

Theorieangebote pädagogischer Klassiker für weltbürgerliche Erziehung

Fragen zum Einstieg:

- Was verstehen Sie unter einem klassischen Text?
 - Warum und inwieweit kann es interessant sein, sich mit pädagogischen Klassikern im Globalen Lernen zu beschäftigen?
- Schreiben Sie's auf!

Auf die Frage, wie heute zu Weltbürgertum erzogen werden kann, geben auch alte Texte Antworten. Dieser Beitrag möchte dazu Lust machen, Texte aus früheren Zeiten mit den Fragen von heute zu lesen. Es soll um das Potenzial pädagogischer Klassiker für weltbürgerliche Erziehung im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gehen. Es lohnt sich, bekannte Texte aus der Geschichte der Pädagogik hinsichtlich des impliziten Verständnisses von Weltgesellschaft und den in diesem Kontext gegebenen Anregungen für Lernen durchzusehen und diese für heute fruchtbar zu machen. Die weltgesellschaftlichen Konzeptualisierungen in der Geschichte pädagogischer Klassiker aufzuspüren, ist nach wie vor ein Desiderat (Treml, 1996; Scheunpflug, 2008b, Wegimont, 2020)¹ und bleibt ein lohnenswertes Konzept.² Schließlich war der Wissenschaft auch in vorhergehenden Jahrhunderten die Erde bekannt und entsprechend wurde darüber nachgedacht, wie man diese verstehen und dieses Verstehen lehren könne.

Der theoretische Zugang, ausgewählte Beispiele und forschungsbezogenes Anregungspotenzial werden anhand von vier Thesen entfaltet.

-
- 1 Für den asiatischen Theorieraum im Vergleich zwischen Tsunesaburo Makiguchi (1871–1944), Daisaku Ikeda (geb. 1928) und Mahatma Gandhi (1869–1948): Sharma, 2020a; b; für die Begriffsgeschichte der Nachhaltigkeit: Grober, 2010.
 - 2 Anregungen zu nachfolgenden Gedanken verdanke ich vielen Gesprächen mit Alfred K. Treml und v. a. seinem Aufsatz „Die Erziehung zum Weltbürger: Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können“ (Treml, 1996).

Thesen:

1. Um heute über weltbürgerliche Bildung nachzudenken, hilft ein funktionales Textverständnis.
2. Die Überlegungen von J.A. Comenius erinnern an die Bedeutung subjektorientierter Bildung für Fragen weltbürgerlicher Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung; schließlich sind es die Bedürfnisse der Menschen, die für Bildung im Mittelpunkt stehen.
3. Die „ungesellige Geselligkeit“ (I. Kant) verweist auf abstrakte Sozialität als Lernherausforderung in der Weltgesellschaft. Dieser Gedanke regt die didaktische Theoriebildung im Bereich des Globalen Lernens an.
4. Selbstreflexive intersektionale Zugänge zu weltbürgerlicher Bildung bedürfen der Aufmerksamkeit.

1. Rezeption von Klassikern

Um heute über weltbürgerliche Bildung nachzudenken, hilft ein funktionales Textverständnis.

Die Rezeption älterer Texte ermöglicht, eine reflexive Distanz zu der täglichen Situation einzunehmen. Dadurch wird es möglich, komplexe und nicht immer auf der Oberfläche erkennbare Zusammenhänge – wie etwa die Entwicklung zur Weltgesellschaft und das damit verbundene Lernen – wahrzunehmen und die Differenz zum Zeitgeschehen zu nutzen, um Herausforderungen des Denkens systematisch herauszuarbeiten.

1.1 Ein funktionaler Zugang

Funktionale
Rezeption

Deshalb geht es in der hier angeregten Rezeption nicht darum, hermeneutisch herauszuarbeiten, was die jeweiligen Autoren gemeint haben könnten. Vielmehr soll aus einem heutigen Interesse heraus die für das Globale Lernen zentrale Frage, wie das Phänomen der Weltgesellschaft und des weltgesellschaftlichen Lernens gedacht werden könne, genauer in den Blick genommen werden. Das Erkenntnisinteresse ist systematischer Natur. Es geht darum, im Lichte dieser Texte über das eigene Denken aufzuklären und dieses weiterzuentwickeln. Von daher sind auch die Ambivalenzen und Ungleichzeitigkeiten in den betrachteten Werken kein Anlass für Ablehnung oder Zuneigung zu Werken. Damit wird in Anschluss an Luhmann (1980) und Trembl (1997; 2005, S. 7–28) einem funktionalen Verständnis von Texten gefolgt. Als Klassiker wird dementsprechend im Folgenden ein Text verstanden, der sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als einflussreiche Semantik erwiesen hat.

1.2 Weltbürgerliche Erziehung und Bildung

Dieser Zugang soll im Nachfolgenden exemplarisch an der Frage verdeutlicht werden, wie das Konzept der Einen Welt und weltbürgerlicher Bildung verstanden wird. Dabei wird entsprechend der 2002 verabschiedeten Deklaration von Maastricht (O'Loughlin & Wegimont, 2003) Globales Lernen als Dachbegriff für pädagogische Konzepte im Feld der Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden. Damit wird verdeutlicht, dass es Bildung für nachhaltige Entwicklung ohne Blick auf die Bürgerrechte aller Menschen nicht geben kann. Die Frage nach sozialer Gerechtigkeit wird als genuiner Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung begriffen.

