

Global Citizenship Education als Chance zukunftsfähiger Bildungsarbeit

GRENZEN DES WACHSTUMS REVISITED

Bei einem Blick in die tagesaktuelle Presse, der Wahrnehmung digitaler Nachrichten oder dem allabendlichen Anschauen der Fernsehnachrichten entsteht zunehmend der Eindruck, dass die Welt vor allem von Herausforderungen gebeutelt ist. Diese werden als multiple Krisen oder gar als sich gegenseitig beeinflussende und verstärkende Polykrise sichtbar (Wintersteiner 2021). Dass es seit jeher in der Menschheitsgeschichte auch Narrative der Hoffnung und des Machbaren gibt, wird häufig ausgeblendet.

von Gregor Lang-Wojtasik

In diesem Beitrag werden ausschließlich weibliche Formen verwendet. Andere Geschlechter sind mitgemeint. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors. Ersterscheinen in *Dialogische Erziehung* 3-4/2023.

In Gesprächen mit Heranwachsenden nehme ich Zukunftsängste wahr. Diese kenne ich aus meiner eigenen Biographie in den 1980er-Jahren. Die damalige Angst vor dem Atomkrieg ist heute einer Angst vor einer unkontrollierbaren Klimakatastrophe gewichen, die mit multiplen Krisen in einem Zusammenhang steht. Beides hat seine Berechtigung vor allem auch in einem weiten historischen Blick. Endzeitstimmungen mit entsprechenden Ängsten, Hoffnungslosigkeit und Ohnmacht sind Teile der Menschheitsgeschichte und ihrer Erzählungen. Dabei gibt es jene, die den Kopf in den Sand stecken und z.B. den menschengemachten Klimawandel konsequent leugnen oder mit Verweis auf einen sehr verkürzten Blick als Teil natürlicher Prozesse darstellen sowie jene, die – frei nach Martin Luther – ein

Apfelbäumchen trotz Endzeit pflanzen, sich als letzte Generation vor der Weltkatastrophe begreifen und sich regelmäßig auf Straßen setzen, um der Zivilisation ihren Spiegel der selbst gesteckten Klimaziele vorzuhalten. Beiden Extremen wohnt eine gewisse Radikalität inne, die nachdenklich macht und nach dem Dazwischen fragen lässt, welches faktenbezogene Wissen hilfreich sein kann, um ins Handeln zu kommen.

Bei alledem kann stets ein Blick in die Geschichte der Menschheit hilfreich sein. Vor gut 50 Jahren war Folgendes zu lesen: „Ich will die Zustände nicht dramatisieren. Aber nach den Informationen, die mir als Generalsekretär der Vereinten Nationen zugehen, haben nach meiner Schätzung die Mitglieder dieses Gremiums noch etwa ein Jahrzehnt

zur Verfügung, ihre alten Streitigkeiten zu vergessen und eine weltweite Zusammenarbeit zu beginnen, um das Wettrüsten zu stoppen, den menschlichen Lebensraum zu verbessern, die Bevölkerungsexplosion niedrig zu halten und den notwendigen Impuls zur Entwicklung zu geben. Wenn eine solch weltweite Partnerschaft innerhalb der nächsten zehn Jahre nicht zustande kommt, so werden, fürchte ich, die erwähnten Probleme derartige Ausmaße erreicht haben, daß [sic!] ihre Bewältigung menschliche Fähigkeiten übersteigt" (U. Thant 1969; zit. n. Meadows et al 1972, S. 11). Diese Worte des damaligen UN-Generalsekretärs finden sich im Vorwort zu den Grenzen des Wachstums (1972). Sie haben einen Aktualitätsgrad, der kaum zu überbieten ist. Im letzten Jahr erschien einer der Folgeberichte mit dem Titel *Earth – for all* (Dixson-Decleve et al 2022) mit einer ähnlichen Kernbotschaft: Die Welt braucht einen fundamentalen strukturellen Wandel, den wir heute auch als „Große Transformation“ (WBGU 2011) bezeichnen. Damals wie heute werden sehr konkrete Schritte benannt, wie der Umgang mit dem Planeten so verändert werden kann, dass ein menschliches Überleben möglich ist.

