde (*Pachamama*), u. a. durch gegenseitige Unterstützung und Tauschhandel.

In Ecuador wird „Gutes Leben für alle“ in der Präambel der Verfassung als Staatsziel genannt.

Auf diese Weise wird es zum Politikum, mit dem Ziel, die Natur/ Mutter Erde als unsere existenzielle Lebensgrundlage zu respektieren und zu schützen.⁹

Schritt A: Brainstorming in zwei Gruppen zu den Stichworten „**gutes Leben**“ und „**Wohlstand**“. Die Teilnehmenden schreiben ihre Assoziationen gut lesbar auf Poster, ggf. unter folgender Fragestellung: Was unterscheidet die beiden Lebenskonzepte? Welche Schnittmengen ergeben sich?

Anschließend vergleicht die Gesamtgruppe die Notizen. Nach unserer Erfahrung wird gutes Leben eher mit intrinsisch motivierten Aspekten assoziiert, Wohlstand dagegen auch mit Status in der Gesellschaft verbunden.

Schritt B: Beschreiben Sie das Beispiel des Yasuní-Nationalparks in Ecuador, in dem die Ölförderung eine existenzielle Bedrohung für den Regenwald und das Überleben der indigenen Bevölkerung darstellen würde.¹⁰

Aufgabe für Kleingruppen: Findet Pro- und Contra-Argumente: Sollte das Öl im Boden gelassen werden? Danach diskutiert die Gruppe im Plenum ihre Argumente in Relation zu gutem Leben und zu den SDG.

seid kreativ in der Materialwahl: Papier, Knetmasse, kleine Figuren, Dinge aus der Natur ... Betrachtet anschließend eure Modelle unter folgenden Aspekten:

- Wurde in dieser Vision eine Balance zwischen Umwelt, Wirtschaft und soziokulturellen Bedürfnissen gefunden?
- Wurde einem Ziel Priorität gegeben?
- In welcher Weise fördert diese Vision Glück/glückliches Zusammenleben?

Projektabschnitt 4: Selbstwirksamkeit – Ein eigenes (überschaubares) Projekt planen und umsetzen

Während der vorangegangenen gemeinsamen Beschäftigung mit diversen Facetten des Themas Glück sind sicher Ideen darüber aufgekommen, welchen praktischen Beitrag jede*r selbst leisten könnte. Nun ist der Moment erreicht, alle diese Ideen auf den Tisch zu legen und eine Auswahl zu treffen, welche davon die Teilnehmenden zu einem (überschaubaren) Projekt ausgestalten und umsetzen möchten.

In Kleingruppen aus drei bis vier Teilnehmer*innen wird ein Projektplan mit konkreten Arbeitsschritten erstellt und dann kann es losgehen: Viel Freude bei der Umsetzung!

Anmerkung 1: Reflexion und Feedback während des Kurses

Ergänzend zu regelmäßigem Feedback – zwecks Monitoring der Arbeitsprozesse und der Abstimmung von Methoden und Gruppenbedürfnissen – ist ein Tagebuch der Teilnehmenden empfehlenswert. Darin können sie eigene Erlebnisse, Eindrücke und Ideen in der Ausdrucksform notieren, die ihnen entspricht: schreiben, zeichnen ... Dies dient allein ihrer persönlichen Reflexion und Erinnerung.

Hier wie für den gesamten Kurs gilt: kein MUSS! Alle Methoden und Fragen sind eine Einladung, sich mit dem Thema zu beschäftigen, sich einzubringen und Erfahrungen zu sammeln. Dabei entscheidet jede Person selbst, WAS und WIE VIEL sie einbringen möchte.

Ja richtig, dieses Konzept beschreibt eher eine gemeinsame Expedition als einen „Unterricht“ – es begleitet das Wachsen der Teilnehmenden in die Eigenverantwortung.

Anmerkung 2: Feiert eure Erfolge und Lernschritte!

Am Schluss einer gemeinsamen (Arbeits-)Zeit ist Zeit zu FEIERN! Ein Vorschlag: Die Projektergebnisse können Freund*innen, den

Familien, anderen Mitschüler*innen präsentiert werden – inklusive der Erfahrungen und auch Misserfolge während dieser Zeit. Denn: „Scheitern“ gehört zum Handwerk. Meistens wurde viel aus „Irrwegen“ gelernt, sodass sie es wert sind, berichtet zu werden. Den Rahmen bildet eine Abschlussparty.¹²

1. Jack Zimmermann, □ Virginia Coyle, □ Werner Pilz (Hrsg.): Der große Rat: Das Council – mit dem Herzen hören und sprechen, den Kreis erweitern, 2010, Arbor-Verlag.
2. <<http://coyotesguide.com/>>
3. Zum Beispiel <<http://publications.credit-suisse.com/index.cfm/publikationen-shop/research-institute/global-wealth-report-2017-en/http://www.globalcarbonatlas.org/en/CO2-emissions>> Accessed December 29, 2017.
4. <https://www.endlich-wachstum.de/wp-content/uploads/2016/02/Chapter4-The_World_Game.pdf>
5. <<http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>>
6. Tenth Five-Year Plan: 2008–2013 (PDF). Thimphu, Bhutan: Gross National Happiness Commission–Royal Government of Bhutan, 25. Juni 2009 (Zugriff am 1. April 2017).
7. What is Gross National Happiness?, in: <https://en.wikipedia.org/wiki/Gross_National_Happiness> (Accessed December 30 2017); <http://bhutanakingdomofhappiness.com/> (film)>
8. <<http://worldhappiness.report/>>
9. <https://en.wikipedia.org/wiki/Sumac_Kawsay>
10. <https://en.wikipedia.org/wiki/Yasun%C3%AD-ITT_Initiative>
11. C. Otto Scharmer: Theory U – Leading from the Future as It Emerges, 2009, Berrett-Koehler Publishers.
12. Das hier beschriebene Methodenset basiert auf dem Pilotprojekt „Zum Glück – Innovative Bildungsprozesse für nachhaltige Lern- und Lebensstile für Jugendliche“ des Ifak e. V., Bildung trifft Entwicklung – Regionale Bildungsstelle Nord, Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen VNB e. V. und Wildnisschule Wildniswissen. Es wird seit 2016 an Pilotschulen in Niedersachsen durchgeführt. Siehe auch <<http://www.ifak-goettingen.de/entwicklungspolitik-informationen-arbeit/projekt-zum-glueck/informationen-zum-glueck>>.

ÜBER DIE AUTORIN

Sabine Meyer hat eine Ausbildung zur technischen Zeichnerin und ein Diplom der Universität Hannover in Erwachsenenbildung mit Schwerpunkt Soziologie. Sie arbeitete im Bereich Kultur-Tourismus in Indien und Nepal. Derzeit arbeitet sie freiberuflich als Pädagogin und Moderatorin in den Bereichen Globales Lernen, Achtsamkeit, Kreativität, Nachhaltigkeit und Globales Lernen.



Storytelling – Die eigene Geschichte erzählen

Benjamin Kafka

Name der Aktivität Storytelling – Die eigene Geschichte erzählen	Benötigte Zeit Mindestens 10–15 Minuten für jede*n Geschichtenerzähler*in. Wenn Sie zum Teilen spezifischer oder komplexerer Geschichten einladen möchten, dann empfehlen sich mindestens 20–30 Minuten pro Person.
Überblick Die Methode erforscht die Macht der Geschichten. Durch Geschichten verleihen wir unseren Erfahrungen Kohärenz und unserem Leben einen Sinn. Geschichten wirken individuell und kollektiv – sie prägen unser Handeln als Einzelpersonen und als Gruppen. Geschichten sind ein starker Hebel für Veränderungen, weil wir uns ihrer bewusst werden und sie um-erzählen können. Storytelling ist ein mächtiges Werkzeug für den Wandel.	Material/Raum Kann sowohl drinnen als auch draußen stattfinden.
Personenzahl Für kleine und große Gruppen geeignet.	Zielgruppe und Alter Variabel für alle Zielgruppen vom Kindes- bis zum Erwachsenenalter.

Lernziele/Ergebnisse

Die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und dadurch ein tieferes Verständnis für die persönliche Geschichte, den sozialen Kontext und die Arbeitsweise des*der Geschichtenerzähler*in zu schaffen.

Eine Gelegenheit für den Aufbau tieferer persönliche Verbundenheit und eines Gemeinschaftsgefühls in einer Gruppe.

Ein Grundstein, damit die Gruppe ein Gespräch über die Werte führen kann, die ihrer pädagogischen (oder anderen) Arbeit zugrunde liegen.

TEIL I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogischer Hintergrund

Wir sind von Geschichten umgeben, immer und überall. Unsere gesamte soziale, psychologische und politische Realität besteht aus Geschichten. Geschichten, die wir uns selbst erzählen, Geschichten, die wir hören, Geschichten, die wir anderen erzählen, und Geschichten, die wir gemeinsam mit anderen erzählen. Durch Geschichten verleihen wir unseren Erfahrungen Kohärenz und unserem Leben einen Sinn. Geschichten wirken individuell und kollektiv – sie prägen unser Handeln als Einzelpersonen und als Gruppen. Geschichten sind ein starker Hebel für Veränderungen, weil wir uns ihrer bewusst werden und sie um-erzählen können – sowohl individuell als auch kollektiv. Geschichten können ein mächtiges Werkzeug für Wandel sein.

Was ist das Besondere an Geschichten?

- Geschichten wecken unsere Aufmerksamkeit und helfen bei der Auswahl und Strukturierung von Fakten, Erfahrungen etc.
- Sie lassen diese Fakten lebendig werden, indem sie eine emotionale Dimension hinzufügen. Geschichten können lustig, traurig, überraschend, persönlich usw. sein.
- Geschichten verbinden Menschen, denn sie geben Menschen die Möglichkeit, andere Geschichten auf ihre eigene Erfahrung zu beziehen; in persönlichen Geschichten öffnet sich der*die Geschichtenerzähler*in dem Publikum auf eine Weise, die ein besonderes Vertrauensfeld zwischen ihr*ihm und den Zuhörerenden schafft.
- Geschichten erlauben es uns, Werte als gelebte Erfahrung und nicht als abstrakte Prinzipien auszudrücken, und haben daher

das Potenzial, andere zu bewegen und zum Handeln zu inspirieren (Ganz 2008).

- Die Neurowissenschaft hat herausgefunden, dass wir uns auf ähnliche Weise an gehörte Geschichten erinnern wie an tatsächlich gemachte Erfahrungen (Hasson 2016).
- Geschichten sind einprägsamer als Fakten allein.

TEIL II: Die Methode

Die hier beschriebene Methode lädt einzelne Mitglieder einer Gruppe ein, in Form einer persönlichen Geschichte eine wichtige Erfahrung mit den anderen zu teilen. Diese spezielle Erzählvariante dient den folgenden Zielen:

- Die Möglichkeit, Erfahrungen auszutauschen und dadurch ein tieferes Verständnis für die persönliche Geschichte, den sozialen Kontext und die Arbeitsweise des*der Geschichtenerzähler*in zu schaffen.
- Eine Gelegenheit für den Aufbau tieferer persönlicher Verbundenheit und eines Gemeinschaftsgefühls in einer Gruppe.
- Den Grundstein zu legen, damit die Gruppe ein Gespräch über die Werte führen kann, die ihrer pädagogischen (oder anderen) Arbeit zugrunde liegen.

Dies kann in kleinen und großen Gruppen gut funktionieren – lediglich die Methodik des Geschichtenteilens ändert sich mit der Größe der Gruppe. Wichtig dabei ist ein guter Kompromiss zwischen den Zielen, dass möglichst viele Menschen der Geschichte einer bestimmten Person lauschen, aber auch möglichst viele Menschen ihre eigene Geschichte teilen können. Je größer die Zahl der Geschichtenerzähler*innen, desto kleiner der jeweilige Zuhörkreis im gegebenen Zeitrahmen.

Ablauf der Methode

Diese Beschreibung besteht aus den folgenden Teilen:

1. Einladung,
2. Gedanken/Hinweise zur Vorbereitung,
3. Zeitablauf und Setting.

Bereits vor der Veranstaltung können Sie ausgewählte Personen zum Teilen einer Geschichte einladen. Sie können aber auch spontan beim Treffen dazu einladen – Letzteres empfiehlt sich eher dann, wenn alle oder fast alle die Möglichkeit haben, eine Geschichte zu teilen. Eine solche Einladung könnte in etwa wie folgt lauten: *Sie sind eingeladen, eine persönliche Geschichte über*

*(Thema einfügen) zu erzählen. In dieser Sitzung geht es darum, Erfahrungen auszutauschen, ein tieferes Verständnis für die Arbeit und die Herausforderungen der anderen Teilnehmer*innen zu entwickeln und die jeweiligen Perspektiven und Annahmen über (Thema des Meetings einfügen) sichtbar zu machen. Einige dieser Annahmen können sich ähneln, andere voneinander abweichen. Es geht auch darum, sich persönlich besser kennenzulernen – und als Gemeinschaft zusammenzuwachsen.*

Unserer Erfahrung nach sind das Teilen von Geschichten und das Nachdenken über das, was man gehört hat, eine großartige Art zu lernen – besonders wenn es ans „Eingemachte“ unserer Arbeit geht: das für uns Wesentliche, unsere Grundannahmen, unsere Werte und Weltanschauungen, unser stillschweigendes Wissen, unser Tatendrang!

*Deshalb möchten wir Sie einladen, während dieser Sitzung ein*e Geschichtenerzähler*in zu sein!*

Gedanken/Hinweise zur Vorbereitung

Es ist hilfreich, den Erzählenden einen kurzen Überblick über Storytelling zu geben. Was macht eine tolle Geschichte aus? Die Anweisungen könnten folgende Punkte benennen:

- Die Geschichte sollte von einer Herausforderung handeln, der Sie in Ihrer Arbeit gegenüberstanden, aus der Sie gelernt haben und die mit Ihrer Sicht auf (das Thema) zu tun hat.

- Denken Sie zurück an die großen Geschichten, die Sie gehört haben – sie haben einen *Anfang*, eine *Mitte* und ein *Ende* und handeln in der Regel von der Auseinandersetzung mit oder der Überwindung von einer Herausforderung.

- Fragen Sie sich, was der Durchbruch und/oder das aus Ihrer Geschichte Gelernte ist. Wie sieht ihr Spannungsbogen aus – das heißt: Wo baut sich Spannung auf und wo wird sie gelöst?

- Die Geschichte muss keine Erfolgsgeschichte sein und sie muss auch noch nicht abgeschlossen sein.

- Um sich als Geschichtenerzähler*in vorzubereiten, nehmen Sie sich Zeit für ein paar schriftliche Notizen. Es geht um Ihre wahre Geschichte – nicht eine mit erfundenen Charakteren. Denken Sie an das Thema Ihrer Geschichte und notieren Sie wichtige Aspekte, die Ihnen dazu einfallen (denken Sie dies als „Rückgrat“ Ihrer Geschichte), zum Beispiel:



- Wer bin ich?
- Was ist die Herausforderung, der wir uns gestellt haben/der ich mich persönlich gestellt habe?
- Wer ist/war beteiligt?
- Wann und wo ist was passiert? Was ist als Nächstes (als Folge daraus) passiert usw.?
- Wo stehe/n wir/ich jetzt?
- Sie sind herzlich eingeladen, Ihre Notizen als Stütze beim Erzählen Ihrer Geschichte mitzubringen, aber lesen Sie Ihre Notizen nicht vor. Es geht nicht um eine formelle oder einstudierte Präsentation (kein PowerPoint!) – stellen Sie sich vor, Sie sitzen am Lagerfeuer und erzählen Ihre Geschichte. Diese Vorbereitungsarbeit hilft Ihnen, Ihre Gedanken in eine Geschichte zu verwandeln, der wir gut zuhören und aus der wir lernen können.

Zeitablauf und Setting

• **Infos zum Zeitrahmen:** Wenn Sie Leute einladen, ihre Geschichte zu erzählen, sollten Sie sie auch über den Zeitrahmen informieren. Jede Person sollte meiner Erfahrung nach mindestens 10–15 Minuten zur Verfügung haben. Wenn Sie spezifische Fragen vorgeben oder sich Geschichten größerer Komplexität wünschen, empfehlen sich mindestens 20–30 Minuten pro Person.

• **Einführung in der Gesamtgruppe:** Die Moderation stellt den Ablauf in der Gesamtgruppe vor. Wenn die Geschichtenerzählenden schon feststehen, stellt jede*r kurz ihre*seine Geschichte vor (ein Satz) und die Teilnehmenden wählen dann die Geschichte aus, der sie zuhören wollen. Alternativ können Sie die Gruppe auch in kleine Gruppen (z. B. zu je drei Personen) aufteilen, in denen jede Person eine Geschichte erzählen kann.

• **Storytelling in Kleingruppen:** Nach der Einführung wechseln die Teilnehmenden in getrennte Räume, um ihre Geschichten zu teilen. Nehmen Sie sich am Ende jeder Geschichte einen Moment Zeit zum Innehalten. Ich empfehle sogar zwei Minuten der Stille (mit Stoppuhr) zu nehmen, in denen die Zuhörenden den Bildern, Emotionen oder Impulsen nachspüren können, die die Geschichte in ihnen auslöst. Anschließend können die Zuhörenden ihre Resonanz dem*der Geschichtenerzähler*in mitteilen. Abschließend wird der*die Geschichtenerzähler*in eingeladen, der Gruppe mitzuteilen, welche Geschenke oder Schlüsselerkenntnisse er*sie aus der Übung mitnimmt. Eine schöne Variante besteht darin, die Zuhörenden zu bitten, nach dem Hören der Geschichte spontan ein einfaches Bild zu zeichnen und es kurz zu erklären.

• **Zusammenführung und Auswertung in der Gesamtgruppe:** Zu einem bestimmten Zeitpunkt kommt die ganze Gruppe wieder für ein Plenargespräch zusammen, um ihre Inspirationen und das Gelernte aus der Sitzung zu teilen. Sie könnten auch eine spezielle Frage stellen (z. B.: Was habe ich über Werte in unserer Gruppe gelernt?) und die Teilnehmenden bitten, sich kurz mit ihren Nachbar*innen oder in Murmelgruppen von fünf bis sechs Personen darüber zu unterhalten und danach wichtige Aspekte im Plenum zu teilen. Es empfiehlt sich, den Geschichtenerzählenden bereits im Vorfeld einen Überblick über den Prozess zu geben.

Referenzen und weitere Ressourcen

Diese Referenzen sind Ansatzpunkte für narratives Arbeiten – teils praktischer, teils theoretischer Art. Viel Spaß dabei!

1. Ganz, Marshall Ganz. 2008: <https://friendsofjustice.wordpress.com/2009/02/18/marshall-ganz-why-stories-matter/> und <http://marshallganz.usmblogs.com/files/2012/08/Chapter-19-Leading-Change-Leadership-Organization-and-Social-Movements.pdf>.
2. Uri Hasson. 2016. <https://blog.ted.com/what-happens-in-the-brain-when-we-hear-stories-uri-hasson-at-ted2016/>.
3. Mary-Alice Arthur nennt sich selbst Story-Aktivistin und ist eine Moderatorin, die, schon lange bevor es „angesagt“ war, mit Storytelling gearbeitet

hatte. Ihre Website enthält viele Ressourcen und Tools sowie Anregungen für die weitere Arbeit: www.getsoaring.com.

4. „Beyond Storytelling Conference and Community of Practice“ ist eine neuere Initiative von Moderator*innen mit unterschiedlichen Hintergründen und einem gemeinsamen Interesse am Geschichtenerzählen: www.beyondstorytelling.com.
5. Zur archetypischen Struktur von Geschichten siehe den Klassiker von Joseph Campbell (1949) „Der Held mit tausend Gesichtern“. Die von ihm entdeckte „monomythische“ Struktur aller Geschichten findet sich in fast jedem Film oder Märchen wieder.
6. Eine umfangreichere Literaturliste finden Sie im Entwurf eines Artikels meiner Kolleg*innen David Wagner und Christine Blome: https://www.giz.de/akademie/de/downloads/Story_Telling_and_Leadership.pdf.

ÜBER DEN AUTOR

Benjamin Kafka ist freiberuflicher Trainer, Coach und Berater für Organisations-, Team- und Führungskräfteentwicklung. Er arbeitet häufig in mehrsprachigen, interkulturellen und Multi-Stakeholder-Umgebungen – mit Regierungen, akademischen Institutionen, der Zivilgesellschaft und mit Unternehmen. Er hat es sehr genossen, die Learn2Change-Konferenzen in den Jahren 2015 und 2017 zu moderieren.



Theater in der Bildung: Der Ansatz des *Bangladesh Institute of Theatre Arts (BITA)*

Sisir Dutta

Dieser Beitrag beschreibt keine spezifische Methode, sondern den allgemeinen Bildungsansatz und die damit gemachten Erfahrungen des BITA.

Name der Aktivität Theater in der Bildung (Original: <i>Theatre in Education – TIE</i>)	Zeitraum Die Vorbereitungszeit variiert je nach Kontext und Inhalt etc. Die Spielzeit beträgt i. d. R. 45 Minuten inklusive interaktiven Dialogs.
Überblick TIE ist eine partizipative Methode, die interaktive und performative Momente beinhaltet und kulturelle Methoden in die inner- und außerschulische Bildung integriert. Die TIE-Inhalte können von den Lernenden selbst, aus Lehrplänen oder aus dem außerschulischen Geschehen stammen. Sie können lokale und globale Themen, wie Umwelt, Klimawandel, Bildung, Wissenschaft, Menschenrechte, Kinderheirat etc., umfassen.	Material/Raum TIE umfasst in der Regel eine Theatergruppe oder Fachleute, die in einem pädagogischen Rahmen (z. B. Schule) für Jugendliche auftreten. Es kann sowohl im Innen- als auch im Außenbereich durchgeführt werden.
Personanzahl Beliebig	Zielgruppe und Alter Kinder und Jugendliche aller Hintergründe und Altersgruppen

Lernziele

TIE schafft einen Lernraum für Kinder und Jugendliche in einer fröhlichen Umgebung. Es trägt dazu bei, ihr Wissen und ihre positive Einstellung gegenüber der Welt zu verbessern, und hilft ihnen, ihre schlummernden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken.

Theatre in Education (TIE) entstand 1965 im Vereinigten Königreich. TIE umfasst in der Regel eine Theatergruppe oder Fachleute, die in einem pädagogischen Rahmen (z. B. Schule) für Jugendliche auftreten, einschließlich interaktiver und performativer Momente.

