

Bernd Overwien  
Hanns-Fred Rathenow (Hrsg.)

# Globalisierung fordert politische Bildung

Politisches Lernen im globalen Kontext

Unter Mitarbeit von  
Ghassan El-Bathich, Nils Gramann, Katja Kalex

Verlag Barbara Budrich  
Opladen & Farmington Hills, MI 2009

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.  
© 2009 Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills, MI  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-86649-222-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Satz: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen-Opladen  
Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt  
Printed in Germany

## Inhalt

### I Einleitung

<i>Bernd Overwien und Hanns-Fred Rathenow</i> Globalisierung als Gegenstand der politischen Bildung – eine Einleitung .....	7
---	---

### II Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Zugänge

<i>Peter Massing</i> Probleme der Demokratie unter den Bedingungen der Globalisierung und der Entgrenzung des Nationalstaates .....	25
<i>Klaus Seitz</i> Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation .....	37
<i>Wolfgang Sander</i> Anstiftung zur Freiheit – Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz .....	49
<i>Gerd Steffens</i> Globalisierung als Transformations- und Lernprozess – Perspektiven der Weltwahrnehmung in didaktischen und curricularen Feldern .....	63
<i>Gerd Michelsen</i> Kompetenzen und Bildung für nachhaltige Entwicklung .....	75
<i>Ursula Birsl</i> Interkulturalismus in westeuropäischen Migrationsgesellschaften – empirische Fallstudien aus der Arbeitswelt .....	87
<i>Bernd Overwien und Hanns-Fred Rathenow</i> Globales Lernen in Deutschland .....	107

- Fukuyama, F. (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München.
- Greven, M. (1997): Politisierung ohne Citoyens. Über die Kluft zwischen politischer Gesellschaft und gesellschaftlicher Individualisierung. In: A. Klein/R. Schmalz-Bruns (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn, 231-251.
- Ders. (1999): Die politische Gesellschaft. Kontingenz und Dezision als Probleme des Regierens und der Demokratie. Opladen.
- Held, D. (1995): Democracy and the Global Order. From the Modern State to Cosmopolitan Governance. Cambridge.
- Himmelmann, G. (1998): Das Bild des Bürgers in der politikwissenschaftlichen Theorie und in der politischen Praxis. In: G. Breit/S. Schiele (Hrsg.): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts., 35-68.
- Klages, H. (1996): Der „schwierige Bürger“ – Bedrohung oder Zukunftspersonal? In: W. Weidenfeld (Hrsg.): Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Berlin, 233-253.
- Klein, A./Schmalz-Bruns, R. (1997): Herausforderungen der Demokratie. Möglichkeiten und Grenzen der Demokratisierung. In: Dies. (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn, 7-28.
- Kommission für Weltordnungspolitik (1995): Nachbarn in einer Welt. Bonn.
- Mahnkopf, B. (1998): Probleme der Demokratie unter den Bedingungen ökonomischer Globalisierung und ökologischer Restriktionen. In: M. Greven (Hrsg.): Demokratie – eine Kultur des Westen? 20. Wissenschaftlicher Kongress der Deutschen Vereinigung für Politische Wissenschaft. Opladen, 55-79.
- Massing, P. (1999): Theoretische und normative Grundlagen politischer Bildung. In: W. Beer/W. Cremer/P. Massing (Hrsg.): Handbuch politischer Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts., 21-60.
- Ders. (2004): Bürgerleitbilder – Anknüpfungspunkte für europazentrierte Didaktik des Politikunterrichts. In: G. Weißeno (Hrsg.): Europa verstehen lernen. Schwalbach/Ts., 144-157.
- Offe, C. (1996): Bewährungsproben. Über einige Beweislasten bei der Verteidigung der liberalen Demokratie. In: W. Weidenfeld (Hrsg.): Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Berlin, 141-157.
- Richter, E. (1997): Demokratie und Globalisierung. Das Modell einer Bürgergesellschaft im Weltsystem. In: A. Klein/R. Schmalz-Bruns (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn, 173-202.
- Scharpf, F. W. (1975): Demokratietheorie zwischen Utopie und Anpassung. Kronberg/Ts.
- Ders. (1999): Regieren in Europa. Frankfurt a.M.
- Schmalz-Bruns, R. (1993): Reflexive Demokratie. Die demokratische Transformation moderner Politik. Baden-Baden.
- Schuppert, G. F. (1997): Assoziative Demokratie. In: A. Klein/R. Schmalz-Bruns (Hrsg.): Politische Beteiligung und Bürgerengagement in Deutschland. Bonn, 114-152.
- Weidenfeld, W. (Hrsg.) (1996): Demokratie am Wendepunkt. Die demokratische Frage als Projekt des 21. Jahrhunderts. Berlin.

## Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation

*Klaus Seitz*

Die Beiträge dieses Sammelbandes begeben sich auf die Suche nach pädagogischen Antworten auf die Globalisierung. Da mag es etwas deplatziert wirken, wenn ich angesichts dieser in die Zukunft weisenden Aufgabe im Titel meiner Ausführungen einen angestaubten Begriff bemühe: „Weltbürgerliche Bildung“ – klingt das nicht ziemlich antiquiert?

