

Heidi Grobbauer

Global Citizenship Education als transformative Bildung

Zusammenfassung

Global Citizenship Education gewinnt als pädagogisches Forschungs- und Praxisfeld international zunehmend an Bedeutung. Der Beitrag diskutiert *Global Citizenship Education* als transformative Bildung und thematisiert dabei die Begriffe Citizenship, Global Citizenship und demokratische Teilhabe. *Global Citizenship Education* wird verstanden als global orientierte politische Bildung, die ein historisch-selbstreflexives Element beinhaltet und die Perspektive des Post-Kolonialismus integriert. Abschließend wird die weitere kritische Auseinandersetzung von *Global Citizenship Education* mit ethischen Orientierungen als kulturelle Dimension von Transformationsprozessen angeregt.

Schlüsselworte: *Global Citizenship Education, Transformation, transformative Bildung, politische Bildung*

Abstract

Global Citizenship Education is an educational research and practice field with increasing international importance. This article discusses *Global Citizenship Education* as transformative learning, focusing on the terms citizenship, global citizenship and democratic participation. *Global Citizenship Education* is conceptualized as a globally oriented citizenship education which includes a historical, self-reflective element and integrates also the perspective of post-colonialism. To conclude, the further engagement of *Global Citizenship Education* in discussing ethical orientations as the cultural dimension of transformation processes is suggested.

Keywords: *Global Citizenship Education, transformation, transformative education, political education*

Global Citizenship Education ist in den letzten Jahren zu einem international anerkannten pädagogischen Forschungs- und Praxisfeld geworden. Internationale Aufmerksamkeit erreichte *Global Citizenship Education* vor allem durch die „Global Education First“-Initiative von UN-Generalsekretär Ban Ki-moon, die bereits 2012 die Stärkung von *Global Citizenship Education* forderte. Um diese Initiative zu unterstützen und die Umsetzung in der Bildungspraxis zu fördern, hat auch die UNESCO *Global Citizenship Education* im Jahr 2013 zu einer ihrer pädagogischen Leitlinien erhoben. Mittlerweile hat dieser Bildungsansatz in weiteren internationalen Dokumenten und Strategien von UNESCO und UNO Beachtung erlangt. Während *Global Citizenship Education*

etwa in den USA, Kanada, Großbritannien, Irland oder auch Finnland schon seit einigen Jahren ein wichtiges Forschungs- und Arbeitsfeld ist, lässt sich im deutschsprachigen Raum nun im Kontext der erwähnten internationalen Initiativen ein gestiegenes Interesse an diesem Bildungsansatz feststellen.

Global Citizenship Education ist kein neues Konzept, Anfänge lassen sich einerseits auf wichtige friedenspädagogische Arbeiten z. B. von Elise Boulding (1988) und Betty Reardon (1988) zurückführen, wesentliche Wurzeln des Konzepts liegen aber auch in Überlegungen für eine kosmopolitische oder weltbürgerliche Erziehung (vgl. Seitz 2002). Andere Ansätze wurden im Kontext von Citizenship Education oder Development Education entwickelt (vgl. Oxfam 2006). *Global Citizenship Education* ist ein Konzept in Entwicklung, häufig wird es als „Umbrella“-Begriff bezeichnet, der verschiedene pädagogische Konzepte umfasst. Dies spannt einen Bogen von entwicklungspolitischer Bildung und Globalem Lernen über Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung, politischer und interkultureller Bildung bis hin zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Als Leitlinie internationaler Organisationen braucht *Global Citizenship Education* außerdem eine inhaltliche Breite, um ausreichend Zustimmung zu finden. Allerdings erschwert dies gleichzeitig die Herausarbeitung von verbindlichen Kernelementen für diesen Bildungsansatz und führt zur Frage, was denn nun das Neue, Innovative an diesem Ansatz ist, welche Unterschiede oder Schnittstellen es in Bezug auf andere pädagogische Konzeptionen gibt und letztlich auch zur Frage, in wie weit *Global Citizenship Education* sich als transformative Bildung begreifen kann.

Transforming our world

Unter dem Titel „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ haben die Vereinten Nationen im September 2015 eine neue globale Entwicklungsagenda beschlossen. Übergeordnetes Ziel dieser Agenda ist es, ein menschenwürdiges Leben für alle mit der Bewahrung der natürlichen Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen in Einklang zu bringen. Das primäre Ziel, die Bekämpfung von Armut und Hunger weltweit, wird mit globalen Entwicklungs- und Umweltagenden verknüpft. Um die Umsetzung der Agenda zu gewährleisten hat die internationale Staatengemeinschaft 17 operationalisierbare Ziele, die Sustainable Development Goals (SDGs), formuliert.