Das *Bangladesh Institute of Theatre Arts* (BITA) initiiert seit dem Jahr 2000 TIE-Aktivitäten in zahlreichen Schulen in ländlichen und städtischen Gebieten im Großraum Chittagong und Noakhali. Thematische Schwerpunkte sind Kinderrechte und Kindeserziehung. Das Programm entstand infolge einer Umfrage, die 1995 mit deprivilegierten Kindern durchgeführt worden war, um herauszufinden, welche Rolle kulturelle Aktivitäten in Schulen spielen und inwieweit Kinder Lernen mit Spaß verbinden. Die Ergebnisse der Umfrage zeigten, dass das Bildungssystem in Bangladesch keinen Raum für die Kreativität und die Ausdrucksfertigkeiten der Kinder schaffte und diese keine Freude am Lernen hatten. Infolgedessen waren die Kinder wenig an Bildung interessiert und verließen zum Teil sogar die Schule. Lehrkräfte sollten nicht allein für diese Situation verantwortlich gemacht werden. Das Bildungssystem ist so aufgebaut, dass es keinen Raum für Erholung und Partizipation bietet, selbst wenn deren Notwendigkeit in der theoretischen Diskussion besprochen wird.

Unter Berücksichtigung der Studienergebnisse startete BITA eine Freizeitaktivität mit TIE. Das Hauptziel der Intervention bestand darin, bei Kindern Beobachtungsgabe, Fantasie und Kreativität zu entfachen, damit sie ihre Talente und Fähigkeiten entdecken können.

Die Ziele von TIE:

- Einen Lernraum für Kinder in einer fröhlichen Umgebung schaffen.
- Verbesserung des Wissens und der positiven Einstellung der Kinder gegenüber der Welt.
- Kindern ermöglichen, ihre schlummernden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken.

Kinder machen rund 42 % der über 116,5 Millionen Einwohner*innen Bangladeschs aus. Die Entwicklung des Lands hängt davon ab, welche Bildung diese junge Bevölkerung erfährt. Die Hauptaufgabe des Staats ist es, ein Mindestmaß an Bildung für alle Bürger*innen zu gewährleisten. Dies erfordert eine moderne, aktualisierte und methodisch versierte Bildungspolitik. Aber auch im 21. Jahrhundert werden unser Bildungssystem und unsere Lehrmethoden von kolonialen Bildungsprinzipien beeinflusst, so z. B. von einer sehr einseitigen Kommunikation. Wir erkennen auf den ersten Blick, dass unseren Kindern nicht genug praktisches und erfahrungsbasiertes Lernen in ihrem formalen Bildungsumfeld ermöglicht wird. Es scheint, als würden sie Bildung herunterschlingen, anstatt sie zu verdauen. Sie erfahren keine Inspiration, um ihre ungeahnten Talente zu erforschen.

Es ist eine unverzichtbare Aufgabe, die kulturelle Bildung einschließlich unserer traditionellen Praktiken zu pflegen. Eine entsprechende Lernumgebung kann im Klassenzimmer geschaffen werden, aber es ist auch notwendig, sie nach außen zu erweitern. Wir sind der Meinung, dass die TIE-Methode durch Interaktionen mit dem Umfeld erweitert werden sollte, um ein positives Klima auch in der Familie und in der Gemeinschaft zu schaffen. Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe, hauptsächlich zwischen fünf und sechzehn Jahren sind in einem beeinflussbaren Alter und benötigen solche kreativen Angebote, um ihr eigenes Selbst entfalten zu können.

Wir denken, dass die verschiedenen Methoden des TIE-Ansatzes bei den Kindern Neugierde wecken können. Gemäß der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ist kulturelle Bildung ein integraler und wichtiger Bestandteil der Kinderrechte. Aber Kindern in Bangladesch wird dies verwehrt, deshalb ist es unerlässlich, das Bildungssystem und die Unterrichtsmethoden zu ändern. In dieser Hinsicht könnte die Theaterkunst eine wichtige Rolle in unserem Land spielen und TIE könnte einen wesentlichen Beitrag leisten.

Die TIE-Inhalte können von den Lernenden selbst, aus den Lehrplänen oder von außerschulischen Begebenheiten stammen. Sie könnten lokale und globale Themen, wie Umwelt, Klimawandel, Bildung, Wissenschaft, Menschenrechte oder Kinderheirat, umfassen. Die Spielzeit beträgt 45 Minuten inklusive interaktiven Dialogs.

In der praktischen Umsetzung analysieren wir zunächst den Kontext und ermitteln auf partizipative Weise die Schlüsselfragen,

um die es im Theater gehen soll. Die möglichen Themen, Texte und Performancearten werden mit den Beteiligten besprochen. Die Performance wird dann entwickelt und in Schulen oder Gemeinden verbreitet. Die Kinder treten im TIE in einigen Phasen selbst auf, mit anschließenden Frage- und Antwortrunden mit ihren Gleichaltrigen, die ihre Ausdruckskraft anregen und vertieftes Wissen zum jeweiligen Thema anbieten. Einfache Fragebögen werden verwendet, um ihr Feedback einzuholen und auf dieser Basis Folgeangebote zu entwickeln. Durch reflektierendes Lernen hat sich der Theateransatz immer weiter verfeinert und weiterverbreitet.

Wir denken, dass TIE ein wesentliches Element der bürgerlichen Bildung sein könnte. So hat BITA durch Konsultationen mit Lehrkräften, Eltern, Schüler*innen und anderen Stakeholdern aktuelle Themen identifiziert, die von der Rechtserziehung bis hin zu wesentlichen Fragen des täglichen Lernens reichen: Unsere sechs Jahreszeiten, Land und Geschichte, Menschenrechte, Diskriminierung und Schutz, Frauen- und Kinderrechte, Ökologie und Umwelt, Frauen- und Kinderhandel, Kriminalität, reproduktive Gesundheit etc. Um den Inhalt im Klassenzimmer oder im Freien anschaulich und verständlich zu machen, verwendet BITA Bilder, Lieder, Masken, Puppen, Pantomimen, Reime, Rezitationen etc. Vielfalt zieht die Aufmerksamkeit und den Eifer der Kinder auf sich. BITA verwendet daher verschiedene Formen, um die Schüler*innen zum Lernen durch Spaß einzuladen.

Fachkundige Mitglieder des BITA-Kernteam und erfahrene lokale Theateraktivist*innen führen TIE-Aktivitäten mit Schüler*innen der Primar- und Sekundarstufe durch. Ein bemerkenswerter Nebeneffekt ist, dass Lehrkräfte dadurch angeregt werden, auch ihre Lernmethoden im Unterricht ansprechender zu gestalten.

BITA hat verschiedene Publikationen über TIE veröffentlicht, wobei der Leitfaden „Theatre In Education Program“ eine wichtige Rolle spielt. Dieses Instrument ist sehr hilfreich bei der Ausbildung von Performer*innen, aber auch bei der Entwicklung von Produktionen, die für den Einsatz in Klassenzimmern oder im Freien geeignet sind.

Westliche Länder, insbesondere in Europa, haben ein umfassendes Portfolio an TIE-Aktivitäten entwickelt, während der Beitrag unseres Lands vergleichsweise gering ist. Wir haben in Bangladesch jedoch ein tausend Jahre altes kulturelles Erbe, das Quelle für unser Theater sein kann und sollte.

Theater wurde in verschiedenen sozialen und beruflichen Bereicheneingesetzt, um über Entwicklungsperspektiven aufzuklären.



Doch in der Primar- und Sekundarstufe ist die Durchdringung begrenzt: Initiativen zur Integration von Theater und alternativen Unterrichtsformen gibt es in den staatlichen Bildungseinrichtungen kaum. Einige private und nicht staatliche Organisationen versuchen ihr Bestes, sich dafür einzusetzen.

TIE erreicht vor allem jüngere Menschen. Die in der Methode angewandten kulturellen Ausdrucksformen sind geeignet, um die Wirkungsweise und die negativen Effekte von Radikalisierung zu verstehen, und tragen hoffentlich dazu bei, rationales Denken, ein Gefühl der Toleranz und des Friedens in einer Welt der Vielfalt aufzubauen. Die Methode selbst ist partizipativ und bringt Kinder verschiedener Kulturen, Religionen und Hintergründe harmonisch zusammen.

Um die Möglichkeiten des TIE in die Tat umzusetzen, sollten wir die folgenden Empfehlungen berücksichtigen:

- Initiativen ergreifen und Strategien entwickeln, um TIE im nationalen Bildungssystem zu verankern.
- Trainingsansätze entwickeln, um TIE als Pflichtkurs in die Lehrkräfteausbildung zu integrieren. Damit wäre es möglich, in jeder Schule mindestens eine*n Kunstpädagog*in zu beschäftigen.



- Einrichtung separater Lehrkräfteausbildungsinstitute für Theaterpädagogik.

- Die Aufnahme von TIE in den Lehrplan von Schauspielschulen, sodass Hochschulabsolvent*innen diese Erfahrungen in ihren jeweiligen Arbeitsbereichen einbringen können.

- Alternative Wege im Bildungssystem aufbauen, die Theaterarbeit mit koordinierten Bemühungen von Nichtregierungsorganisationen zusammenführen, wie es z. B. die *Shilpakala-Akademie* (staatlich gefördertes nationales Kulturzentrum) in Bangladesch leistet.

Insgesamt sind den Möglichkeiten von TIE keine Grenzen gesetzt. Da unser soziales und kulturelles Umfeld zumeist konservativ ist, können Botschaften über Kindesmissbrauch, Kinderheirat und geschlechtsspezifische Gewalt an die Massen, einschließlich der Kinder, auf den herkömmlichen Kommunikationswegen nur eingeschränkt vermittelt werden. TIE präsentiert auf künstlerische Art Schlüsselbotschaften, die von Menschen aus allen Lebensbereichen akzeptiert werden können. So überwindet die Integration von Kunst und Inhalt effektiv Barrieren in der Kommunikation und öffnet neue Türen, um das Denken und Handeln der Menschen zu verändern.

Schüler*innen, Lehrer*innen, Schulleitungen, Gemeindeverbände und Regierungsbeamt*innen beginnen langsam, TIE als effektive Lernform anzuerkennen, und haben die Zusammenarbeit mit uns ausgeweitet. Dass unsere Bemühungen durch TIE endlich Relevanz und Akzeptanz gefunden haben, ist ermutigend für uns, denn wir sehen dabei den wahren Wert, den Bildung durch kreative Mittel entfalten kann. Für den Wandel unseres Lands ist dies von essenzieller Bedeutung.

ÜBER DEN AUTOR

Sisir Dutta ist der Gründer des *Bangladesh Institute of Theatre Arts* (BITA). Er arbeitete über zehn Jahre als Redakteur einer Zeitung und war Direktor von *Arindam Nattaya Sampradiya*. Er hat einige Publikationen über Kultur und Entwicklung sowie Artikel in nationalen und internationalen Zeitschriften veröffentlicht. Er hat einen Master in Soziologie.

NETZWERK-DIALOG

Glaubst du, dass eine globale Bildungspartnerschaft die Welt prägen/transformieren kann?

Eine globale Bildungspartnerschaft ist die einzige Möglichkeit, um von anderen etwas über ihre wesentlichen Erfahrungen zu lernen, um die wichtigen Fragen zu stellen und um die richtigen Lösungen angesichts der Komplexität unserer gegenwärtigen globalen Situation zu finden. Wenn wir in der Lage sind, voneinander zu lernen, dann könnten wir einen Weg finden, die Welt zu transformieren. Es ist hilfreich, verschiedene Blickwinkel auf die aktuelle Situation und Probleme kennenzulernen, und die Teamarbeit inspiriert mich, kreative Lösungen für Nachhaltigkeit zu finden. Als Mitarbeiter der Regionalen Netzstellen der Nachhaltigkeitsstrategie in Deutschland konnte ich im Rahmen der Agenda 2030 für Nachhaltigkeit Hinweise und Vorschläge an die Politik richten.

Dirk Schröder-Brandt

Eine globale Bildungspartnerschaft ist unerlässlich, um die Welt durch die Komplementarität und die Synergien, die durch einige gemeinsame Grundlagen geschaffen werden, zu verändern.

Joseph Kenson Sakala

Wir kommen uns alle durch technische Hilfsmittel und auch im wirklichen Leben näher. Seit Jahren sprechen wir in unserer Arbeit über Politik, Wirtschaft und Menschen im globalen Süden. Es ist Zeit, nicht mehr nur übereinander zu reden, sondern etwas zusammen zu tun.

Kathrin Damm

Um die Welt zu verändern, brauchen wir gute Ideen und Menschen, mit denen wir sie teilen können: Netzwerke.

Katherine Arp



Ich glaube, dass die Aktionen des Netzwerks bereits Auswirkungen auf die Veränderung der Welt haben. Vorher hatte ich z. B. ein anderes Bild des deutschen Bürgers und das hat sich durch die Beziehungen, die ich zu den Mitgliedern des Netzwerks aus verschiedenen Teilen der Welt hatte, geändert. Nicht alles ist Hollywood und das falsche Image, das sie über uns schaffen wollen.

Jorge Huichalaf

Globales Lernen bedeutet, lokale und globale Herausforderungen zu sehen und daran zu arbeiten. Um eine gute Lösung zu finden, hilft ein globales Netzwerk, denn wir brauchen Perspektivwechsel und die Macht und das Wissen unserer Freund*innen. Ich bin sicher, dass unsere lokalen Lösungen dann globale Auswirkungen haben werden.

Harald Kleem

Das Gespräch mit Pädagog*innen aus aller Welt erfüllte mich mit Stolz und Hoffnung! Ich hoffe, dass es einen Weg gibt, um gemeinsam an einer besseren Zukunft zu arbeiten. Bildung ist ein Schlüssel zur Überwindung von Rassismus, Angst und Umweltproblemen. Wir Pädagog*innen profitieren immer davon, wenn wir unsere Köpfe zusammenstecken, um neue Wege des Lernens zu finden.

Annika Hammer

Die Transformation der Welt ist ein großes Ziel. Es ist wichtig, kleine „Inseln der Hoffnung“ in verschiedenen Teilen der Welt zu haben, aber es ist auch wichtig, globale Partnerschaften zu haben, um die Inseln zu verbinden und die Kämpfe zusammen zu führen. Die Probleme, mit denen wir konfrontiert sind, sind globale Probleme, also sollten wir auch die Kraft aufbringen und nach globalen Lösungen suchen. Ich kann eine große Motivation für meine Arbeit aus dem globalen Netzwerk ziehen, weil ich sehe, dass Menschen auf der ganzen Welt für das gleiche große Ziel arbeiten.

Sarah Laustroer



Die Dekolonisierung des Körpers: Das Teatro Trono als Methode

Iván Nogales, El Alto, Bolivia (Übersetzung: Katherine Arp)

Name der Aktivität Die Dekolonisierung des Körpers: Das Teatro Trono als Methode	Benötigte Zeit Etwa zwei bis drei Stunden. Für kürzere Workshops können die Schritte 1, 5 und 8 kombiniert werden.
Überblick Diese Methode dient der Erforschung von Wegen zur Dekolonisierung des Körpers. Mit ihr lernen wir zu verstehen, warum wir gehemmt sind und wie wir uns selbst befreien können, um zu mächtigen Körpern mit vielen Fähigkeiten zu werden.	Material/Raum Kann draußen oder drinnen stattfinden.
Personenzahl 6 bis 30 Personen	Zielgruppe und Alter Für alle
Lernziele und Lernergebnisse Mit dem Körperworkshop versuchen wir, eine Reise zu uns selbst zu machen. Er zielt darauf ab, sich selbst anzunehmen, sich selbst zu lieben – auch im Blick der*des anderen. Wenn du andere akzeptierst und liebst, liebst du dich selbst. All das geschieht, indem du den Körper das Gehirn ersetzen lässt und erforschst, wie er unser Denken und Handeln kontrollieren kann.	

PART I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

Als ich über die Straße ging, sah ich Mercedes, die wild gestikulierend nach mir rief. Mercedes ist die Mutter von Jasmani, der seit einigen Monaten Mitglied in unserer Theatergruppe war. Als Erstes kam mir in den Sinn, dass ihr Sohn eine Dummheit begangen hat, für die mich seine Mutter verantwortlich machen wollte, ohne das Recht auf Gegenrede. Ich näherte mich ihr, obwohl ich lieber die Flucht ergriffen hätte.

„Guten Morgen, Doña Mercedes.“

„Guten Tag, Iván, ich möchte Ihnen etwas über Jasmani erzählen.“

Ich lächelte in mich hinein.

„Es ist ...“, sagte die Mutter langsam, „es ist so, dass er sich seit einiger Zeit sehr verändert hat und, sehen Sie, nach und nach verändert er uns alle in der Familie. Wissen Sie, Iván, wir Leute im Altiplano¹ sind wie Steine, wir berühren uns nie, wir nähern uns einander nicht. Ich weiß nicht, was Sie in Ihrem Theater machen, in Ihren Übungen; ich weiß, dass Sie merkwürdige Dinge machen, weil Jasmani einmal nach Hause kam und uns plötzlich umarmte. Und langsam haben wir in der ganzen Familie angefangen, uns zu umarmen, und jetzt machen wir das sehr oft. Ich wollte mich nur bei Ihnen bedanken, Iván, weil Sie und ihr alle uns diese Umarmungen geschenkt habt.“

Diese Worte trafen mich mitten ins Herz, ließen mich vor Schmerz die Luft anhalten. Meine Augen ertranken in meinem Gesicht, so wie jedes Mal, wenn ich diese Geschichte erzähle, auch jetzt.

Kolonialismus bedeutet jede Form der Ausnutzung und des Missbrauchs von anderen, oder – was das Gleiche ist, jeden an anderen begangenen Diebstahl von Land und Raum, Zeit oder Energie. Trotz 500 Jahren Zeit, die vergangen ist, republikanischer Verfassungen und neuer Diskurse bleibt der Kolonialismus auch heute der größte Feind des Körpers: Eine Planierdraupe, die wieder und wieder über uns hinüberfährt, die uns jeden Tag an unseren Status als minderwertig betrachtete und historisch verleugnete Personen erinnert. Deshalb ist die Dekolonisierung des Körpers eine Aufgabe von höchstem strategischen Interesse.

Dekolonisierte Körper, die für das Theater vorbereitet sind, sind sehr mächtige Körper mit vielen Fertigkeiten: Sie sind sensibler,



intelligenter, beweglicher. Die Vorbereitung von Schauspieler*innen bedeutet eine große Verantwortung. Es geht dabei nicht darum, ihr persönliches Ego zu formen, sondern sie zu wahrhaftig dekolonisierten Anführer*innen einer anderen, einer gemeinschaftlichen Art zu machen.

PART II: Die Methode

Ein Workshop von Teatro Trono verläuft in folgenden Etappen:

1. Aufwärmen,
2. Entspannung,
3. Theatrale Sprachen,
4. Individuelle Kompositionen,
5. Paarweise und kollektive Kompositionen,
6. Entspannung,
7. Analyse,
8. Umarmung.

Der oder die Anleiter*in führt durch diese Etappen.

1. Aufwärmen

Eine Serie von Übungen bereitet den Körper auf die Kreativphase vor. Die Routine und die erlernten Automatismen der Muskeln,



Gelenke und Glieder müssen abgeschüttelt werden. Dies stellt eine Neuentdeckung des eigenen Körpers dar. Wenn manche Bewegungen nicht ausgeführt werden können, sind diese Grenzen Signale des Körpers.

Beispiel: Sanfte Kreisbewegungen mit verschiedenen Körperteilen, vor allem mit den Gelenken. Dann auch Quadrate, Dreiecke und andere Figuren. Dann beginnt man langsam die Dissoziation: die Knie machen Kreisbewegungen, die Hände gleichzeitig Quadrate und der Kopf ein Dreieck.

2. Entspannung

Dieser Teil ist eine sanfte Einladung an den Kopf, seine ständige Rolle als Diktator über den Körper abzulegen und einfach nur parallel mit anderen Körperteilen Ideen nachzugehen.

Beispiel: Fantasiereise

Wir beginnen am Boden liegend, alle schließen die Augen: „Der Kopf ist leer, alles geschieht langsam und sanft. Wir sind in einem Tongefäß und fühlen die Feuchtigkeit, die Kälte. Wasser dringt herein, es ist warm, dann kalt, dann heiß, es steigt immer weiter und bedeckt alles. Wir tauchen hinein, halten die Luft an, wir durchqueren einen Tunnel und die Arme suchen mit wilden Gesten nach einem Ausgang. Wir finden hinaus und sind jetzt ein anderes

Wesen, das wir nicht gewohnt sind, im Spiegel zu sehen. Dieses Wesen nimmt Kontakt mit seiner Umwelt auf, indem es Körperteile nutzt, die wir normalerweise nicht als Körper wahrnehmen. Wir erfinden Arten zu berühren, zu befühlen, mit andere Körperteilen zu sehen; wir durchqueren andere Körper nur mit Mikrobewegungen. Wir reisen mit drei weiteren erfundenen Bewegungen in die entfernteste Vergangenheit. Wir können das Gleiche mit der Zukunft oder geografisch entfernten Orten machen – es ist eine spontane Dramaturgie. Am Ende kehren wir in den Tonkrug zurück, werden wiedergeboren und kommen zurück in unsere gewohnten Körper, aber voll der Erinnerungen an das eben Erfahrene.“

3. Theatrale Sprachen

Im Theater werden verschiedene Codes genutzt, um diverse Sprachen zu verbinden, die auf der Bühne gleichzeitig gesprochen werden. Wir sprechen nicht nur vom klassischen Theater, sondern auch von anderen Formen, darunter Bühnenbild, Licht, Farbe, Schminke, Requisiten, Ton, Musik, Bewegung, Masken, Kostüme, Stimme, Text, Objekte, Raum, Monolog, Dialog, Richtung.

Wortsprache definiert sich neu, wenn sie weiß, dass sie nur eine von vielen Sprachmöglichkeiten des Körpers ist.

Beispiel: Den Raum erfahren: sich vorwärts, seitwärts, rückwärts, stehend, hockend, liegend, mit geschlossenen Augen bewegen. Den Raum anerkennen, ihn mit dem Körper dimensionieren, Klarheit in der Weite erfahren, im Kleinen. Bewegungen machen mit Körperteilen, die man nie benutzt.

4. Individuelle Kompositionen

Körper sind Filter des Kollektiven. Hier spüren die Teilnehmenden dem anderen in sich selbst nach. Diese Verbindung ist entscheidend, weil das Engagement für die Gemeinschaft eben dies ist, eine Allianz mit dem komplementären Anderen.

Beispiel: Jede Person erfindet drei einfache sinnvolle Sätze („Ein Baum ist hoch.“) und sie werden zum kollektiven Hören laut gesprochen. Danach erfindet man andere, absurde Sätze („Ein Baum liebt Fisch.“) und sagt sie. Und zuletzt Sätze, die total zusammenhangslos und sinnfrei sind, die nichts aussagen („Ein Baum springt rot.“). Diese Übung wird in gleicher Weise wiederholt, aber diesmal mit den Körpern und ohne Worte. Und in der dritten Runde werden die Sätze mit den Bewegungen kombiniert.