Denn ungeachtet der Internationalisierung des gesellschaftlichen Lebens hat die Idee eines Weltbürgertums, wie sie die „Kosmopoliten“ artikulierten, derzeit keine Konjunktur. Sie erscheint eher als historische Reminiszenz denn als ernsthaftes Zukunftskonzept: „Im August 1789 beschlossen die Menschen Weltbürger zu werden. Im August 1914 beschlossen sie das Gegenteil“ (Lessing 1923: 106). Mit diesem Bonmot hatte der jüdische Philosoph Theodor Lessing, der 1933 im Exil in Marienbad von Nazischergen ermordet wurde, Aufstieg und Fall des Kosmopolitismus treffend karikiert. Tatsächlich hat die idealistische Weltbürgeridee nach der Katastrophe der beiden Weltkriege nie wieder jene Bedeutung zu erzielen vermocht, die ihr noch in der kurzen Ära der Aufklärung und der bürgerlichen Revolution – vorab freilich auch in der Antike und im Humanismus – beigemessen worden war. Doch sieht es ganz danach aus, dass die verschüttete Utopie des Weltbürgertums in der heutigen Globalisierungsdiskussion wieder zum Vorschein kommt. Ich möchte im Folgenden die These erläutern, dass damit auch der historische Topos einer weltbürgerlichen Erziehung anschlussfähig an die Problemlage unserer Zeit ist. Indes scheint mir eine Erneuerung des aufklärerischen Konzeptes einer weltbürgerlichen Bildung vonnöten. Dabei gehe ich davon aus, dass sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen, genauer: die Weltgesellschaftsforschung, Orientierung für die notwendige Aktualisierung jener Traditionslinie einer weltbürgerlichen Bildung bieten können.

## Neuer Wein in alten Schläuchen?

Die vielfältigen Herausforderungen des Lernens im globalen Zeitalter, von denen hier die Rede sein soll, fangen schon bei den Worten an, mit denen wir sie zu beschreiben suchen. Der Allerweltsbegriff „Globalisierung“ kommt derzeit eher als düsteres Menetekel denn als wissenschaftlicher Terminus daher. Der Verweis auf Globalisierung muss jedenfalls als Erklärung für allerlei unbequeme Entwicklungen herhalten – von der Ölpreisentwicklung bis zur Arbeitslosigkeit, vom Klimawandel bis zur Terrorgefahr. Die Beschwörung der Globalisierungsgefahren ist allgegenwärtig – da wirkt es reichlich abgedroschen, Globalisierung, was immer dies auch sei, nun auch als pädagogische Herausforderung begreifen zu wollen.

Der Begriff der Globalisierung hat eine stürmische Karriere hinter sich. Darauf verweist auch die explosionsartige Steigerung der jährlichen Nennungen des Terminus „Globalisierung“ in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ), die für die Bundestagsenquete „Globalisierung der Weltwirtschaft“ ausgezählt wurden. Demnach war im gesamten Jahrgang 1993 der FAZ erst 34 Mal die Rede von Globalisierung, wohingegen 2001 bereits 1135 Nennungen zu verzeichnen sind (vgl. Deutscher Bundestag 2002: 9). Einen analogen Boom hat der „global babble“ in vielen anderen Sprachen der Welt erfahren (vgl. Immerfall 1998). Die Tatsache, dass eine Vokabel innerhalb kürzester Zeit rund um die Welt den Jargon in ihren Bann zu schlagen vermag, kann selbst schon als Indikator für das Phänomen verstanden werden, das wir mit „Globalisierung“ bezeichnen.

Wir sollten freilich nicht auf den Trugschluss hereinfallen, dass die Konjunktur einer neuen terminologischen „Münze“ zugleich bedeutet, dass der Gegenstand, den sie bezeichnet, ebenfalls ganz und gar neu ist. Dies trifft im Übrigen auch auf die holprige Wortschöpfung vom „Globalen Lernen“ zu. Dieser Terminus taucht im deutschen Sprachraum erstmals um 1990 in Publikationen des Schweizer „Forums Schule für eine Welt“ auf (vgl. Seitz 1993) und rekurriert seinerseits auf den global-education-Diskurs, der in den USA immerhin seit den siebziger Jahren belegt ist. Die älteste mir bekannte Begriffsbestimmung einer „global education“ gab R. G. Hanvey in seiner 1976 aufgelegten Schrift „An Attainable Global Perspective“:

Global education involves learning about those problems and issues that cut across national boundaries and about the interconnectedness of systems – ecological, cultural, economical, political, and technological. Global education involves perspective taking – seeing things through the eyes and minds of others [...]. (zit. nach Tye 1990: 5)

Die Sache, um die es bei der Erörterung der pädagogischen Dimension der globalen Herausforderung geht, ist jedoch wesentlich älter, als es die Begriffe sind, mit denen wir sie heute umschreiben. So hatte bereits Jean Piaget folgende brisante Zeitdiagnose entfaltet, die zugleich als Blaupause für die pädagogischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gelesen werden darf:

Das Kollektive ereignet sich heute in einer neuen Größenordnung: alles, was wichtig ist in unseren Gesellschaften ist international. [...] Auf diese durchaus banale Sachlage weist inzwischen jeder mit Nachdruck hin. Verstehen jedoch tun wir von dieser Sachlage nichts. Wir sind psychologisch nicht an unseren sozialen Zustand angepasst, wir kommen nicht mehr mit. [...] Dieses Universum vielschichtiger Beziehungen und komplizierten Aufeinanderangewiesenseins begreifen wir nicht, weder moralisch noch intellektuell. (zit. nach Liegle 2002: 447)

Piaget hat die hier zitierte Rede 1932 in Genf vor einer Konferenz internationaler Reformpädagogen vorgetragen, gewissermaßen am Vorabend der Machtübernahme des Faschismus in Deutschland und an der Schwelle zur Katastrophe des Zweiten Weltkrieges, die die Tradition einer internationalen Erziehung im europäischen Raum auf lange Sicht hinaus verschüttet hat. Piaget bringt darin auch das Ausgangsproblem des „Globalen Lernens“ zum Ausdruck, wie es fünfzig Jahre später der Club of Rome in seinem „Lernbericht“ als „human gap“ gekennzeichnet hat (Botkin et al. 1979): als die Kluft zwischen der wachsenden selbstgeschaffenen Komplexität unserer Welt und der nur begrenzten Fähigkeit des Menschen, sie zu bewältigen – eine Kluft aber, die durch Bildung und Lernen überbrückt werden kann und muss. Die unbegrenzte menschliche Lernfähigkeit erscheint geradezu als die einzige Ressource, mit deren Hilfe das menschliche Dilemma zu bewältigen ist.