Nachhaltig ins Denken und Handeln kommen

Natürlich bleibt es kompliziert, die Welt zu retten. Und ja, es braucht eine gute Mischung aus individueller und kollektiver sowie gesellschaftspolitischer Veränderung. Wenn es um das Potenzial der Heranwachsenden geht, so ließen zwei Studien im Jahr 2022 in Deutschland aufhorchen. In der repräsentativen Trendstudie *Jugend in Deutschland – Sommer 2022* (Schnetzer & Hurrelmann 2022) wurden gut 1000 Heranwachsende (14 bis 29 J.) befragt. Trotz der klar beschriebenen Stressfaktoren mit psychosozialen

Herausforderungen angesichts multipler Krisen – Covid-Pandemie, Klimawandel, Ukraine-Krieg – ist die „Grundstimmung in der jungen Generation erstaunlich positiv“ (ebd.). Die Jugendlichen und jungen Heranwachsenden haben trotz „Dauerkrisenmodus“ Lust darauf, Zukunft zu gestalten. In einer weiteren Studie zum Thema Nachhaltigkeit unter gut 1000 Heranwachsenden (16 bis 30 J.) wird deutlich, dass es ein breit angelegtes Verständnis zu dem Thema – weit über Umweltfragen hinaus – gibt, drei Viertel der Befragten – über die gesamte Breite der Bildungszugänge – „Wert darauf [legt], sich nachhaltig zu verhalten“ (Bertelsmann-Stiftung & Kantar Public 2022, 6) und ein Interesse daran besteht, sich diesbezüglich durch Engagement oder beruflich einzubringen: „Vier von fünf Befragten betonen darüber hinaus die Bedeutung innovativer Unternehmen für eine nachhaltige Entwicklung“ (ebd., 6). Die Hälfte der Befragten möchte in einem Unternehmen arbeiten, das einen nachhaltigen Beitrag für die Gesellschaft leistet. In diesem Zusammenhang spielen Vorbilder im Freundeskreis und Elternhaus eine große Rolle.

Daraus ließe sich für Bildungsangebote und Lernanlässe der Schluss ziehen, dass Unterstützungsangebote zur Begleitung in Stresssituationen vorhanden sein und zugleich die existierende Zukunftsbereitschaft mit Narrativen der Machbarkeit verbunden werden müsste. Die damit unterlegte Hoffnung, durch Bildung die Welt verändern zu können, ist lange existent. Sie in die Tat umzusetzen ist eine erneute Chance, auf die Potenziale der Menschen zu bauen, dabei auch die Grenzen im Blick zu behalten und die politischen Rahmenbedingungen als Weltgemeinschaft im Sinne der Menschheit zu verändern. Dies ist eine der zentralen Botschaften der Sustainable Development Goals (SDG), die 2015 von den Vereinten Nationen

verabschiedet wurden. Die 17 Zielbereiche und 169 Teilziele sind von einer Präambel mit fünf Begriffen gerahmt, die in Englisch mit dem Buchstaben P beginnen: People (Menschen), Planet, Prosperity (Wohlstand), Peace, Partnership (Partnerschaft) (vgl. UN 2015). Die SDGs sind ein politisches Papier, das auch von inneren Widersprüchen lebt und deren Grundbegriffe Interpretationsspielräume lassen. Z.B. ist diskussionswürdig, ob das unterlegte Wohlstandsverständnis wirklich hilfreich sein kann, jene Probleme der Menschheit zu lösen, die durch das damit unterlegte Narrativ ewigen Wachstums erzeugt wurden. Gleichwohl liegen seit fast 10 Jahren klare Zielmarken der Weltgemeinschaft vor, die auch einen Ausgleich zwischen globalem Norden und Süden vorsehen. Ob dies im Konkreten reicht, muss sich zeigen. Der Fortschrittsbericht nach der Halbzeit ist einerseits ernüchternd und enthält zugleich Ermutigung (UN 2023b, 2).