5. Paarweise und kollektive Kompositionen

Was für das Individuelle gilt, erlangt in der Interaktion in Paaren oder im Kollektiv eine höhere kreative Ebene, die auf der wichtigsten Technik für kollektives Schaffen basiert: der Improvisation. Sich ansehen, in Kontakt treten und sich berühren bilden deren Basis. Es ist viel Geduld nötig, denn Körper wehren sich oft gegen die Annäherung, weil wir die Nähe nicht gewohnt sind oder sie vorschnell ins Erotische umdeuten. Die Nähe muss allmählich geschehen. Den Augenkontakt aufrechterhalten, der*die andere bist du! Den Kontakt lernen, sanft, respektvoll – das lässt den Körper knarren und Risse bekommen. Wir haben an diesem Punkt unendlich viele Male den langsamen Schritt zum Sich-Vertrauen gesehen, wobei die Libido einen passiven Ort einnimmt. Den Körper öffnen: Die Scharniere einer Tür knarren vom vielen Wiederholen der immer gleichen Bewegung – Ablagerungen als Folge der mechanischen Wiederholung. Das geschieht auch mit unserem Körper, physisch, sinnlich und mental. Akkumulierte Automatismen lassen die Gelenke vor angesamelter Angst knarren. Krumme Rücken, geschlossene Körper, hängende Köpfe – das ist weder die Kälte noch die Natur der Anden, es ist im Wesentlichen Angst.

Beispiel: Jemand spricht ein Wort oder einen Satz (z. B. „Ozean“) und daraufhin sagen alle gleichzeitig ohne Unterbrechung sinnvolle Sätze, die mit dem Ausgesprochenen in Zusammenhang stehen („Wasser ist blau.“). Dann wird zu absurden Sätzen übergegangen („Wasser fliegt davon“). In einer dritten Phase soll die Kette an Sätzen unterbrochen werden, sobald man merkt, dass eine Sequenz beginnt, einleuchtende Bedeutung anzunehmen („Wasser ist ...“ – Stopp! An etwas denken, das nicht mit „Ozean“ verbunden ist, wie z. B. „Feuer“, aber unterbrechen, sobald man wieder Verbindungen knüpft wie „Feuer ist heiß.“). Alle versuchen, ununterbrochen weiterzusprechen, doch jede folgerichtige Verbindung muss zerlegt werden. Ihr werdet sehen, wie schwierig, aber gleichzeitig bereichernd für den Körper diese Art von Übungen ist. In einem zweiten Durchgang werden die drei Sequenzen mit dem Körper durchgeführt. Danach werden Sätze und Körper kombiniert, was für ein unglaubliches Gefühl sorgt. Eine versteckte Dramaturgie entspringt den Körpern.

6. Entspannung

Kollektive Fantasiereise: Ähnlich wie bei der ersten Entspannung, nur dass dieses Mal alle miteinander verbunden sind. Es können die Hände sein, die symbolisch alle Teilnehmenden verbinden oder andere Körperteile. Und die Fantasiereise sollte noch fantastischer sein als die vorherige.

7. Analyse

Dies ist eine Rückkehr zur Spekulation des Verstands, zum Kopf. Ein Teilen von Empfindungen, die dem Lernen dienen und der Vorbereitung des nächsten Treffens.

Beispiel: Jemand spricht ein Wort oder einen Satz, den der Workshop hervorgerufen hat, und alle sagen gleichzeitig sinnvolle Sätze, dann absurde und dann total zusammenhangslose. Wir erläutern kurz unsere Gefühle.

8. Die Umarmung

Es gibt keine bedeutendere Zeremonie der kreativen Übereinkunft als die Umarmung. Eng zusammen, vereint, verdichtet werden die Körper von zwei oder mehr Personen zu einem Körper. Die kollektive Umarmung am Ende feiert die tägliche Revolution des Körpers.

Wir versuchen mit dem Körperworkshop eine Reise zu uns selbst zu machen, uns zu akzeptieren, uns zu lieben, auch im Blick des*der anderen. Wenn man den*die andere*n akzeptiert und liebt, akzeptiert man sich selbst. Das ist die Abkehr von kolonialen Prägungen.

1. Das Altiplano ist eine Hochebene der Anden und zieht sich auf etwa 3600 Metern Höhe durch Westbolivien.

ÜBER DEN AUTOR

Iván Nogales (geb. 1963) ist Bolivianer und studierte Soziologie. Seit 1980 entwickelte er verschiedene Initiativen im Bereich des Gemeinschaftstheaters und der Bildung. Er arbeitete mit Bäuer*innen, Bergleuten, Migrant*innen und Straßenkindern. Basierend auf diesen Erfahrungen gründete er 1989 die *Community of Art Producers*, die die Basis für das Teatro Trono bildet.



Politische Bildung mit dem Smartphone: Orte der Vielfalt und der Ausgrenzung mit der *App map the gap* entdecken

Katherine Arp

Name der Aktivität <i>map the gap</i>	Benötigte Zeit Zeit für Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung: ca. 90 Minuten
Überblick Das Projekt <i>map the gap</i> nutzt eine App, um mit einer interaktiven Schnitzeljagd Orte der Vielfalt und der Diskriminierung/ Marginalisierung zu entdecken.	Material/Raum Smartphone, App <i>map the gap</i> (frei verfügbar im Google Play Store oder App Store)
Personenzahl (Mehrere) kleine Gruppen von drei bis vier Spieler*innen	Zielgruppe und Alter Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, Erwachsene
Lernziele und Lernergebnisse <i>map the gap</i> hilft den Teilnehmenden, viele Formen von Diskriminierung kennenzulernen, zu verstehen und anzugehen. Die App zeigt auch Orte, die positive Beispiele dafür sind, wie Menschen mit unterschiedlichen Lebensrealitäten gleichberechtigt zusammenkommen können. Das Projekt ermöglicht es jungen Menschen, mit Ausgrenzung und Vielfalt in ihrer Realität umzugehen, und fördert die Diskussion.	

PART I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

Grundlagen für das Zusammenleben in der Demokratie sollen durch politische Bildung vermittelt und die Urteilsfähigkeit sowie das Engagement der Menschen gestärkt werden. Gleichwertigkeit – also die Annahme, dass jeder Mensch gleich viel wert ist – bildet eine Grundlage des demokratischen Zusammenlebens. Sie wird jedoch durch Vorurteile, Ausgrenzung und Abwertung immer wieder infrage gestellt. Rassismus, Sexismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit oder die Abwertung von Homosexuellen, Trans*Menschen, Behinderten, Geflüchteten oder Obdachlosen sind verbreitete Phänomene in Deutschland und auch als gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit bekannt. Die Gesellschaft wird mit Lebensentwürfen, Familienzusammenstellungen und Migrationsgeschichten gleichzeitig immer vielfältiger. Politische Bildung sollte also die Chancen von Vielfalt in der Gesellschaft und die Gefahren der Ausgrenzung thematisieren und dabei besonders Jugendliche erreichen und einbinden.

Digitale Medien sind aus dem Alltag Jugendlicher nicht mehr wegzudenken. In Deutschland besitzen 97 % der 12- bis 19-Jährigen ein eigenes Smartphone (JIM-Studie 2017)¹. Jugendgerechte Angebote politischer Bildung sollten daher auch im Digitalen ansetzen. Das Projekt *map the gap* stellt eine App bereit, mit der man eine interaktive Schnitzeljagd zu Orten der Vielfalt und der Ausgrenzung erleben kann. Sie kann eigenständig mit kleinen oder großen Gruppen genutzt werden. Die App leitet Spielende mit dem Smartphone per GPS entlang einer Route, auf der immer wieder Aufgaben gelöst werden. Dazu haben Jugendliche im Rahmen eines Workshops in ihrer Umgebung Orte ausgewählt, die sie über die App zeigen möchten. Das sind Orte, an denen Ausgrenzung deutlich wird, wie z. B. das Schwimmbad, in dem Mädchen sexuelle Belästigung erfahren, der Club, in den Schwarze häufig nicht eingelassen werden, oder das Rathaus, in dem Jugendliche kaum Mitentscheidungsmöglichkeiten haben. Auf der anderen Seite stehen Orte, die ein gutes Zusammenleben in Vielfalt zeigen, wie das Jugendzentrum, das auf Inklusion setzt, der interkulturelle Sportverein oder ein soziales Kaufhaus. So werden vielfältige Formen von Diskriminierung thematisiert und Orte aufgezeigt, an denen die Jugendlichen etwas verändern möchten. Die App *map the gap* zeigt den Spielenden aber auch Orte, die positive Beispiele dafür sind, wie Menschen unterschiedlicher Lebensrealitäten



in Gleichwertigkeit zusammenkommen können. Das Projekt ermöglicht es jungen Menschen, sich mit Ausgrenzung und Vielfalt in ihrer eigenen Lebensrealität auseinanderzusetzen, und regt sie zur Diskussion an.

Zu den gefundenen Orten erscheinen Informationen, Videos oder Bilder auf dem Smartphone, sodass neue Perspektiven oder vergangene Vorkommnisse erlebt werden können. Die Fragen und Aufgaben der Touren reichen in die reale Welt der Spielenden hinein und fordern sie zu gemeinschaftlichem Handeln auf. Um Punkte zu erlangen, muss die Gruppe sich austauschen und gemeinsame Antworten finden. Unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen und Empathie mit vermeintlich anderen herzustellen, ist ein Ziel dieses Spiels. Die Jugendlichen werden auf diese Weise für Ausgrenzung sensibilisiert und aufgefordert, Vorurteile zu hinterfragen. Damit wird die Bildung einer eigenen Meinung angeregt, die dann auch direkt über die App ausgedrückt werden kann. Die Touren zu spielen, ist eine niedrigschwellige Herangehensweise an Grundfragen demokratischen Zusammenlebens und bringt mithilfe des Spielfaktors Spaß und Lernen zusammen.

PART II: Die Methode

Eine interaktive Schnitzeljagd zu Vorurteilen und Vielfalt: map the gap spielen

Man kann an einem Ort spielen, an dem bereits eine „map the gap“-Tour erstellt worden ist, oder selbst eine Tour, z. B. mithilfe von Actionbound, erstellen (mehr dazu unter dem Punkt „Eine eigene Tour erstellen“).

Vorbereitung

- *map the gap* ermöglicht einen (seltenen) Raum, um über Vorurteile und Ausgrenzung zu sprechen. Das kann für einige Menschen schmerzhaft sein – Anleiter*innen sollten sich daher zunächst selbst mit dem Thema beschäftigen, um nicht verletzend zu agieren.
- Jugendliche verstehen Wörter wie Diskriminierung oder Sexismus oft unterschiedlich oder falsch. Auftauchende Begriffe sollten also in der Gruppe geklärt werden, damit auch alle verstehen, wovon gesprochen wird.
- Zur Vorbereitung werden gängige Methoden empfohlen, die sich mit Vorurteilen und Diskriminierung auseinandersetzen.²

Tour spielen

- Die App *map the gap* wird zunächst aus dem Google Play Store oder dem App Store kostenlos heruntergeladen.
- In der App findet man alle bisher erstellten Touren und kann sich eine in der Nähe aussuchen.
- Die Kleingruppen begeben sich zum Startpunkt und werden von dort aus per GPS von der App geleitet.

Nachbereitung

- Man sollte genug Zeit dafür einplanen, Fragen und die Themen, die während des Spiels aufgekommen sind, in der Gruppe zu besprechen. Dazu kann man mit der Gruppe die einzelnen Stationen durchgehen und Hintergründe zu den Aufgaben besprechen.
- Eine gute Diskussionsgrundlage sind auch die Ergebnisse der Touren und die von den einzelnen Kleingruppen erstellten Fotos oder Videos. Man kann auf sie zugreifen und so die Erlebnisse der Kleingruppen in der gesamten Gruppe zusammenführen und darüber diskutieren.

Eine eigene Tour erstellen

- Die App *map the gap* basiert auf der Software Actionbound. Sie steht weltweit auf Deutsch und Englisch zur Verfügung. Wenn man eine eigene GPS-Tour erstellen möchte (es gibt kostenlose und kostenpflichtige Optionen), kann man sich auf www.actionbound.com informieren.
- Die Orte für eine eigene Tour können selbst ausgesucht und die Aufgaben, die gestellt werden sollen, selbst gestaltet werden.

Es ist empfehlenswert, dass die Tour nicht zu lang ist, vielfältige Aufgaben kombiniert und selbst erstellte Bilder und Medien verwendet werden.

- Die technische Ausgestaltung ist nur ein Aspekt, denn wichtig ist, welche Inhalte mit der Tour vermittelt werden sollen. Wenn die Themen gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Vorurteile und Vielfalt behandelt werden sollen, wäre zunächst ein umfassender Workshop zu diesen Themen mit der Gruppe empfehlenswert. Man kann aber thematisch auch eigene Schwerpunkte setzen.
- Man kann Touren erstellen, die per GPS geleitet werden, aber auch Quizze und Aufgaben gestalten, die kein GPS benötigen.



MAP THE GAP

map the gap ist ein Kooperationsprojekt des Landesjugendrings Niedersachsen e. V. und des Zentrums Demokratische Bildung und wurde finanziert aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur des Landes Niedersachsen.

Mehr Informationen gibt es auf Deutsch unter www.mapthegap.de.

1. Der Medienpädagogische Forschungsverbund Südwest führt jährlich Studien zur Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen durch. Die JIM-Studie beschäftigt sich mit Jugend, Information und (Multi-) Media.
2. Zum Beispiel die Methode „ich–ichnicht“ (<http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/intersektionalitaet/2012/ich-nicht-ich/>) oder „Das Vorurteilsbarometer“: Eine Beschreibung der Methode gibt es im Reader zu *map the gap* auf S. 38: <http://www.mapthegap.de/material/>.

ÜBER DIE AUTORIN

Katherine Arp beschäftigte sich während ihres Studiums der Geschichte, Politik und ihres Masters in Atlantic Studies mit Gesellschaften, Gender und globaler Machtverteilung. Sie lernte Perspektiven des globalen Südens in Bolivien, Kolumbien und Chile kennen und arbeitet nun in Hannover in der politischen Bildung für eine vielfältige und offene Gesellschaft.



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015





Behandlung realer Problemstellungen mithilfe von Rollenspielen

Lena M. Reibelt, Natasha Stoudmann, Patrick O. Waeber

Name der Aktivität Wetland Education Game (WEdu)	Gesamtdauer Ein Szenario dauert durchschnittlich 15 Minuten (bestehend aus einer bis zu fünf Runden), der gesamte Workshop dauert i. d. R. eine bis drei Stunden, je nach Entscheidungen der Spieler*innen, den etablierten Spielregeln, der Anzahl der gespielten Szenarien und der Evaluation.
Überblick Die Spielenden benötigen Reis und Fisch, um ihre Familie zu ernähren. Hierfür können sie Reisanbau und Fischfang betreiben, Dünger nutzen und die natürlichen Marschen in Ackerland umwandeln. Die Marschen sind jedoch gleichzeitig von entscheidender Bedeutung als Lebensraum für Wildtiere, für die Fortpflanzung der Fische und auch als Wasserreservoir, was sich auf die Reisernte auswirkt. Während des Spielverlaufs können die Spielenden verschiedene Szenarien mit eigenen Bewirtschaftungsregeln durchspielen und mehr über die fundamentalen Zusammenhänge und Rückkopplungen im Ökosystem erfahren.	Materialien/Spielorganisation Das Spiel beinhaltet das gemeinsame Spielbrett und für jeden der acht Spielenden einen eigenen Haushaltsbogen, Spielsteine, die Fisch, Reis, Dünger und Geld darstellen, Biodiversitäts- und Vegetationsfelder sowie das Wasserbarometer und die Biodiversitätstabelle (Abbildung 2 und 3). Ein*e Moderator*in bzw. Spielleiter*in ist wichtig, um den Spielverlauf zu begleiten, den Markt zu repräsentieren, das Spielbrett zu aktualisieren, die Diskussionen und die Nachbesprechung (das sogenannte <i>Debriefing</i>) zu leiten und ggf. die Evaluation durchzuführen.

Personenanzahl Acht Spielende und ein*e Moderator*in	Zielgruppen und Alter Das Spiel wurde als Diskussions- und Lerninstrument für natürliche Ressourcennutzer in der Alaotra-Region entwickelt. Es ist ebenso für Schüler*innen weiterführender Schulen geeignet.
Lernerfolge Vertieftes Wissen und Verständnis bezüglich nachhaltiger Ressourcennutzung und des Potenzials bzw. der Konsequenzen verschiedener Bewirtschaftungsoptionen im Alaotra. Profunderes Wissen und Verständnis über die Bedeutung der Marschen für den Fischbestand und die Wasserverfügbarkeit. Gesteigertes Bewusstsein für die Vernetzung diverser Komponenten des (Öko-)Systems und ggf. Kompetenzen, um die konzeptionelle Simulation in die Realität zu übertragen und anzuwenden. Grundlegendes Bewusstsein hinsichtlich der Auswirkungen einzelner Entscheidungen auf das gesamte System. Gesteigerte Kompetenz zu kritischem Denken und lösungsorientierter, kollektiver Entscheidungsfindung.	

TEIL I: Kontext und Methodik

Wie ComMod Wissenschaft und lokales Wissen verknüpft

Zunehmend verbreitet sich in der Wissenschaft das Bewusstsein, dass Forschung, die sich nicht an praktischen Fragestellungen orientiert, für Praktiker*innen und Entscheidungsträger*innen vor Ort kaum nutzbar ist¹. *Companion Modeling* oder ComMod² ist ein partizipativer Ansatz, der diese Kluft zwischen Forschung und Praxis überbrückt, indem Wissenschaftler*innen und unterschiedliche Akteur*innen mit jeweils eigenen Wertesystemen und Bestrebungen gemeinsam ein mentales Modell des betrachteten Systems entwickeln. Durch den adaptiven Prozess können die Beteiligten die Probleme, Akteur*innen, Ressourcen, Dynamiken und Interaktionen identifizieren, die für das zu analysierende System (Problem) und dessen Management relevant sind³. ComMod basiert auf einem stufenweisen Findungsprozess, in dessen Verlauf sich das Modell auf wissenschaftliche Fakten und das Wissen lokaler Akteur*innen gestützt entwickelt, wobei wiederholte Abstimmungen mit den Beteiligten sicherstellen, dass das entstehende Modell alle

Sichtweisen beinhaltet. Der Ansatz wurde in verschiedenen Kontexten in Europa, Afrika, Amerika und Asien zu Themen wie Waldbewirtschaftung, Wasserwirtschaft, Schädlingsbekämpfung, Viehzucht und Fischerei angewandt⁴. Durch die Zusammenführung multidisziplinären Wissens entsteht eine Plattform für Diskussionen und gemeinsames Lernen und wird letztlich ein kollektives Verständnis für bedeutungsvolles und integratives Engagement unter Einbindung aller relevanten Akteur*innen geschaffen.

Weithin wird angenommen, dass Menschen, die Wissen über und Verständnis für ihre Umwelt haben, Maßnahmen ergreifen werden, um Umweltzerstörung zu verhindern⁵. Das Wissen über Umweltprobleme oder eine positive Einstellung gegenüber der Umwelt alleine führen jedoch nicht zwangsläufig zu umweltfreundlichem Verhalten⁶. Um vom Verständnis zum Handeln zu gelangen, müssen wir als Wissenschaftler*innen die Interessengruppen einbeziehen und beteiligen und Verantwortung übertragen. *Gaming* macht genau das möglich, indem es den Spieler*innen ermöglicht, das System, zu dem sie gehören, zu erforschen und zu testen und die Auswirkungen ihrer Entscheidungen zu visualisieren und zu erleben. Pädagog*innen können somit lokales Wissen auch dafür nutzen, gemeinsam aussagekräftiges Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das auf spezifische Kontexte zugeschnitten ist, indem lokale Wahrnehmungen, Einstellungen, Werte und Traditionen eingebunden werden.

Das Bildungsspiel WEdu

Die Entwicklung des Spiels *WEdu* (Abkürzung der englischen Bezeichnung *Wetland Education Game*) basierte auf dem ComMod-Ansatz und wurde als Forschungsinstrument für den Austausch, Diskussionen und Bildungsprozesse im Rahmen nachhaltiger Ressourcennutzung in der Alaotra-Region Madagaskars entwickelt⁷. Das Spiel spiegelt in einem regionalen Kontext global existierende Probleme wie die Übernutzung und Zerstörung von Ökosystemen und eine wachsende Bevölkerung. Zentral für den geschilderten Kontext ist die Zerstörung der Sümpfe rund um den Alaotra-See. Die Umwandlung der Marschen in landwirtschaftlich genutzte Flächen reduziert den Lebensraum gefährdeter Arten, wie z. B. der Alaotra-Halbmaki, *Hap Alemur alaotrensis*⁸. Die zunehmenden Belastungen und Zerstörung des Ökosystems wirken sich wiederum negativ auf die Bevölkerung aus (z. B. reduzierte Ernteerträge), was langfristig zu einem Teufelskreis fortlaufender Umweltzerstörung führt⁹.

Diesem Abwärtstrend zu begegnen, erfordert die Einbindung lokaler Akteur*innen, um gemeinschaftlich praktische Lösungen zu entwickeln, die sowohl Naturschutzziele als auch Entwicklungsbedarf berücksichtigen. Das Spiel WEdu bietet den Rahmen, in dem diese Art der Kollaboration ermöglicht wird. Hier lernen Beteiligte voneinander und können gemeinsam Lösungsansätze entwickeln und erproben. Den Teilnehmenden wird nicht vorgegeben, wie sie das Spiel „gewinnen“, sondern sie reflektieren ihre eigenen Werte und Prioritäten in einem selbstgesteuerten Lernprozess.

Das Spiel wurde in enger Zusammenarbeit mit lokalen Akteur*innen entwickelt und stützt sich daher sowohl auf lokales Wissen als auch auf wissenschaftliche Erkenntnisse. Dies führt bei den Teilnehmenden zu einem starken Gefühl der Zugehörigkeit und Anteilnahme. WEdu ist ein „offenes Rollenspiel“, dessen Regeln von den Spielenden selbst entwickelt werden. Indem das Spiel eine stark vereinfachte Version der Realität modellhaft abbildet (Abbildung 1), ermöglicht es den Spielenden, sich auf die wesentlichen Komponenten zu fokussieren, kritisches Denken zu entwickeln und mehr über die Zusammenhänge und Veränderungen innerhalb des Systems zu lernen. Die Grundversion des Spiels ist bewusst einfach gehalten, um Veränderungen und Anpassungen für andere Umweltkontexte und unterschiedliche Kapazitäten der Lernenden zu ermöglichen (Reis kann beispielsweise durch Mais oder Kartoffel oder das Ökosystem Marsch durch Wald ersetzt und die Komplexität durch ergänzende Komponenten erhöht werden).