Bildung, so kann man heute im Anschluss an Piaget und den Club of Rome sagen, muss die dringend benötigte Welt-Orientierung vermitteln, damit wir die neue verwirrende Wirklichkeit der weltumspannenden Verflechtungen intellektuell und moralisch begreifen lernen und uns kompetent und verantwortungsvoll in die Gestaltung des Globalisierungsprozesses einbringen können. Der Globalisierungsprozess stellt die Pädagogik mehr denn je vor die Aufgabe, Bildung und Lernen im Horizont einer Weltgesellschaft neu zu verorten – dies um so mehr, als Bildungspolitik und Bildungspraxis seit der Ära der nationalen Erziehung in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts einem nationalen Ordnungsrahmen verpflichtet sind, der die Wirklichkeit weltumspannender sozialer Verflechtungen verfehlt. So ist es nur konsequent, dass sich Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft im Schlepptau der Globalisierung auch wieder des Topos der weltbürgerlichen Erziehung erinnern – und daran, dass der Bildungsbegriff der europäischen Neuzeit, wie er insbesondere von Comenius vorbereitet wurde, im Kern universalistisch und kosmopolitisch angelegt war, auf das Überschreiten begrenzter Horizonte und die Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse im Weltmaßstab abzielte.

Zuletzt hatte es vor achtzig Jahren im Rahmen der Weimarer Republik nochmals ernsthafte Bemühungen gegeben, das Konzept einer weltbürgerlichen Erziehung bildungspolitisch zu verankern. Bei der Reichsschulkonferenz 1927 wurde folgender Vorschlag zur Revision des Artikels 148 der Weimarer Verfassung diskutiert:

Die im Artikel 148 geforderte Staatsbürgerkunde ist zu einer Gemeinschaftskunde zu erweitern, die den jugendlichen Menschen in die typischen Formen menschlicher Gemeinschaft

einführt. Ethisches Ziel ist die Gemeinschaftsgesinnung, die sich entsprechend den Lebenskreisen des Kindes bis zur weltbürgerlichen Gesinnung ausweitet. (Röhrs 1966: 105)

Die Initiatoren scheiterten jedoch mit ihrem Vorhaben und die Weltbürgeridee wurde dann in der Zeit des Faschismus ohnehin verteufelt und fiel auch beim bildungspolitischen Wiederaufbau nach dem Zweiten Weltkrieg dem Vergessen anheim. Dies hat sich in jüngster Zeit geändert. So kann man beispielsweise in den Bildungsstandards für den Fächerverbund „EWG“ an Realschulen in Baden-Württemberg folgende Leitgedanken lesen:

Die Schüler/innen verhalten sich demokratisch, tolerant und ethisch verantwortlich in einer zusammenwachsenden Welt. Sie vertreten die Rechtsnormen und Werte der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und übernehmen diese Errungenschaften als Orientierungen auf ihrem Weg hin zu selbstständig denkenden, in ethischer Verantwortung handelnden Weltbürgerinnen und Weltbürgern. (Bildungsplan 2004: 116)

Offen bleibt zunächst, ob Passagen wie diese tatsächlich zu relativieren vermögen, was in der Verfassung mancher Bundesländer nach wie vor als Auftrag der Schule verankert ist, nämlich die Jugend in „Liebe zu Heimat, Volk und Vaterland“ zu erziehen. Auch darf man daran zweifeln, dass eine deklamierte kosmopolitische Leitorientierung sich sowohl in der curricularen Durchführung wie in der schulischen Regelpraxis konsequent durchsetzt. Das „nationale Selbstverständnis der Bildung“ (Gogolin 1994) kommt nach wie vor in vielfältigsten Aspekten schulischer Wirklichkeit zur Geltung, in den Lerngegenständen ebenso wie in der didaktischen Perspektive, der Unterrichtssprache, der Staatsangehörigkeit der Lehrkräfte usw. Gleichwohl signalisiert das neu erwachte Interesse an einer „weltbürgerlichen Erziehung“, dass das nationale Paradigma als Orientierungsrahmen für eine zukunftsfähige Bildung nicht mehr taugt und im Zeitalter der Globalisierung eine fundamentale Bildungswende ansteht, die den pädagogischen Auftrag in neue Horizonte stellt.

### Das nationale Selbstverständnis der Bildung

Wenngleich die Rede von der Globalisierung den öffentlichen Diskurs erheblich erschüttert hatte, blieb die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit der globalen Herausforderung lange Zeit aus. Scheunflug konstatiert noch 2003 in einem Überblicksbeitrag zum Stichwort „Globalisierung und Erziehungswissenschaft“: „Eine Debatte darüber, wie die Globalisierung sich auf den bildungstheoretischen Diskurs auswirkt bzw. wie Bildung in der Globalisierung theoretisch gefasst werden kann, steht ... erst am Anfang“ (Scheunflug 2003: 167). Walter Hornstein fragte sich zuvor schon, weshalb sich die deutsche Erziehungswissenschaft im Umgang mit Globalisierung so schwer tut: „Gemessen an der Gewalt und Dynamik, die in der Programmatik

und Praxis der Globalisierung liegen, erscheint das Ausmaß der Befassung mit dieser Thematik in der deutschen Erziehungswissenschaft als ausgesprochen gering“ (Hornstein 2001: 532). Als einen Grund dafür benennt Hornstein den Einfluss des nationalen Paradigmas, das die erziehungswissenschaftliche Reflexion wie auch die bildungspolitische Programmatik nach wie vor in seinen Bann zieht.