Globales Lernen
als Überbegriff

Die Suchrichtung für die folgenden Überlegungen ist damit also die Frage nach der Wahrnehmung sozialer Gerechtigkeit und des Verständnisses weltbürgerlicher Bildung. Wie kann Erziehung beschrieben werden, die diese Herausforderungen der globalen sozialen Gerechtigkeit angemessen angeht? Dieses wird an zwei Beispielen exemplarisch ausgeführt.

2. Johann Amos Comenius

Die Überlegungen von J.A. Comenius erinnern an die Bedeutung subjektorientierter Bildung für Fragen weltbürgerlicher Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung; schließlich sind es die Bedürfnisse der Menschen, die für Bildung im Mittelpunkt stehen.

Über die Frage, wann die Globalisierung begann, gibt es sehr unterschiedliche Ansichten. Bereits die Bibel sprach in der Verwendung des Begriffs ‚oikos‘ von der bis dato bekannten Welt. Dominant wird mit der Globalisierung die Kommunikation eines weltweiten Horizontes von Welt verbunden (Luhmann, 1971). Im Zentrum steht die europäische Wahrnehmung Amerikas nach den Reisen des Kolumbus, die sich durch die Produktion und Verteilung von Flugblättern schnell über Europa verbreitete. Von daher wird in dieser Lesart das 16. Jahrhundert als der Beginn der Globalisierung bezeichnet. Mit dem Beginn der Globalisierung verbreitete sich auch die Kritik daran – wirkmächtig wurden hier z.B. die Werke von Bartolomé de las Casas über die Verwüstungen der Spanier in Lateinamerika (1542/1966).

Für Bildung relevant wurde der ‚gesamte Erdkreis‘, d.h. die beginnende Globalisierung, vor allem in den Werken von Johann Amos Comenius (1592–1670). Er spricht in seinen Werken nicht von Weltgesellschaft, sondern von ‚dem Ganzen‘. Seine Weisheitslehre bezeichnet er als ‚Pansophia‘ und damit als eine Weisheitslehre über das Ganze. Es sind mehrere Aspekte, die auch heute für das Verständnis weltbürgerlicher Bildung von Bedeutung sein können.

Weltgesellschaft
als Ganzheit

2.1 „Alles Lehren“

Lernen und
Gesellschafts-
verbesserung

In seiner Didaktik arbeitet Comenius den Anspruch heraus, dass alles gelehrt werden kann, es keinen Inhalt gibt, der zu schwer ist, sondern es vielmehr an der didaktischen Aufbereitung der Lehrkraft liege, ob ein Inhalt vermittelt werden könne. Damit wird das ganze verfügbare Wissen für Bildung bedeutsam. Dieser Bildungsanspruch wird verknüpft mit einem Verbesserungsanspruch an die Welt: „Will man die Bühne der Welt ändern, so muss zunächst alles Lernen der Menschen von Grund aus umgestaltet werden“ (Comenius, 1657/1960, S. 61). Gesellschaftsentwicklung und Lernen wird bei ihm miteinander verknüpft. Diesen Zusammenhang zu sehen, war damals keineswegs selbstverständlich, wurde Lernen doch eher als eine Form des Kopierens und des Einverständnisses in die herrschenden Bedingungen verstanden.

2.2 „Allen Lehren“

Im beginnenden 16. Jahrhundert war Bildung ein hoch exklusives Gut, das nur Jungen aus den höheren Ständen vermittelt wurde. Comenius trat energisch dafür ein, allen Menschen Bildung zugänglich zu machen:

„Nicht bloß die Kinder der Reichen oder Vornehmen, sondern alle in gleicher Weise, Adelige und Nichtadelige, Reiche und Arme, Knaben und Mädchen, müssen in allen Städten und Flecken, Dörfern und Häusern zur Schule herangezogen werden [...]“ (Comenius, 1657/1960, S. IX)

Bildung
für alle

Comenius fordert also nicht nur, dass Mädchen und Jungen zu beschulen sind, sondern Bildung wird mit der sozialen Frage verknüpft und gefordert, dass arme und reiche Kinder in gleicher Weise zu beschulen seien. Dieses „in gleicher Weise“ ist es, was so modern anmutet und bis heute eine der großen Herausforderungen schulischer Didaktik darstellt, wenn weltweit die Frage der Beschulung immer noch eine Frage des Geschlechts wie der Sozialschicht ist. Zudem wird auch darauf hingewiesen, dass es keine Menschen gibt, die nicht grundsätzlich als bildsam anzusehen wären. Comenius begründet dieses damit, „dass sie alle Menschen sind“ – im Grunde damit eine Vorform einer menschenrechtlichen Semantik:

„Alle Menschen, welches Gehabe sie auch an sich tragen, sind doch von menschlicher Beschaffenheit und derart ausgestattet, dass sie Menschen sind: Nach außen sind die Sinne gerichtet, in ihrem Inneren haben sie Verstand, Gedächtnis, Willen usw. [...]. Alle sollen zu einem Ziel, nämlich der Heiligkeit, der Tugend und der Weisheit zugeleitet werden.“ (Comenius, 1657/1960, S. XII)

Es steht auf einem anderen Blatt, dass damit auch die Grundlage für eine homogenisierende Didaktik gelegt wird. Denn: „Die Charakterunterschiede sind nicht mehr als ein [...] Abweichen vom natürlichen Gleichgewicht [...]. Darum haben wir unsere Methode an mittelmäßigen Köpfen, die wohl stets am häufigsten vorkommen, orientiert“ (Comenius, 1657/1960, S. XII).