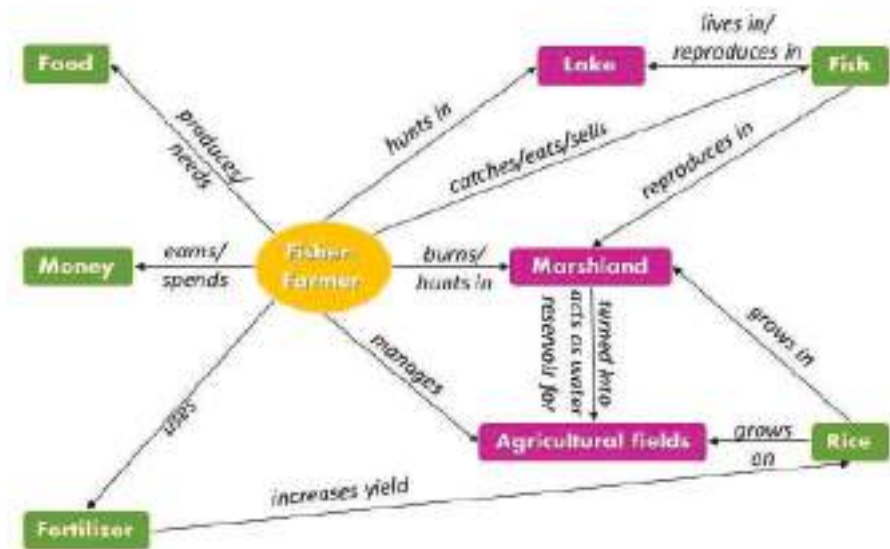


Abbildung 1. Konzeptionelles Modell des Spiels WEdu.

Diese Mindmap, die ein vereinfachtes Systemmodell basierend auf Reibelt et al. 2017a darstellt, bot die Grundlage für den Spielentwicklungsprozess (*Gamification*): Die Akteure (orange) werden durch die Spieler repräsentiert, Ressourcen wurden zu Spielsteinen (grün) bzw. Zonen (pink) und Interaktionen (Pfeile) sowie Dynamiken (Verben auf den Pfeilen) repräsentieren die Spielregeln und Abläufe (Abbildung 2).

TEIL II: Umsetzung

Spielablauf

Die acht Spielenden repräsentieren natürliche Ressourcennutzer*innen, die im Rahmen des Spiels Fischfang und Reisanbau betreiben können. Das Ziel der Spielenden besteht darin zu überleben. Der Gesamtgruppe kann dies nur gelingen, indem sie eigene (Bewirtschaftungs- und Nutzungs-)Spielregeln schafft, die Erkenntnisse der Systemfunktionen und -zusammenhänge berücksichtigen, die sich die Spielenden in vorhergehenden Runden angeeignet haben. Ein*e Moderator*in begleitet das Spiel, um die Diskussionen und die Aufstellung neuer Regeln zu unterstützen, um das Spielbrett nach jeder Runde zu aktualisieren und das Debriefing zu leiten. Falls die Workshops evaluiert werden sollen, werden zusätzliche Teammitglieder empfohlen. Die Evaluation besteht aus der Beobachtung und Erfassung der Entscheidungen und Diskussionen während des Spiels und während des Debriefings. Ein Workshop dauert i. d. R. eine bis drei Stunden, abhängig von den Entscheidungen der Spielenden, den etablierten Spielregeln, der Anzahl der gespielten Szenarien und dem Umfang der Evaluation. Um ganzheitliches Lernen zu gewährleisten, ist es erforderlich, verschiedene Szenarien zu spielen, d. h. das Spiel mit alternativen Spielregeln wiederholt durchzuspielen. Ein einzelnes Szenario mit einer bis fünf Runden dauert im Durchschnitt etwa 15 Minuten.

Um das Spiel zu spielen, werden die folgenden Komponenten benötigt: Spielbrett und Haushaltsbogen für jede*n der acht Spieler*innen (Abbildung 2), Spielsteine für Fisch, Reis, Dünger und Geld (Abbildung 3), Felder, welche die Biodiversität und die natürliche Vegetation repräsentieren, sowie das Wasserbarometer und die Biodiversitätstabelle (Abbildung 2).

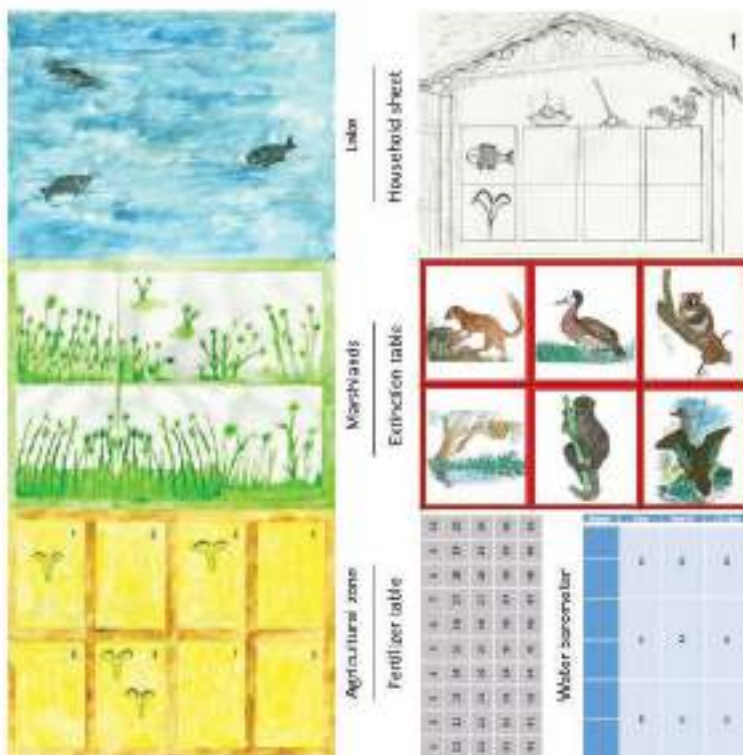


Abbildung 2. WEdu-Spielkomponenten.

Das Spielbrett beinhaltet drei Zonen: den See (blau), die Marschen (grün, sechs Felder), die Landwirtschaftszone (acht Felder, jedes durch Nummerierung einem*r Spieler*in zugeordnet). Das Wasserbarometer zeigt den Ertrag der Reisernte unter Berücksichtigung des Düngereinsatzes und der Wasserverfügbarkeit an. Die Düngertabelle visualisiert den kumulativen Einsatz von Dünger: Nach jeder Runde verschieben die Spieler ihre Dünger-Spielsteine vom Spielbrett auf die Düngertabelle. Sowohl diese als auch die Biodiversitätstabelle dienen als Grundlage für spätere Diskussionen. Außerdem hat jede*r Spieler*in ein eigenes Haus (mit entsprechender Nummerierung 1–8), in dem die Spielsteine platziert werden können. Die Zeichnungen wurden erstellt von Bernard T. Ranaivoson und Andry F. Rakotondranisa (Madagascar Wildlife Conservation).

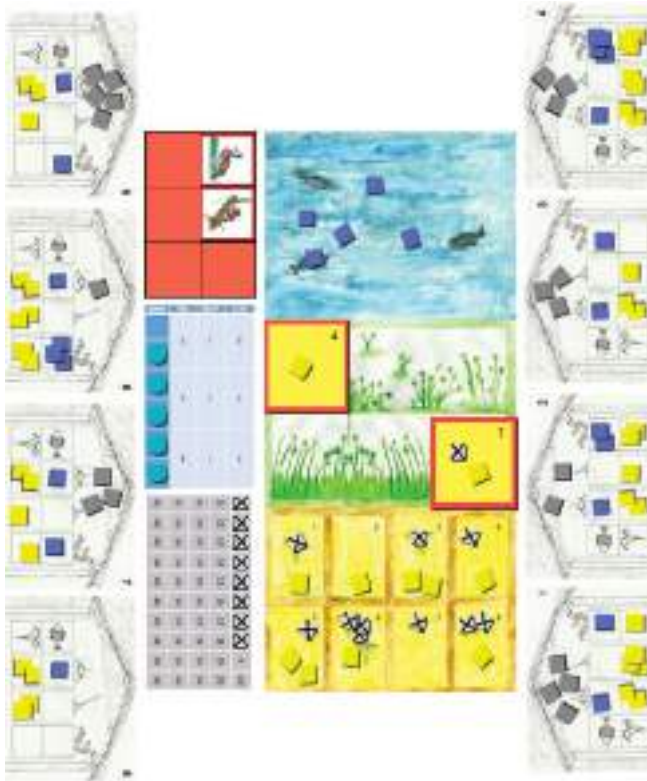


Abbildung 3. Aufbau und Spielsteine. Reis (gelb), Dünger (x), Fisch (blau), Geld (dunkelgrau).

Beschließt ein*e Spieler*in, Reis im Marschgebiet zu pflanzen, wird die natürliche Vegetation durch Feuer vernichtet, d. h. die Vegetationskarte wird ersetzt durch einen roten Rahmen auf gelbem Hintergrund. Die zuvor (unter der Vegetationskarte) verborgene Tierwelt wird dann in die Biodiversitätstabelle überführt (im Beispiel wurden zwei Marschfelder transformiert, was zum Aussterben einer Ente und eines Lemuren führte).

Zu Beginn des Spiels enthält der See 28 Fische. Die Spielenden können so viel fischen, wie sie wollen, indem sie einfach die blauen Spielsteine vom Spielfeld nehmen (Abbildung 3). Im nächsten Schritt entscheiden die Spielenden über ihren Reisanbau: Wo und wie viel wird angepflanzt, nutzen sie Dünger oder nicht? Dünger können die Spielenden mit ihrem Spielgeld auf dem Markt kaufen, der durch die Moderation repräsentiert

wird (Startkapital: 4, Kosten für Reis: 2, für Dünger: 1). Wenn alle Spielenden ihre Entscheidungen getroffen und implementiert haben, aktualisiert die Moderation das Wasserbarometer: Für jedes transformierte Marschfeld wird ein Wassersymbol entfernt, was negative Auswirkungen auf die zukünftige Reisproduktion und somit -ernte haben kann (Abbildung 3). Als Nächstes erfolgt die Reisproduktion, indem die Spielleitung, basierend auf dem Stand des Wasserbarometers, Reis-Spielsteine zu den bewirtschafteten Feldern hinzufügt (die Anzahl hängt ab von Wasserstand, Düngereinsatz und Anbauzone und ist abzulesen in der Tabelle des Wasserbarometers). Im nächsten Schritt wird die Vermehrung des Fischbestands illustriert: Jedes verbleibende Marschfeld dient als Kinderstube für einen Fisch, wobei jedoch maximal die Hälfte der im See existierenden Fische fortpflanzungsfähig ist (z. B. bei sechs verbleibenden Marschfeldern und zehn Fischen im See können fünf in jeweils ein eigenes Marschfeld, um sich zu reproduzieren; bei zwei Marschfeldern und zehn Fischen können sich trotzdem nur zwei Fische vermehren). Die Anzahl der sich reproduzierenden Fische wird verfünffacht und alle Fische werden von der Spielleitung (oder auch den Spielenden) wieder in den See überführt. Dann fahren die Spielenden ihre Reiseernte ein und versetzen ihre Dünger-Spielsteine von den landwirtschaftlichen Feldern auf die Düngertabelle (Abbildung 3). Während des Debriefings kann die Düngertabelle als Diskussionsgrundlage genutzt werden, um mögliche Umweltauswirkungen oder den Unterschied zwischen chemischem Dünger und biologischem Kompost zu thematisieren. Zum Ende einer Runde entscheiden die Spielenden, wie sie die erwirtschafteten Produkte (Fisch und Reis) innerhalb des eigenen Haushalts verteilen: Die erste Spalte steht für Nahrung (zum Überleben notwendig sind 1 Fisch und 2 Reis), die zweite Spalte bietet Platz für Samen, die für zukünftigen Anbau aufbewahrt werden, und die dritte Spalte ist für den Verkauf bestimmt, um Geld zu verdienen (2 für Reis, 4 für Fisch; Abbildung 2). Die Entscheidungen werden dann umgesetzt. Nachdem jede Familie gegessen (indem die entsprechenden Spielsteine an die Spielleitung übergeben werden) und die Überschüsse verkauft hat, beginnt die nächste Runde.

Sobald eine der Ressourcen aufgebraucht ist oder die Spielenden nicht mehr die Ernährung ihrer Familien sicherstellen können, unterbricht die Spielleitung das Spiel, um eine Diskussion über das aufgetretene Problem und mögliche Lösungsansätze

sowie Strategien zu dessen Vermeidung zu beginnen. Sobald die Spielenden sich auf eine neue Spielregel geeinigt haben, beginnt das Spiel von vorne.

Schlussbemerkungen

Rollenspiele sind ein hervorragendes Instrument, um in kurzer Zeit potenzielle Echtwelt-Szenarien spielerisch zu durchleben, wie beispielsweise verschiedene Bewirtschaftungsregelungen und deren langfristige Konsequenzen. Werden Akteur*innen mit Szenarien konfrontiert, in denen unvorhergesehene Ereignisse oder Gefahren auftreten, können sie ihre eigene Anpassungsfähigkeit an reale Entwicklungen verbessern, indem sie ihre Reaktionsstrategien im spielerischen Kontext reflektieren. Die zentralen Ergebnisse solcher Spiele-Workshops sind, dass die Teilnehmenden sich bewusst über die Zusammenhänge im behandelten (Öko-)System werden und damit verknüpft erkennen, dass ihre persönlichen Entscheidungen Auswirkungen auf das Gesamtbild haben können (beispielsweise auf Landschaftsebene oder ihren Lebensunterhalt betreffend). Eine Kernkomponente dieses Spielansatzes ist das Debriefing. Diese Diskussion am Ende des Spiels erlaubt es, all das, was während des Spieles passierte und entschieden wurde, genauer zu betrachten und zu reflektieren. „Das Lernen beginnt nach dem Spiel“¹⁰, d. h., die Workshop-Teilnehmenden übertragen die abstrakte Spielerfahrung auf die reale Welt. Für diesen Prozess ist ein*e fähige*r Spielleiter*in von entscheidender Bedeutung, um sicherzustellen, dass kritisches Denken und echtes Lernen stattfinden. Zudem ist ausschlaggebend, dass er oder sie die Diskussionen über die erlebten Emotionen während des Spiels in die reale Welt zu lenken vermag. Das Debriefing ermöglicht somit Vergleiche zwischen Spielsetting und Realität und gewährt den Teilnehmenden vor allem einen Blick in die Zukunft: Wie könnte sie aussehen, wenn ...?

1. M. Hulme. 2011. "Meet the humanities". *Nature Climate Change* 1: 177–179.
- C. J. Gardner. 2012. "Social learning and the researcher-practitioner divide". In *Oryx* 46(03): 313–314.
- W. F. Laurance, Useche, D. C., Rendeiro, J. et al. 2012. "Averting biodiversity collapse in tropical forest protected areas". *Nature* 489: 290–294.
- M. O'Connell, & White, R. 2017. "Academics can also be culprits of evidence complacency". *Nature Ecology & Evolution* 1 (11): 1589.
2. M. Etienne, (ed.). 2014. *Companion Modelling. A Participatory Approach to Support Sustainable Development*. Éditions Quæ, Versailles, FR.

3. M. Etienne, Du Toit, D., & Pollard, S. 2011. "ARDI: A co-construction method for participatory modeling in natural resources management". *Ecology and Society* 16: 1–14.
4. V. Souchère, L. Millair, J. Echeverria, et al. 2010. "Co-constructing with stakeholders a role-playing game to initiate collective management of erosive runoff risks at the watershed scale." *Environmental Modelling & Software* 25(11): 1359–1370.
- Ibid. M. Etienne, (ed.). 2014.
- L. Garcia-Barrios, Perfecto, I., & Vandermeer, J. 2016. "Azteca chess: gamifying a complex ecological process of autonomous pest control in shade coffee". *Agriculture, Ecosystems & Environment* 232: 190–198.
5. J. Palmer. 1998. "Environmental Education in the 21st Century". *Theory, Practice, Progress and Promise*. Arbingdon: Routledge.
6. B. B. Jensen. 2002. "Knowledge, action and pro-environmental behaviour". *Environmental Education Research* 8(3): 325–334.
- A. Kollmuss, & Agyeman, J. 2010. "Mind the gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behaviour?" *Environmental Education Research* 8(3): 239–260.
7. L. M. Reibelt, Moser, G., Dray, A. et al. 2017a. "Tool development to understand rural resource users' land use and impacts on land type changes in Madagascar." *Madagascar Conservation & Development*, 12(2). In press (<http://dx.doi.org/10.4314/mcd.wetlands.3>).
8. L. M. Reibelt, Ratsimbazafy, J., & Waeber, P. O. 2017b. "Lac Alaotra bamboo lemur *Haplemur alaotrensis* (Rumpler, 1975)." In: Schwitzer, C., Mittermeier, R. A., Rylands, A. B., et al. (eds.), pp. 32–34. *Primates in Peril: The World's 25 Most Endangered Primates 2016–2018*. Arlington, VA: IUCN SSC Primate Specialist Group (PSG), International Primatological Society (IPS), Conservation International (CI), and Bristol Zoological Society.
9. L. M. Reibelt, Woolaver, L., Moser, G., et al. 2017c. "Contact matters: local people's perceptions of *Haplemur alaotrensis* and implications for conservation." *International Journal of Primatology* 38(3): 588–608.
- N. Stoudmann, Waeber, P. O., Randriamalala, I. H., & Garcia, C. 2017. "Perception of change: narratives and strategies of farmers in Madagascar." *Journal of Rural Studies* 56: 76–86.
- P. O. Waeber, Reibelt, L. M., Randriamalala, I. H., et al. 2017. "Local awareness and perceptions: consequences for conservation of marsh habitat at Lake Alaotra for one of the world's rarest lemurs." *Oryx* (in Druck) (<http://dx.doi.org/10.1017/S0030605316001198>).
10. C. Garcia, Dray, A., & Waeber, P. 2016. "Learning begins when the game is over: Using games to embrace complexity in natural resources management". *GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society* 25(4): 289–291.

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Lena M. Reibelt ist Biologin und promovierte zum Thema Umweltbildung. Sie arbeitet für die *Madagascar Wildlife Conservation* in Ambatondrazaka. Sie interessiert sich auch für Szenarienarbeit zum Management natürlicher Ressourcen und entwickelt gerne Spiele, die das Verständnis komplexer sozioökologischer Systeme und menschlicher Entscheidungsfindung verbessern. Momentan konzentriert sie sich auf die Herausforderungen, den Alaotra-Halbmaki vor dem Aussterben zu bewahren.

Natasha Stoudmann ist Umweltwissenschaftlerin mit einem Schwerpunkt auf Mensch-Umwelt-Systeme. Sie arbeitet für die *Ecosystems Management, Forest Management and Development Group* in Zürich. Sie realisiert Studien zum Lebensunterhalt und den Dynamiken von Entscheidungsfindungsprozessen in verschiedenen geografischen Dimensionen, die den ökologischen und sozialen Wandel vorantreiben.

Patrick O. Waeber ist Zoologe, mit einem Schwerpunkt auf Primaten und besonderer Affinität zu Wäldern. Er arbeitet für die *Madagascar Wildlife Conservation* in Ambatondrazaka sowie für die *Ecosystems Management, Forest Management and Development Group* in Zürich. Er interessiert sich für die Wechselwirkungen zwischen Landschaften, Wildtieren, Menschen und Politik und arbeitet mit transdisziplinären Methoden an komplexen Systemproblemen. Projektschwerpunkt sind die Tropen. Seine bevorzugten Forschungsinstrumente sind Spiele.

NETZWERK-DIALOG

Wie kommen wir vom Lernen zum Handeln?

„Lösungen
beginnen mit
Bildung“ – so lautete die
Botschaft des Werbevideos
einer Universität, das ich vor
einigen Jahren gesehen habe und
das mir irgendwie im Kopf hängen
geblieben ist. Es drückt für mich
aus, dass die Menschen lernen
müssen, Teil der Lösung sein zu
können.
Antje Rendigs

Lernen
durch
Handeln?!!!
Menja Holtz

Mit einer
guten Idee,
echter persönlicher
Motivation und
Menschen um dich
herum, die an dasselbe
glauben.
Achim Riemann

Ich denke, dass
Lernen eine wesentliche
Form des Handelns ist, wenn wir
es nutzen, um nicht nur über „die
anderen“, sondern auch über unsere
eigene Haltung nachzudenken, die jede
unserer Entscheidungen und die Art und
Weise, wie wir die Welt sehen, beeinflusst.
Wenn wir unseren eigenen Lernprozess in unsere
Idee des „Handelns“ einbeziehen, können wir
neue Wege finden, uns in Alltagssituationen zu
engagieren. Unser tägliches Leben ist voller
Möglichkeiten zum Handeln. Von dort aus
können wir unsere Fähigkeiten in der
Gestaltung der Welt, in der wir leben,
üben. Mal sehen, wie weit wir
kommen können ...
Nina Reichert



Wir müssen Erfolgsgeschichten kommunizieren, Geschichten von mutigen Menschen und erfolgreichem Handeln, um anderen Menschen zu zeigen, dass wir die Kraft zur Veränderung haben. Außerdem müssen wir wissen, wie wir für eine bessere Welt aktiv werden können – sowohl als Verbraucher*innen als auch als politische und soziale Akteur*innen. Und wir brauchen Experimentierräume in und außerhalb von Schulen, in denen sich Lernende jeden Alters mit der Gemeinschaft verbinden, ihre eigenen Bedürfnisse und die der Gemeinschaft entdecken, eigene Ideen entwickeln und politisches und soziales Handeln ausprobieren können. Das stärkt, befähigt und führt vom Lernen zum Handeln.

Gabriele Janecki

In meinem Fall bedeutet Handeln den organisierten Widerstand. Viele meiner *Blutsbrüder* verstehen, dass sie um ihr Leben kämpfen müssen. Meine Idee ist es, sich zu organisieren, um kulturelle Werte und Solidarität unter den Menschen und mit Mutter Erde zu verbreiten.

Jorge Huichalaf

In fast jedem Bildungsprojekt plane ich ein, dass die Lernenden das Gelernte direkt in die Praxis umsetzen. Mein Motto ist: BILDUNG & AKTION = VERÄNDERUNG. Ein Beispiel: Im VNB-Projekt „Die Klimafresser“ zum Thema Klima und Ernährung bieten wir den Lernenden einen GREEN BUNNY DOG an, eine vegane, fast klimaneutrale Alternative zu einem Hot Dog mit Karotten statt Wurst, ohne Palmölprodukte, mit regionalem Bio-Vollkornmehl, Salaten etc.