Dieser Befund verwundert nicht: Die Entfaltung des modernen europäischen Bildungssystems und die Ausdifferenzierung einer akademischen Erziehungswissenschaft sind eng verwoben mit der Entstehung der europäischen Nationalstaaten. Erziehung und Bildung wurden im Zeitalter der Nationalstaaten für den Aufbau einer nationalen Identität in die Pflicht genommen. Funktion und Profil der Bildung wurden und werden bis heute in diesem seinerzeit ausgeprägten nationalen Horizont interpretiert. Doch Schleiermachers Diktum, „daß jede Erziehungslehre, sobald sie anwendbar sein soll, sich nur in dem Gebiete einer Nationalität festsetzen könne“ (Schleiermacher 1983: 23), kann nicht mehr überzeugen. Längst greifen Theorie und Praxis der Erziehung über die Grenzen von Nationalgesellschaften und haben z.B. in Form internationaler Bildungsprogramme und eines transnationalen Bildungsmonitoring Weltniveau erreicht. Schon zu Schleiermachers Zeit war die Prämisse problematisch, hat sie doch verborgen, wie sehr die Erziehung selbst an der Konstruktion jener Nationalität beteiligt war, die hier als ein scheinbar überhistorisches Faktum vorausgesetzt wird.

Das territoriale und nationale „Epochenbild des Sozialen“ ist laut Beck die hartnäckigste Erkenntnisblockade, die den Blick auf die Herausforderungen der Weltgesellschaft versperrt. In Form der „Container-Theorie der Gesellschaft“ (Beck 1998: 14) markiert es einen paradigmatischen Kern des sozialwissenschaftlichen Denkens. Ihr zufolge umschließt der Nationalstaat die Gesellschaft gewissermaßen wie ein Gefäß seinen Inhalt. Gesellschaften werden damit als räumlich gebundene und voneinander abgegrenzte Einheiten modelliert, die in nationalstaatlichen Grenzen verfasst sind und die, dank der kulturellen Integration ihrer Mitglieder, über gemeinsam geteilte Werte in ihrem Inneren homogene und kohärente Gebilde darstellen. In diesem „methodologischen Nationalismus“ sieht Beck eine überkommene Grundprämisse der ersten Moderne, von der sich eine Soziologie der Globalisierung – mithin auch eine Pädagogik im globalen Zeitalter – notgedrungen lossagen müsse.

### Die Weltgesellschaft in der postnationalen Konstellation

Angesichts der Entgrenzung und Entterritorialisierung sozialer Interaktionen, die der Globalisierungsprozess mit sich bringt, ist ein Gesellschaftsbegriff, der mit regionalen Grenzen operiert, kaum mehr haltbar. Dabei muss man

nicht zwangsläufig auf den radikalen Gesellschaftsbegriff der Luhmannschen Systemtheorie rekurrieren, die Gesellschaft als soziales System definiert, das alles kommunikativ erreichbare Handeln einschließt und „Gesellschaft“ mithin durch die Grenzen der Kommunikation und nicht durch die des Raumes konstituiert sieht. Die Plausibilität des Weltgesellschaftsarguments erschließt sich auch auf der Basis zeitgenössischer akteurszentrierter oder institutionalistischer Ansätze (vgl. Wobbe 2000).

Die Beobachtung, dass sich die Strukturen der politischen Steuerung nach wie vor in erster Linie nationalstaatlich untergliedern, widerlegt jedenfalls nicht die Voraussetzung einer Weltgesellschaft. Denn damit ist nicht behauptet, dass Nationalstaaten als politische Organisationsformen von der Bildfläche verschwinden – „Denationalisierung“ bedeutet zunächst, dass die Verdichtung von Lebensraum, kultureller, sprachlicher, wirtschaftlicher und politischer Einheit auf einem von Staatsgrenzen abgegrenzten Territorium unwiderruflich auseinandergebrochen ist. Das wird ohne Zweifel Konsequenzen für ein Bildungsverständnis haben müssen, das zur Blüte kam, als es darum ging, genau diese trügerische nationale Identität mit den Mitteln staatlich organisierter Bildung zu stiften.

Gewiss mangelt es jenem globalen sozialen Zusammenhang, den wir als Weltgesellschaft bezeichnen, an einer Reihe von Merkmalen, die im Gesellschaftsbegriff der soziologischen Tradition als konstitutiv erachtet wurden: Dazu zählen die soziale Identität und das „Wir-Gefühl“, ein Grundkonsens hinsichtlich gemeinsam geteilter Werte und kultureller Bestände, eine politische Steuerung im Rahmen einer staatlichen Ordnung und die Vergleichbarkeit der Lebensbedingungen. Aber genau dieser am Modell des Nationalstaats gebildete traditionelle Gesellschaftsbegriff verhindert es auch, die veränderte gesellschaftliche Wirklichkeit in der postnationalen Konstellation konsequent wahrzunehmen – und die globalen Bedrohungen wie die sozialen Verwerfungen in der Welt als gemeinsame Probleme der Weltgesellschaft zu begreifen.