2.3 Subjektorientierung

Noch ein weiterer Aspekt ist es, der aus dem Denken von Comenius für das Globale Lernen von Bedeutung ist. Comenius macht unmissverständlich deutlich, dass aus seiner Sicht Bildung alleine um der „Seligkeit“ willen, d.h. aus theologischer Perspektive, zu begründen ist: „Die Notwendigkeit der Erziehung aller Menschen zeigt sich darin, dass Gott, dem Menschen und dem Reich der Sachen daran gelegen ist“ (Schaller in Comenius, 1657/1970, S. 274). Damit bereitet er den Boden für das, was säkular geworden, die Subjektorientierung von Bildung ausmacht. Es ist der Anspruch des Bildungs-subjektes, aus dem heraus sich der Bildungsauftrag formuliert. So wie für Comenius der Mensch für Gott da ist und sich aus dieser Perspektive heraus der Anspruch an Bildung formuliert, ist unter säkularen Bedingungen der Anspruch an Bildung aus dem Anspruch von Menschen an sich selbst zu sehen – und damit nicht in einer außerhalb des Bildungs-subjektes liegenden Größe, wie etwa die Lösung des Umweltproblems oder die Abwendung einer drohenden Klimakatastrophe. Der Inhalt erhält erst in der Spiegelung mit den Bedürfnissen des Lernenden seine Bedeutung und seine Legitimation.

Bildung um
der Menschen
Willen

2.4 Anregungspotenzial für das Verständnis weltbürgerlicher Bildung

Mit diesem eklektizistischen Zugang zum Werk von Comenius wird bereits das Anregungspotenzial für das Verständnis weltbürgerlicher Bildung deutlich:

- *Alles lehren*: Auch im Kontext des Globalen Lernens wird darum gerungen, dass die Komplexität globaler Entwicklung nicht Lernende potenziell überfordert. Der Rückgriff auf die Theorien von Comenius ermutigt zu einem Nachdenken über die didaktische Aufbereitung. Gleichzeitig wird das deutlich, was der Arbeitskreis Grundschule bzw. Rudolf Schmitt (1979) seit den 1970er Jahren vertritt: Globales Lernen beginnt im frühen Kindesalter.³
- *Allen lehren*: Das unbedingte Einschreiten von Comenius für Bildung für alle legt 500 Jahre nach diesem Plädoyer immer noch den Finger in die Wunde: Schließlich ist Bildung für alle noch immer nicht Normalität. Das

Globales Lernen
von Anfang an

3 Vgl. „Globales Lernen über die Lebensspanne“ (Klemm, 2022)

Globales Lernen
für alle

Bedürfnisse
der Subjekte

gilt v. a. für die Inhalte, mit denen über das weltweite Zusammenleben, über Menschenrechte und über Nachhaltigkeit nachgedacht wird. Diese Themen sind in vielen Ländern nach wie vor nicht Teil der Curricula (Ress, Kendall, Friedson-Ridenour & Oparebea Ampofo, 2021). Und besonders deutlich wird dieses Defizit, wenn weltbürgerliche Bildung im Hinblick auf Inklusion imaginiert wird (Rieckmann & Vierbuchen, 2020).⁴

- **Subjektorientierung:** Im Globalem Lernen geht es um die ‚großen Themen der Menschheit‘. Dabei kann aus dem Auge verloren werden, dass die Begründung für Bildung in den Bedürfnissen der Subjekte liegt. Dies klar vor Augen zu haben, ist gerade von Nichtregierungsorganisationen in ihrer Arbeit an Schulen eine stete Herausforderung (Eich, 2020).

Gleichzeitig wird in der Begründung der Subjektorientierung bei Comenius deutlich: Dessen Denken hat den normativen Zielpunkt, Gott zu dienen und durch das erziehlche Handeln sein Werk zu vollenden. Dieses christliche Verständnis von Bildung ist als Begründung für eine universalistisch angelegte Konzeptionierung Globaler Bildung nach wie vor bedeutsam, jedoch angesichts zunehmender religiöser und weltanschaulicher Pluralisierung nicht für alle gesellschaftlichen Bereiche tragfähig (Scheunpflug, 2008a).

3. Immanuel Kant

Die „ungesellige Geselligkeit“ (I. Kant) verweist auf abstrakte Sozialität als Lernherausforderung in der Weltgesellschaft. Dieser Gedanke regt die didaktische Theoriebildung im Bereich des Globalen Lernens an.

Während die Frage weltbürgerlicher Bildung in den Schriften von Comenius nur implizit thematisiert wird, ist dies bei Kant anders. Einige seiner Schriften tangieren explizit Aspekte weltbürgerlicher Bildung. In den Schriften „Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht“ (1784/1964) sowie „Zum ewigen Frieden“ (1795/1964) thematisiert er die Voraussetzungen für das Denken einer Weltgesellschaft. Zudem gibt es Schriften bzw. Bemerkungen in verschiedenen Schriften, die zu einer Legitimation von europäischem Rassismus ganz wesentlich beigetragen haben. Diese müssen im Kontext weltbürgerlicher Bildung kritisch wahrgenommen werden.