Bezogen auf qualitativ hochwertige Bildung für alle und in lebenslanger Perspektive heißt es präzisierend in Unterziel 4.7: „Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerinnenschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UN 2015, 18f.). Selbstverständlich sind auch dies vor allem Wörter und Sätze, denen kein unmittelbarer Handlungsdruck unterliegt und doch: Die Richtung ist klar! Sie steht in langer Tradition der Vereinten Nationen und vor allem der UNESCO, die einen „new social contract for education“ auf der Basis lange verabschiedeter

völkerrechtlicher Grundlagen im Rahmen der Menschenrechte, sozialer Gerechtigkeit, menschlicher Würde und kultureller Diversität fordert (UNESCO 20213). Dieser müsse zwei Basisprinzipien berücksichtigen: „Assuring the right to quality education throughout life [...] Strengthening education as a public endeavour and a common good“ (ebd., 2). Die in diesem Bericht grundlegende Argumentation und das Unterziel 4.7 der SDGs machen eine Weltbürgerinnenschaft in Zusammenhang mit Bildung und Lernen zu einem zukunftsorientierten Ausgangspunkt, um über Global Citizenship Education nachzudenken (Lang-Wojtasik 2022a).

Global Citizenship Education – selbsterklärend!?

Gemäß der UNESCO umfasst Global Citizenship Education (GCED) Folgendes: „[...] aims to empower learners of all ages to assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies. GCED is based on the three domains of learning – cognitive, socio-emotional and behavioral, [...]“ (UNESCO 2021b). Zunächst sind alle Lernenden über die Lebensspanne angesprochen, die in einem globalen Sinne durch Bildung zu aktiven Bürgerinnen werden sollen, die sich für eine global gerechte, nachhaltige usw. Gesellschaft in einer Gemeinschaft mit anderen einbringen. Dazu brauchen sie Bildungsoptionen und Lernanlässe, die Wissen mit sozialen und emotionalen Anliegen zusammenbringen und Handlungsbezüge herstellen.

Diese Definition wirkt zunächst selbsterklärend und erzeugt zugleich eine Menge an Diskussionsbedarf. Global ist natürlich ein Begriff, der mit der Welt als umspannendem Ganzen verbunden ist. Zugleich enthält er die gesamte Ambivalenz

zwischen Vision und Umsetzung in der Menschheitsgeschichte spätestens ab 1492 – also der Beginn der europäischen Besetzung Amerikas, die nach wie vor eurozentristisch geprägt als 'Entdeckung' bezeichnet wird. Damit stellt sich auch die Frage, ob der Weltbegriff an sich bereits eine Entscheidung der europäischen Aufklärung enthält und ob dabei z.B. indigene Perspektiven oder jene ehemals kolonisierter Regionen dieser Welt auf Augenhöhe mitgedacht werden (Lang-Wojtasik & Oza 2020). Hier helfen mir Diskussionsprozesse mit Menschen z.B. in Indien sowohl im akademischen Kontext als auch in Dörfern der Adivasi (Bezeichnung für indische Indigene). Globalisierung im akademischen indischen Kontext ist in der Regel mit Kolonialismus und Imperialismus verbunden, der in der indischen Unabhängigkeit im Jahr 1947 offiziell überwunden wurde und heute fröhliche Urstände in einer Neoliberalisierung mit hindunationalistischem Antlitz feiert. Es sind Adivasi und andere marginalisierte Gruppen in Dörfern und Städten, die immer häufiger vermeintlichen infrastrukturellen Zivilisationsprojekten im Namen globalisiert-ökonomischer Entwicklung weichen müssen. Aus einer akademischen Perspektive des globalen Nordens unterscheidet sich in der Regel zwischen einer Weltgesellschaft als abstrakt-kommunikativen Wahrnehmungshorizont, der durch Variationsreichtum, Risiko und Unsicherheit gekennzeichnet ist, sowie einer Weltgemeinschaft, die z.B. in den SDGs eine zentrale Projektionsfläche ist, um von eindeutig gangbaren Schritten, Optionen der Krisenbewältigung sowie Sicherheit im Handeln jedes einzelnen Menschen im Bewusstsein des größeren Ganzen eines zu bewahrenden Planeten auszugehen (Lang-Wojtasik 2024).