Man kann sich aus systemtheoretischer Sicht auf den Standpunkt stellen, dass jene Prozesse, die wir als Denationalisierung oder als Globalisierung charakterisieren, erst im Kontext einer bereits konstituierten Weltgesellschaft begriffen werden können, d.h. als Prozesse, die die Weltgesellschaft zu ihrer eigenen Reproduktion und für ihren Strukturaufbau nutzt. Zahlreiche Autoren, die Denationalisierungsprozesse empirisch untersuchen oder theoretisch analysieren, halten demgegenüber nicht nur die Weltgesellschaftsprämisse, sondern auch den Globalisierungsbefund für entbehrlich oder unzutreffend. So konnte auch das Forschungsteam um Michael Zürn die fortschreitende Denationalisierung in Deutschland anhand zahlreicher Indikatoren belegen, ohne Anleihen bei einer Weltgesellschaftstheorie nehmen zu müssen (vgl. Beisheim et al. 1999). „Gesellschaftliche Denationalisierung“ wird darin beschrieben als ein Prozess der Ausdehnung der verdichteten sozialen Zusammenhänge über die nationalstaatlichen Grenzen hinaus, somit als relative Zunahme des grenzüber-

schreitenden Austauschs oder der grenzüberschreitenden Produktion z.B. von kulturellen Gütern, von Personen, von ökologischen Bedrohungen und Sicherheitsrisiken, von Gütern, Dienstleistungen und Kapital. Als „politische Denationalisierung“ stellt sich demgegenüber die Ausweitung oder Verkürzung „der territorialen und/oder personalen Reichweite politischer Institutionen gegenüber der bisherigen Dominanz nationalstaatlicher Einrichtungen“ (ebd.: 23) dar. Politische Denationalisierung macht sich z.B. an der Zunahme der EU-Rechtsakte fest, die Deutschland betreffen, aber auch in der Einschränkung von Einfluss und Reichweite nationaler Institutionen auf die Politikgestaltung.

Gerade in dieser „Entmächtigung“ der nationalstaatlichen Institutionen sieht auch Jürgen Habermas die wichtigste Herausforderung unserer heutigen postnationalen Konstellation: Denn mit der marktradikalen Globalisierung schwindet das Potenzial für die demokratische Selbststeuerung der Gesellschaft (Habermas 1998: 120). Mit der Schwächung der nationalstaatlichen Instanzen geht nicht zugleich auf supranationaler Ebene der Aufbau demokratisch legitimierter Regulationssysteme einher, so dass die Politik durch den Markt ersetzt zu werden droht. Der Nationalstaat ist – auch wenn er als Modus einer segmentären Differenzierung des politischen Raums weiterhin Bestand haben dürfte – nicht mehr die Einheit, die die historische Errungenschaft der demokratischen Selbststeuerung der Gesellschaft garantieren kann: „The nation state is becoming too small for the big problems of life, and too big for the small problems of life“ kommentiert Daniel Bell diesen Befund (zit. nach Stichweh 1995: 41).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie auf der supranationalen Ebene politische Regulationsmacht wiedergewonnen und zugleich mit demokratischer Legitimation ausgestattet werden kann. Genau darauf versucht der Kosmopolitismus eine Antwort zu geben. Der Neoliberalismus begrüßt demgegenüber die Befreiung der gesellschaftlichen und ökonomischen Interaktionen von den Fesseln politischer Steuerung und bestreitet, dass es notwendig, ja gar, dass es möglich sei, dass auf globaler Ebene den entfesselten Kräften des Kapitals und der Technologie politische Handlungsmacht nachwachsen kann und sollte. Die entscheidende politische Kontroverse unserer Tage dürfte deshalb auch nicht zwischen den „regressiven“ Verfechtern nationaler Interessen und „modernen“ Anhängern der Globalisierung als vielmehr zwischen den neoliberalen Globalisierern und den Kosmopoliten ausgetragen werden. Dabei ist das kosmopolitische Leitbild heute nicht mehr, wie noch bei Kant, die Idee eines republikanischen, rechtstaatlichen Weltstaates. Vielmehr artikuliert sich die kosmopolitische Demokratie eher im Modus einer Global Governance im Sinne eines mehrstufigen Institutionen- und Regelsystems, das staatliche, zivilgesellschaftliche, private und multilaterale Akteure gleichermaßen in die Kooperation bei der Bewältigung grenzüberschreitender Probleme einbindet.

Eine solche Global-Governance-Architektur kann freilich nur auf der Grundlage einer weltbürgerlichen Solidarität entstehen und funktionieren.

Und hier kommt die Schlüsselrolle einer weltbürgerlichen Bildung zum Tragen. Die Entfaltung eines weltbürgerlichen Bewusstseins, der kollektiven Identität einer Weltgesellschaft, deren Mitglieder sich wechselseitig die gleichen Menschen-Rechte zugestehen, ist Voraussetzung für die Bewältigung der globalen Herausforderungen unserer Zeit.

## Weltbürgerliche Bildung – revisited

Um pädagogische Antworten auf die hiermit bezeichneten globalen Herausforderungen ist der zeitgenössische Diskurs um ein Globales Lernen bemüht. Dieser Ansatz resultiert freilich weniger aus erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhängen; er hat sich in erster Linie aus der Reflexion der pädagogischen Praxis sozialer Bewegungen, insbesondere der Dritte-Welt-, Umwelt- und Friedensbewegungen entwickelt (vgl. VENRO 2000). Dabei wird durchaus an die internationale bildungspolitische Programmatik angeknüpft, wie vor allem an die Empfehlung der UNESCO über „Erziehung für internationale Verständigung, Zusammenarbeit und Frieden“ aus dem Jahr 1974, die ausdrücklich die Verankerung einer „globalen Anschauungsweise“ im Bildungswesen anmahnt.