3.1 Leben in der Weltgesellschaft als „ungesellige Geselligkeit“

Kant trägt in die Reflexion über das Zusammenleben auf dem Planeten die Dimension von Sozialität für die Ordnung des menschlichen Zusammen-

⁴ Vgl. „Inklusive Bildung im Kontext Globalen Lernens“ (Rieckmann & Vierbuchen, 2022).

lebens ein. Er dachte darüber nach, wie Menschen wohl mit den damit verbundenen Herausforderungen lernend umgehen können. Kant spricht von „Weltbürgern“, wenn er Menschen in ihrer Universalität meint. Menschen neigen seiner Meinung nach zu Egoismus und zu sozialer Kälte den Menschen gegenüber, mit denen sie nicht persönlich bekannt sind. Gleichzeitig sei es unausweichlich, miteinander umzugehen und zusammenzuarbeiten. Er spricht deshalb von einer „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen und meint damit „den Hang derselben, in Gesellschaft zu treten, der doch mit einem durchgängigen Widerstande, welcher diese Gesellschaft beständig zu trennen droht, verbunden ist“ (Kant, 1784/1964, A 392⁵).

In modernen Gesellschaften kann Zusammenleben nicht mehr auf der Grundlage der Idee einer Kleingruppe mit emotionaler Nähe oder auf dem Modell der Familienzusammengehörigkeit organisiert werden, sondern benötigt eine abstraktere soziale Ordnung für das Zusammenleben und das Entfalten von Freiheit. Ungeselligkeit ermöglicht Freiheit, und Freiheit führt zu Ungeselligkeit. Gleichzeitig streben Menschen nach Geselligkeit, sie lieben die konkrete Sozialität und präferieren die Menschen, die sie kennen. Dieses Verständnis einer abstrakten sozialen Ordnung ist eng mit einem Freiheitsbegriff verbunden, denn nur eine freiheitliche Gesellschaft vermag es, beide Aspekte des Menschseins, seine Sozialität wie Individualität, in einen Ausgleich zu bringen (Kleingeld, 2012). Damit ist das von Kant gezeichnete Verständnis der Weltgesellschaft weniger ein Idealzustand als eine immer wieder neu zu balancierende Herausforderung, die des Lernens und der Selbstreflexion bedarf.

Leben in abstrakter sozialer Ordnung

3.2 Freiheit in der Weltgesellschaft

Die Herausforderung für die Verwirklichung einer gerechten Weltgesellschaft besteht nach Kant darin, wie der Mensch, der notwendigerweise als freie Person gedacht ist, auf eine an und für sich gerechte Weise zum Verfechter der öffentlichen sozialen Gerechtigkeit werden kann (Kant, 1784/1964, A 397). Wenn man Menschen als frei denkt, so sind alle Menschen als frei zu denken. Dies war einer der Gründe, warum sich Kant gegen den damals üblichen Sklavenhandel positionierte (Kant, 1795/1964, B 41, 42.) Diese Freiheit muss sich dann auch auf Staaten beziehen, deren Ausgaben für Kriege „im Ausgang von beiden Seiten so unsicheres, sondern auch durch die Nachwehen, die der Staat in einer immer anwachsenden Schuldenlast findet [...] fühlt, [...] ein so bedenkliches Unternehmen“ (Kant, 1784/1964, A 407) werden, dass eine friedliche Koexistenz zwischen Staaten in einer weltbürgerlichen Gesellschaft, in der sich alle „zu einem künftigen großen Staatskörper anschicken“ (ebd.), schon per se Ziel vernünftigen Handelns sein muss. Kant

Freiheit als Grundlage weltgesellschaftlichen Denkens

5 Die Seitenzahlen beziehen sich auf die Seitenzahlen in den Originalwerken und sind damit unabhängig von der gewählten Ausgabe nachvollziehbar.

verknüpft dabei den Freiheitsgedanken mit dem Fortschrittsdenken; Fortschritt ist für ihn das Fortschreiten im Hinblick auf einen „allgemeinen weltbürgerlichen Zustand“: Es gibt

„Hoffnung, dass nach manchen Revolutionen der Umbildung, endlich das, was die Natur zur höchsten Absicht hat, ein allgemeiner weltbürgerlicher Zustand, als der Schoß, worin alle ursprüngliche Anlagen der Menschengattung entwickelt werden, dereinst einmal zu Stande kommen werde“ (ebd.).

Freiheit ist damit das Ziel und Vernunft das Mittel, Weltbürgerlichkeit zu erreichen. Dieser Zustand liegt für Kant jedoch noch im Bereich der Utopie, so dass er nur ungenau als ein Staatenbund oder eine „Verschmelzung der Völker in eine Gesellschaft und ihre völlige Befreiung von äußerer Gefahr“ (1786/1964, A 25) beschrieben wird. Kant nimmt Aspekte der Globalisierung kritisch vorweg, wenn er schreibt, dass es unter „den Völkern der Erde“ soweit gekommen ist, „dass die Rechtsverletzungen an einem Platz der Erde von allen gefühlt wird“ (Kant 1795/1964, BA 44–46) oder dass der „Einfluss, den jede Staatserschütterung in unserem durch seine Gewerbe so sehr verketteten Weltteil auf alle anderen Staaten tut, so merklich“ ist (Kant, 1784/1964, A 407). Er beschreibt die Gefahren, die von erzwungener Verschuldung von Staaten ausgehen (Kant, 1795/1964, BA 9,10).