Reinhold Bömer



Puentes Educativos – Bildungsbrücken

Lesbia Karina Gadea Salguera Übersetzung: Rita Muckenhirn

Name der Aktivität Puentes Educativos – Eine Bildungsstrategie für Kinder von Wanderarbeiter*innen	Benötigte Zeit Zwölf Stunden (5:30 bis 17:30 Uhr) täglich während der dreimonatigen Kaffeeernte zwischen Oktober und März
Überblick Eine Strategie, die darauf abzielt, Kindern, die während der dreimonatigen Kaffeeernte zwischen Oktober und März vom Bildungssystem ausgeschlossen und der Gefahr von Kinderarbeit ausgesetzt sind, Zugang zu Bildung zu verschaffen, damit sie den Anschluss an den regulären Schulunterricht nicht verlieren.	Material/Raum Ein sicherer, komfortabler Platz in Kaffeeplantagen, pädagogisches Material zur Unterstützung der pädagogischen Intervention
Personenzahl Flexibel	Zielgruppe und Alter 1. Kleinkinder im Alter von drei Monaten bis zu drei Jahren 2. Kinder von vier bis dreizehn Jahren

Lernziele/Ergebnisse

Maßgeschneiderte pädagogische Interventionen in kleinen Dosen; in der direkten Umgebung von Kindern als Möglichkeit, Bildung für alle zu gewährleisten: die Schule zu den Kindern bringen, wenn sie nicht zur Schule kommen können.

Unkonventionelle Wege bei der „Aufgabe für alle im Rahmen der gemeinsamen sozialen Verantwortung“ zwischen Staat, privaten Unternehmen und Organisationen der Zivilgesellschaft finden.

PART I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

Das Programm versucht durch pädagogische Interventionen in kleinen Dosen in der direkten Umgebung von Kindern, Bildung für alle zu gewährleisten. Wir haben gelernt, dass es in Fällen, in denen Kinder keine Möglichkeit haben, am regulären Schulunterricht teilzunehmen, notwendig ist, nach unkonventionellen Wegen zu suchen, um die Kinder zu erreichen. In diesem Sinne ist *Puentes Educativos* – „Bildungsbrücken“ eine Strategie, die darauf abzielt, Kindern, die während der dreimonatigen Kaffeeernte (Oktober–März) vom Bildungssystem ausgeschlossen und der Gefahr von Kinderarbeit ausgesetzt sind, Zugang zu Bildung zu verschaffen, damit sie den Anschluss an den regulären Schulunterricht nicht verlieren.

Das Programm wird in Zusammenarbeit mit lokalen Akteur*innen, Ministerien und der Zivilgesellschaft ausgeweitet, um *Puentes Educativos* in verschiedenen Gebieten zu etablieren und damit den von Kinderarbeit bedrohten Kindern ihr Recht auf Bildung zu garantieren.

Hintergrund zur Trägerorganisation

Die Bildungs- und Kommunikationsorganisation La Cuculmeca ist eine Non-Profit-Organisation in Jinotega, Nicaragua, und kann bereits auf über 27 Jahre Arbeit im Bereich der Kinder- und Jugendbildung zurückblicken. La Cuculmeca versteht Bildung als Grundstein für eine alternative Entwicklung ihrer Zielgruppen. In diesem Sinne lautet ihr erstes strategisches Ziel: Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und Erwachsene, die von La Cuculmeca begleitet werden, erhalten

einen besseren Zugang zu einer hochwertigen Bildung, die den Fokus auf ihre Rechte setzt und die für ihr Leben von Relevanz ist.

Entstehungsgeschichte der Puentes Educativos

Die Bildungsstrategie Puentes Educativos hat ihren Ursprung in einer sozio-educativen Datenerhebung des kommunalen Bildungsministeriums aus dem Jahr 2005, die aufdeckte, dass sich 8565 Kinder außerhalb des kommunalen Bildungssystems Jinotegas befinden. Diese Erkenntnis verdeutlichte die Notwendigkeit, Kräfte zu vereinen, um die Kinder in eben dieses Bildungssystem zu integrieren und ihnen somit ihr Recht auf einen Zugang zu Bildung zu garantieren.

Unter den wichtigsten Ursachen für die Nichtteilhabe und die mangelnde Integration vieler Kinder in das Schulsystem konnte Kinderarbeit als deren Beitrag zum Lebensunterhalt von Familien identifiziert werden. Die Familien dieser Kinder müssen von Kommune zu Kommune ziehen, auf der Suche nach Arbeit auf einer der Kaffeeplantagen. Viele Aspekte spielen bei diesem Phänomen eine Rolle – in vielen Fällen argumentieren diese Familien, dass sie auf die Unterstützung ihrer Kinder angewiesen sind, und darüber hinaus wird es kulturell akzeptiert, den Kindern schon in jungen Jahren häusliche und familiäre Verantwortung zu übertragen.

Ein weiterer entscheidender Aspekt ist die mangelnde Betreuung der Kinder, während ihre Eltern auf dem Feld arbeiten.

Als Resultat dieser Analyse wurden Strategien und Aktionen erarbeitet, die sich mit eben diesem Problem befassen. Es wurde ein Arbeitsansatz entwickelt, der den Kindern die notwendigen Bedingungen garantieren soll, damit sie durchgehend am Schulunterricht teilhaben und von einem Schuljahr ins kommende wechseln können – was von fundamentaler Bedeutung im Rahmen der „Batalla por el sexto grado“ („Kampf für das sechste Schuljahr“) des Bildungsministeriums ist.

Schritte zur Errichtung der Puentes Educativos

Schritt 1: Koordination und Zusammenarbeit

Im Zuge der Situationsanalyse der arbeitenden Kinder haben sich strategische Allianzen gebildet, unter anderem zwischen dem Bildungsministerium (MINED), dem Arbeitsministerium (MITRAB), dem Ministerium für Familienangelegenheiten (MIFAM), dem Institut für Soziale Sicherheit (INSS), dem Gesundheitsministerium (MINSA) und dem privaten Sektor (Besitzer*innen von Kaffeeplantagen), die

jeweils ihre Rollen und Verantwortlichkeiten in den Bereichen Bildung, Kinderarbeit und Entwicklung der Kinder und Jugendlichen anerkennen.

Schritt 2: Prozess der Aufklärung von Produzenten und Arbeitgebern

Dieser Prozess umfasst ein Angebot an Information, Fortbildungen und Aufklärung für die Produzent*innen und Arbeitgeber*innen bezüglich der Gesetze und Abkommen, die das Erfüllen der integralen Rechte und des Schutzes der Kinder stützen.

Resultat dieser Anstrengung ist, dass Produzent*innen und Arbeitgeber*innen die Verpflichtung anerkennen, die Rechte und den Schutz der Kinder im Rahmen zweier Kodizes zu gewährleisten:

- Kodex der Kindheit und Jugend Nicaraguas – Internationale Konvention für Kinderrechte,
- Nicaraguanischer Kodex der Arbeit – sechstes Kapitel, in dem das Mindestarbeitsalter festgehalten ist.

*Schritt 3: Einrichtung von Bildungsorten auf den Farmen durch die Farmbesitzer*innen*

Die Farmbesitzer*innen und Arbeitgeber*innen investieren finanzielle Mittel in die Einrichtung von Örtlichkeiten für die Durchführung der Puentes Educativos. Sie garantieren die Erfüllung von Mindestvoraussetzungen zur Kinderbetreuung, inklusive einer Bereitstellung der Örtlichkeiten für die Kinderbetreuung.

Schritt 4: Identifikation geeigneten Personals zur Umsetzung des Projekts auf den Kaffeeplantagen

Es werden Lehrer*innen und Erzieher*innen aus den Kommunen gesucht, die auf den Kaffeeplantagen arbeiten könnten. Eine weitere Zielgruppe sind Lehramtsstudierende in ihrem abschließenden Studienjahr, deren Einsatz im Projekt als Lehrpraktikum anerkannt wird. Über die praktischen Erfahrungen hinaus wird ihr Einsatz zudem durch den*die Farm- oder Plantagenbesitzer*in vergütet.

*Schritt 5: Koordination zwischen MINED, La Cuculmeca und Farmbesitzer*innen zur Ausbildung von Betreuer*innen während der Kaffeeernte*

Den zukünftigen Betreuer*innen wird der Ansatz der Puentes Educativos vermittelt. Sie lernen die Methoden zur Umsetzung kennen.



Schritt 6: Umsetzung der Puentes Educativos während der Zeit der Kaffeeernte

Das Projekt kommt dann in den Monaten Oktober bis März des folgenden Jahrs zum Einsatz. Während die Eltern ihre Arbeitskraft bei der Kaffeeernte einsetzen, werden ihre Kinder in dem geschützten Raum der Puentes Educativos betreut.

Schritt 7: Besuche und Begleitung durch staatliche Institutionen und La Cuculmeca

Alle bereits genannten Akteur*innen koordinieren begleitende Besuche der jeweiligen Farmen.

- MITRAB: Garantiert, dass die Kinder nicht als Arbeitskräfte missbraucht werden. Eine Überprüfung der Gehaltslisten ebenso wie Kontrollbesuche in den Kaffeeplantagen sind die Norm.

- MINED und La Cuculmeca: Bieten die technische und methodologische Begleitung, um eine ganzheitliche Betreuung der Kinder mit schulischer Unterstützung, Freizeit, Kultur und Umweltbildung zu gewährleisten. Zudem wird geprüft, ob die Kinder vor Kinderarbeit geschützt sind.

- MINSA: Gewährleistet angemessene hygienische Konditionen sowie eine ganzheitliche Gesundheitsaufklärung für die Kinder der Puentes Educativos.

- INSS: Gewährleistet, dass die Mitarbeitenden versichert sind.

PART II: Die Methode

Methodik der Puentes Educativos

Die methodischen Schritte im Prozess der Puentes Educativos sind in der folgenden Weise definiert:

- **Beginn: Ankommen der Kinder**

- ° Zwischen 5.30 und 7.00 Uhr werden die Kinder in Empfang genommen.

- ° Zwischen 7 und 8 Uhr werden verschiedene Lerngruppen gebildet:

- Kinder zwischen drei Monaten und drei Jahren,

- Kinder zwischen vier und dreizehn Jahren;
entsprechend den durch die Kinder vertretenen Jahrgangsstufen bilden sich im Regelfall drei Untergruppen:

- ° Kindergartengruppe für Vier- bis Sechsjährige,

- ° erste, zweite und dritte Klasse für Kinder zwischen sieben und neun Jahren und

- ° vierte, fünfte und sechste Klasse für Kinder zwischen zehn und dreizehn Jahren.



- **Erste Phase: morgens**

- Schulische Unterstützung/Vertiefung insbesondere im Schulfach Mathematik
- Pause
- Schulische Unterstützung/Vertiefung insbesondere im Bereich Sprachen und Literatur
- Mittagessen

- **Zweite Phase: nachmittags**

- Workshops (Handarbeit, Umweltbildung begleitet durch Waldpflege- und Aufforstungsprojekte, Hygieneverhalten)
- Ausflüge
- Sportangebote – angeleitete Spiele

• **Abschluss: Die Kinder kehren zwischen 16 und 17 Uhr zu ihren Familien zurück.**

Mit wem wird gearbeitet?

- Kinder im Alter zwischen null und zwölf Jahren
- Mütter und Väter dieser Kinder
- Farm- und Plantagenbesitzer*innen
- Verwalter*innen von Kaffeeplantagen und -plantagen
- Arbeitergewerkschaften der Kaffeeplantagen und -plantagen

Errungenschaften der Puentes Educativos in Bildungsfragen für Kinder im ländlichen Bereich

1). Die Kinder erhalten Möglichkeiten der individuellen Entwicklung sowie Zugang zu sicheren Orten, in denen sie in einem spielerisch-kreativen und gemütlichen Umfeld ihre Kindheit genießen können. Mittels eines erfahrungsbasierten methodischen Vorgehens erhalten sie Bildung mit dem Fokus auf Kreativität und Kultur, die für die Lebensrealität der Kinder relevant ist.

2). Nach Abschluss des Prozesses von Puente Educativo (nach drei Monaten) erhalten die Kinder ein Zertifikat über ihr Bestehen des jeweiligen Schuljahrs, ausgestellt durch das Bildungsministerium, mit dem sie sich in jeder beliebigen Schule des Landes für das folgende Schuljahr einschreiben können.

3). Die direkte Information und Sensibilisierung der Mütter und Väter über die Rechte ihrer Kinder, über die Bedeutung von Bildung sowie die Konsequenzen von Kinderarbeit ermöglicht es den Eltern, ihre Kinder mit mehr Vehemenz und Kraft zu schützen und in ihrer Ausbildung zu fördern.

4). Stärkung, Koordination und organisatorische Unterstützung der lokalen Akteur*innen sowie staatlicher Institutionen, um das Erziehungsangebot sowie die Einhaltung der Rechte der Kinder zu gewährleisten.

5). Sensibilisierte Produzent*innen und Landwirt*innen haben die Herausforderung angenommen, die Strategie der Puentes Educativos umzusetzen, und planen sie als Form der sozialen Verantwortung Jahr für Jahr auf ihren Farmen ein.

6). Produktive Nutzung des Wissens und der Erfahrungen aller beteiligten Akteur*innen und Sektoren auf der Suche nach Lösungen für die Defizite und Probleme im Bereich der Kinderbetreuung und der Erfüllung der Rechte der Kinder.

7). Pädagogische Begleitung von Erzieher*innen der Puentes Educativos und organisatorische Unterstützung für Farm- und Plantagenbesitzer*innen sowie staatliche Institutionen, wodurch die integrale und integrative Betreuung der Kinder in den Puentes Educativos sichergestellt wird.

8). Institutionalisierung der Strategie Puentes Educativos als „eine Aufgabe für alle im Rahmen der gemeinsamen sozialen Verantwortung“ durch den Staat, private Unternehmen und zivilgesellschaftliche Organisationen (La Cuculmeca).

ÜBER DIE AUTORIN

Lesbia Karina Gadea Salguera ist Coach für Neuro-Linguistisches Programmieren (NLP), Ökonomin, Beraterin und Moderatorin für persönliche und organisatorische Entwicklungsprozesse. Seit 2013 ist sie verantwortlich für das Institut für Wissensmanagement der gemeinnützigen Organisation „La Cuculmeca“, die sich für eine nachhaltige Entwicklung der ländlichen Bevölkerung Nicaraguas einsetzt.



Was ist das für ein Ding, das man Gender nennt?

Methode aus dem „Program Y – Innovative Ansätze in der genderspezifischen Gewaltprävention und der Lebensstilberatung für junge Männer und Frauen“

Aleksandar Slijepčević

Name der Aktivität Was ist das für ein Ding, das man Gender nennt? (Einführungsveranstaltung)	Benötigte Zeit (mind.) 45 bis 90 Minuten
Überblick In dieser Aktivität werden die Unterschiede zwischen Geschlecht und Gender behandelt, um darüber nachzudenken, wie Geschlechternormen das Leben und die Beziehungen von Frauen und Männern beeinflussen.	Material/Raum Flipchart, Kreppband, Eddings Die Aktivität kann drinnen oder draußen stattfinden.
Personenzahl 15–30 Teilnehmende	Zielgruppe und Alter 1. Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren 2. Lehrkräfte, Erzieher*innen und andere Multiplikator*innen
Lernziele Reflexion des eigenen Lebens und der gesellschaftlichen Gendernormen, die starres und stereotypes Verhalten bedingen, das zu Ungleichheit und Gewalt führt. Konstruktive Ideen, wie die negativen Auswirkungen von Geschlechterstereotypen infrage gestellt und positivere Geschlechterrollen und -beziehungen in unserem Leben und unseren Gemeinschaften gefördert werden können..	

TEIL I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

Program Y (Y steht für Youth = Jugend) ist ein Trainingsprogramm/-handbuch, das Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren dabei unterstützt, gesunde Beziehungen auf der Grundlage von Geschlechtergerechtigkeit zu entwickeln, ihre körperliche, sexuelle und emotionale Entwicklung zu verstehen und alle Formen von Gewalt in ihrem täglichen Leben zu bekämpfen. Es fördert die Herausbildung relevanter Werte und Haltungen und motiviert junge Menschen, vor dem Hintergrund der vielen Herausforderungen, die das Erwachsenwerden mit sich bringt, mit mehr Selbstbewusstsein fundierte Entscheidungen zu treffen. Kernprinzip des Programms ist die reflektierte Auseinandersetzung mit genderbasierten Stereotypen, um die Übernahme eines gesunden Lebensstils und gewaltfreies Verhalten unter Jugendlichen zu fördern. Diese Zielstellung ist methodisch in alle Aktivitäten integriert, um das Wissen der Lernenden zu stärken (kognitive Entwicklung), auf bestehende Lebensfertigkeiten aufzubauen und neue zu adaptieren (Verhaltensentwicklung) sowie ihre Werte und Meinungen zu verändern (affektive Entwicklung).

Erwartete Ergebnisse

Im größeren Zusammenhang gedacht kann die Teilnahme am *Program Y* Jugendlichen bei der Entwicklung der folgenden Persönlichkeitsaspekte helfen:

- Identität,
- emotionale Intelligenz,
- zwischenmenschliche Kommunikationsfähigkeiten,
- Verhandlungsgeschick,
- Lebenskompetenz mit Fokus auf kritisches Denken und Entscheidungsfindung,
- Fähigkeit, Probleme zu lösen,
- Fähigkeit, mit kritischen Situationen umzugehen,
- soziale Kompetenz,
- genderbezogene Werte und Verhalten,
- gesunder Lebensstil, insbesondere im Zusammenhang mit der sexuellen und reproduktiven Gesundheit,
- Toleranz gegenüber anderen, auch gegenüber Menschen, die sich von einem selbst unterscheiden.



Umfang des Trainings und Vorgehensweise

Das Program Y ist nicht ausschließlich auf die Ausbildung junger Menschen ausgerichtet. Es ist auch eine bewährte Plattform, die Lehrer*innen, Erzieher*innen, Trainer*innen und Pädagog*innen konkrete Hinweise gibt, wie sie Wissen und Informationen vermitteln können, um Lebenskompetenzen zu entwickeln, die als Schlüssel für gesunde und gewaltfreie Entscheidungen betrachtet werden. Neben Anleitungen zur Durchführung jeder einzelnen Sitzung bietet das Handbuch Begleitmaterial, das den Lernenden alle notwendigen Informationen zum Verständnis der definierten Lerninhalte zur Verfügung stellen soll. Verschiedene Übungen, Diskussionen, Lernspiele und Workshops vermitteln den Jugendlichen die notwendigen Lebenskompetenzen, um in Zukunft fundierte und „gesunde“ Entscheidungen zu treffen, ohne Ungleichheit und Gewalt zu (re)produzieren.

Thematische Bereiche des Handbuchs

Das Handbuch besteht aus den folgenden vier thematischen Teilen, die im Zeitraum von vier Jahren umgesetzt werden können.

Identitätsentwicklung

- Identität, Selbstwahrnehmung und Gefühle
- Geschlecht und Geschlechternormen

Gewalt ist OUT

- Von der Gewalt zum friedlichen Zusammenleben
- Von Gewalt zu Respekt in intimen Beziehungen, Selbstbeherrschung und Umgang mit Emotionen
- Psychoaktive Substanzen

Sexualität und Schutz der sexuellen und reproduktiven Gesundheit und Rechte

- Gesunde Sexualität, sexuelle und reproduktive Gesundheit und Rechte
- Schwangerschaft – ja oder nein, Geschlechtskrankheiten, HIV und AIDS

Eltern des 21. Jahrhunderts

- Vaterschaft und Mutterschaft

Verwendung des Handbuchs

Das Handbuch richtet sich an Lehrkräfte, Gesundheitspersonal, Sozialarbeiter*innen, Pädagog*innen, Ausbilder*innen oder Freiwillige, die mit jungen Menschen arbeiten oder arbeiten möchten. Jede Aktivität dauert zwischen 45 und 90 Minuten und kann in verschiedenen Umgebungen durchgeführt werden: von Schulen über Jugend- und Sportvereine bis hin zu Parks oder Rehabilitationszentren für Jugendliche.

Program Y wurde 2016 von CARE International Balkan und seinen Partnern im Rahmen des Projekts *Young Men Initiative* (YMI) entwickelt, das seit 2007 in der Balkanregion umgesetzt wird. Weitere Informationen finden sich auf der Website www.youngmeninitiative.net.

TEIL II: Die Methode (Beispiel)

Vorgehensweise (Ausführung)

1. Teilen Sie ein Flipchartpapier in zwei Spalten auf.
2. Über die erste Spalte schreiben Sie „Frau“, über die zweite „Mann“.
3. Bitten Sie die Teilnehmenden, an Wörter und Sätze zu denken, die mit der Idee „eine Frau sein“ verbunden sind. Schreiben Sie mit, während die Teilnehmenden ihre Assoziationen kundtun. Die Antworten können positiv oder negativ konnotiert sein. Entlocken Sie den Teilnehmenden sowohl soziale als auch biologische Merkmale.

4. Wiederholen Sie dieses Vorgehen für die Spalte „Mann“.
5. Fassen Sie kurz die in jeder Spalte aufgeführten Merkmale zusammen.
6. Vertauschen Sie die Titel der Spalten, indem Sie „Frau“ an die Stelle von „Mann“ setzen und umgekehrt. Fragen Sie die Teilnehmenden, ob die genannten Merkmale für Frauen umgekehrt auch auf Männer zutreffen.
7. Verwenden Sie die folgenden Fragen, um eine Diskussion darüber zu ermöglichen, welche Eigenschaften nach Ansicht der Teilnehmenden nicht sowohl Männern als auch Frauen zugeschrieben werden können und warum dies so ist. Wie bereits erwähnt ist es wichtig, dass diese Geschlechts-/Genderkategorien nicht als starr oder streng dichotom dargestellt werden.

Diskussionsfragen

1. Was bedeutet es, eine Frau zu sein?
2. Was bedeutet es, ein Mann zu sein?
3. Glaubt ihr, dass Männer und Frauen auf die gleiche Weise erzogen werden? Warum oder warum nicht?
4. Welche Eigenschaften, die Frauen und Männern zugeschrieben werden, werden von unserer Gesellschaft als positiv oder negativ bewertet?



5. Was bedeutet es für eine Frau, Verhaltensweisen oder Geschlechtsmerkmale anzunehmen, die traditionell Männern zugesprochen werden? Wäre es schwer oder einfach?