In der pädagogischen Rezeption der von den sozialen Bewegungen getragenen Programmatik eines Globalen Lernens wird inzwischen verstärkt Wert darauf gelegt, Globales Lernen nicht als eine Pädagogik der Weltprobleme misszuverstehen. Globales Lernen meint vor allem und zuallererst Persönlichkeitsbildung im Welthorizont und ist damit an der Leitfrage zu orientieren, welche Fähigkeiten ein Mensch braucht, um unter den Bedingungen einer gefährdeten Weltgesellschaft ein gelingendes und zugleich verantwortungsvolles Leben führen zu können. Der Diskurs um ein so verstandenes Globales Lernens tut gut daran, an Traditionen einer „Bildung in weltbürgerlicher Absicht“, zu der u.a. Comenius, die Pädagogik der Aufklärung sowie die internationale Reformpädagogik am Anfang des 20. Jahrhunderts sowie wegweisende Beiträge geleistet haben, anzuknüpfen. Unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen des 21. Jahrhunderts muss eine Bildung im Horizont der Weltgesellschaft aber zugleich in mehrerer Hinsicht über die überlieferten Konzepte einer weltbürgerlichen Bildung hinausgehen:

1) Das am idealistischen Weltbürgertum orientierte Programm einer weltbürgerlichen Erziehung akzentuierte die individuelle Ethik und vernachlässigte damit das Gewicht, das der Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse und der Funktionalität der Institutionen für eine weltweite Kultur des Friedens zukommt. Auch ein Globales Lernen neigt dazu, die Macht des individuellen Handelns zu überschätzen und damit die Einflussmöglichkeiten der Einzel-

nen maßlos zu überfordern. Doch die erstrebte Gerechtigkeit der Weltgesellschaft ist zunächst einmal eine Frage ihrer institutionellen Ordnung, nicht in erster Linie des „gerechten Handelns“ der Milliarden von Individuen.

2) Die Tradition der weltbürgerlichen Erziehung vernachlässigt die Kompetenzen, derer das Individuum auch über seine moralische Integrität hinaus bedarf, um in einer komplexen Weltgesellschaft Handlungsfähigkeit zu beweisen: das mag von Fremdsprachenkenntnissen über E-literacy bis hin zur Fähigkeit reichen, vernetzt zu denken. Die Frage, welcher Kompetenzen ein Mensch bedarf, um den Globalisierungsprozess verantwortungsvoll mitzugestalten zu können und zugleich ein gelingendes Leben zu führen, ist indes in der Diskussion um ein Globales Lernen noch nicht hinreichend durchdacht. Die in der Praxis verbreitete Neigung, Lernprozesse nach wie vor an Themen und nicht an Kompetenzprofilen zu orientieren, ist dabei wenig hilfreich.

Für das Kernproblem einer Didaktik Globalen Lernens, nach welchen Grundregeln die Transformation von (Welt-)Gesellschaftsproblemen in Lernaufgaben vollzogen werden kann, gibt es bislang noch keine überzeugenden Antworten. Die z.B. konträr angelegten Bemühungen der Kultusministerkonferenz und des BLK-Programms „Transfer 21“, Bildungsstandards für ein Referenzcurriculum zum Lernbereich „Globale Entwicklung“ bzw. Kompetenzprofile zur Ausdifferenzierung von „Gestaltungskompetenz“ zu entwickeln, kommen zu bedenkenswerten Ergebnissen, ohne freilich das Legitimationsproblem einer Didaktik Globalen Lernens auch nur annähernd zu thematisieren, geschweige denn zu lösen.

3) Unter den Bedingungen der Weltgesellschaft muss soziale Integration neu begriffen werden: Dass sich im Laufe der soziokulturellen Evolution die soziale Integration einer Gesellschaft von der gefühlten Zusammengehörigkeit der in räumlicher Nähe lebenden Menschen entkoppelt, ist für die Soziologie kein neues Phänomen. Die moderne Gesellschaft hat diesen Quantensprung schon längst vollzogen. Schon bei der Überführung traditioneller Gemeinschaften in die moderne arbeitsteilige nationalstaatliche Gesellschaft wird die soziale Integration umgestellt. Um mit Emile Durkheim zu sprechen, es vollzieht sich der Übergang von einer mechanischen Solidarität unter Gleichgesinnten zu einer organischen arbeitsteiligen Solidarität einander Fremder.

Je komplexer die Gesellschaft wird, desto mehr schwindet die Integrationskraft jener unmittelbaren Bürgerfreundschaft, die beispielsweise dem Polis-Begriff der Antike noch zugrunde lag. Die „Kosmo-Polis“ kann ihren Zusammenhalt nicht mehr aus denselben Quellen schöpfen, denen sich die Solidarität der Polis verdankte. Ein Kosmopolitismus, der sich die Weltgesellschaft als universelle Gemeinschaft aller Menschen vorstellt, zeichnet daher ein Trugbild von den Mechanismen der weltgesellschaftlichen Integration. Denn die Beziehung allen Fernsten gegenüber kann sich nicht aus der Liebe speisen, die mich mit meinen Nächsten verbindet; „Seid Umschlungen, Mil-

lionen, diesen Kuss der ganzen Welt“, „alle Menschen werden Brüder“ – die Idee einer allgemeinen Menschenliebe und einer globalen Geschwisterlichkeit, wie sie Schiller und Beethoven beschworen, ist kein tragfähiges Fundament für globale Solidarität.