Recht und
Schuldenfreiheit
als Grundlage
für friedliches
Zusammen-
leben

3.3 Freiheit lernen

In Anlehnung an Kant sollte aus einer politischen Perspektive die Frage lauten: „Wie kann die Freiheit des Einzelnen mit der Freiheit des Anderen ausgeglichen werden?“ Diese Überlegungen zum gesellschaftlichen Zusammenleben sind für Kant unmittelbar mit pädagogischen Fragen verknüpft: „Wie kann man Verantwortung durch Erziehung lehren, wenn Erziehung doch bedeutet, zu zwingen? Wie kann die Tatsache der menschlichen Freiheit durch Erziehung ausgeglichen werden?“ (Kant, 1803/1964, A32, 33) Für ihn ist es wesentlich, „den Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu lehren (Kant, 1784/1964b, A 481). Ein Heranwachsender soll lernen können, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen“ (ebd.). Er soll zu einem freien, selbstbestimmten Weltbürger erzogen zu werden, der auf die Bedürfnisse anderer eingeht und sich autonom entscheidet, so zu leben, wie es den Bedürfnissen anderer entspricht. Mit anderen Worten, die zentrale Frage ist, wie man die menschliche Freiheit, die Freiheit des Lernenden, respektiert und sich gleichzeitig auf eine größere globale Solidarität und Gerechtigkeit zubewegt, die die Freiheit aller erhöht, ohne die Freiheit des Lernenden, des menschlichen Subjekts, zu schmälern.

Die Freiheit
der Lernenden

Die Erziehung zu autonomen und verantwortungsbewussten Weltbürger*innen ist in dieser Perspektive nur denkbar, wenn der Mensch in einer

Weise behandelt wird, die Autonomie, Weltbürgertum und Verantwortung voraussetzt. Das autonome Subjekt, die global gebildete Persönlichkeit, zu der der Mensch erzogen werden soll – ein solches Subjekt muss eine solche Erziehung voraussetzen. Kant erklärt Bildung auf eine paradoxe Weise: Das Medium der Bildung und das angestrebte Ergebnis der Bildung sollen dasselbe sein. Globale Bildung, die globale soziale Gerechtigkeit anerkennt, muss zugleich die Freiheit des Weltbürgers in der Bildung voraussetzen.

3.4 Kant und Rassismus⁶

Im öffentlichen Diskurs ist in den letzten Jahren vor allem die Position Kants in Hinblick auf Rassismus diskutiert worden. Kant hat zwei Aufsätze zum Thema „Rasse“ veröffentlicht (Kant, 1777/1964; 1785/1964). Vor allem äußert er sich aber in Aufsätzen rassistisch, die sich nicht explizit diesem Thema widmen.

In der Rezeption gelten seine Schriften als einflussreich für das ‚doing race‘ sowie für rassistische Abwertungen. Er unterscheidet verschiedene ‚Rassen‘, die sich hinsichtlich Fleiß, Vernunft und kulturellem Stand unterscheiden würden (Kant, 1764/1960; 1788/1957). Diese Überlegungen, die eine Rassenhierarchie mit einem weißen Überlegenheitsnarrativ koppeln, sind ohne jeden Zweifel rassistisch und wurden – da in einem prominenten Oeuvre der Geistesgeschichte platziert – häufig als Legitimation für weiteres rassistisches Denken, Schreiben und Handeln herangezogen.

In der Rezeption Kants lassen sich verschiedene Positionen beobachten, wie diese Argumentation heute zu beurteilen ist. Jenseits der Frage, ob Kant Rassist „war“ oder „nicht war“ (Biskamp, 2020; Brumlik, 2020; Lieder, 2021), geht es im Kern darum, wie das in diesem Werk gezeichnete Menschenbild mit seinem moralischen Universalismus der gleichen Würde sowie gleichen Rechte aller Menschen vereinbar sei. Einige Forschende stellen kritisch heraus, dass der deutlich werdende Rassismus so zu interpretieren sei, dass sein moralischer Universalismus nicht auf alle Menschen bezogen werde, und damit in kritischer postkolonialer Perspektive gedacht, die Mehrheit der Menschheit ausschließe (Mills, 2005; 2014; 2018; Dhawan, 2014). Andere betonen, dass Kant alle Menschen als einen gleichen ‚Stamm‘ sähe und explizit auch alle nicht weißen Menschen als Menschen adressiere. In Ausführungen dieser Lesart wird die rassistische Seite Kants häufig nicht thematisiert (z.B. Tremml, 1996; 2005). Wieder andere sehen das Problem grundsätzlicher, da im gesamten Werk Menschenwürde und gleiche Rechte mit Vernunft und Willensfreiheit argumentativ verkoppelt würden. Dadurch entstünde ein Problem in Hinblick auf latenten oder manifesten Rassismus, wenn Menschen Vernunft nur eingeschränkt zugestanden würde und Menschen mit eingeschränkter geistiger Fähigkeit oder Assistenzbedarf

⁶ Vgl. „Globales Lernen postkolonial“ (Ress, 2022).

Intersektionalität der Abwertungen

grundsätzlich ausgeschlossen würden (Willaschek, 2020). Kant wurde zwar in seiner Haltung zu Kolonialismus und Ausbeutung über seine Biografie hinweg kritischer, ohne dass dieses zu einer Revision seiner frühen rassistischen Äußerungen führte. Gleichmaßen lässt sich die Intersektionalität der Abwertungen zeigen, indem Positionen von Kant über Frauen in den Diskurs einbezogen wurde, damit die Komplexität seiner Auf- und Abwertungen nachgezeichnet werden und der weiteren Forschungsbedarf in diesem Feld identifiziert werden konnte (Kleingeld, 2007).