In seinem Synthesebericht über die Post-2015-Entwicklungsagenda hat UN-Generalsekretär Ban Ki-moon im Dezember

2014 festgehalten, dass die Welt an einem Wendepunkt steht und die neue Entwicklungsagenda auch einen universellen Aufruf zum Handeln und zu einer „Transformation“ darstellt, bei der es um einen Wandel in den Gesellschaften, in der Steuerung der Volkswirtschaften sowie um einen Wandel im Verhältnis zum Planeten Erde gehe (vgl. UN 2014, S. 3). Auch die Präambel der Resolution der Generalversammlung zur Verabschiedung der Agenda-2030 für Nachhaltige Entwicklung verweist klar darauf, dass die Herausforderungen zukünftiger Entwicklung in einer grundlegenden Transformation hin zu nachhaltigen und resilienten Entwicklungswegen liegen (vgl. UN 2015, S. 3). Die Agenda ist dezidiert als eine universelle Agenda definiert, die Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer in die Pflicht nimmt. Sie spricht von gemeinsamer Verantwortung und gemeinsamen Entwicklungsmöglichkeiten, thematisiert aber auch klar soziale Ungleichheiten innerhalb von staatlichen Gemeinschaften sowie zwischen Staaten und Regionen und fordert eine Verteilung der Lasten, die mit der Transformation einhergehen werden. Im vorliegenden Beitrag geht es nicht um eine kritische Auseinandersetzung mit der Entwicklungsagenda und den SDGs. Die Agenda bildet vielmehr eines der wichtigen internationalen Referenzdokumente, die für eine grundlegende Transformation plädieren, und sie wird auch einen wichtigen Bezugsrahmen für Programme einer transformativen Bildung in den nächsten Jahren darstellen. Der Beitrag setzt sich vor dem Hintergrund der Agenda mit dem transformativen Charakter von *Global Citizenship Education* auseinander, die auch als wichtiger Bildungsansatz in der Umsetzung der globalen Agenda gilt.

Transformationsbildung und transformative Bildung

In Deutschland ist der Begriff einer notwendigen und tiefgreifenden sozialökologischen „Großen Transformation“ nicht zuletzt mit dem Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) in den Mittelpunkt gerückt (vgl. WBGU 2011). Sowohl die Gutachten des WBGU als auch die globale Entwicklungsagenda der UNO weisen Bildung und Forschung wichtige Rollen in der Umsetzung einer zukunftsfähigen, nachhaltigen Entwicklung zu. Der WBGU charakterisiert die Transformation als einen wissensbasierten gesamtgesellschaftlichen Suchprozess, der die Beteiligung von Wissenschaft sowie deren interdisziplinäre Kooperation erfordert. Der Übergang vom fossilen in ein solares, klimaverträgliches Zeitalter braucht dabei auch die Zustimmung und möglichst breite Beteiligung der Gesellschaft. „Transformationsbildung zur Teilhabe“ soll als partizipativer Ansatz die „aktive Einbindung zivilgesellschaftlicher Akteure in den Suchprozess der Transformation“ fördern und das Akteursdenken stärken (WBGU 2012, S. 3). Das setzt die Herausbildung entsprechender Fähigkeiten voraus. Uwe Schneidewind (2014) spricht etwa von „transformative literacy“. Darunter versteht er die Fähigkeit, Transformationsprozesse in ihrer Vieldimensionalität zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen. „Transformative Literacy“ kann hier zu einem umfassenderen und vor allem transdisziplinären Verständnis des notwendigen gesellschaftlichen Wandels beitragen. „Die ‚Große Transformation‘ erfordert neue Formen des Wissens und der Integration von Wissen. Die sich ergebenden Herausforderungen lassen sich mit dem Begriff der transformative literacy rahmen. Sie beschreibt die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen“ (ebd., S. 82).