6. Was bedeutet es für einen Mann, Verhaltensweisen oder Geschlechtsmerkmale anzunehmen, die traditionell Frauen zugesprochen werden? Wäre es schwer oder einfach?

7. Wie beeinflussen unsere Familien und Freunde unsere Vorstellungen davon, wie Frauen und Männer aussehen und handeln sollen?

8. Bekommen Jungen und Mädchen dasselbe Spielzeug? Warum oder warum nicht?

9. Wie beeinflussen Medien (Fernsehen, Zeitschriften, Radio etc.) unsere Vorstellungen davon, wie Frauen und Männer aussehen und handeln sollen?

10. Gibt es eine Beziehung zwischen Geschlecht und Macht? Welche?

11. Wie beeinflussen unterschiedliche Erwartungen darüber, wie Frauen und Männer aussehen und handeln sollten, unser tägliches Leben/unsere Beziehungen zur Familie/unsere Sexual- und Liebesbeziehungen?

12. Wie können wir in unserem eigenen Leben einige der negativen oder Ungleichheit reproduzierenden Verhaltensweisen, die von Männern erwartet werden, infrage stellen? Wie können wir einige der negativen oder Ungleichheit reproduzierenden Verhaltensweisen von Frauen infrage stellen?

13. Was haben wir aus dieser Übung gelernt? Gibt es etwas, das wir auf unser eigenes Leben oder unsere Beziehungen anwenden können?

Fazit

Im Laufe ihres Lebens empfangen Frauen und Männer direkte und indirekte Botschaften aus Familie, Medien und Gesellschaft darüber, wie sie sich verhalten und wie sie miteinander umgehen sollen. Es ist wichtig zu verstehen, dass, obwohl es Unterschiede zwischen Männern und Frauen gibt, viele dieser Unterschiede von der Gesellschaft konstruiert werden und nicht auf natürliche oder biologische Unterschiede zurückzuführen sind. Dennoch können diese Zuschreibungen grundlegende Auswirkungen auf das tägliche Leben und die Beziehungen von Frauen und Männern haben. Zum Beispiel wird von einem Mann oft erwartet, dass er in seinen Beziehungen zu anderen stark und dominant ist, auch

gegenüber seinen Intimpartnerinnen. Gleichzeitig wird von einer Frau oft erwartet, dass sie sich der Autorität eines Manns unterwirft. Viele dieser starren Geschlechterrollen haben sowohl für Männer als auch für Frauen reale Konsequenzen, wie wir in dieser Übung und in anderen Aktivitäten im Modul erarbeiten. Wenn wir uns bewusst werden, wie Geschlechterstereotype unser Leben und unsere Gemeinschaften negativ zu beeinflussen vermögen, können wir konstruktiv darüber nachdenken, wie wir sie herausfordern und positivere Geschlechterrollen und -beziehungen in unserem Leben und unseren Gemeinschaften fördern können.

Erweiterungen der Aktivität

Um den Unterschied zwischen Geschlecht und Gender zu verdeutlichen, können Sie Bilder von Männern und Frauen zeigen, die Beispiele für biologische (Geschlecht) und soziale (Gender) Rollen darstellen. Denkbar ist eine Frau beim Geschirrspülen (Gender), eine Frau beim Stillen (Geschlecht) oder ein Mann, der ein Auto repariert oder jagt (Gender).

Tipps für die Moderation

Es ist wichtig, dass die Moderation, bevor sie diese Aktivität durchführt, selbst die Unterschiede zwischen biologischem und sozialem Geschlecht (englisch: Sex und Gender) versteht.

Biologisches Geschlecht (Sex) bezieht sich darauf, dass wir mit männlichen oder weiblichen Geschlechtsorganen und Hormonen geboren werden. Das *soziale Geschlecht* (Gender) beschreibt, wie wir sozialisiert werden – das heißt, wie Einstellungen, Verhalten und Erwartungen auf der Grundlage dessen gebildet werden, was die Gesellschaft mit dem Wesen einer Frau oder eines Manns verbindet. Diese Charakteristika können von Familienmitgliedern, Freunden, kulturellen und religiösen Institutionen oder dem Arbeitsplatz erlernt werden.

Einige Teilnehmende verwechseln Gender mit sexueller Orientierung. Es ist wichtig zu klären, dass Gender ein soziokulturelles Konstrukt ist, durch das den Individuen aufgrund ihrer physischen und hormonellen Eigenschaften bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen zugeschrieben werden. Sexuelle Orientierung hingegen ist das Gefühl, sich romantisch und sexuell mit jemandem des anderen Geschlechts (heterosexuell), des gleichen Geschlechts (homosexuell) oder mit Personen beiderlei Geschlechts (bisexuell) verbinden zu können. Unabhängig von der sexuellen Orientierung

wird jedes Individuum von sozialen Erwartungen beeinflusst, die auf seinem Geschlecht beruhen.

Vorschläge zur Nachbereitung

Weiteres Material und Informationen zum Programm finden Sie auf der Website <http://youngmeninitiative.net/en/resources/>. Dieser Link führt Sie auch zum kostenlosen Download des Program-Y-Handbuchs.

ÜBER DEN AUTOR

Aleksandar Slijepčević ist Projektkoordinator im Bereich des bürgerschaftlichen und sozialen Engagements. Er studierte an der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Banja Luka, wo er in den Bereichen Peer Education, Team Building, Public Speaking, Training Facilitation und Buchhaltung qualifiziert wurde. Er arbeitet in Transformationsprogrammen mit Genderfokus zur Prävention von Gewalt, Geschlechterungleichheit, Veränderung von Einstellungen und Normen junger Menschen in Bezug auf gesunde Lebensweisen, Gewalt und Drogenmissbrauch.



temperaTOUR: Eine effektive Methode, um Jugendlichen ihre eigene Verbindung zum Thema Erderwärmung zu vermitteln

Achim Riemann

Name der Aktivität temperaTOUR	Benötigte Zeit Der Workshop dauert 90 Min.
Überblick Der Name der Aktivität steht für das Grundprinzip der Methode: Lernen in Bewegung. <i>tempera</i> : Weil es um die steigende Temperatur in der Welt geht. <i>TOUR</i> : Weil der Workshop nicht in einem Klassenzimmer stattfindet, sondern in der Stadt, in der wir während der 90 Minuten des Workshops von Ort zu Ort gehen.	Material/Raum Fotos und geeignete Requisiten (Schaumstoffwürfel, Essensattrappen)
Personenzahl Variabel	Zielgruppe und Alter Jugendliche zwischen 13 und 18 Jahren
Lernziele Sensibilisierung der Jugendlichen für die eigenen Bezüge zu den Themen globale Erwärmung und Klimawandel sowie anderen Umweltthemen und Veranschaulichung, wie sie diesen begegnen bzw. zur Reduzierung der negativen Auswirkungen beitragen können.	

TEIL I: Der Hintergrund der Methode

Inhaltlicher Hintergrund:

Die Erderwärmung bekämpfen – ein weltweiter Test für Menschlichkeit, Weitsicht und Intelligenz

Der Klimawandel ist ein weltweit relevantes Thema, das an keiner Grenze Halt macht, und ein Problem, das unsere Zukunft mehr beeinflussen wird, als wir uns heute vorstellen können. Der Klimawandel verbindet Menschen in allen Teilen der Welt zugleich als Verursacher und als Leidtragende. Menschen auf dieser Erde sind aber sehr unterschiedlich stark von globaler Erwärmung betroffen und sehr unterschiedlich stark an ihrer Entstehung beteiligt.

In Malawi führt der Klimawandel zum Beispiel zu kürzeren Regenzeiten und damit zu massiven Problemen für die Kleinbauern. Ein*e durchschnittliche*r Malawier*in verursacht einen CO₂-Ausstoß von 0,07 Tonnen pro Jahr. Bisher hat der Temperaturanstieg keinen großen Einfluss auf Deutschland genommen. Auch in absehbarer Zukunft werden die Auswirkungen in Deutschland nicht sehr stark sein. Darüber hinaus verfügt Deutschland über die finanziellen und technischen Mittel, um die anstehenden Probleme anzugehen. Ein*e Deutsche*r produziert einen Ausstoß von etwa 9,4 Tonnen CO₂ pro Jahr, die gleiche Menge, die 100 Malawier*innen zusammen produzieren. 70–80 % aller bisher vom Menschen verursachten Klimagasemissionen wurden in den Industrieländern hervorgerufen.

Diejenigen, die die Klimaprobleme verursachen, sind in der Regel aber nicht diejenigen, die am meisten darunter leiden werden.

Die Bekämpfung der globalen Erwärmung ist wahrscheinlich der beste Test, um zu sehen, ob wir Menschen eine solidarische Spezies sein können. Sind wir bereit, unseren Lebensstil zu ändern, um Menschen zu helfen, die wir nicht kennen, da sie weit weg wohnen oder in den nächsten Generationen leben werden?

Aufklärung über die globale Erwärmung ist eine Herausforderung

Im Allgemeinen haben die Menschen Kenntnisse über die globale Erwärmung, ihre Auswirkungen, wissen, wie sie entsteht, und was wir tun können, um sie zu bekämpfen. Auch wenn nicht alle Menschen im Detail darüber Bescheid wissen, weiß jede*r, zumindest in Deutschland (wo unsere Organisation arbeitet), dass Autofahren nicht gut für das Klima ist und dass es noch klimaschädlicher ist, mit dem Flugzeug zu fliegen. Auch wissen die Menschen, dass Stromsparen gut für das Klima ist. Dieses Wissen ändert zumeist aber nichts am Verhalten.

Als Jugendumweltorganisation, die mit Jugendlichen an diesem Thema arbeitet, mussten wir uns fragen:

- Wenn junge Menschen bereits etwas über die globale Erwärmung wissen, wie können wir dann noch ihr Interesse wecken?
- Wenn der Einfluss des eigenen Verhaltens auf die globale Erwärmung unsichtbar ist – z. B. wenn beim Autofahren nicht zu sehen ist, wie das den CO₂-Ausstoß erhöht –, wie können wir dann dessen Wirkung sichtbarer und verständlicher machen?

Die Lösung fanden wir darin,

- einen ungewöhnlichen Lernort/Rahmen zu schaffen,
- nah am persönlichen Leben der Menschen zu sein,
- Menschen an Orten zu unterrichten, an denen sie entscheiden können, ob sie Teil des Problems oder der Lösung sein wollen, z. B. in der Einkaufsstraße,
- es interaktiv und unterhaltsam zu machen.

Ziel und Zielgruppe

Das Ziel ist es, Jugendliche im Alter von 13 bis 18 Jahren zu erreichen und sie darüber zu informieren, was Klima ist, welche Aktivitäten das Klima beeinflussen und was wir in unserem persönlichen Leben tun können, um es zu schützen. Die einfachste Möglichkeit, diese Zielgruppe zu erreichen, besteht darin, Workshopangebote für Schulklassen zu unterbreiten.

Der Titel des Projekts: temperaTOUR

tempera: Weil es um die steigende Temperatur in der Welt geht.

TOUR: Weil der Workshop nicht in einem Klassenzimmer stattfindet, sondern in der Stadt, in der wir während der 90 Minuten des Workshops von Ort zu Ort gehen.

Ort der Aktivität

Wir treffen die Schulklasse z. B. im Stadtzentrum, idealerweise an einem Ort mit etwas Platz und ohne allzu große Störungen.

TEIL II: Die Methode

Der Anfang:

Klima und Wetter

Nachdem wir die Gruppe begrüßt und uns vorgestellt haben, lautet die erste Frage:

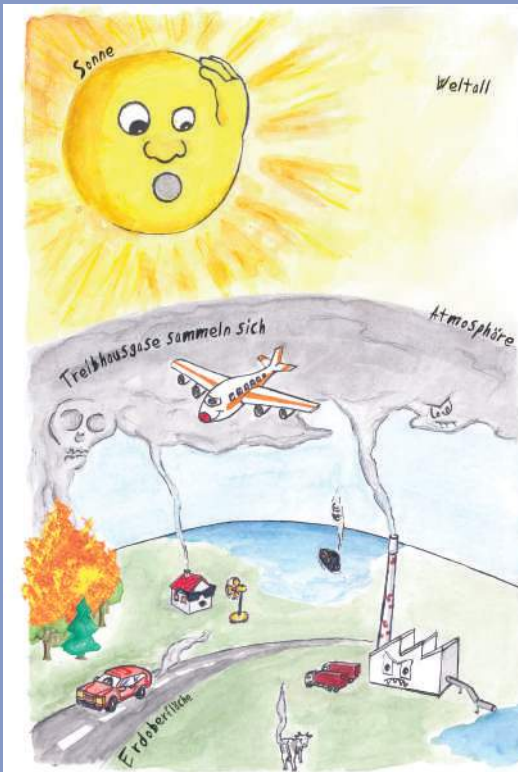
Haben wir heute gutes Wetter oder gutes Klima? Einige Antworten der Teilnehmenden werden gesammelt und diskutiert.

Auflösung: Das Wetter ändert sich von Tag zu Tag, das Klima nicht. Das durchschnittliche Wetter aus 30 Jahren einer bestimmten Region ist das Klima dieser Region.

Durch die folgenden drei Bilder wird den Teilnehmenden der Treibhauseffekt erklärt. Da das Thema für Schüler*innen meist nicht neu ist, sollte es nicht viel Zeit in Anspruch nehmen.

Wie kommt es zur Klimakatastrophe?





Die wichtigsten Botschaften

Der Treibhauseffekt ist ein natürlicher Prozess und es ist gut, dass es ihn gibt. Wegen des Treibhauseffekts beträgt die durchschnittliche Temperatur weltweit 15 °C (um die Interaktivität zu steigern, wird die Gruppe gebeten, die Durchschnittstemperatur der Welt zu erraten, die alle Länder und alle Jahreszeiten umfasst). Ohne den Treibhauseffekt wäre es auf der Erde viel kälter, nämlich -18 °C (auch hier könnten die Teilnehmenden raten, wie kalt es wäre – so bleiben sie interessiert).

Fazit

Der Treibhauseffekt, so wie er jetzt ist, macht unser Leben auf der Erde möglich. Aber durch Autofahren, Stromverbrauch, Plastiktüten kaufen etc. produzieren wir Klimagase – und diese wirken wie unsere Decke nachts im Bett: „Du bist im Bett, die Decke ist perfekt, du frierst nicht und dir ist nicht zu warm. Die Decke ist dein Treibhauseffekt. Durch die Industrialisierung legen wir auf deine eine weitere dünne Decke und eine weitere und noch eine weitere ... Mit jeder Decke wird es langsam wärmer und wärmer für dich. Das ist es, was mit unserem Planeten gerade passiert.“

Wodurch verursacht der Mensch die globale Erderwärmung?

Wenn wir etwas gegen den Klimawandel tun wollen, müssen wir wissen, was den Klimawandel überhaupt verursacht. Sieben große Fotos, die die sieben Haupt-Ursachen der Erderwärmung darstellen, werden nun nebeneinander auf den Boden gelegt: Elektrizität, Industrie, Änderung der Landnutzung (z. B. die Zerstörung des Regenwalds),

Landwirtschaft, Verkehr, Heizung und Klimatisierung von Häusern, Abfall.

Jetzt werden Karten mit Prozentsätzen verteilt, die die Gruppe den Bildern zuordnen soll: 26 %, 19 %, 17 %, 14 %, 13 %, 8 %, 3 %.¹ Die Teilnehmenden sollen diskutieren, was das Klima weltweit mehr und was weniger beeinflusst. Die richtigen Antworten lauten:

Elektrizität: 26 %,

Industrie: 19 %,

Änderung der Landnutzung (z. B. die Zerstörung des Regenwalds): 17 %,

Landwirtschaft: 14 %,

Verkehr: 13 %,

Heizung und Klimatisierung von Häusern: 8 %,

Abfall: 3 %.



Zu diesem Zeitpunkt wissen die Teilnehmenden bereits, in welchen Bereichen sie aktiv werden können, wenn sie das Klima retten wollen.

Als Nächstes geht es darum, was genau jede*r Einzelne tun kann. Wenn wir zum Beispiel den Einfluss der Landwirtschaft auf den Temperaturanstieg reduzieren wollen, sollten wir weniger essen? Das werden wir später herausfinden! Es gibt so viele Möglichkeiten, das Klima zu retten.

Wir gehen nun zum Bahnhof oder zu einer Bushaltestelle, denn das nächste Thema ist Mobilität und wir brauchen Platz für das erste „Spiel“.

Transport: Wie weit kommt man mit einem halben Gramm CO_2 ?

Die Idee dieser Aktivität ist es, verschiedene Arten des Reisens zu vergleichen und zu erkennen, wie weit man kommen kann, wenn man verschiedene Transportmittel benutzt und nur 0,5 Gramm CO_2 pro Person in seinem Fahrzeug verwenden darf.

Das Bild veranschaulicht, wie diese Aktivität funktioniert. Normalerweise startet das Auto-Team und zeigt die Distanz durch Abrollen eines entsprechenden Seils an. Bis zum Ende des Seils könnten zwei Personen mit dem Auto fahren, bis 0,5 g CO_2 pro

Person ausgestoßen wurden. Da man in der Regel zu zweit fährt, kann man ein Gramm ansetzen. Ein Gramm bringt das Auto 2,75 Meter weit. Dieses Beispiel ist wichtig, denn niemand weiß, wie weit man mit einem Gramm CO₂ im Auto kommen kann. Anschließend können die Teilnehmenden erraten, wie weit sie mit dem Zug, dem Bus oder dem Flugzeug kommen würden.

Eine Diskussion beginnt: Wenn der Bus umweltfreundlicher ist, kommt man weiter als ein Auto, aber wie weit? Wenn er weniger umweltfreundlich ist, sollte die Entfernung kürzer sein als mit dem Auto.

Die Ergebnisse:

Auto (2 Insassen): 2,75 m/0,5 g (105 kg CO₂/Person)



Fernbus (80 % Auslastung): 11,37 m/0,5 g (23 kg CO₂/Person)



Zug (70 % Auslastung): 23,73 m/0,5 g (11 kg CO₂/Person)



Flugzeug (80 % Auslastung): 1,91 m/0,5 g (137 kg CO₂/Person) = 0,63 m*



* Da Flugzeuge auch in zehn Kilometern Höhe Abgase (die sichtbaren Kondensstreifen) erzeugen, wird der Einfluss auf das Klima größer. Daher kommt man mit den 0,5 Gramm CO₂ im Flugzeug vergleichsweise nur 63 cm weit.

Das nächste Thema ist Landwirtschaft, Ernährung und deren Auswirkungen auf die globale Erwärmung.

Landwirtschaft, Ernährung und globale Erwärmung

Die Gruppe geht ein paar Hundert Meter zu Fuß zum nächsten McDonald's. Während des Spaziergangs hat die Gruppe Pause und ein wenig Zeit zum Reden. Nach der Ankunft vor McDonald's (oder einem anderen Lebensmittelgeschäft) werden sechs

unterschiedlich große schwarze Schaumstoffwürfel nebeneinander auf den Asphalt gelegt. Dazu gibt es Lebensmittel(attrappen), die jeweils ein Kilogramm Brot, Obst, Gemüse, Rindfleisch, Ei und Milch darstellen. Die Aufgabe der Teilnehmenden besteht nun darin, die sechs Lebensmittel den sechs Würfeln zuzuordnen. Die Größe eines Würfels symbolisiert jeweils die durchschnittliche Menge an Treibhausgasen, die bei der Herstellung, Verarbeitung, Verpackung und dem Transport eines bestimmten Lebensmittels pro Kilogramm entsteht. Der Plastikapfel o. Ä. symbolisiert Früchte im Allgemeinen – die Banane aus Panama genauso wie den Apfel aus der Region.

Um den Lernprozess nachhaltiger zu gestalten, ist es nun an den Teilnehmenden, aktiv zu werden. Sie müssen gemeinsam diskutieren, welche der sechs ausgewählten Lebensmittel mehr oder weniger schädlich für das Klima sind. Bei der Entscheidungsfindung können die folgenden Fragen helfen:

- Ist die Produktion der Lebensmittel energieintensiv?
- Muss das Produkt weiterverarbeitet werden?
- Wird das Produkt weit transportiert?
- Ist eine Verpackung erforderlich?
- Werden für die Produktion des Lebensmittels Vorprodukte benötigt?

Um die Diskussion in Gang zu bringen, kann die Workshopleitung Fragen stellen, z. B. woher die Tomaten kommen, die man im Supermarkt kauft. Nach und nach werden die Lebensmittel den Würfeln zugeordnet. Die Teilnehmenden nehmen in der Regel Änderungen an der gemeinsam identifizierten Reihenfolge vor, es geht hin und her. Die Gruppe kann sich in der Regel nicht leicht auf eine Zuordnung einigen. Werden die Gruppenmitglieder am Ende danach befragt, warum sie denken, dass ihre Verteilung richtig ist, müssen sie ihre Gedanken ausdrücken und ihre Entscheidungen erklären. Erledigt!

Jetzt freuen sich alle auf die richtige Antwort, denn selbst wenn das Interesse am Thema Klimawandel nicht so groß ist, wollen alle erfahren, ob sie Recht hatten.

CO₂-Emissionen ausgewählter Lebensmittel und Würfelgrößenberechnung

Alle für das Klima relevanten Aspekte wurden in CO₂ umgerechnet. Diese gelten für Deutschland und können in anderen Ländern abweichen.

Lebensmittel	CO ₂ -Emissionen (in Gramm CO ₂ pro kg)	Würfelvolumen (1 g CO ₂ = 3 cm ³)	Würfelkantenlänge
Frisches Gemüse	150	450 cm ³	7,7 cm
Frische Früchte	450	1350 cm ³	11,1 cm
Brot	750	2250 cm ³	13,1 cm
Milch	950	2850 cm ³	14,2 cm
Eier	1950	5850 cm ³	18,0 cm
Rindfleisch	13 300	39 900 cm ³	34,2 cm

Quelle: Pendos CO₂-Rechner (Pendo Verlag 2007)

Fast 30 % des anthropogenen Klimawandels werden durch Landwirtschaft und Ernährung verursacht. Auch die Zerstörung von Wäldern (insbesondere Regenwäldern) trägt zum Klimawandel bei, weil sie für den Anbau von Futtermitteln und Lebensmitteln abgeholzt werden.

Aber es wird auch deutlich: Wer das Klima schützen will, muss nicht verhungern – es kommt darauf an, was man isst. Als Faustregeln gelten:

- Je weniger Fleisch und andere tierische Produkte wie Milch, Butter oder Eier verzehrt werden, desto besser für das Klima.
- Je kürzer die Transportwege sind, desto besser für das Klima.
- Je weniger Verarbeitung oder Verpackung nötig ist, desto besser für das Klima.

Habt einen guten Appetit, die Zukunft isst mit!