3.5 Anregungspotenzial für das Verständnis weltbürgerlicher Bildung

Auch in diesem eklektizistischen Zugang wird das Anregungspotenzial für das Verständnis weltbürgerlicher Bildung deutlich. Der Erziehungsoptimismus von Comenius, alles lehren zu können, wird fortgeführt und Lernen als Notwendigkeit zur Subjektwerdung beschrieben. Darüber hinaus gibt es weitere Aspekte, hinter die eine Konzeption weltbürgerlicher Bildung nicht zurückfallen sollte:

- *Ungesellige Geselligkeit und abstrakte soziale Beziehungen:* In der Auseinandersetzung mit dem Denken Kants werden die Herausforderungen erkennbar, die mit dem „Lernen abstrakter Sozialbeziehungen“ (Scheunpflug, 2011) beschrieben werden können. Weltbürgerliche Bildung oder Bildung für nachhaltige Bildung im globalen Kontext kann sich didaktisch nicht darin erschöpfen, Begegnungen mit anderen zu ermöglichen. Sie bedarf gemeinsamen Lernens und wird besonders effektiv, wenn abstrakte Sozialbeziehungen erlebbar und anschaulich werden (Krogull, 2018; Krogull & Scheunpflug, 2013; Wagener, 2018). Ein solches Lernen bedarf vernünftiger, das heißt von Prinzipien geleiteter, Strukturen und eines weltgesellschaftlichen Rahmens. Daraus ergeben sich dann Lernaufgaben wie die Überwindung von Paternalismus, die Wahrnehmung von Herausforderungen globaler sozialer Gerechtigkeit und die Fähigkeiten zur Reflexion, wie soziale Solidarität jenseits von allein auf individuelle Unterstützung orientierten Denkens in einem globalen räumlichen Kontext gestaltet werden kann. Deutlich wird aber auch, dass weltbürgerliche Bildung zu kurz greift, wenn sie sich in emphatischer Normativität erschöpft. Vielmehr bedarf dieser Anspruch steter Selbstreflexivität.
- *Normative Fundierung in den Menschenrechten:* Die Erklärung der allgemeinen Menschenrechte ist ein wesentliches Element einer solchen Lernbewegung unter den Bedingungen abstrakter Sozialbeziehungen in weltgesellschaftlichen Dimensionen.
- *Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot als Notwendigkeit von Freiheit im didaktischen Arrangement:* Globales Lernen darf die Bildung eines eigenständigen Urteils nicht behindern. An diesem Punkt liegt die Grenze

Lernen abstrakter Sozialbeziehung

zwischen weltbürgerlicher Bildung und Indoktrination. Indoktrination ist jedoch unvereinbar mit dem Anspruch an Bildung in einer freiheitlichen demokratischen Gesellschaft. Kant hat mit seinen Schriften das vorbereitet, was der „Beutelsbacher Konsens der politischen Bildung“ (Wehling, 1977) später als Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot beschrieb und was für Globales Lernen, gerade dann, wenn es in Verbindung mit politischem Engagement von Nichtregierungsorganisationen verbunden ist, eine stete Herausforderung darstellt.

Kontroversität

- *Rassismuskritische Glokalität und Intersektionalität*: In der Auseinandersetzung mit dem Universalismus von Kant und den von ihm formulierten Ansprüchen einerseits, jedoch der eigenen fehlenden Distanz zu rassistischer und sexistischer Überheblichkeit andererseits, wird deutlich, dass moralischer Universalismus und weltbürgerliche Ideale einer besonderen Sensibilität für den Umgang mit Paternalismus, Sexismus und Rassismus bedürfen. Diese (selbst-)kritische Haltung ist in vielen praktischen Konzepten Globalen Lernens, in Schulbuchdarstellungen und in Materialien von Nichtregierungsorganisationen noch immer nicht durchgängig eingelöst. Dies unterstreicht die Bedeutung diesbezüglicher Selbstreflexion hinsichtlich der jeweils eingenommenen normativen Positionen (Scheunpflug, 2017c; 2019a).
- *Emotionen und Globales Lernen*: Gerade die Lektüre von Kant macht die Bedeutung von Prinzipien und kühlem Verstand deutlich, weist aber gerade auch hinsichtlich des dargestellten blinden Flecks dieser Position auf den reflexiven Umgang mit der Abwesenheit von Verstand und Willensstärke und die Bedeutung von Gefühlen hin (Scheunpflug, 2019a). Erkennbar wird, dass die Anbahnung Globalen Lernens nicht nur auf dem vernünftigen Austausch guter Argumente basieren kann. Vielmehr ist Globales Lernen auch auf eine starke emotionale und individuell nachvollziehbare (und nicht moralisierende und damit exkludierende) Identifikation angewiesen. Die Demokratie benötigt eine emotionale Bindung und diese Emotionalität darf nicht dem rechten Spektrum überlassen werden (Nussbaum, 2014). Die Funktion von Emotionen in liberalen Gesellschaften ist in zweierlei Dimensionen beschreibbar. Zum einen geht es darum, „ein starkes Engagement für die guten Projekte zu schaffen und aufrechtzuhalten, die Anstrengung und Opfer erfordern – wie etwa soziale Umverteilung, die vollständige Inklusion von vormalig ausgeschlossenen oder marginalisierten Gruppen, Umweltschutz, Entwicklungshilfe und nationale Verteidigung“. Zum anderen ist es zentral, gegen „die Neigung, das fragile Ich durch die Herabsetzung und Diffamierung anderer zu schützen“ (ebd., S. 13f.), vorzugehen bzw. diese Neigung konstruktiv aufzufangen.

Intersektionalität

Emotionales Lernen

4. Das weite Feld bildungstheoretischer Klassiker

Selbstreflexive intersektionale Zugänge zu weltbürgerlicher Bildung bedürfen der Aufmerksamkeit.