Citizenship als Grundlage der Teilhabe von Bürgerinnen setzt eigentlich einen (National)Staat

voraus. Einen Weltstaat an sich gibt es nicht. Die Vereinten Nationen sind als Staatenverbund zur Wahrung des Weltfriedens usw. gegründet. Visionäre Absichtserklärungen stehen dabei stets in einem Spannungsverhältnis zu den Machtinteressen einzelner Akteure. Dabei wird ersichtlich, dass das Inter-Nationale eine Überwindung nationaler Interessen zugunsten eines transnationalen und damit globalen Bewusstseins einer planetaren Weltschicksalsgemeinschaft bräuchte (Wintersteiner et al 2015). Bei einem Blick in die eingangs bereits erwähnten aktuellen Weltereignisse und -entwicklungen rückt das Pragmatische schnell an die Stelle des Visionären. Dabei kann Kosmopolitismus mit seinen langen Traditionslinien jenseits nationaler Grenzziehungen beanspruchen, eine Lebensversicherung des Planeten Erde zu sein. Normative Orientierungen sind dabei hilfreich, um Personen in ihren Kommunikationsoptionen zu irritieren und mit Möglichkeiten der Bewusstseinsveränderung zu konfrontieren. Das gilt für alle Menschen, die sie auf verschiedenen Ebenen der Weltgemeinschaft und Funktionsbereichen der Weltgesellschaft ausfüllen.

Education ist ein generell schillernder Begriff mit einer langen und Vielschichtigkeit erzeugenden Geschichte im europäischen (Lang-Wojtasik 2023a) und weltweiten Kontext. Wenn es – gemäß SDG 4 – um hochwertige Bildung für alle in lebenslanger Perspektive geht, kommen Formen der Grundbildung in den Blick, die alle Altersgruppen von der Wiege bis zur Bahre umfassen, auf den Primarbereich konzentriert sind und sich zwischen Bewahrung und Reform oder Befreiung aufspannen lassen (Lang-Wojtasik 2023c). Bereits vor der Covid-Pandemie war das SDG-Ziel 4 weit von einer Erreichung entfernt. Im Nachgang hat sich diese Entwicklung erneut verschärft. Damit steht dann die Frage im Raum, ob ein Nachdenken

über Global Citizenship Education (GCED) letztlich vor allem akademischer Natur ist oder ob sich daraus konkrete Anregungen zur zukunftsorientierten Umgestaltung von Bildungsangeboten ableiten lassen.

Historische Bezüge als Motivation

Die Idee von Weltbürgern – hier ist kein Gendern nötig, da es in der Tat um einen sehr eingeschränkten Personenkreis ging – ist ziemlich alt. Ohne auf Details einzugehen, sei darauf hingewiesen, dass es diesbezügliche Ideen bereits in der griechischen (z.B. Hippias, Antiphon, Diogenes, Sokrates), römischen (z.B. Seneca, Cicero, Marc Aurel) oder indischen Antike (z.B. in den buddhistischen Universitäten von Takshila und Nalanda) gab (vgl. Nussbaum 2020; Seitz 2021). Bei alledem muss für eine heutige Interpretation bedacht werden, dass sich die Ideen auf sehr spezifische Adressatengruppen konzentrierten – z.B. sind mit Bürgern in der griechischen Antike männliche, freie (keine Sklaven) Menschen im Athener Stadtstaat gemeint.

Wenn wir heute von Weltbürgertum sprechen, beginnt das Nachdenken häufig bei Erasmus, Comenius oder Immanuel Kant, die sich sowohl gesamtgesellschaftlich als auch bildungsbezogen mit dem Thema beschäftigt haben. Erasmus gilt als erster Europäer, nach dem heute als Akronym eine ganze Programmlinie der Friedens Nobelpreisträgerin Europäische Union (EU) benannt ist (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) (Bastian & Lang-Wojtasik 2018, 52). Comenius hat seine *Didacta Magna* zehn Jahre nach Ende des Dreißigjährigen Krieges verfasst und die Hoffnung unterstrichen, dass durch allseitige Bildung (*Omnia/alles, Omnino/ ganz, Omnes/alle*) menschliche Zukunftsgestaltung im Welthorizont möglich

ist (vgl. Lang-Wojtasik & Kopf 2022, 230). Eine „ungesellige Geselligkeit“ (Kant 1784; zit. n. Scheunpflug 2022) unterstreicht das abstrakte Wissen darum, dass es jenseits einer konkreten Welterfahrung immer auch Weltsichten anderer Menschen gibt. Damit wird die weltbürgerliche Verbundenheit unterstrichen, die kaum mit jeder Weltenbürgerin erlebbar ist und doch im Bewusstsein einen Platz für die Wahrnehmung einer gemeinsam geteilten Welt mit anderen bereithält.