Wie viel Globalisierung verträgt der Mensch? Wenn entschiedene Kritiker der kosmopolitischen Idee anthropologische Argumente geltend machen, um zu begründen, dass Menschen nicht dazu in der Lage seien, den sozialen Mesokosmos zu überschreiten und daher der soziale Zusammenhalt in einer postnationalen Konstellation gefährdet sei, dann verkennen sie, dass die moderne Gesellschaft längst von „struktureller Fremdheit“ geprägt ist und die sich daraus ergebenden Integrationsprobleme durchaus zu bewältigen vermag. Auch Habermas sieht daher Anzeichen dafür, dass „sich jener große, historisch folgenreiche Abstraktionsschub vom lokalen und dynastischen zum nationalen und demokratischen Bewußtsein“ (Habermas 1998: 89) bis hin zu einer neuen Integrationsform weltbürgerlicher Solidarität fortsetzen lässt. Diese kann freilich nicht als bloße Extrapolation der herkömmlichen Gruppensolidarität begriffen werden. Weltbürgerliche Solidarität kann erst aus der Desintegration herkömmlicher Gruppen- und Nationenbindungen erwachsen. Sie kann und muss sich nicht auf ein affektiv gestiftetes Gemeinschaftsbewusstsein nach dem Ideal einer globalen Geschwisterlichkeit stützen, verweist jedoch auf ein weltbürgerliches Verantwortungsbewusstsein und auf die Geltung abstrakter Gerechtigkeitsprinzipien.

4) Das traditionelle Konzept einer weltbürgerlichen Bildung verklärt die friedensstiftende und den sozialen Zusammenhalt garantierende Rolle der Bildung: So war in diesem Sinne schon die *Pampaedia* des Comenius von einem überschwänglichen pädagogischen Optimismus geprägt: „Wenn nämlich alle Menschen von Grund auf über das All belehrt würden, wären sie alle wahrhaft weise, und die Welt wäre voll Ordnung, Licht und Frieden.“ (Comenius 1991: 16). Doch nicht erst seit PISA wissen wir, dass Bildungssysteme nicht nur darin versagen können, den sozialen Zusammenhalt zu stärken – vielmehr gesellschaftliche Disparitäten gar noch vertiefen können. Gerade im Weltmaßstab betrachtet gilt: je wichtiger Bildung für die individuelle Biographie wie für die gesellschaftliche Entwicklung wird, desto stärker schlägt sich die Ungleichheit von Bildungskarrieren auf die Ungleichheit der Verteilung von Lebens- und Entwicklungsperspektiven nieder. Dazu kommt, dass Beispiele aus aller Welt davon Zeugnis ablegen, wie sehr Bildung im schlimmsten Falle gar, sei es durch die bewusste Verweigerung der Bildungschancen für bestimmte Bevölkerungsgruppen, sei es durch die Vermittlung von Vorurteilen und kulturellen Dominanzansprüchen, gesellschaftliche Konflikte und Krisen bis hin zu Bürgerkriegen anheizen kann (vgl. Seitz 2005). Bildung trägt schon immer ein Janusgesicht. Ihr kommt keine per se progressive Kraft zu, sie kann vielmehr auch destruktive Potenziale freisetzen.

5) Schließlich liegt dem herkömmlichen Kosmopolitismus ein exklusiver Universalismus zugrunde, der sich durch die Verdrängung und Ausgrenzung von allem, was fremd und irrational erscheint, konstituiert, sei es der Fremdheit anderer Kulturkreise, der eigenen Leiblichkeit, der Natur, des Unbewussten, des Wahnsinns, des Zufalls oder auch des Weiblichen. Diese universalistische Vernunft ist zugleich totalitär, insofern sie mit dem Anspruch verknüpft ist, eine einheitliche Weltsicht zur Geltung zu bringen, die von allen Kontexten zu abstrahieren vermag und daher die gegebene Pluralität kultureller Weltentwürfe nur als einen defizitären, zu überwindenden Zustand begreifen kann.

So werfen auch Vertreter der Cultural Studies oder auch Globalisierungskritiker aus dem Süden allen universalistischen Konzepten, die im Westen ihren Ursprung haben, vor, deren Anspruch auf universelle Geltung sei in Wahrheit nur der „Universalismus des weißen Mannes“, Ausdruck einer abendländlichen Rationalität, die etwas Partikulares zum gemeinsamen Anliegen der Menschheit verklären. Ein Weltbürgertum, das sich nur auf jenes schmale Segment der Weltbevölkerung bezieht, die globale männliche Mittelklasse, schätzungsweise 350 Millionen Menschen, Männer, die über ein Auto, eine Adresse und ein Bankkonto verfügen – das wäre ein Verständnis von Kosmopolitismus, von dem wir getrost Abstand nehmen sollten. Doch neben diesem exklusiven Verständnis von Weltbürgertum gab und gibt es auch herausragende Gewährspersonen für ein nicht hegemoniales Verständnis weltbürgerlicher Erziehung, wie die feministische Philosophin Martha Nussbaum oder den indischen Pädagogen Rabindranath Tagore. Sie treten für ein inklusives Verständnis von Weltbürgertum ein oder, wenn man so will, für einen „differenzempfindlichen Universalismus“ (vgl. Habermas 1998: 128), der die Anerkennung von Verschiedenheit und die Möglichkeit einer transkulturellen Horizontverschmelzung zu integrieren sucht.

Es kommt, nimmt man diesen Ansatz ernst, offenbar nicht so sehr darauf an, dass wir global denken lernen, sondern welche Form einer globalen Sichtweise wir entwickeln. Eine „globale Anschauungsweise“ kann jedenfalls in diesem Verständnis nicht als allumfassende Vogelperspektive missverstanden werden: Globales Lernen zielt vielmehr auf die Einsicht, die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen und die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen.