Mit diesem Beitrag soll exemplarisch deutlich gemacht werden, welches Anregungspotenzial für die Entwicklung weltbürgerlicher Bildung und der Bildung für Nachhaltigkeit im Studium von Texten aus Philosophie und Bildungsgeschichte zu finden ist. Dieser Zugang ist angesichts der Präferenz empirischer Bildungsforschung und dem zur Zeit eher geringen Interesse in der Erziehungswissenschaft an bildungshistorischen und systematischen Zugängen nicht selbstverständlich. Umso wichtiger ist es, auf diesen Schatz hinzuweisen, diesen für die weitere Arbeit fruchtbar zu machen und mit Konzepten weltbürgerlicher Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie Praxismaterialien und Schulbüchern nicht hinter den bereits in vorhergehenden Jahrhunderten und Jahrzehnten erarbeiteten Erkenntnisstand zurückzufallen. Ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit sollen im Anschluss an die etwas genauere ausführlichere Darstellung von Comenius und Kant einige weitere Autoren und Texte der vergangenen Jahrhunderte kursorisch benannt und Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt werden.

Johann Gottfried Herder hat mit seinem Kugelmodell der Kultur die Basis für die Konzeptualisierung voneinander abgegrenzter Kulturräume gelegt und damit die Grundlage für die Idee eines auf einer homogenen und essentialisierenden Kultur aufsetzendem Nationalstaates geschaffen (Herder, 1774/1990). Dieses Modell voneinander abgrenzbarer Kulturen, die jede für sich einen „Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich“ tragen (ebd., S. 35), prägt heute noch viele Vorstellungen über Staaten und verwischt den Blick auf die empirische Realität der Hybridisierung von Kulturen. Auch in Bildungsmaterialien, Länderinformationen und NGO-Darstellungen wird häufig ein solches Kugelmodell von Kultur noch sichtbar, und es werden eher abgrenzbare kulturelle Räume imaginiert denn hybride offene Formen von Kulturalität⁷. Die Auseinandersetzung mit dieser Vorstellung könnte potenziell für diese tiefliegenden und nicht immer bewussten Vorstellungen von abgrenzbaren Kulturräumen sensibilisieren.

Der Soziologe Niklas Luhmann hat in den 1970er Jahren beschrieben, dass die heutige Gesellschaft ihrem Charakter nach als Weltgesellschaft zu verstehen ist, da soziale Kommunikation nicht mehr unabhängig von weltgesellschaftlichen Zusammenhängen möglich ist. Seine zentrale These lautet, dass jede Gesellschaft heute als Weltgesellschaft existiert, weil sie immer Teil eines globalen Kontextes ist (Luhmann, 1971; 1997, S. 806ff.). Die Weltgesellschaft hat nicht die Form eines Staates oder einer Weltorganisation, sondern besteht aus der Summe der sozialen, politischen und kulturellen Kommunikation und deren Verflechtung. Dadurch werden das weltweite Zusammenleben und

Weitere
Anschlussmög-
lichkeiten

Weltgesellschaft
als kommunika-
tive Differenz

7 Vgl. „Globales Lernen als kulturelle Querschnittsdisziplin“ (Timm, 2022).

die Notwendigkeit eines globalen Weltverständnisses unumgänglich. Jeder Mensch ist ein Teil davon und in distinkte Dimensionen und Segmente eingebunden. Das Bewusstsein, global verwoben zu sein, ist jedoch nicht leicht zu erreichen. Zudem ist die Teilhabe an ihr und Inklusion in sie sehr ungleich verteilt. Da die globalen gesellschaftlichen Verflechtungen fast überall sehr spürbare Auswirkungen haben, muss mit dieser neuen gesellschaftlichen Qualität umgegangen werden. Luhmanns wichtige Botschaft ist, den Mechanismus der Kommunikation zu verstehen und die Weltgesellschaft als eine spezifische Form der Kommunikation zu begreifen.

Jacques Derrida nennt diese Art der Ordnung „jenseits des Prinzips der Brüderlichkeit“ (Derrida, 1994). Sein Denken erinnert an die Herausforderungen der Emotionen sowie die Gefahr des ‚Othering‘ und der Setzung hierarchischer Unterschiede. Zudem spricht er die Herausforderungen der Zugehörigkeit in einer globalen Welt an.

Othering und
Zugehörigkeit

Der britische Soziologe *Roland Robertson* sah in der globalen Welt eine neue Form der Raumerfahrung, die er mit dem Begriff „Glokaliät“ bezeichnete (Robertson, 1998). Er arbeitete die Herausforderungen der Arbeit für das „globale Gemeinwohl“ in diesem Umfeld heraus und bezog sein Denken auf das von Ulrich Beck (1986) herausgestellte Verständnis der Komplexität des Risikomanagements in einer globalen Gesellschaft.

Weltrisikomanagement

In der Tradition dieser Denker wird das Verständnis einer Weltgesellschaft verdeutlicht. Es handelt sich nicht um eine größere Familie, nicht um einen realen Staat, nicht um eine Situation direkter Wahlen und Problemlösungen, die nur auf einen Akteur bezogen sind. Vielmehr ist sie häufig unsichtbar und in das Netz der schwachen Entscheidungsstrukturen der UN sowie der hohen Komplexität der Zusammenarbeit multilateraler Akteure eingewoben. Die Weltgesellschaft hat nur wenige Leitprinzipien wie die Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte. Von diesen Denkern wird das bereits von Immanuel Kant angedeutete Verständnis der Weltgesellschaft als einer abstrakten Kommunikation nochmals unterstrichen.