Die damit anmoderierten Verständnisse von Vernunft, Menschenwürde, Frieden, liberaler Demokratie usw. beanspruchen etwa im Sinne der Vereinten Nationen einen universellen Charakter. Dabei bleibt offen, ob dies bereits im Sinne europäischer Aufklärung eine verengende Sichtweise ist, die von einem Weltkonsens ausgeht, der in verschiedenen Regionen und historischen Momenten der Weltgeschichte zumindest als diskussionswürdig eingeschätzt wird (vgl. Nussbaum 2020) und in deren Namen Unterdrückung, Kolonialismus und Imperialismus stattgefunden haben. Zudem ist es erneut die Frage, ob Visionen einen direkten Durchgriff zur Machbarkeit beanspruchen können.

Vor dem Hintergrund der Katastrophe des 24. Februar 2022 (Beginn des russischen Krieges gegen die Ukraine) scheinen manche weltbürgerlich-pazifistische Grundhaltungen ins Straucheln geraten zu sein. Angesichts dessen und vieler anderer Weltkrisen des 21. Jahrhunderts macht es Sinn, sich der seit der Antike gelegten und in der Folge immer wieder aufscheinenden kosmopolitischen Vision zu vergewissern, um einen eigenen Standpunkt im Umgang mit dem Globalen der Welt als Planet zu entwickeln. Dabei helfen vergessene und auch verkannte Menschen, die in diesem Sinne gelebt, gearbeitet und gekämpft haben – Frauen und

Männer, im globalen Norden und Süden (vgl. Bastian & Lang-Wojtasik 2023).

Konzeptionelle Spuren mit Systematisierungspotenzial

„The primary aim of Global Citizenship Education (GCED) is nurturing respect for all, building a sense of belonging to a common humanity and helping learners become responsible and active global citizens. GCED aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful, tolerant, inclusive and secure world. Education for global citizenship helps young people develop the core competencies which allow them to actively engage with the world and help to make it a more just and sustainable place. It is a form of civic learning that involves students' active participation in projects that address global issues of a social, political, economic or environmental nature" (UN 2023a). Diese präzisierende Definition der Vereinten Nationen ist hilfreich, um eine weltbürgerliche Vision an konzeptionelle Offerten in systematischer Absicht heranzuführen und so über einen pädagogisch-didaktischen Umgang mit „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki 1985/1996) und den damit assoziierten Querschnittskonzeptionen hinaus zu denken (vgl. Lang-Wojtasik & Lang 2022).

Dabei geht es um einen respektvollen Umgang in intra- und intergenerationeller Perspektive, um gemeinsam in ein planetarisch-verantwortliches Handeln zu kommen und ein Bewusstsein zu fördern, dass etwas bewegt werden kann, um konkrete Teilhabe zu ermöglichen. Für den Umgang mit globalen Herausforderungen wird von proaktiven Beiträgen für Frieden, Toleranz, Inklusion und Sicherheit einer Welt mit

anderen ausgegangen. Dazu müssten Heranwachsende Kernkompetenzen entwickeln, die sie im Sinne der Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit vom Wissen zum Handeln bringen. Dieser staats-welt-bürgerliche Auftrag sei vor allem auf soziale, politische, ökonomische und umweltbezogene Projekte bezogen.