Neben dem sozialökologischen Umbau erfordert die Transformation auch ein Umdenken und den Übergang hin zu einer inklusiven, solidarischen Weltgesellschaft, die ein höheres Maß an sozialer und demokratischer Teilhabe gewährleistet. In diesem Kontext kommt *Global Citizenship Education* eine wichtige Rolle zu. Die UNESCO, die die Überleitung der Bildungsziele aus den Millennium Development Goals in die neue globale Entwicklungsagenda gesteuert hat, betont im „Muscat Agreement“ von 2014 sowie in der Abschlusserklärung zum World Education Forum im Juni 2015 in Incheon (Südkorea) die Stärkung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung und *Global Citizenship Education*. „By 2030, all learners acquire knowledge, skills, values and attitudes to establish sustainable and peaceful societies, including through global citizenship education and education for sustainable development“ (UNESCO 2014, S. 3; UNESCO 2015, S. 2).

Global Citizenship Education ist in mehrfacher Hinsicht als Transformationsbildung bzw. transformativ Bildung anzusehen: Wie andere Bildungsansätze thematisiert auch *Global Citizenship Education* die Frage der Transformation und einer ökologisch verträglichen, zukunftsfähigen Entwicklung. Darüber hinaus beschäftigt sich das Bildungskonzept mit der Transformation von Bürgerschaft und demokratischer Teilhabe, mit den unterschiedlichen Ansätzen von Global Citizenship sowie mit den strukturellen und institutionellen Voraussetzungen für eine globale Politik, die auch als Weltinnenpolitik bezeichnet werden kann. Weltinnenpolitik ist einerseits – wie Ulrich Beck bereits 2010 festhielt – real, weil sie täglich „wider Willen“ stattfindet. Andererseits ist sie im normativen Sinne ein anzustrebendes Ideal, „an dem bemessen die Wirklichkeit absehbar scheitern muss“ (Beck 2010, S. 9). Der Universitätslehrgang *Global Citizenship Education*, der in Österreich nun bereits das zweite Mal durchgeführt wird, rückt außerdem historisch-politisches Lernen und postkoloniale Perspektiven in den Mittelpunkt von *Global Citizenship Education*. Der Fokus auf Aspekte wie Global Citizenship, demokratische Teilhabe oder die Einbindung historischer und postkolonialer Perspektiven stellt meines Erachtens nach eine Erweiterung von Globalem Lernen und politischer Bildung dar. *Global Citizenship Education* ist daher nicht einfach als neuer Begriff für Globales Lernen anzusehen.

Transformationen von Zugehörigkeit und demokratischer Teilhabe

Citizenship (Staatsbürgerschaft) bezeichnet zunächst einmal die Mitgliedschaft in einer politischen Gemeinschaft (Nationalstaat), die den Staatsbürger/inne/n Rechte gibt und Pflichten abverlangt. Es handelt sich um einen rechtlichen Status, der das Verhältnis zwischen Individuum und Staat definiert, aber auch auf ein soziales Verhältnis zwischen den BürgerInnen verweist. Durch die Mitgliedschaft entsteht eine symbolische Gemeinschaft. Gleichzeitig ist damit die Exklusion all jener Menschen verbunden, die zwar auf dem Territorium eines Staates leben, aber keine Staatsbürgerschaft besitzen und daher meist auch von bestimmten Rechten ausgeschlossen sind (z. B. Wahlrecht). Sowohl das historische Konzept als auch neuere Interpretationen von Citizenship betonen besonders drei Aspekte: erstens den rechtlichen Status, mit dem zweitens auch das Recht zu politischer Partizipation verbunden ist (vgl. Benhabib 2007, S. 167), erst diese Praxis der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe verleiht dem rechtlichen Status Bedeutung. Mit den sozialen Beziehungen in der Gesellschaft entsteht

drittens ein Gefühl von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft (vgl. Osler und Starkey 2005, S. 9 ff.).

Globale Entwicklungen stellen nun das traditionelle Konzept von Citizenship vor neue Herausforderungen. Zum einen erfordern globale Interdependenzen einen transnationalen Rahmen zur Bewältigung von Problemen und damit auch neue Sichtweisen und politische Konzepte wie z. B. die Idee von einer Weltinnenpolitik, wie sie etwa Ulrich Beck propagierte, oder Konzepte einer globalen Steuerung wie Global Governance. Die Tatsache der Globalität verstärkt den Druck auf Individuen, sich als Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden, Gemeinschaft zu sehen und daraus resultierende Verantwortlichkeiten wahrzunehmen. Globale Menschenrechtsnormen sowie supranationale Institutionen bieten dafür transnationale rechtliche Rahmen. Andererseits stellen Zusammenschlüsse wie die Europäische Union, Netzwerke globaler politischer, ökonomischer oder sozialer Akteure (globale Zivilgesellschaft) sowie die Identifizierung mit anderen Gemeinschaften als dem Nationalstaat (regionale, dezentralisierte ethnische Gemeinschaften) oder die Beziehungen zwischen Regionen und globalen Städten (vgl. Barber 2013) das Wesen der Herrschaft durch Nationalstaaten zunehmend in Frage (vgl. Niederberger und Schink 2011, S. 317 f.).