Auswertung

Die Tour geht zu Ende, doch hoffentlich wird die Gruppe das Erlebte im Unterricht weiterbesprechen. Der Lehrkraft können einige Fragen zur Verfügung gestellt werden, die sie motivieren könnte, das Thema in der nächsten Unterrichtseinheit mit seinen*ihren Schüler*innen aufzugreifen. Zum Beispiel:

- Was hat dich während der temperaTOUR am meisten überrascht?
- Kanntest du die meisten Informationen vorher?
- Hast du mit Freunden oder deiner Familie darüber gesprochen, was du gelernt hast? Und wenn ja, wie haben sie reagiert?
- Hat dich die temperaTOUR motiviert, etwas für den Klimaschutz zu tun?
- Gibt es etwas, das du jetzt in deinem persönlichen Leben ändern möchtest?

Ausführlichere Anleitungen und Tipps

Unsere Website <https://janun-hannover.de/climate-change-education.html> enthält Material über das Projekt und Tipps für seine Durchführung in englischer, deutscher, russischer und serbischer Sprache.

1. Vierter Sachstandsbericht des IPCC: Klimawandel 2007.

ÜBER DEN AUTOR

Achim Riemann gründete seinen ersten Umweltclub im Alter von acht Jahren. Zusammen mit 18 anderen ist er Mitbegründer von JANUN e. V. Seit 1994 arbeitet er für die Jugendumweltorganisation JANUN e. V. im Bereich Bildung.



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, September 2017



Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, Juni 2015

NETZWERK-DIALOG

Unser Netzwerk trägt den Namen Learn2Change:
Was möchtest du denn ändern?

Ich möchte die Gemeinschaft und die Haltung der Jugend so ändern, dass sie sich selbst als Agent*innen des Wandels wahrnehmen und die verfügbaren Ressourcen nutzen, anstatt auf Ressourcen zu warten, die nicht ohne Weiteres verfügbar sind.

**Joseph Kenson
Sakala**

Ich möchte die Wahrnehmung unserer Welt verändern: Wir können nicht so weitermachen wie bisher; wir brauchen Kreativität und Offenheit für die vielfältigen Lösungen, die es für die großen Probleme der Gesellschaft gibt. Ich glaube, die Erfahrung, mit anderen Menschen weitreichende bedeutsame Lösungen zu finden, verschafft uns viel mehr Glück, als es Konsum je könnte.

Menja Holz

In meinem Fall möchte ich das Bildungsverhältnis zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ändern – hin zu mehr Partizipation sowie Dialog und weg vom Gefühl der wirtschaftlichen Instrumentalisierung, das die Behörden meines Landes der Bildung geben. Ich möchte, dass neue Beziehungen zwischen Menschen entstehen und Mutter Erde als Lebewesen betrachtet wird.

Jorge Huichalaf



Da unser Netzwerk voller Ideen, Innovationen und Aktionsreichtum ist, erhoffe ich mir davon, dass wir das Bildungssystem von seinem kolonialen Erbe befreien.

Sisir Dutta

Ich möchte jedem Kind und jedem Menschen die gleichen Möglichkeiten und Chancen geben, sein oder ihr Potenzial in dieser Welt zu entfalten, egal in welcher Familie oder an welchem Ort er oder sie geboren wurde. Außerdem möchte ich die Fähigkeit der Menschen, anderen nur aus Gründen des Profits zu schaden, von unserer Festplatte löschen.

Sarah Laustroer

Ich möchte die Grenzmauern zwischen den Ländern, die Grenzen in unserem Geist, die Grenzen in unseren Herzen aufbrechen. Die scheinbar gegebenen Tatsachen ändern, „das, was immer so gemacht wurde“; das, was kontraproduktiv, ungesund und ungerecht zu sein scheint. Ein langer Weg, lass ihn uns Schritt für Schritt gehen!

Rosa Lynn Grave

Da wir den Planeten mit vielen anderen Menschen, aber auch mit vielen anderen Spezies teilen, möchte ich, dass wir alle unser Bewusstsein darüber verändern, was wir tun und wie wir es tun; ich beziehe mich insbesondere auf unseren Konsum. Ressourcen sind begrenzt und daher müssen wir uns bewusst sein, wie viel wir verbrauchen. Kurz gesagt: Veränderung in der Einstellung bei mehr aktiven Bürger*innen, weg von einer passiven „Alles für mich alleine“-Haltung.

Patrick Waeber





Globales Lernen aus dem Koffer

Gertraud Gauer-Süß

Name der Aktivität Globales Lernen aus dem Koffer	Benötigte Zeit 90 Minuten bis eine Woche
Überblick Thematische Koffer zu verschiedenen Themen, gefüllt mit sinnlichen Bildungsmaterialien, ermöglichen es, komplexe Fragen globaler Interdependenzen niedrigschwellig zu bearbeiten. Ergänzt durch Unterrichtsvorschläge bieten die Koffer Multiplikator*innen, die mit dem Thema nicht vertraut sind, ein Starter-Kit zum Thema Globales Lernen/Bildung für nachhaltige Entwicklung.	Material/Raum Themenkoffer mit Lernmaterialien (z. B. Texte, Filme, Fotos, visuelle und haptische Objekte) Tafel/Flipchart.
Personenzahl 5–30 Teilnehmende	Zielgruppe und Alter Inhalt und Niveau können an jede Gruppe von Lernenden vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung angepasst werden. Dank multisensueller Lernansätze und der Möglichkeit zur Differenzierung von Materialien und Aufgaben eignen sich die Koffer für integratives Lernen in heterogenen Gruppen.
Lernergebnisse Globale Interdependenzen und Ungleichheiten über die Herstellung praktischer Bezüge zum Alltag verstehen – insbesondere zu Fragen des Konsums. Entwicklung von Ideen für konkretes Handeln und Verhaltensänderungen, die zu einer gerechteren und ökologischeren Welt beitragen.	

PART 1: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

Schokoladenkoffer, Baumwollkoffer, Bananenkoffer, Fluchtkoffer, Fußballtasche ... – diese und weitere Koffer bzw. Taschen verleiht das Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz) an Lehrer*innen und Multiplikator*innen im Bereich Globales Lernen.

Was enthalten die Koffer, wie kann man sie nutzen? Welche Idee steckt dahinter und welche Erfahrungen wurden damit gemacht? Durch die Themenkoffer sollen Lehrer*innen und Multiplikator*innen ermutigt und in die Lage versetzt werden, Themen des Globalen Lernens in ihrem Unterricht oder bei außerschulischen (Freizeit-) Angeboten interessant, anschaulich und mit geringem Aufwand zu vermitteln. Den Koffern liegt das Konzept der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zugrunde. Zielsetzung der BNE ist die Förderung von Gestaltungs- und Handlungskompetenz bei den Lernenden. Weltweite Verflechtungen mit ihren ökologischen, sozialen/ kulturellen und ökonomischen Dimensionen sollen erkannt und eigene Handlungsoptionen als Beiträge zu einer zukunftsfähigen, gerechten Entwicklung für alle Menschen und die natürlichen Lebensgrundlagen vorgestellt bzw. gemeinsam entwickelt werden.

Die Koffer enthalten in der Regel Informationsbroschüren, wie Fotos, ggf. Filme, Spiele (z. B. Puzzle, Memory, Quiz), Unterrichtsvorschläge und Arbeitsblätter, aber auch ganz praktische Dinge (Realia) zu dem jeweiligen Thema. So findet man im Baumwollkoffer – neben anderem – auch Baumwollsaamen, Rohbaumwolle, Garne, Stoffproben und eine Jeans. Im Schokoladenkoffer gibt es Kakaobutter, Kakaobohnen, eine getrocknete Kakaoschote und diverse Zutaten zur Schokoladenherstellung zu entdecken. Zur Fußballtasche gehören Original-Nähwerkzeuge für die Ballproduktion und der Fluchtkoffer enthält eine Rettungsweste, die von einem Flüchtlingsboot aus dem Mittelmeer stammt. Die Koffer stellen in der Regel einen Material- und Methodenfundus dar, aus dem die Nutzer*innen das auswählen und ggf. modifizieren, was für die jeweilige Lerngruppe und Lernsituation passt.

Sie wollen folgenden Ansprüchen genügen:

- Lernen mit möglichst vielen Sinnen sowie „Begreifen durch begreifen“ ermöglichen,
- Lernen in heterogenen Lerngruppen ermöglichen,
- Angebote für verschiedene Altersstufen bzw. Zielgruppen (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) bereitstellen,
- Lebensweltbezug bzw. Anknüpfungspunkte an den Alltag der Lernenden bieten,
- Stationenlernen ermöglichen,
- Kompetenzen wie Perspektivwechsel, Empathie, Erkennen und Bewerten komplexer Zusammenhänge sowie lösungsorientiertes Denken bei den Lernenden fördern.

Die Koffer können für kürzere oder längere Einheiten genutzt werden, von einer Doppelstunde bis zur Projektwoche.

PART II: Die Methode

Beispiel: Der Baumwollkoffer

Kleidung ist heute (meist) ein globales Produkt, über dessen Herkunft wir wenig wissen. Sie dient nicht nur dem Schutz und der Bedeckung des Körpers, sondern ist gleichzeitig wichtig als Ausdruck der eigenen Persönlichkeit, des Lebensstils, der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, einer politischen oder religiösen Überzeugung usw. Baumwolle ist die mit Abstand wichtigste Naturfaser für Kleidung. Sie wird sowohl im sehr großen Maßstab auf Plantagen, z. B. in den USA, in China, Indien, Usbekistan und Pakistan, als auch von westafrikanischen Kleinbauern produziert und vermarktet. Daher eignet sich Baumwolle hervorragend als Thema des Globalen Lernens.

Der Baumwollkoffer thematisiert zahlreiche Aspekte: die textile Kette (Stufen der Bekleidungsproduktion), Probleme des konventionellen Baumwollanbaus und Vorteile von Bio-Baumwolle, Arbeitsbedingungen in der Bekleidungsproduktion, kulturhistorische Bedeutung der Baumwolle, Konsum und Mode.

Im Folgenden werden exemplarisch einzelne Bausteine aus dem Baumwollkoffer vorgestellt, um deutlich zu machen, wie vielfältig und variabel solche Materialsammlungen eingesetzt werden können.

Der Einstieg: Der Kleidercheck ist gut geeignet, die Teilnehmenden an das Thema heranzuführen, und lässt sie vorab schon einmal den eigenen Kleiderkonsum reflektieren. Er kann z. B. Schüler*innen gut im

Vorfeld als Hausaufgabe mitgegeben werden. Die Teilnehmenden recherchieren und notieren, welche Kleidungsstücke sie in den letzten zwölf Monaten gekauft haben, und errechnen mithilfe eines Arbeitsblatts das Gesamtgewicht. Die Auswertung auf der Rückseite des Arbeitsblatts veranschaulicht, wie das eigene Ergebnis einzuordnen ist, und gibt Hinweise für ein nachhaltigeres Einkaufsverhalten. Auf die Auswertung kann ggf. später noch einmal eingegangen werden. Durch diesen persönlichen Zugang ist in der Regel das Interesse der Teilnehmenden am Thema Baumwolle und Kleidung geweckt und sie sind offen für eine weitere Beschäftigung damit.

Vertiefung 1: Vom Baumwollsaamen zur Jeans – Bringe die Dinge in die richtige Reihenfolge!

Die Teilnehmenden sollen Baumwollsaamen, Rohbaumwolle, Saatbaumwolle, Vorgarn, eine geöffnete getrocknete Baumwollkapsel und ein Stück Jeansstoff (oder eine fertige Jeans) in eine sinnvolle Reihenfolge bringen und nach Möglichkeit die damit verbundenen Arbeitsschritte nennen (z. B. Säen, Ernten, Entkörnen, Spinnen, Bleichen, Färben, Weben, Nähen, Verkaufen). Je nach Kenntnisstand der Teilnehmenden kann zusätzlich nach möglichen sozialen bzw. ökologischen Problemen in den einzelnen Arbeitsbereichen gefragt werden. Diese Übung kann gut mit der ganzen Gruppe bzw. Klasse in einem Gespräch durchgeführt werden, wobei parallel am Flipchart (Tafel, Whiteboard) ein Schaubild mit den wichtigsten Produktionsschritten sowie den jeweiligen ökologischen bzw. sozialen Herausforderungen erstellt wird. Darauf kann im weiteren Verlauf immer wieder zurückgegriffen werden, um z. B. Zusammenhänge und den Unterrichtsfortgang zu visualisieren. Die Tiefe bzw. Intensität der Methode kann an die Möglichkeiten und Kompetenzen der Teilnehmenden angepasst werden.

Vertiefung 2: Die textile Kette – Gewinner und Verlierer (Preiszusammensetzung einer Jeans)

Die Teilnehmenden sollen bei dieser Aufgabe die Preiszusammensetzung eines Kleidungsstücks reflektieren. Eine Jeans ist mit fünf unterschiedlichen %-Aufdrucken (50 %, 25 %, 13 %, 11 % und 1 %) versehen, die für Preisanteile am Verkaufspreis der Jeans stehen. Die Teilnehmenden erhalten fünf Kärtchen mit verschiedenen Kostenpositionen (Materialkosten, Transportkosten,

Lohnkosten der Näher*in, Einzelhandel/MwSt., Markenfirma). Sie sollen sie den einzelnen Prozentzahlen zuordnen und ihre Zuordnung begründen.

Die Aufgabe soll anregen, über die Zusammensetzung des Produktpreises nachzudenken. Spiegeln Preise die tatsächlichen Herstellungskosten wider? Welche Kosten verbergen sich hinter den verschiedenen Positionen, z. B. Einzelhandel (Miete, Personal, Mehrwertsteuer), Markenfirma (Design, Werbung)? Ist Werbung notwendig? Ist der Lohn für die Arbeiter*in fair? Wieso kosten einige Jeans nur 10,- oder 20,-€ andere aber 100,-€ und mehr? An welchen Positionen könnte man etwas verändern, ohne dass sich das Produkt (Jeans) verändert? Unserer Erfahrung nach machen sich wenige Menschen intensivere Gedanken über die Preiszusammensetzung und die Kosten, die auf verschiedenen Produktionsstufen entstehen. Diese Aufgabe ist eine gute Gelegenheit, darüber in einen Austausch bzw. eine Diskussion zu kommen.

Zur Entspannung/Auflockerung zwischendurch: Fühlsäckchen

mit Schafwolle, Baumwolle, Watte (aus reiner Baumwolle) und Polyesterwatte ermöglichen einen spielerischen, haptischen Zugang.

Wer kann durch Fühlen herausfinden, was in welchem Säckchen ist? Hier kann jede*r etwas beitragen, auch ohne über besondere Kenntnisse zu Baumwolle zu verfügen. Um den unterschiedlichen Kompetenzen und Fähigkeiten von Teilnehmenden gerecht zu werden, kann man sie beschreiben lassen, wie sich die jeweiligen Fasern anfühlen (z. B. weich, rau, fettig etc.). Gerade Jüngere oder Lernschwächere können sich hier gut einbringen. Dieser Baustein eignet sich auch gut, um Menschen an Infoständen, bei größeren Veranstaltungen oder Messen anzusprechen und neugierig





zu machen. Unsere Erfahrungen zeigen, dass diese Station bei allen Altersgruppen sehr beliebt ist.

Der Abschluss: Konsumbotschafter*in – Was kann ich tun? Fast zwangsläufig kommt die Frage „Was kann ich tun?“ bei den Teilnehmenden auf. Hier kann man erst einmal Vorschläge sammeln und sie diskutieren. Am Ende kann sich jede*r zu eigenem Handeln verpflichten und aus einer Liste Aufgaben auswählen, die er*sie innerhalb eines bestimmten Zeitraums erledigen möchte.

Verbindung von Globalem Lernen und Inklusion: Um den aktuellen schulischen Entwicklungen (in Bremen bzw. Deutschland) Rechnung zu tragen, wurde der Baumwollkoffer vor einiger Zeit noch einmal explizit im Hinblick auf heterogene Lerngruppen geprüft und erweitert. Sonderpädagog*innen hatten vorher häufiger die Realia positiv erwähnt und die Koffer vor allem deswegen genutzt. Texte unterschiedlicher Niveaus fehlten allerdings. Als Konsequenz wurden vorhandene Texte bearbeitet, sodass sie jeweils auf drei verschiedenen Niveaus vorliegen. Dazu passende Aufgaben wurden ebenfalls entsprechend ausdifferenziert und formuliert. Ein Stationen-Plan für die drei Niveaus erlaubt nun den Schüler*innen heterogener Gruppen, sich Themen selbstständig zu erarbeiten.

Was bieten die Koffer nicht?

Die Koffer sind keine fertigen Unterrichtsangebote „to go“, die man in der Klasse oder Gruppe öffnet und einsetzt, ohne sie vorab angesehen zu haben. Wir geben Anregungen, Vorschläge und Hinweise für die Nutzung, aber die Lehrer*innen bzw. Multiplikator*innen sind die Expert*innen für ihre spezifische Lernsituation und -gruppe. Damit entscheiden sie selbst über die genaue Ausgestaltung ihrer Einheit.

Wie entwickeln und erstellen wir neue Koffer?

Wenn wir neue Materialien entwickeln, geschieht das in der Regel in Zusammenarbeit mit Praktiker*innen. Im Austausch mit Lehrer*innen, Erzieher*innen und Sozialpädagog*innen u. a. informieren wir uns vorab über die konkreten Rahmenbedingungen sowie die aktuellen Themen und Herausforderungen in Schule, Kita, beruflicher Bildung usw. Die entwickelten Materialien werden dann in der Praxis (Schule, Kita) getestet, im Rahmen eines Fachtags Lehrer*innen und Multiplikator*innen vorgestellt und ggf. erneut angepasst, bevor sie endgültig fertiggestellt und angeboten werden.

ÜBER DIE AUTORIN

Gertraud Gauer-Süß arbeitet als Geschäftsführerin beim Bremer Informationszentrum für Menschenrechte und Entwicklung (biz). Sie hat Biologie und Entwicklungspolitik studiert und engagiert sich seit langem in der Clean Clothes Campaign und für Fairen Handel. Ihr Motto: Tue das, was du predigst! Oder mit Gandhis Worten: Sei du selbst die Veränderung, die du dir wünschst für diese Welt.



SCREAM – Die Kraft des Ausdrucks

Nsubuga Geofrey & Namirembe Molly

Name der Aktivität SCREAM – die Kraft des Ausdrucks	Benötigte Zeit Zwölf Sitzungen von mind. zwei Stunden
Überblick SCREAM ist die Abkürzung für <i>Supporting Children's Rights through Education, Art and Media</i> . Die Methode basiert auf dem Prinzip, die Kreativität von Kindern und die Kraft der Kunst als Ausdrucksform zu fördern.	Material/Raum Raum mit Stühlen, die flexibel bewegt werden können. Tafel oder Whiteboard, Stifte, Papier. Bilder, die sich auf das Thema der Diskussion beziehen, Ballons, Buntstifte, Heftzettel, Snacks. Diese Dinge können aber auch durch alle verfügbaren Materialien ersetzt werden, die dem gleichen Zweck dienen.
Personenzahl Maximal 20	Zielgruppe und Alter Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren
Lernziele Kinder werden ihre Kreativität nutzen können, um zur Entwicklung ihrer Gemeinschaften beizutragen und dabei ihre eigenen Rechte einzufordern, ohne jedoch mit den Gefühlen der Erwachsenenwelt in Konflikt zu geraten.	

„Unausgesprochene Gefühle sterben nie. Sie werden lebendig begraben und kommen später auf aggressivere Weise heraus.“ (Sigmund Freud)¹

TEIL I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

SCREAM bedeutet buchstäblich zu schreien und um Hilfe zu rufen. SCREAM ist eine Methode, die darauf abzielt, Kinder in die Lage zu versetzen, sich zu äußern. SCREAM ist die Abkürzung für *Supporting Children's Rights through Education, Art and Media* (Unterstützung der Rechte von Kindern durch Bildung, Kunst und Medien). Die Methode basiert auf dem Prinzip, die Kreativität der Kinder und die Kraft der Kunst als Ausdrucksform zu berücksichtigen. Es ist eine Bildungsmethode, die eine Plattform bietet, auf der Kinder ihre Kreativität entfalten können, um zur Entwicklung ihrer Gemeinschaften beizutragen – und zwar auf eine Weise, die sie weder ihrer eigenen Rechte beraubt, noch mit der Erwachsenenwelt in Konflikt geraten lässt.

Die Methode findet Anwendung in Fällen von Ausbeutung und Missachtung von Kinderrechten oder in Situationen, in denen Lernende von einem Bildungssystem, einer Klassenstufe oder einem Lebensabschnitt zu einem anderen wechseln. Am Anfang steht die richtige Zusammenstellung der Gruppe, die von der Sitzung profitieren soll. Es sollten Jugendliche mit dem gleichen Hintergrund und ähnlichen Zielen zusammengebracht werden (z. B. Schulabbrecher*innen, die wieder in die Schule gehen wollen) und ihnen ein offener Raum für Interaktion, an dem sie freiwillig teilnehmen können, geboten werden. Die Methode ist gut geeignet für eine kleinere Gruppe von max. 20 Jugendlichen (um alle im Auge behalten zu können) im Alter zwischen 10 und 18 Jahren. Sie beginnt mit einer Teambuilding-Aktivität oder einem Energizer.

TEIL II: Die Methode

Die gesamte SCREAM-Methodik erfordert zwölf Sitzungen von jeweils mindestens zwei Stunden Dauer kurz nacheinander oder in regelmäßigen Abständen von Tagen oder Wochen. Wichtig ist jedoch, dass *alle* Sitzungen stattfinden.

SCREAM besteht aus folgenden 14 Modulen: *Grundlegende Informationen, Collage, Forschung und Information, Interviews*



und Umfragen, Das Bild, Rollenspiel, Kunstwettbewerb, Kreatives Schreiben, Debatte, Medien, Radio und Fernsehen, Presse, Theater, Arbeitswelt und Gemeinschaftsbildung.

Sitzung 1: Mythen und Fakten

Die erste Sitzung des Mythen- und Faktenmoduls beginnt mit dem Ziel, das Wissen der Gruppe über das Thema zu ermitteln. Dies kann geschehen, indem Aussagen getroffen werden, die entweder Mythen oder Tatsachen sind, und die Gruppe dann aufgefordert wird zu entscheiden, ob sie wahr oder falsch sind. Wenn Sie möchten, dass die Gruppe bestimmte Punkte aus der Diskussion vertieft, dann können Sie diese Punkte auswählen und Kleingruppen beauftragen, den jeweiligen Punkt mittels einer „einminütigen Pantomime“ zu präsentieren. Die Pantomime zielt darauf ab, das Verständnis der Kinder für das jeweilige Thema zu vertiefen.