Es gibt mittlerweile verschiedene Perspektiven auf und Zugänge zu GCED (vgl. Lang-Wojtasik 2019). Zentral für ein Gelingen scheint zu sein, ob die planetarische Verbundenheit als zunächst abstrakte „everyday transcendence“ (Gaudelli 2016) in konkretes Handeln umgesetzt werden kann. Dabei kommt es angesichts weltweit zunehmender nationalistisch-autokratischer Bestrebungen darauf an, diesen Verengungen reflexiv-faktenbasiert entgegenzutreten, um der vermeintlichen Einfachheit das Wissen um die Komplexität der Welt, der als schnell suggerierten Lösungsorientierung die Berücksichtigung von Vielfalt, der Annahme eines Überlebens der Besten, die Tatsache des nur gemeinsamen Überlebens und der Gier einzelner die Nahrungsnotwendigkeit aller entgegenzusetzen. Dazu gehört auch, postkolonialen Bestrebungen aufrichtig zu begegnen, marginalisierte Teile der Weltbevölkerung stets mitzubetrachten, Prozessen des Otherring widerständig zu begegnen und einen sensitiven Umgang mit Alterität zu leben (Gaudelli 2016, 153ff.). Der damit angesprochene kritisch-konstruktive Umgang mit Grenzziehungen angesichts von Klassismus, Heteronormativität oder Diskriminierung in all seinen Varianten ist selbstverständlich und bedeutet für privilegierte Menschen des globalen Nordens und in den „Brückenköpfen“ (frei nach Johann Galtung) des globalen Südens einen Verzicht auf gewachsene strukturelle Macht.

Zugleich wird damit eine Spur für kosmopolitische Normalität mit

weltgemeinschaftlicher Verantwortung und pädagogischen Perspektivenwechseln anmoderiert, was auf europäischer Ebene im Rahmen politischer Prozesse klare Leitlinien – hier ausgehend vom globalen Lernen – sind (z.B. GENE 2022; Wegimont 2023). Der damit formulierte Handlungsauftrag lässt sich mit Anregungen verschiedener Querschnittskonzeptionen – jenseits einer Begrenzung auf das Fach Politische Bildung – in Verbindung bringen, die auf ihre Brauchbarkeit im Sinne planetarisch aufrichtiger Nachhaltigkeit, global-gleichwürdiger globaler Gerechtigkeit, kosmopolitisch-partizipativer Gewaltfreiheit und kooperativer Partnerschaftlichkeit geprüft werden müssen. Auf dem Prüfstand stehen vor allem Bildung für Nachhaltige Entwicklung und um Globales Lernen und Menschenrechtsbildung, Interkulturelle und differenzsensible Pädagogik oder Friedenspädagogik und gewaltfreie Konfliktbearbeitung (Lang-Wojtasik 2023). Es geht darum, unterlegte Begriffe (z.B. Entwicklung, Globalisierung, Kultur, Frieden) in ihren Zusammenhängen zu dekonstruieren und nach Perspektiven Ausschau zu halten, wie aus Visionen Konkretion entstehen und dabei so viele Weltsichten zu berücksichtigen, bis ein breiter Konsens im Sinne planetaren Bewusstseins und der Menschenwürde hergestellt ist.

Zukunftsfähige Bildungsarbeit

GCED hat historisch-systematisch jenes Potenzial, um zukunftsfähige Bildungsarbeit in planetarischer Verbundenheit und mit dekolonialisiertem Anspruch chancenreich voranzubringen. Zugleich macht es Sinn, sich der Grenzen von Bildung und Lernen bewusst zu bleiben und die lange bekannte Aporie zwischen Wissen und Handeln stets mit zu bedenken: Menschen denken mit ihren eigenen Köpfen und handeln

aufgrund ihrer spezifischen Motivationslage. Mündigkeit bedeutet dabei eben auch, andere Entscheidungen zu respektieren, die die potenziell Lernenden treffen, ohne sich dabei an den intendierten Lehrzielen oder Kompetenzerwartungen der Lehrenden zu orientieren. Darin liegt dann der Zauber, wenn es um Lehr-Lern-Prozesse im Rahmen epochaltypischer Querschnittsthemen geht.

Selbst wenn die ältere Generation verstanden hätte, dass ihr Lebensstil selbstzerstörerisch war und deshalb die nachfolgende Generation verzichten müsste, hieße das für Bildungsprozesse im Horizont der GCED nur, kognitiv, sozio-emotional und handlungsbezogen dazu beizutragen, dies zu erkennen sowie alternatives Denken und Handeln zu erhoffen. Alles andere wäre Erziehung! Das heißt in der Konsequenz: Selbst wenn Lehrende potenziell Lernende im Horizont der SDGs bilden wollen, heißt dies nicht, dass dies bei Letzteren ankommt oder dass eine lebenswertere Welt für alle entsteht. Dahin ist es ein langer Weg, der von verschiedenen Faktoren und Ko-Konstruktionsprozessen abhängt und kausal unplanbar bleibt. Bildung ist eben keine Technologie und Menschen bleiben unverfügbar.