Eine weitere Herausforderung für das historisch gewachsene Konzept von Citizenship, das eng an das Konzept des Nationalstaats sowie an ein demokratisches System gebunden ist, bildet die zunehmende Migration, die auch Teil und Folge von Globalisierungsprozessen ist. Eine wachsende Anzahl von Menschen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Wohnsitzlandes besitzen und damit auch von politischer Teilhabe ausgeschlossen bleiben, stellt ein zunehmendes demokratiepolitisches Problem dar. Ebenso wichtig wie die Anerkennung des Bedürfnisses nach politischer Teilhabe ist die Frage von Zugehörigkeit und sozialer Bindung. In Migrationsgesellschaften werden Mehrfach-Zugehörigkeiten zur Regel, Menschen können sich verschiedenen Regionen und Staaten zugehörig fühlen und sich mit verschiedenen Gemeinschaften identifizieren (vgl. Osler und Starkey 2005, S. 12). *Global Citizenship Education* sensibilisiert für Fragen von Zugehörigkeit und Partizipation und fördert gleichzeitig das Bewusstsein für Mehrfachzugehörigkeiten. Dazu gehört ebenso, sich als Teil einer Weltgesellschaft zu erfahren und sich als Welt-Bürger/in wahrzunehmen.

Alle diese Faktoren stellen das klassische Verständnis von Staatsbürgerschaft vor neue Fragen und tragen zur Entstehung alternativer Konzepte einer „global citizenship“, also über den Nationalstaat hinausgehender Entwürfe von Mitgliedschaft zu einer (politischen) Gemeinschaft bei. Der Terminus Global Citizenship umfasst dabei verschiedene konzeptionelle Zugänge, die häufigste Unterscheidung erfolgt zwischen kosmopolitischen, auf das Individuum konzentrierten Fassungen und jenen Entwürfen, die sich stärker mit den institutionellen oder strukturellen Voraussetzungen für Global Citizenship auseinandersetzen. Die kosmopolitische Ausprägung wird zurückgeführt auf die griechische Antike und die Vorstellung, dass alle Menschen Teil einer größeren Gemeinschaft (*cosmopolites*, Weltbürger/innen) sind und bestimmte Charakteristika wie Humanität oder Rationalität teilen. Diese Zugehörigkeit begründet vor allem aber auch eine (moralische) Verantwortung gegenüber der menschlichen Gemeinschaft (vgl. Nussbaum 1996; Dower 2002; Appiah 2008), basiert auf gemeinsamen Werten, und wird häufig mit einem „Ethos“ oder mit „global ethics“ verknüpft (vgl. Tawil 2013, S. 2; Dower 2002, S. 146 ff.). Die Erklärung der

Menschenrechte gilt als Ausprägung und als Basis einer „cosmopolitan citizenship“ (Osler und Starkey 2005, S. 17).

Neben der ethischen Komponente führen manche Autor/inn/en eine institutionelle oder strukturelle Komponente ein, die über moralische Werte hinausgeht (vgl. Dower 2009; Cabrera 2010; Peters 2010). Die Menschenrechte als internationale Rechte sind auch hier wichtiger Referenzrahmen. Ein zweiter Aspekt ist der aktive Teil von Citizenship – die Möglichkeit zu politischer Partizipation und Partizipation in öffentlichen Entscheidungsprozessen. Auf globaler Ebene ist dies durch Beteiligung an einer globalen Zivilgesellschaft oder durch Beteiligung an politischen Entscheidungsprozessen im eigenen Staat und mit einer globalen Orientierung möglich. Nigel Dower (2002) bezeichnet dieses Konzept auch als „cosmopolitan democracy“ (ebd., S. 39 ff.).

Global Citizenship stellt also eine neue Perspektive für das Zusammenleben in der Weltgesellschaft dar, Referenzrahmen ist nicht mehr der Nationalstaat oder ein überregionaler Zusammenschluss sondern die globalisierte Weltgesellschaft. Problemlösung, Ausgleich von unterschiedlichen Interessen und Austragung von Konflikten sind in diesem gemeinsamen Rahmen anzusiedeln, dafür braucht es neue Formen der Kooperation, der politischen Steuerung, vor allem aber auch eine Veränderung des Denkraumens und der Perspektiven, die mit den Stichworten von Weltinnenpolitik und Weltgesellschaft umrissen sein können.