Sitzung 2: Grundlegende Informationen sowie Information und Recherche

Dies sind zwei Module, die einzeln oder gleichzeitig durchgeführt werden können.

Im Modul *Grundlegende Informationen* liefert der*die Moderator*in das grundlegende Wissen über das behandelte Thema, klärt die Mythen, die die Teilnehmenden haben, und hebt die Fakten hervor, um sicherzustellen, dass die Teilnehmenden über die richtigen und angemessenen Informationen verfügen.

Im *Informations- und Recherche*-Teil erstellen die Jugendlichen einen einfachen Fragebogen mit Leitfragen, die sie zum jeweiligen Thema interessieren. Die Teilnehmenden erhalten die Gelegenheit, relevante Personen zu interviewen, und präsentieren hinterher der größeren Gruppe, was sie genau herausgefunden haben.

Sitzung 3: Die bewegte Debatte

Die bewegte Debatte dient der Rückmeldung der von den Teilnehmenden gesammelten Informationen und zielt darauf ab, allen Beteiligten den Raum zu geben, sich zu äußern, und ihre Fähigkeit zu stärken, in der Öffentlichkeit zu sprechen und sich auszudrücken.

Für die bewegte Debatte braucht man lediglich ein beliebiges Objekt als imaginäres Mikrofon. Der*die Moderator*in stellt sicher, dass jede*r Jugendliche das imaginäre Mikrofon in die Hände bekommt und sagen kann, was er oder sie bei der Recherche herausgefunden hat. Im Vorfeld sollte betont werden, dass alle Meinungen Geltung haben, damit jede Meinung respektiert wird.

Sitzung 4: Das Bild

Ziel dieser Sitzung ist es, das emotionale Bewusstsein der Kinder für das Thema zu schärfen und ihre Erwartungen in Bezug auf eine bestimmte Handlungsweise oder ein angestrebtes Ziel ins emotionale, psychologische und körperliche Bewusstsein zu rücken.

Es kommen Bilder zum Einsatz, die das Thema hinsichtlich des jeweiligen Diskussionsstands hervorheben. Wenn man z. B. mit jungen Leuten spricht, die eine Hochschule besuchen wollen, präsentiert man Bilder anderer junger Menschen, die schon an einer Hochschule studieren. Lassen Sie verschiedene Bilder von kleineren Gruppen diskutieren. Man beginnt mit der einfachen Einordnung der Bilder und lenkt die Diskussion später in die Tiefe, um sich mit den Beschaffenheiten, Perspektiven und allen anderen Aspekten des Themas, die für die Gruppe wichtig zu verstehen sind, auseinanderzusetzen. Von der Besprechung imaginärer, abstrakter Fälle kann diese Sitzung darin übergehen, mit den Teilnehmenden über deren tatsächliche Situationen zu sprechen.



Sitzung 5: Das Rollenspiel/das Theater

Diese Sitzung führt die Teilnehmenden an die Anwendung von Theater als Bildungsmethode heran und gibt ihnen die Möglichkeit, die Rollen aller Menschen um sie herum in ihrer Wunschwelt zu spielen. Diese Methode unterstützt junge Menschen dabei, die Rolle zu verstehen, die sie selbst und andere im realen Leben spielen müssen.

Sammeln Sie aus den Kleingruppen der vorigen Übung alle Aspekte, die zur Beschreibung der Bilder verwendet wurden, und bitten Sie die Kleingruppen, auf dieser Grundlage ein Theaterstück zu entwerfen, das die in der gewünschten Situation beschriebene Person darstellt. Dies macht noch mehr Spaß, wenn die Bilder zwischen den Kleingruppen vertauscht werden. Wenn die Gruppe sich nicht wohl dabei fühlt, etwas vorzuspielen, können Sie sich zur Auflockerung für die Gesamtgruppe eine lustige Aktion einfallen lassen, wie z. B. einen Sound oder einen Walking-Stil, den die Gruppe gemeinsam vor dem eigentlichen Rollenspiel macht.

Bei dieser Aktivität stellt man fest, dass junge Leute ihre vorherige Interpretation des Bilds infrage stellen. Dies kann gefördert werden, indem der*die Moderator*in nach der Präsentation des Theaters fragt, was die Zuschauenden oder auch Schauspielenden über das Theater denken.

Sitzung 6: Die Macht der KUNST

Kunst ist ein starkes Medium, um Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken. Dies kann in kleineren Gruppen von maximal zehn Personen erfolgen, wobei Kinder gleichen Alters in die gleiche Gruppe aufgenommen werden. Die Teilnehmenden sollen Bilder zeichnen, die zeigen, wie sie sich fühlen und was sie sich hinsichtlich des Themas wünschen. Allen Einzelpersonen sollte es freigestellt werden, ihre Kunstwerke hinterher mit der größeren Gruppe zu besprechen und ihre Gefühle zu teilen. Als Moderator*in gilt es, genug Zeit einzuräumen, um die Gefühle und Bedürfnisse hinter dem Kunstwerk einer jeden Person verstehen zu können. Einige Kunstwerke werden Glück und Zufriedenheit darstellen, andere sich auf Zukunftsperspektiven beziehen und zahlreiche auch Trauer, Sorgen oder Ängste der Teilnehmenden illustrieren. Es ist daher ratsam, Therapeut*innen und Sozialarbeiter*innen einzubinden, um psychosoziale Unterstützung zu leisten und den Teilnehmenden zu helfen, sich ihren Ängsten zu stellen und den Weg zur Erfüllung ihrer Bedürfnisse zu ebnen. In dieser Sitzung entwickeln wir Ideen über mögliche nächste Schritte im Leben der Teilnehmenden. In Fällen, in denen junge Menschen die Schule abgebrochen haben, sollen die Teilnehmenden in dieser Sitzung entscheiden, ob sie wieder zur Schule gehen oder eine Berufsausbildung oder etwas anderes absolvieren wollen. Falls sie sich für einen bestimmten Berufsweg entscheiden müssen, sollten sie unter den für sie infrage kommenden Optionen wählen oder sich neue Optionen ausdenken.

Sitzung 7: Die Macht der Musik und Poesie

Dieses Modul kann auch zur Evaluation dienen, ob und wie die Teilnehmenden tatsächlich von den Sitzungen profitiert haben. Am Ende der Sitzung können Sie die große Gruppe noch einmal unterteilen und einladen, entweder Lieder zu singen, Gedichte zu schreiben oder Sketche zu entwickeln – aus allen Impulsen und Eindrücken, die sie am Tag erlebt haben. Als Moderator*in notieren sie sich die wesentlichen Erkenntnisse aus den Präsentationen – auch im Hinblick auf die Gestaltung zukünftiger Sitzungen.

Tipps für die Moderation

Verstehen Sie die Gruppe der Menschen, mit denen Sie arbeiten, und ihre Dynamik – einschließlich ihres Geschlechts und ihres persönlichen Hintergrunds. Behandeln Sie alle mit Respekt und auf nicht diskriminierende Weise. Es ist ratsam, eine Co-Moderation zu haben.

1. Sigmund Freud (1930): *Civilization and its discontents*, in: *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud: Band 21*. (S. 59–145). London: Hogarth Press.

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Geofrey Nsubuga hat einen Bachelor of Arts in Education der Makerere University Kampala, ein Diplom in Sozialer Arbeit und Verwaltung vom Makerere-Institut für Soziale Entwicklung. Außerdem hat er einen Postgraduiertenkurs in Projektplanung und -management am Uganda Management Institute absolviert. Er ist Direktor und Gründungsmitglied von Somero Uganda und anerkannter Trainer der ILO-SCREAM-Methode in Uganda.

Molly Namirembe ist Programmbeauftragte bei Somero Uganda. Sie hat einen Bachelor in Sozialarbeit und Sozialverwaltung der Makerere Universität. Ihre Leidenschaft ist es, mit jungen Menschen zu arbeiten und Veränderungen in ihren Verhaltensweisen zu beobachten.



Transformative Poetry – Kreatives Schreiben

Timo Holthoff

Name der Aktivität Transformative Poetry – Kreatives Schreiben	Benötigte Zeit Mindestens 90 Minuten
Überblick Diese Methode beweist, dass jeder Mensch ein Dichter oder eine Dichterin sein kann und dass Poesie eine ermächtigende und transformierende Kraft hat! Nach einigen <i>Durchlüftungstechniken</i> für Körper und Geist bildet ein gemeinsames Brainstorming zu einem ausgewählten Thema die Grundlage für die Komposition individueller Texte (Geschichten, Gedichte) und/oder Zeichnungen. Die in der Gruppe geteilten Ergebnisse geben oft unerwartete Einblicke in die Persönlichkeit der Autor*innen sowie in das Thema frei.	Material/Raum Stühle, Papier, Kugelschreiber, Buntstifte, Redestab, evtl. Requisiten, die eine einladende Atmosphäre schaffen, wie Kerzen und Gegenstände passend zum Thema/Motto des Schreibens Ein Raum mit der Möglichkeit, im Kreis auf dem Boden zu sitzen (evtl. auf Matten, Kissen, Decken) Möglichkeit für einen ruhigen Spaziergang im Freien
Personenzahl 5–20 Teilnehmende	Zielgruppe und Alter Die Methode ist für jede Gruppe mit Lese- und Schreibfähigkeiten ab einem Alter von zehn Jahren geeignet.
Lernziele Die Lernenden entdecken unbekannte Potenziale in sich selbst und gewinnen Selbstvertrauen, indem sie erfahren, dass sie Dichter*innen sein können. Die Lernenden gewinnen neue Perspektiven auf ein bestimmtes Thema, indem sie es nicht durch rationales Denken, sondern durch Kunst und ungewöhnliche Zugänge erkunden. Die Gruppe praktiziert Achtsamkeit und Wertschätzung füreinander.	

TEIL I: Der Hintergrund der Methode

Pädagogische Philosophie

Warum ist Poesie ein magisches Elixier für den Wandel?

Rationales Denken ist in vielerlei Hinsicht ein Geschenk, aber in seiner Linearität und Enge auch hinderlich bei der Suche nach ungewöhnlichen Lösungen, die wir möglicherweise brauchen, um unsere komplexen Herausforderungen zu bewältigen. Andere Formen des Erkennens und der Bedeutungssuche – durch unsere Körper, unsere Herzen und unsere Beziehungen – werden in der Kultur der westlichen Moderne vernachlässigt. Poesie und kreatives Schreiben können als Werkzeug benutzt werden, um die Struktur der alltäglichen Normalität zu durchbrechen und unsere Vorstellungskraft zu erweitern. Denn sie können dazu einladen, in uns schlummernde ungenutzte Potenziale an Weisheit, Wechselbeziehung mit der Welt und Ko-Kreation zu ergründen, die über das Kognitive und Logische hinausgehen und mehr Raum für das Herz, den Bauch und das Magische schaffen. Das Schreiben in dieser Methode bezieht sich auf ein Thema, das von der Moderation festgelegt oder von der Gruppe ausgehandelt wird. Mit einer unbegrenzten Vielfalt an möglichen Themen kann diese Methode nahezu jeden Workshop, jedes Seminar oder jeden Vortrag ergänzen – indem mit ihrer Hilfe auf unkonventionelle Art das jeweilige Thema erforscht wird. Der Reiz dieser Methode liegt in ihrer Einfachheit, die es jedem und jeder ermöglicht, einen aussagekräftigen Text zu schreiben und zu teilen. Besonders für Menschen, die noch nie in diesem Sinne geschrieben haben, die nie gedacht hätten, dass auch sie Dichter*in sein könnten, hat diese Methode eine ermächtigende Wirkung. Durch die oft sehr persönlichen Einblicke in den Texten fördert die Methode Achtsamkeit und Empathie innerhalb einer Gruppe und kann beispielsweise auch für vertieftes Kennenlernen und Vertrauensbildung genutzt werden.

TEIL II: Die Methode

Ablauf

0. Vorbereitung: Einen Willkommensraum schaffen

- Wählen Sie ein Thema als Leitmotiv/Motto für das Schreiben. Jedes Thema ist geeignet, aber je mehr Dimensionen ein Thema hat, desto vielfältiger werden die Texte sein. Etwas Abstraktes und Offenes (z. B. soziale Gerechtigkeit) funktioniert



meist besser als etwas Technisches (z. B. Steuerrecht). Beispiele für Themen, die zu bewegendem Ergebnis geführt haben, sind: *Leben, Transformation, Die Wildnis jenseits unserer Zäune, Revolution, Liebe, Mutter Erde, Freiheit, Miteinander* oder *Feuer*.

- Bereiten Sie den Raum so vor, dass die Menschen in einem geschlossenen Kreis sitzen können, am besten in einer bequemen Position auf dem Boden (eventuell auf Decken, Matten oder Kissen). Ordnen Sie in der Mitte Gegenstände an, die zu einer gemütlichen und kreativen Atmosphäre beitragen und die Fantasie anregen, wie eine Kerze, Blumen und Passendes zum Thema (z. B. Dinge aus der Natur oder dem täglichen Leben, Bilder).

- Stellen Sie Kugelschreiber, Papier und Buntstifte zur Verfügung.

1. Intro (5 Minuten)

Begrüßen Sie die Gruppe und erklären Sie das Anliegen und den Ablauf des *Writeshops*. Präsentieren Sie das Thema/Motto des Schreibens und erläutern Sie, warum Sie es gewählt haben (oder lassen Sie die Teilnehmenden ein Thema auswählen, über das sie gemeinsam schreiben möchten). Sagen Sie etwas Ermutigendes wie: „Dieser Raum ist voller Dichter und Dichterinnen, die nicht wissen, dass sie welche sind!“. Erklären Sie, dass ein Gedicht sich nicht reimen muss, dass es jede Form von Text sein kann und dass die Künstler*innen einfach anfangen sollen zu schreiben, ohne sich unter Druck zu setzen, etwas Großartiges zu schaffen. Betonen Sie, dass es zwar die Idee ist, die Texte später zu teilen, jede*r jedoch frei ist, es nicht zu tun; jede*r schreibt zunächst für sich selbst. Als kleines Ritual könnten Sie die Kerze anzünden, die „das Feuer in unserem Herzen“ symbolisiert, das die Methode zu entzünden sucht.

2. Vorbereitende Techniken zur *Durchlüftung* von Körper und Geist (15 Minuten)

Damit die Teilnehmenden andere Themen, die sie gerade beschäftigen, loslassen und sich öffnen können und um eine größere Imaginationskraft zu schaffen, können einige Aufwärmmethoden nützlich sein. Diese beiden Methoden haben gut funktioniert:

- **Atemübung zur Schaffung von Achtsamkeit, einem Gefühl von Verbundenheit und der Durchlüftung des Körpers:**

Laden Sie die Gruppe ein, aufzustehen und mit geschlossenen Augen im Kreis zu stehen, um sich durch eine kurze Meditation führen zu lassen (mit ausgezogenen Schuhen, wenn es Raum und Temperatur zulassen):

„Nimm ein paar tiefe, aber natürliche Atemzüge. Spür dabei, wie die Luft in deinen Körper strömt – und wieder heraus. Fühl, wie deine Füße den Boden berühren – die dünne Grenze zwischen deinem Körper und der Erde. Spür, wie die Erde dein Gewicht trägt, dich trägt. Mit jedem Atemzug löst sich die Grenze zwischen deinen Füßen und dem Boden mehr auf, als ob deine Füße Wurzeln in die Erde schlagen würden. Es ist, als würde die Erde dich näher an sich ziehen. Du fühlst dich geerdet. Schaukel ein wenig mit deinem Körper hin und her – wie ein Baum im Wind, der von seinen Wurzeln sicher gehalten wird. Jetzt stell dir vor, du hättest ein Loch oben in deinem Kopf – wie das Atemloch eines Wals. Wenn du einatmest, strömt die Luft durch dieses Loch in deinen Körper und beim Ausatmen fließt sie aus deinen Füßen in den Boden. Atme tief durch, um deinen Körper zu durchlüften. Und nun ändere die Richtung der Atmung: Du atmest durch deine Füße ein und atmest durch das Loch an deiner Kopfoberseite aus – lass alle schlechten Energien und harten Gefühle dabei in den Himmel verdampfen. Nimm noch ein paar ruhige Atemzüge, bevor du deine Augen öffnest und deine Aufmerksamkeit wieder auf unseren Kreis richtest.“

- **Verrückter Stuhl:** Bitten Sie die Teilnehmenden, jeweils einen Stuhl zu nehmen und zehn Minuten mit ihm zu verbringen. Zunächst sollen sie ihn studieren, versuchen seine Geschichte zu erraten und zu fühlen: zum Beispiel den Baum, von dem sein Holz stammt, die Erde, aus der sein Metall gewonnen wurde, die Hände und Schritte, die er beim Bau durchlief, die Straßen, die er zurücklegte, um an seinen aktuellen Ort zu gelangen, die vielen Körper, die er trug, die Gespräche, die er bezeugte.

Danach sollen sie erforschen, wozu er *noch* gut ist *außer* als Stuhl, sollen ihn für alles Mögliche ausprobieren, sich in eine andere Beziehung zu ihm (statt *auf* ihn) setzen, mit ungeahnten Möglichkeiten spielen. Die Teilnehmenden können den Raum bzw. das Gebäude dafür verlassen. Nach der Übung können Sie die Erfahrungen mit der Gruppe teilen.

3. Gemeinsames Brainstorming (10 Minuten)

- Die Teilnehmenden sitzen im Kreis. Geben Sie jeder Person einen Stift und Papier, gefaltet in drei Teile (wie ein Brief). Bitten Sie alle, an drei Dinge zu denken, die sie mit dem gegebenen Thema verbinden, und diese drei Worte auf die drei Teile des Papiers zu schreiben.
- Bitten Sie alle, ihr Papier (gefaltet) der Person zu ihrer Rechten zu übergeben. Anschließend schauen sich alle das erste Wort auf dem Papier an – und schreiben ein weiteres daneben, das sie mit diesem Wort assoziieren.
- Wiederholen Sie diesen Vorgang für das zweite und dritte Wort. Dann lassen Sie alle Papiere an ihre ursprünglichen Besitzer*innen zurückgehen.
- Am Ende hat jede*r sechs Wörter, die mit dem gegebenen Thema verbunden sind, als Grundlage und Inspiration für sein oder ihr Schreiben. Ein Beispiel:

Thema: Transformation	
Raupe	Schmetterling
Angst	Liebe
Revolution	Macht

4. Individuelles Schreiben (mindestens 15 Minuten)

- Basierend auf den kollektiv gefundenen sechs Assoziationen ist jede*r eingeladen, ein Gedicht zu schreiben, in dem alle sechs Wörter – die vielleicht schon eine Geschichte erzählen – verwendet werden. Geben Sie dafür mindestens 15 Minuten Zeit.
- Zusätzlich können Sie Buntstifte zur Verfügung stellen und Leute einladen, ihre Gedichte mit Zeichnungen zu verschönern (oder auch nur etwas zu zeichnen, wenn sie keine Lust zum Schreiben haben).

5. Teilen der Ergebnisse – verschiedene Optionen (mindestens 30 Minuten)

- Laden Sie die Teilnehmenden ein, ihr (un)fertiges Gedicht an die Wand zu hängen und sich dann durch die *Galerie* zu bewegen, um alle Gedichte zu lesen. Wenn jemand sich von einem bestimmten Gedicht sehr berührt fühlt, ist er oder sie eingeladen, es laut vorzulesen.
- Laden Sie die Gruppe zu einem stillen Spaziergang nach draußen ein, z. B. in den Wald. Sagen Sie ihnen, dass Sie an einem bestimmten Ort anhalten werden und dann jede*r eine Position in Hörentfernung finden sollte. Irgendeine Person wird dann beginnen, die Stille zu brechen, indem sie ihr Gedicht vorliest. Andere können folgen, bis niemand mehr das Wort ergreift. Dann gehen Sie schweigend zurück – oder nutzen bereits die Zeit des Rückwegs für ein Debriefing (Austausch über das Erlebte; paarweise, wenn die Gruppe sehr groß ist).

6. Nachbesprechung (15 Minuten)

- Beginnen Sie damit, Ihre Wertschätzung und Ihren Dank für alle auszusprechen, die mitgemacht haben, ihre Texte geteilt oder nur präsent waren.
- Laden Sie zu einer Runde ein, in der alle mitteilen, was sie durch die Übung erlebt, wie sie sich gefühlt und was sie daraus genommen haben. Verwenden Sie einen Redestab oder Ähnliches, damit jede*r die Möglichkeit hat zu sprechen.

ÜBER DEN AUTOR

Timo Holthoff arbeitet für den Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO e. V.) im Projekt *Bridge 47 – Building Global Citizenship*, in dem er mit innovativen Ansätzen transformativer Bildung experimentiert. Als frischgebackener Vater macht er selbst eine große Transformation durch und freut sich darauf, sich selbst und die Welt durch die Augen seiner Tochter Alma neu zu entdecken.



Julia Wältring

Sehnsucht im Herzen
draußen der Wald
Und jetzt?

Die Wolken ziehen vorbei
die Dinge nehmen ihren Lauf -
alles beim Alten, alles wie immer
hart
starr
wie ein Baumstamm fühle ich mich
ein toter

Sehnsucht im Herzen - noch immer
draußen der Wald - noch immer
Jetzt!
Jetzt?

Die Dinge mit den Wolken ziehen lassen.
Und mein Herz nimmt seinen Lauf.

*Das Gedicht wurde geschrieben während des „Transformative Poetry – Creative Writeshop“ bei der Learn2Change-Sommerakademie, Deutschland, 2017.

NOTIZEN



„Learn2Change – Global Network of Educational Activists“
vereint zivilgesellschaftliche Bildungsaktivist*innen weltweit.
Wir kommen aus vielen Bereichen, arbeiten zu zahlreichen
Themen, mit diversen Zielgruppen und Methoden. Unsere
Vielfalt ist unser Schatz und unsere Stärke.

2015 gegründet, dient das Netzwerk zum Austausch, zur
Weiterentwicklung und Umsetzung neuer Lernansätze für
gesellschaftliche Transformation. Dafür schaffen wir
vielfältige Gelegenheiten in Arbeitstreffen, Workshops,
Tagungen, E-Learning und Online-Dialogen.

Durch das gemeinsame Lernen in globaler Partnerschaft
suchen und verbreiten wir unkonventionelles Wissen und
alternative gesellschaftliche Praxis, um unsere Herzen und
Gedanken zu entkolonialisieren und uns wieder mit unserem
gemeinsamen Planeten Erde zu verbinden.

Mit diesem Buch geben wir einen Einblick in die Vielfalt von
Konzepten, methodischen Ansätzen und persönlichen
Lerngeschichten von Learn2Change-Mitgliedern
aus der ganzen Welt.

Kontakt und Information:

learn2change@vnb.de

www.learn2change-network.org