In aktuellen Debatten wird in diesem Zusammenhang häufig von transformativer Bildung oder transformativem Lernen gesprochen. Dabei bleibt häufig unklar, was genau mit Transformation jenseits von Wandel oder Veränderung gemeint ist, welches Gesellschaftsverständnis für einen strukturellen Umbau (Transformation) gemeint ist, ob der per se transformative Charakter von Bildung und Lernen ohne kausale Erwartungen von Transformation im Sinne einer Dekarbonisation oder Nachhaltigkeit im Blick ist und wer eigentlich die Adressatinnen des Ganzen zwischen Gesellschaft, Gemeinschaft und Bildungsbestrebungen sind (vgl. Lang-Wojtasik

2019; Scheunpflug 2019). Und doch bleibt die folgende Frage aus den 1980er-Jahren aktuell, wenn es um Fragen zukunftsfähiger Bildungsarbeit geht: „Welche Erkenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen benötigen junge Menschen [heute; GLW] für ihre Zukunft, um sich produktiv mit jenen universalen Entwicklungen und Problemen [epochaltypische Schlüsselprobleme; GLW] auseinandersetzen zu können und schrittweise urteilsfähig, mitbestimmungsfähig und mitgestaltungsfähig zu werden?“ (Klafki 1985/1996, 80).

Unter dieser Überschrift lässt sich heute nach dem Potenzial von GCED für zukunftsfähige Bildungsarbeit und den Umsetzungsoptionen im gegebenen Rahmen von Bildungseinrichtungen fragen. Dabei geht es in erziehungswissenschaftlicher Tradition um drei große Bereiche: Bedeutung von Bildungseinrichtungen und v.a. der Schule, Rolle der Lehrenden als globale Lernleitende und weltbürgerliche Didaktik.

Die Schule existiert seit fast 6000 Jahren, ist von Beginn an umstritten, hat sich funktional bewährt und hat einen Leitcharakter für Bildungseinrichtungen über die Lebensspanne. Ihre Idee ist universell als Ermöglichungsraum für Lernprozesse verbreitet. Sie ist institutionell als (Re)Produzentin von Normen und Werten gesetzt, um gesellschaftlichen Erhalt und Weiterentwicklung zu realisieren. Sie stellt sich organisational als ein System dar, das vom individuellen Alltag abgegrenzt ist und mit diesem in Beziehung festgesetzt werden kann. Sie ist ein Interaktionsort, in dem professionelles Arbeiten mit Heranwachsenden stattfindet (Lang-Wojtasik 2022b). Damit ist jener Kontext beschrieben, in dem eine räumlich, zeitlich, sachlich und sozial abgrenzte Auseinandersetzung mit den abstrakten Herausforderungen einer Weltgesellschaft im Schutzraum einer Bildungs-

Schulgemeinschaft stattfinden kann, der exemplarisch-konkrete Handlungsoptionen für gemeinsam geteilte Weltgemeinschaft eröffnet.

Um dies zu realisieren, braucht es eine Stärkung der professionellen Kräfte im Sinne weltbürgerlicher Zugänge, die als Pioniere des Wandels andere motivieren können, zu change agents zu werden. Der an anderer Stelle beschriebene Global Teacher ist ein Facilitator, der oder die Lernprozesse bei Menschen in Gang bringen hilft – in der Auseinandersetzung mit sich selbst, ihrer Mitwelt sowie der Außenwelt, in der sie leben. Hier sind Reform- und Befreiungspädagoginnen weltweit wichtige Wegbereitende (vgl. Datta & Lang-Wojtasik 2002; Oza 2022). Dabei geht es vor allem darum, einen 'geerdeten Weitblick und Menschlichkeit' zu leben. Angesprochen ist die sozialphilosophisch begründete bedingungslose Menschlichkeit als Rahmen des lebensweltlichen Handelns, um vorhandene Potenziale des Tuns nutzen zu können. Sodann braucht es eine Bereitschaft zu ‚Entwicklung und Entdeckung‘. Dies schließt eigene Bewusstseinsbildung ein, die an global-ethischen Prämissen zu messen und durch kontinuierliche Selbsttransformation voranzubringen ist, um als Facilitator weltgesellschaftlicher Alphabetisierung agieren zu können. Inhaltliche Angebote dieser Lernbegleitenden könnten sich an 'epochaltypischen Querschnittsthemen' orientieren, die eine Entwicklung von Kompetenzen reflexiver Aktion bedürfnis- und adressatinnenorientiert einer spezifischen Epoche – hier Anthropozän – voranbringen. Schließlich braucht es 'Haltung und Können', um respektvollen Dialog auf Augenhöhe als Prinzip umzusetzen.