Global Citizenship – utopisches Element einer transformativen Bildung

Die politischen Entwicklungen und Folgen der Fluchtbewegungen nach Europa seit dem Sommer 2015 haben in den europäischen Staaten Tendenzen zur Re-Nationalisierung geschürt und zeigen eine deutliche Rückkehr zu nationalstaatlichem Denken. Dies verdeutlicht einmal mehr ein Dilemma von *Global Citizenship Education*: Global Citizenship ist kein rechtlicher Status und kann nicht in der Weise realisiert werden wie die nationale Citizenship. Dennoch macht es Sinn, sich mit der Idee von global citizenship zu befassen, denn „diese Spannung zwischen Anspruch und Realisierungsmöglichkeit bringt ein utopisches Element in Global Citizenship hinein. Man könnte es vielleicht so formulieren: ‚Ihre Essenz ist eine Absenz‘. Das heißt, die Tatsache, dass global citizenship als Status nicht realisiert werden kann, macht auf einen Mangel aufmerksam. Sie stimuliert unseren Möglichkeitssinn und orientiert unsere Praxis daraufhin, diesem Ideal einer friedlich organisierten, gerechten und demokratischen Weltgesellschaft – keinem Weltstaat! – näher zu kommen.“ (Wintersteiner et al. 2015, S. 13)

Für den pädagogischen Kontext ist die Auseinandersetzung mit einer konkreten Utopie von Global Citizenship sinnvoll. Denn sie fragt nach Voraussetzungen und Möglichkeiten sowie strukturellen Rahmenbedingungen für Global Citizenship sowie die Bearbeitung bereits vorhandener Ansätze für Global Citizenship (z.B. die weltweite Kodifizierung der Menschenrechte, das System der Vereinten Nationen, Institutionen der international organisierten Zivilgesellschaft wie das World Social Forum).

Transformationsbildung – Bildung zur Teilhabe

Die drei Dimensionen von Citizenship – Status, Partizipation und Gefühl der Zugehörigkeit – rücken die Bedeutung von demokratischer Teilhabe in den Mittelpunkt und zwar in zweifacher

Hinsicht: Zum einen als Recht aller Menschen auf politische Beteiligung und zum anderen geht es um das Engagement für die Rechte jener Menschen, die von Teilhabe ausgeschlossen sind. „Man kann global citizenship als [...] einen ‚Status‘ betrachten, der allen Menschen zukommt, durch ihre Identität als Menschen. Dieser Standpunkt bietet einen kritischen Maßstab dafür, um zu sehen, wie unvollkommen das ‚Weltbürgertum‘ bislang realisiert wurde. Der Global Citizenship Ansatz ist somit auch ein Instrument, rechtliche Ungleichheiten anzuprangern, aber auch soziale Ungleichheiten als Skandal zu kritisieren, die in der Einen Welt der WeltbürgerInnen keinen Platz haben sollten. Der Global Citizenship Ansatz zeichnet sich aber nicht nur durch einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Ungleichheiten im Weltmaßstab aus. Zugleich macht er auch die Defizite unserer eigenen Migrationsgesellschaften als politische Defizite sichtbar. Weltbürgertum hat eine nationale und eine ‚globale‘ Seite: als der Anspruch aller Menschen eines Landes auf politische Mitbestimmung wie als die Pflicht aller BürgerInnen eines Staates, bei ihren Entscheidungen die globale Dimension mit zu berücksichtigen“ (Wintersteiner et al. 2014, S. 12–13).

Der Universitätslehrgang *Global Citizenship Education* an der Universität Klagenfurt betont in seinem Programm die Notwendigkeit von gesellschaftspolitischen Analysen, die sich vor allem mit jenen Strukturen und Machtverhältnissen auseinandersetzen, die Exklusion und soziale Ungleichheiten (re-)produzieren oder festigen. Ein wichtiges Anliegen des Lehrgangs ist es, nicht nur die Entwicklung einer individuellen, kosmopolitischen und verantwortlichen Haltung der Lernenden zu stärken, sondern im Sinne von politischer Bildung die Analyse- und Urteilskompetenz in Bezug auf Strukturen und Machtverhältnisse zu fördern.