Einen ganz anderen Akzent setzt der brasilianische Erziehungsphilosoph und Bildungspolitiker *Paulo Freire*, der mit seinem Denken vor allem auf die Subjektseite und die Befreiung des Individuums aus Unterdrückungs- und Herrschaftsverhältnissen setzt (Freire, 1971). Diese Perspektive wurde für Fragen der Bildung im globalen Süden besonders wirkmächtig, da sie mit Kampagnen zur Alphabetisierung verbunden wurde. Heute wäre zu fragen, was denn die zentralen Inhalte und Methoden zur Alphabetisierung in weltbürgerlicher Absicht wären und wie sich Lehrkräfte angesichts vielfältiger und komplexer Verwicklungen der Weltgesellschaft gleichermaßen als „Politiker und Künstler“ (Freire, 1981) verstehen könnten (Ramalho, 2020).

Befreiung aus
Unterdrückung
und Herrschafts-
verhältnissen

Der am Subjekt orientierte und dessen Weltverstehen reflektierende französischsprachige Philosoph *Paul Ricœur* ist bisher in Hinblick auf Globales Lernen durch Liam Wegimont (2020) rezipiert worden. Der Philosoph hat eine der ersten theoretischen Abhandlungen zur Erinnerungskultur

Imagination
und Narration
als Quellen des
Umgangs mit
Weltgesellschaft

vorgelegt und mit seinen Überlegungen zur Bedeutung von Imagination und Narration das Verständnis des Verstehens vorangetrieben (Ricoeur, 2004). Sein Werk ist für die weltbürgerliche Bildung deshalb von großem Interesse, da es mit diesem Ansatz gelingen könnte, die Rolle des ‚Anderen‘ besser zu verstehen und in das Konzept weltbürgerlicher Bildung zu integrieren.

Diese Werke könnten zu einem vertieften Verständnis von Lernen in einem sozialen Kontext unter unbekannter Komplexität und struktureller Unsicherheit beitragen. Fragen von Zugehörigkeit und Identität, der Überwindung von Bevormundung und Abhängigkeit könnten genauer ausbuchstabiert und die Kraft der Imagination für Transformation genauer in den Blick kommen. Die hier vorgestellte Liste ist alles andere als vollständig oder repräsentativ, sie ist fortzuführen. Zudem müsste sie unbedingt noch stärker auf Denker*innen außerhalb Europas ausgeweitet werden (Sharma, 2020a; b).⁸

5. Perspektiven weiterer Forschung

Damit sind bereits Überlegungen für weitere Forschung sichtbar geworden. Zum einen steht eine Ideengeschichte weltbürgerlicher Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung noch aus.

Bemerkenswert ist der in allen Konzepten sichtbar werdende wachsende Anspruch an Lernen im Kontext von Weltbürgerlichkeit. Politischer Multilateralismus, globale Solidarität und die Arbeit an globaler Klimapolitik ergeben sich offensichtlich nicht von selbst, sondern erfordern tiefgehende und umfassende Lernprozesse.

Gleichzeitig schärfen die sich hier abzeichnenden Perspektiven den Blick für die Erfordernisse empirischer Forschung:

- Mit Kant wurde die Verknüpfung der Begründung einer universellen Weltgesellschaft mit dem Verständnis von Freiheit und dem Austarieren von Sozialität und individueller Freiheit deutlich. Es fehlen qualitative Studien zu der Frage, wie entsprechendes Lernen aussehen könnte.
- Was sind die individuellen Bedingungen für die freiheitliche Zustimmung zu globaler sozialer Gerechtigkeit? Wie sollten dazu Lernprozesse aussehen und wie können diese operationalisiert werden? Welche Kompetenzen brauchen Menschen, um globale soziale Gerechtigkeit besser zu verstehen und voranzubringen? Welches sind die Lernarrangements, die dazu ermutigen?
- Wie wird die Überwindung von Rassismus und Sexismus gelernt? Welche Rolle spielen dabei abstrakte Theorien? Und wie wird nicht-stereotypisierendes Handeln induziert? Dies scheinen Herausforderungen zu sein, die eines genaueren Blickes bedürfen.

Bedarf an
empirischer
Forschung

⁸ Vgl. „Global learning and education“ (Oza, 2022).

Vertiefung:

- Rekapitulieren Sie Ihre Antworten auf die Fragen am Anfang!
- Was war für Sie eine neue Erkenntnis?
- Was würden Sie gerne vertiefen?

Literatur zur Vertiefung

- Freire, P. (1981). *Der Lehrer ist Politiker und Künstler*. Reinbek: Rowohlt.
- Kant, I. (1784/1964). Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In Kant, I., *Werke* (Bd. 9) (hrsg. v. W. Weischedel) (S. 33–50). Darmstadt: WBG.
- Scheunpflug, A., Timm, S., Costa, J., Kühn, C. & Rau, C. (2020). *Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur* (Schulmanagement-Handbuch Bd. 176). München: Oldenbourg.
- Sharma, N. (2020a). Integrating Asian Perspectives within the UNESCO-led Discourse and Practice of Global Citizenship Education: Taking Gandhi and Ikeda as Examples. In D. Bourn (ed.) (2020). *The Bloomsbury Handbook of Global Education and Learning* (S. 90–102). London u. a.: Bloomsbury.
- Treml, A. K. (1986/1996). Die Erziehung zum Weltbürger: Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*, 19(1), 2–9.