Schließlich braucht es ein Nachdenken über Optionen einer 'weltbürgerlichen Didaktik'. Diese müsste es schaffen, zwischen abstrakt-kommunikativen Angeboten einer

Dr. Gregor Lang-Wojtasik, Professur für Erziehungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Schwerpunkt Pädagogik der Differenz (Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen), Schulentwicklungsforschung.

Literaturliste zum Artikel



Weltgesellschaft und konkret-handlungsbezogenen Erprobungen einer Weltgemeinschaft zu vermitteln, um einen reflexiven Umgang mit Weltwissen zu schaffen, das individuelles und kollektives Handeln wahrscheinlich macht. Im Rahmen einer solchen Didaktik müsste es möglich sein – in der Tradition Globalen Lernens – mit grenzenlos erscheinender Welt, ungewisser Zukunft, steigendem Nichtwissen oder zunehmender Unvertrautheit umgehen zu lernen und dabei zu erfahren, dass Orientierung, Gewissheit, Wissen und Vertrautheit zumindest momentbezogen möglich sind – und trotzdem kontingent bleiben. Für ein weiteres Nachdenken über eine Didaktik für GCED ist eine Diskussion wünschenswert, die ich an anderer Stelle als Reflexives Differenzlernen charakterisiert habe. „Glokale Abstraktion und Konkretion (räumlich): Lernende können ihre Position in der ineinander verwobenen Spannung global vernetzter und lokal verankerter Prozesse reflektieren und in konkreten Aktivitäten Perspektivwechsel einüben (z.B. über eine Schülerinnenfirma als Weltladen). Exemplarische

Interkulturalität (sachlich): Anregungen, die Blicke auf die Welt durch den kulturell geprägten Blick des Eigenen und des Anderen kennenzulernen. Dabei sollen Schülerinnen multiperspektivische Weltzugänge im Umgang mit epochaltypischen Schlüsselproblemen kennenlernen und nach Bezügen zur eigenen Welt-sicht fragen, um Optionen gemeinsamer Zukunftsperspektiven zu begreifen. Entschleunigte Positionierung (zeitlich): Hierbei geht es um Angebote, welche eigenes Erleben in herabgesetzter Geschwindigkeit ermöglichen. Ein Meilenstein kann hier die Achtsamkeit mit sich und anderen sein. Kooperative Pluralität (sozial): Erfahrungen, in denen Aggression und Kooperation als mögliche Strategien jenseits menschlicher Triebe zum Umgang mit vielfältigen Anderen betrachtet werden“ (Lang-Wojtasik & Kopf 2022, 239f.).

Am besten fangen wir noch heute an, die Potenziale von Bildung wiederzuentdecken und hoffnungsvoll im Sinne einer Global Citizenship Education umzusetzen. ■



Till Bastian (Bild links) und Gregor Lang-Wojtasik (Bild rechts) präsentierten das von ihnen herausgegebene Buch „Friedenshoffnung Weltbürgertum“ am 24.11.2023 im Europahaus Burgenland. Das Buch versammelt fünfzig biographische Porträts von vierzehn Autor:innen sowie rahmende Gedanken und einen aktuellen Text der 2023 verstorbenen pazifistischen Weltbürgerin Antje Vollmer. Die Beitragenden eint das Bewusstsein, der Diskussion über die Förderung des Weltfriedens neuen Schwung mit historischer Expertise zu verleihen.

Umrahmt wurde die Buchvorstellung von der Europahaus Burgenland-Ausstellung „Wald der Kosmopolit:innen“ mit Zeichnungen des Cartoonisten Klaus Pitter. Die Wanderausstellung besteht aus 28 Porträts von Weltbürger:innen und kann mit Begleitprogramm unter office@europahaus.eu angefragt werden.