Unter diesen Voraussetzungen kann *Global Citizenship Education* als Transformationsbildung im Sinne der WBGU-Studie verstanden werden, die die Bedeutung von Bildung als Förderung von gesellschaftspolitischer Teilhabe hervorhebt.

Global Citizenship Education als historisch-politisches Lernen

„Global Citizenship Education ist unvollständig und undenkbar ohne ihre historische Dimension. Jedes Anknüpfen an die kosmopolitische und weltbürgerliche Tradition im europäischen Denken muss sich auch mit der dunklen Seite der europäischen Geschichte, mit Kolonialismus und Imperialismus, auseinandersetzen. Der Globalisierungsprozess, wie er sich uns heute präsentiert, ist auch ein Produkt der geopolitischen Konstellation, wie sie durch die weltweite europäische Dominanz geschaffen wurde, eine Dominanz, die nicht nur Politik und Wirtschaft, sondern auch Wissenschaft und Kultur betrifft. Zu dieser kolonial-imperialen Tradition kommt noch die Auseinandersetzung mit den beiden ‚Zivilisationsbrüchen‘ des 20. Jahrhunderts, für die Auschwitz und Hiroshima als Chiffren stehen. All dies mit zu berücksichtigen ist eine Voraussetzung für einen globalen pädagogischen Austausch, den Global Citizenship Education intendiert“ (Wintersteiner et al. 2015, S. 24).

Im Universitätslehrgang *Global Citizenship Education* bildet die historische Kontextualisierung von Bildungsinhalten und die kritische Auseinandersetzung mit der europäischen Geschichte ein wichtiges Anliegen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit Kolonialismus und Imperialismus sowie mit der Re-Produktion kolonial geprägter Denk- und Handlungsmuster bis in die Ge-

genwart. Die Rahmung durch postkoloniale Perspektiven bedingt und ermöglicht für *Global Citizenship Education* selbst, konsequent die Reproduktion kolonialer Machtverhältnisse sowie kolonial geprägter Denkmuster zu hinterfragen und den Einfluss dieser Denkmuster auf unsere Wahrnehmung und Wertung von Differenz zu prüfen. Im pädagogischen Kontext beeinflussen diese Denkmuster auch die Auswahl und den Inhalt jener Themen, die wir als global relevant einstufen. Die konzeptionellen Grundlagen und Ausformungen von *Global Citizenship Education* werden immer wieder von postkolonialen ForscherInnen einer kritischen Analyse unterzogen. Deren Kritik kann zur Weiterentwicklung des Konzepts beitragen (vgl. Pashby und Andreotti 2015) und auf das Potenzial von *Global Citizenship Education* für Prozesse der De-Kolonisierung von Wissen und Bildung hinweisen (vgl. Pashby 2012, S. 24).

Global Citizenship Education ist – wie andere Bildungsansätze auch – herausgefordert, permanent die Inhalte, Aussagen und Denkmuster zu überprüfen, die es selbst propagiert. Wie Dhawan (2011) ausführt, gilt es gerade auch, Begriffe und Konzepte, die vermeintlich universale Gültigkeit haben zu hinterfragen und zu dekolonisieren:

„Der euro-amerikanische Anspruch auf Führung in den Bereichen von Gerechtigkeit und Menschenrechten basiert auf der Behauptung moralischer und der Geltendmachung militärischer Überlegenheit. Dieser Anspruch auf Führung, der festlegt, was gerecht und richtig ist, findet sich im Kern der außenpolitischen Ausrichtung (foreign policy legitimacy) der meisten westlichen Länder. (...) An der Verbindungsstelle zwischen denen, die handeln, und jenen, über welche hinweg gehandelt wird, entsteht eine Vorstellung ethischer Verantwortung, durch welche Euro-Amerika die Handlungsmacht im Namen des Schutzes und der Übernahme von Verantwortung monopolisiert. Im Gegenzug stellt die Dankbarkeit, die (...) erwartet wird (...) eine grausame Erinnerung daran dar, dass aus der formellen Machtübergabe der kolonialen Herrschaft an die einheimischen Eliten weder die Dekolonisierung des globalen Südens noch des globalen Nordens resultierte.“ (ebd., S. 15).