Eine weltbürgerliche Bildung unter den Bedingungen globaler Gefährdungen kann nicht nur als eine lästige Notwendigkeit verstanden werden, den Anforderungen einer globalisierten Welt mit pädagogischen Mitteln genügen zu müssen. Es muss vielmehr als ein visionäres und insofern eben auch idealistisches Projekt begriffen werden, das von dem Impuls getragen ist, den unendlichen Reichtum zu erschließen, der in der Begegnung und Kooperation zwischen den Menschen und den Kulturen liegt. Diese Auffassung Globalen Lernens knüpft an den Kern der kosmopolitischen Tradition an, die darauf beharrt:

die Menschlichkeit des Menschen kann letztlich nur im planetarischen Maßstab zur Geltung gebracht werden, in der friedlichen Koexistenz aller Menschen und in der weltweiten Humanisierung ihrer Lebensverhältnisse.

## Literatur

- Beck, U. (Hrsg.) (1998): Politik der Globalisierung. Frankfurt a.M.
- Beisheim, M. et al. (1999): Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung. Baden-Baden.
- Botkin, J. W. et al. (1979): No Limits to Learning. Bridging the Human Gap. Oxford.
- Comenius (1991): Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge. 4. Teil: Pampaedia. Hrsg. v. K. Schaller. Sankt Augustin.
- Deutscher Bundestag (2002): Schlussbericht der Enquete-Kommission Globalisierung der Weltwirtschaft. Drucksache 14/9200. Berlin.
- Gogolin, I. (Hrsg.) (1994): Das nationale Selbstverständnis der Bildung. Münster u. New York.
- Habermas, J. (1998): Die postnationale Konstellation. Frankfurt a.M.
- Hornstein, W. (2001): Erziehung und Bildung im Zeitalter der Globalisierung. In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, 517-537.
- Immerfall, S. (ed.) (1998): Territoriality in the Globalizing Society. Berlin u. New York.
- Lessing, Th. (1923): Feind im Land. Satiren und Novellen. Hannover.
- Liegle, L. (2002): Dialog der Kulturen. In: Neue Sammlung 42 (2002) 4, 447-457
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport des Landes Baden-Württemberg (2004): Bildungsplan Realschule. Bildungsstandards für den Fächerverbund Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde. Realschule Klassen 6, 8, 10. Stuttgart.
- Scheunpflug, Annette (2003): Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2/2003, 159-172.
- Schleiermacher, F. (1983): Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Frankfurt a.M./Berlin.
- Seitz, K. (1993): Von der Dritte Welt Pädagogik zum Globalen Lernen. In: A. Scheunpflug/ A. K. Treml (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen, 39-77.
- Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt a.M.
- Seitz, K. (2004): Bildung und Konflikt. Wiesbaden und Eschborn.
- Stichweh, R. (2000): Die Weltgesellschaft. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.
- Tye, K. A. (Hrsg.) (1999): Global Education. A Worldwide Movement. Orange.
- VENRO (2000): Globales Lernen als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nichtregierungsorganisationen. Bonn.
- Wobbe, Th. (2000): Weltgesellschaft. Bielefeld.

## Anstiftung zur Freiheit – Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz<sup>1</sup>

Wolfgang Sander

### Politische Bildung: Konsens über Multiperspektivität

Politische Bildung ist heute, in der Schule ebenso wie in der außerschulischen Bildung, ohne Perspektivenvielfalt resp. Multiperspektivität konzeptionell nicht mehr vorstellbar. Das war nicht immer so – in der Geschichte der Schule in Deutschland diente politische Bildung, sei es als eigenes Fach, sei es Prinzip anderer Fächer, sei es als Dimension des Schulalltags, über lange Zeit eher der Durchsetzung *vorgegebener* Perspektiven. Meist waren das die der politisch herrschenden Gruppen, manchmal versuchten jedoch auch oppositionelle Gruppen die politische Bildung zur Verbreitung ihrer Perspektiven zu nutzen (vgl. Sander 2004). Erst mit der Durchsetzung der Demokratie nach 1945 im Westen Deutschlands konnte sich nach und nach in der Fachkultur der politischen Bildung die Überzeugung durchsetzen, dass ein solches instrumentelles Verständnis des Faches weder den fachlichen Gegenstand – Politik in einem weiteren Sinn – angemessen erschließen kann noch mit den Anforderungen einer demokratischen Gesellschaft an das Bildungswesen vereinbar ist.

In der Fachgeschichte der politischen Bildung gibt es für diese allgemeine Akzeptanz von Perspektivenvielfalt als Qualitätsmerkmal für das Fach ein konkretes Datum: Im Jahr 1976 lud der Direktor des Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Siegfried Schiele, die damals führenden Fachdidaktiker der politischen Bildung aus verschiedenen Bundesländern und gegensätzlichen politischen Lagern zu einer Grundsatztagung über das „Konsensproblem in der politischen Bildung“ in das schwäbische Beutelsbach ein (vgl. Schiele/Schneider 1977). Hintergrund dieser Einladung war die Verwicklung des Faches in die bildungspolitischen Konflikte der frühen 1970er-Jahre, in deren Verlauf neue Lehrpläne und Schulbücher zu Gegenständen intensiver und stark polarisierter öffentlicher Kontroversen in mehreren Landtagswahlkämpfen geworden waren. Der Landeszentrale ging es darum zu eruieren, worüber aus Sicht der Wissenschaft trotz dieser Kontroversen ein Konsens im Aufgabenverständnis politischer Bildung bestehen könnte. Ein solcher Konsens wurde dann von einem Teilnehmer der Tagung, Hans

<sup>1</sup> Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Veröffentlichung in: Duncker, L./Sander, W./Surkamp, C. (Hrsg.) (2005): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.