Ausblick: Kulturelle Grundlagen der Transformation

In der Diskussion darum, wie die notwendigen Transformationsprozesse in Gesellschaften angestoßen und mit konkreten Handlungsoptionen verknüpft werden können, wird auch von der kulturellen Dimension der Transformation gesprochen. Nach Schneidewind (2014) umfasst das Transformationswissen eine technologische, ökonomische und institutionelle Dimension sowie eine kulturelle Dimension. Dabei handelt es sich um „Wissen über kulturelle Grundlagen von Veränderungsprozessen, über Narrative und damit transportierte Werte und Orientierungen“ (ebd., S. 82). Neben den ‚Erzählungen‘ von Pionieren des Wandels oder der Sammlung von Pionierprojekten, wie sie z. B. Harald Welzer in seinem Projekt „Futur Zwei“ vereint, haben Begriffe oder Konzepte wie etwa „das gute Leben“ (seltener „das gute Leben für alle“) hohe Mobilisierungskraft. Viel schwieriger scheint es, anderen – für eine zukunftsfähige Entwicklung ebenso wichtigen – Werten und Orientierungen ähnliches Charisma einzuhauchen.

Gesellschaftlicher Zusammenhalt, soziale Bindungen und Verpflichtungen gegenüber dem Kollektiv stellen in modernen Gesellschaften mit erhöhter Mobilität und zunehmender Individualisierung eine Herausforderung für die Integration dar. Über-

tragen auf die Weltgesellschaft und die Zugehörigkeit zur Menschheit als Bezugsrahmen sind ethischen Verpflichtungen gegenüber sozialen Kollektiven ein weiterer Aspekt von Entgrenzungen. Wie sind ethische Orientierungen wie Solidarität, Gleichheit, Gerechtigkeit, Verantwortung in einem globalen Rahmen zu denken? Wenn globale Gerechtigkeit gefordert ist, welche Vorstellungen und Konzepte sind damit verbunden? Welche realpolitischen und normativen Fragen gehen mit dem Anspruch von globaler Gerechtigkeit einher? Handelt es sich dabei um universalisierbare Konzepte oder haben die Vorstellungen hegemonialen Charakter? All das sind wichtige Themen für *Global Citizenship Education*, denn sie stellen nicht nur für wissenschaftliche Diskurse oder ethische Debatten eine Herausforderung dar, sondern auch für die individuelle Orientierung. Politische und mediale Diskurse prägen das gesellschaftliche Klima, erzeugen Stimmungen und können den gesellschaftlichen Zusammenhalt wesentlich beeinflussen – Willkommenskultur oder Abschottung, ethische Verpflichtungen gegenüber Fremden oder nur gegenüber abgegrenzten sozialen Gruppen, nur für das Wir und niemals für die Anderen?

Die Thematisierung und kritische Auseinandersetzung mit Gerechtigkeits-Ansätzen muss ebenso ein zentrales Thema für *Global Citizenship Education* werden wie der Diskurs um den Terminus globale Verantwortung forciert und theoretisch fundiert werden muss. Im Sinne der Verbindung von Transformationsforschung und -bildung braucht es dazu interdisziplinäre Zugänge. Der Soziologe Hartmut Rosa (2016) hat jüngst die Frage aufgeworfen, ob das Konzept der „globalen Verantwortung“ nicht notwendig eine Überforderung ist? Ausgehend von der Überlegung, dass der Begriff der Verantwortung eine klare, individuelle Zurechnung von Handlungsfolgen impliziert und die Zumutung, Verantwortung für globale Probleme zu übernehmen, uns an der Welt verzweifeln ließe, plädiert er für Verweigerung. „Was die Überforderung bewirkt, ist eine Selbsterfahrung und ein Selbstgefühl der atomisierten Vereinzelung. Wir erfahren uns als abgetrennten, vereinzelt in einer riesigen, grausamen, kalten und vor allem unüberschaubaren Welt, in der wir mit allen und allem anderen nur kausal oder instrumentell wechselwirken“ (Rosa 2016, S. 46). Rosa plädiert stattdessen für Verbundenheit, in der nicht in erster Linie und nicht nur eine (abstrakte) Verpflichtung, sondern vor allem ein (unmittelbarer) Motivationsgrund liege, globale Zusammenhänge in unserem Handeln mit zu bedenken. „Mitverantwortlich aber sind wir dafür, ob wir uns als abgetrennt oder als verbunden be-greifen“ (Rosa 2016, S. 46).

Global Citizenship Education ist herausgefordert, sich theoriebasiert und in Wahrnehmung pluralistischer Positionen mit solchen Fragen auseinander zu setzen und auch entsprechende Bildungsangebote zu entwickeln, die Kontroversen und Diskurse aufgreifen, Dilemmata aufzeigen und Analyse-, Urteils- und Reflexionskompetenzen fördern. Es gilt Denk- und Diskursräume zu öffnen, Lehr- und Lernsettings zu entwickeln, die im Mikrokosmos von Lerngemeinschaften das Erforschen, Erproben und Einüben einer solidarischen Weltgesellschaft anregen.

Literatur

- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review* 3, 40–51.
- Appiah, K. A. (2008). *Education for Global Citizenship. Yearbook of the National Society for the Study of Education* 107(1), 83–99.
- Barber, B. R. (2013). *If Mayors Ruled the World: Dysfunctional Nations, Rising Cities*. New Haven, London: Yale University Press.

- Beck, U. (2010). *Nachrichten aus der Weltinnenpolitik*. Berlin: Suhrkamp.
- Benhabib, S. (2007). Zwielficht der Souveränität oder kosmopolitische Normen? In U. Beck (Hrsg.), *Generation Global. Ein Crashkurs* (S. 167–186). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Boulding, E. (1988). *Building a global civic culture: education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press.
- Cabrera, L. (2010). *The Practice of Global Citizenship*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Dhawan, N. (2011). Transnationale Gerechtigkeit in einer postkolonialen Welt. In M. Castro Varela & N. Dhawan (Hrsg.), *Soziale (Un)Gerechtigkeit: kritische Perspektiven auf Diversity, Intersektionalität und Antidiskriminierung* (Politikwissenschaften, Bd. 158, S. 12–35). Berlin: Lit-Verlag.
- Dower, N. & Williams, J. (Hrsg.) (2002). *Global Citizenship – A Critical Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Global Education First Initiative*. www.globaleducationfirst.org. Zugegriffen: 27.04.2016.
- Niederberger, A. & Schink, P. (Hrsg.) (2011). *Globalisierung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler Verlag.
- Nussbaum, M. C. (1996). *For Love of Country?* Hrsg. von J. Cohen. Boston: Beacon Press.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- OXFAM (2006). *Education for global citizenship: A Guide for Schools*. http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/Global_Citizenship_Schools_WEB.ashx?la=en. Zugegriffen: 19.04.2016.
- Pashby, K. (2012). Questions for Global Citizenship Education in the Context of the „New Imperialism“: For Whom, By Whom? In V. Andreotti & L. De Souza (Hrsg.), *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education* (S. 9–26). New York: Routledge.
- Pashby, K. & Andreotti, V. (2015). What is the Active in 21st Century Calls to Develop „Active Global Citizens“? Justice-Oriented Desires, Active Learning, Neoliberal Times. In J. Harshman, T. Augustine & M. Merryfield (Hrsg.), *Research in Global Citizenship Education* (S. 35–58). Charlotte: Information Age Publishing.
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Rosa, H. (2016). Ist das Konzept einer „globalen Verantwortung“ notwendig eine Überforderung? *Philosophie Magazin* 2, 46.
- Schneidewind, U. (2013). Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. *GAiA* 22(2), 82–86.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Tawil, S. (2013). *Education for 'Global Citizenship': A framework for discussion*. UNESCO (Hrsg.) Education Research and Foresight, Working Papers Series 7, Paris.
- UNESCO (=United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (Hrsg.) (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (Hrsg.) (2014). *2014 GEM Final Statement. The Muscat Agreement* (Global Education for All Meeting, Muscat, Oman, 12–14 Mai 2014). www.uis.unesco.org/Education/Documents/muscat-agreement-2014.pdf. Zugegriffen: 19.04.2016.
- UN (=United Nations) (Hrsg.) (2014). *The road to dignity by 2030: ending poverty, transforming all lives and protecting the planet. Synthesis report of the Secretary-General on the post-2015 sustainable development agenda*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/69/700&Lang=E. Zugegriffen: 19.04.2016.
- UN (Hrsg.) (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Zugegriffen: 19.04.2016.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Aufl.). Klagenfurt, Salzburg, Wien. <http://www.komment.at/media/pdf/pdf222.pdf>. Zugegriffen: 19.04.2016.
- WBGU (=Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen) (Hrsg.) (2011). *Welt im Wandel: Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation*. Berlin: WBGU.
- WBGU (Hrsg.) (2012). *Forschung und Bildung für eine Transformation* (Factsheet, 5). Berlin: WBGU.

Dr. Heidi Grobbauer

ist seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg und Vorsitzende der Strategiegruppe Globales Lernen. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Projektleitung des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education; Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für LehrerInnen und MultiplikatorInnen in der Bildungsarbeit; Konzeption von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen.