

Global Citizenship Education-

Was können wir heute von Erasmus
lernen?

von: **Marius Waibel**

Mail: marius.waibel@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitende Bemerkungen	1
2. Global Citizenship Education	1
2.1.Global Citizenship Education- aktuell	2
3. Friedenspädagogik und Global Citizenship Education	4
4. Weltbürgerliche Erziehung und Global Citizenship Education	4
4.1.Weltgesellschaft und Global Citizenship Education	5
4.2.Das „heutige“ Weltbürgertum	5
5. Globales Lernen	7
5.1.Global Citizenship und Globales Lernen	8
5.2.Vermittler Globalen Lernens	10
6. Was können wir heute von Erasmus lernen?	11
7. Ausblick	13
8. Literaturverzeichnis	14

1. Einleitende Bemerkungen

Der folgende Diskurs hat das Global Citizenship Education¹ zum Thema. Da dieses Forschungsfeld sehr breit angelegt ist und es verschiedenste Ansatzpunkte dazu gibt, wird GCE im Folgenden nach bestimmten Ansatzpunkten und Denkrichtungen beschrieben.

Anzumerken ist jedoch, dass diese Konzeption nur einen kleinen Ausschnitt der gesamten Materie darstellen kann. Für die genauen Ausführungen, Rahmenbedingungen und Voraussetzungen ist der Rahmen dieser Arbeit zu begrenzt.

Dabei wird die systemisch- konstruktivistische Friedenspädagogik als eine Art Verständigungsgrundlage verstanden. Das bedeutet, dass diese Konzeption von GCE im Sinne eines friedlichen Diskurses ablaufen muss. Dies kann folglich nur in einer Weltgesellschaft und einer weltbürgerlichen Erziehung dazu erfolgen. Die zentrale Frage dazu beschäftigt sich mit einer modernen Form des Weltbürger*innentums.

Ausgangspunkt bietet dabei die Friedenschrift „Die Klage des Friedens“, welche von Erasmus von Rotterdam am Anfang des 16. Jahrhunderts verfasst wurde. Dort fordert Erasmus dieselben Punkte, nämlich eine Überwindung nationalstaatlicher Grenzen auf der Basis radikalpazifistischen Tuns.

Das globale Lernen ist im Folgenden als eine Umsetzungsmethode für GCE zu verstehen. Dies geschieht mit Beachtung des systemtheoretischen Ansatzes, wobei auch dieser nur ausschnittartig dargestellt werden kann.

Abschließend werden die Herausforderungen skizziert, denen sich Pädagog*innen im Rahmen von GCE in Zukunft konfrontiert sehen könnten.

2. Global Citizenship Education

Global Citizenship Education kann übergeordnet als ein transformatives Bildungskonzept verstanden werden, das die Herausforderungen an Bildung thematisieren soll, welche im globalen Anthropozän (Bastian/Lang-Wojtasik 2017) immer anspruchsvoller, bzw. vielschichtiger werden (Grobbaauer 2014, S.29). Zuweilen wird es als globale Ausrichtung Globalen Lernens verstanden, jedoch wird der Diskurs in dieser Arbeit dahingehend weitergeführt, als dass nationalstaatliche Normen überwunden werden sollen. (z.B. Grobbaauer 2017).

¹ im Folgenden mit GCE abgekürzt

GCE hat mehrere unterschiedlich verstandene Ansätze, die wissenschaftlich unterschiedlich in weitere Stränge interpretiert werden können (Grobbaauer 2017, S. 117f.).

Im allgemeinen Diskurs werden in Bezug zu GCE zwei idealtypische Ansätze sichtbar. Der humanistische Ansatz wirft Fragen nach einer „*education of the global citizen*“ auf, bei dem der Hauptschwerpunkt auf dem einzelnen Individuum als Weltbürger*in liegt. Der politische Ansatz, im Sinne von „*Education for the global Citizenship*“, untersucht die Gesellschaftsstrukturen, welche reformiert werden sollten, damit Weltbürger*innentum heutzutage möglich sein kann (Grobbaauer 2014, S.12).

In Bezug zu Bildung wird zwischen dem individuellen sowie dem strukturellen Kosmopolitismus unterschieden. Während Ersterer sich mit der Bildung zu Weltbürger*innen und der Förderung des weltbürgerlichen Handelns beschäftigt, setzt Letzterer den Schwerpunkt bei der Bildung für/über Weltbürger*innen mit dem Fokus auf den politischen Strukturen globaler Entwicklungen (Grobbaauer 2017, S.118).

2.1. GCE aktuell

Global Citizenship Education kann als Transformationsbegriff verstanden werden, der vier relevante friedenspädagogische Ansätze beinhaltet. Das Globale Lernen und die Friedenspädagogik stellen den Grundbestandteil dieser Arbeit dar. Die Interkulturelle Pädagogik sowie die Bildung für Nachhaltige Entwicklung seien dagegen hintangestellt.² Das globale Lernen wird hierbei jedoch als universelle Umsetzungsmethode begriffen, die auf jede der übrigen Ansätze angewendet werden kann. Konkretisiert wird diese Herangehensweise an vier normativen Schranken, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit und der Partnerschaftlichkeit, in die das GCE Einfluss ausübt und die ebenfalls miteinander verknüpft sind.

Es kann sogar behauptet werden, dass diese Schranken so stark ineinander verwurzelt sind, dass sie sogar voneinander abhängen (können) (Lang- Wojtasik 2018, S.4). Konkret für diesen Diskurs wird GCE als ein transformativer Bildungsbegriff verstanden, der durch eine weltbürgerliche Erziehung, zur kritisch- reflexiven Diskurs über die bereits aktuellen, wie auch zukünftigen globalen Herausforderungen, wie beispielsweise Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit und Gewaltfreiheit (Lang- Wojtasik 2018), anleiten soll.

² an dieser Stelle sei auf die Veranstaltungen „Forschung zu Migration“ (Herr Prof. Dr. Lang- Wojtasik) sowie der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Frau Prof. Dr. Bergmüller- Hauptmann) hingewiesen.

Ein zentrales Anliegen bildet außerdem die Sensibilität und das dazugehörige Wissen über die oben angeführten Themen. Die Sensibilität und das dazugehörige Wissen, dass es Menschen gibt, die unter ausbeuterischen Bedingungen leben und arbeiten müssen, damit die westlich-europäischen Wohlstandsgesellschaften ihren hohen Lebensstandard aufrechterhalten können. Oder das ein riesiger, nicht mehr reparabler Eingriff in die Natur nötig ist, um ein (für uns so selbstverständlich vorhandenes) Smartphone zu produzieren.³

Dieser kritisch- reflexive Diskurs scheint nur erreichbar, wenn dabei drei Kriterien berücksichtigt werden. Nur durch einen friedlichen Diskurs, in Form der systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik (Frieters- Reermann 2015) kann eine globale Norm etabliert werden, die ein konstruktives Miteinander auf globaler Basis ermöglicht (u.a. Bastian 2007). Dieser Diskurs könnte bestenfalls in einer Weltgesellschaft erfolgen (Trembl 1996). Alle wissenschaftlich diskutierten GCE- Modelle gehen in dieselbe Richtung und haben den/ die Weltbürger*in oder die weltbürgerliche Erziehung zum Gegenstand (Grobbauser 2014/ 2017). Das dritte Kriterium stellt dabei die Umsetzungsmethode für GCE, in Form des globalen Lernens dar. Für diese Interpretation von GCE ist es entscheidend, dass alle dargelegten Kriterien wechselseitig in Verbindung zueinander stehen. Konkretisiert werden könnte dies in Form einer „Weltlitalisierung“ (vgl. Bastian/Lang- Woitasik 2017). Diese könnte eine solche globale „Normierung“ darstellen, mit der den geschilderten Herausforderungen im Anthropozän begegnet werden könnte. Im Folgenden wird dieser Begriff nochmals aufgegriffen werden.

Für den weiteren Diskurs bedeutet dies für GCE:

- nur über friedenspädagogische Maßnahmen zu erreichen
- nicht nationalstaatlich umsetzbar, da wir in einer globalen Welt leben, in der alle großen und wichtigen Herausforderungen nur global, bzw. global zu erreichen sind
- eine Weltgesellschaft, bzw. eine neue Form eines Weltbürger*innentums ist für die Umsetzung vonnöten
- globales Lernen als Methode, um GCE global umsetzen zu können und allen Menschen einen Zugang zu Bildung zu ermöglichen

³ z.B. „Ändere die Welt“ von Jean Ziegler, Penguin Verlag (2014)

3. Friedenspädagogik und GCE

Wie bereits beschrieben, soll GCE innerhalb der drei Kriterien Friedenspädagogik, Weltbürger*innentum und Globalem Lernen dargestellt werden.

Die Friedenspädagogik hat hauptsächlich zwei Hauptströmungen. Auf die „Pädagogik des Anderen“ (Wintersteiner 1997) soll in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden, da sich der Schwerpunkt dieser Arbeit der zweiten Strömung, der „systemisch- konstruktivistischen Friedenspädagogik“ zuwendet (Frieters-Reermann 2015). Da das Globale Lernen, welches im nächsten Kapitel ausführlicher dargelegt wird, als Umsetzung des Global Citizen Education dienen soll, ebenfalls der Strömung der systemisch- konstruktivistischen Friedenspädagogik angehört, wurde sich für den systemisch- konstruktivistischen Ansatz entschieden (Frieters-Reermann 2015).

Die systemisch- konstruktivistische Friedenspädagogik geht von dem Ansatz aus, dass Konflikte so vielschichtig und undurchdringbar ineinander verschlungen sind, dass vornherein festgesetzte Lösungsansätze zu keiner friedlichen Klärung führen können (Frieters- Reerman 2015, S.141).

Dieser interpretative Spielraum ist somit an das Verständnis von GCE auch anschlussfähig. Denn Friedenspädagogik bedeutet hierbei konkret, dass es keine feste Lösung für einen bestimmten Konflikt gibt. GCE wiederum verlangt ein lebenslanges Lernen in jedem Lebensalter (z.B. Grobbauer 2014). Folglich befähigt die systemisch- konstruktivistische Friedenspädagogik dazu, unter immer neu dazugewonnenen Erkenntnissen über Lösungsstrategien von Konflikten nachzudenken.

Im Folgenden wird die Friedenspädagogik weitergedacht und in einen Diskurs der Weltgesellschaft und der weltbürgerlichen Erziehung verortet.

4. Weltbürgerliche Erziehung und GCE

Das Weltbürger*innentum oder die weltbürgerliche Erziehung könnte einen Beitrag leisten, für ein globales und friedliches Miteinander zu sorgen. Diese Idee eines Weltbürger*innentums lassen sich bis weit in die griechische Antike zurückverfolgen, wo beispielsweise der synonyme Begriff des „Kosmopolitismus“ seine Wurzeln hat (Seitz 2017, S.395).

Des Weiteren kann das Weltbürger*innentum zum zentralen Ziel der Friedenspädagogik, nämlich der „Befähigung zur gewaltfreien und konstruktiven Konfliktaustragung“ (vgl. Frieters- Reermann 2017, S. 95), in besonderem Maße beitragen. Der Grundsatz, dass Konflikte

nur in globalem Diskurs zu lösen sind, erscheint in Betrachtung der weltpolitischen Lage, aber auch mit Rückblick auf die Geschichte, als notwendig und vor allem vernünftig.⁴

4.1. Die Weltgesellschaft und GCE

Des Weiteren zeigt sich bereits in vielen Sparten, dass eine Weltgesellschaft möglich, bzw. bereits existent ist. Dies ist unter anderem in der (globalen) Weltwirtschaft, in digitalen Netzwerken oder im (globalen) Finanzwesen zu erkennen (Tremml 1996, S.3).

Paradoxiert werden Herausforderungen, denen nur auf globaler Ebene zu begegnen ist, fast ausschließlich auf nationalstaatlicher Ebene begegnet. Somit führen Konfliktbewältigungen zumeist zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis (Tremml 1996, S.3). Die oben genannten „weltgesellschaftlichen“ Vereinigungen zeigen jedoch, dass eine Weltgesellschaft existieren kann.

Ähnlich verhält es sich mit der Weltgesellschaft als unbedingtem globalumfassenden Problemzusammenhang auf sozialer, räumlicher, zeitlicher und sachlicher Ebene (Lang-Wojtasik 2015, S.22). Dabei werden vor allen Dingen Fragen der Sicherheit sowie der globalen Ungleichheit aufgeworfen.

4.2. Das „heutige“ Weltbürgertum

Die Lage eines Ortes scheidet die Körper, nicht die Seelen!

Ein noch deutlicherer Appell, wie er in Erasmus' Klage des Frieden zu finden ist, dass das Denken in nationalstaatlichen Grenzen überwunden werden sollte, ist nicht weiter notwendig. Erasmus forderte im Grunde genommen schon im 16. Jahrhundert ein globales Denken über Grenzen hinweg!

Ein Ansatzpunkt für GCE könnte sich folglich auf ein modernes Weltbürger*innentum beziehen. Eine Anschlussdiskussion könnte die Frage aufwerfen, wie ein solches Weltbürger*innentum in einer (zukünftigen) modernen Weltgesellschaft eingeordnet werden könnte. Dies geschieht unter der Betrachtung der „Klage des Friedens“, da Erasmus schon im frühen 16. Jahrhundert reformrevolutionäre Überlegungen für ein Weltbürger*innentum angestellt hat. Dabei darf der weitestgehend christlich- abendländische Zentrismus nicht außer Acht gelassen werden, in dem sich Erasmus bewegt. Seine Aspekte müssen somit immer auf die heutige globale Welt angepasst werden.

Für Erasmus scheint die Menschheit von Natur aus eine Weltgesellschaft zu sein, was gerade zu Beginn seiner „Klage des Friedens“ an gleich mehreren Stellen sehr deutlich zu sein scheint.

⁴ Exemplarisch sei hier auf den Ost- West- Konflikt verwiesen, der nach einer Abkühlung unter Gorbatschow, nun wieder aufgeflammt und feindseliger denn je ist.

„In verschiedenen Gegenden wächst Verschiedenes, wodurch allein schon der Bedarf den wechselseitigen Handel empfiehlt“.

Die Natur hätte dem Menschen demnach solche Fähigkeiten und geistige und körperliche Voraussetzungen zugeteilt, dass es kein Ungleichgewicht zwischen den Menschen gibt. Es ist faktisch nicht möglich, dass ein „Übermensch“ universale Fähigkeiten besitzt und niemals auf die Hilfe anderer angewiesen ist. Folglich ist der Mensch allein schon aus ökonomischer Sicht auf Freundschaft oder wenigstens partnerschaftliche Geschäftsbeziehungen angewiesen, um die eigenen „Defizite“ ausgleichen zu können. Durch Freundschaften und Dienstleistungen ist es möglich, diese Defizite auszugleichen, sodass jeder seine persönlichen Stärken in eine Gemeinschaft einbringen kann.

Zwar steht auch für Erasmus das Christentum und damit der „Christenmensch“ im Zentrum der „Klage“. Doch besonders zu Beginn seiner Ausführungen ist fast ausschließlich vom „Menschengeschlecht“ oder vom Menschen die Rede (*„Ohne dass etwas dazukäme, müsste der gemeinsame Name Mensch genügen, dass es zwischen Menschen ein gutes Einvernehmen gibt“*). Der Christ wird erst nach und nach von Erasmus unter dem Grundsatz der Nächstenliebe deutlicher hervorgehoben.

Um Erasmus' Position in die heutige Zeit im Anthropozän und der schnellen Veränderung global einordnen zu können, kann schon an einem kleinen Beispiel verdeutlicht werden. Wenn beispielsweise Flucht und Migration als globales Phänomen und die „Lokalität“ einer einzelnen Bildungsinstitution (z.B. eine Schule) miteinander in Berührung kommen, dann wird aus den beiden Phänomenen ein Globales. Lokal und global kann somit nicht mehr getrennt voneinander als Herausforderung angesehen werden (Lang-Wojtasik 2010).

GCE, bzw. eine weltbürgerliche Erziehung, könnte nun versuchen, den räumlichen, zeitlichen, sachlichen und sozialen Herausforderungen der damit verbundenen Weltgesellschaft zu begegnen (Lang-Wojtasik 2018, S.2).

Konkret kann dies für ein heutiges Weltbürger*innentum bedeuten, dass auf das oben beschriebene globale Phänomen, aus einer entdramatisiert- reflexiven Sicht geblickt werden kann (Lang-Wojtasik 2014b).

Es sollte nie vergessen werden, dass niemand beeinflussen kann, innerhalb welcher Grenzen er geboren wird. Folglich sollte man sich immer auch gelebten Werten oder Vorstellungen stärker verpflichtet fühlen, als einem bestimmten Land (Bastian/ Lang-Wojtasik 2017).

Doch wie kann ausgehend von dem Wissen, z.B. über das Wissen der Globalität der Herausforderung Migration und Bildungsinstitution, auf eine wirksame und vor allem globale

Handlungsebene kommen. Diese Umsetzungsmethode scheint dem globalen Lernen vorbehalten zu sein.

Zur besseren Anschlussdiskussion seien im Folgenden die wichtigsten Erkenntnisse aus diesem Abschnitt zusammengefasst:

- Die wichtigen globalen Herausforderungen der Menschheit erfordern eine Überwindung nationalstaatlichem Denken, wie es Erasmus schon im 16. Jahrhundert vorgelebt hat.
- Die Menschen waren und sind noch immer auf wechselseitige Beziehungen angewiesen. Sei es durch Bande der Liebe und Freundschaft oder wie bei Erasmus dargestellt, durch Beziehungen, bei denen jeder von den Stärken seines Gegenübers profitieren kann.
- Weltbürgerliche Erziehung und das Leben in einer Weltgesellschaft erfordern ein Blick über den Tellerrand hinaus und befähigen zu einem reflexiven Umgang mit globalen Herausforderungen

5. Globales Lernen

Das Globale Lernen hat die Verbreitung internationaler Gerechtigkeit sowie Solidarität als übergeordnete Ziele. In Anbetracht der weltweiten Globalisierung hat sich Globales Lernen aus der Entwicklungspolitischen Bildung und aus der Dritte- Welt- Bildung herausgebildet (Scheunflug 2017, S.141). Globales Lernen wird von der Überzeugung beherrscht, dass lebenslange Bildung als Transformationsprozess für eine gerechte und solidarische Welt (Gesellschaft) wirken kann. Durch sie soll bei allen Handelnden ein Umdenken stattfinden und eine Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung hinsichtlich verantwortungsvollem Handeln gegenüber Sich, seinem Umfeld und auch der Welt stattfinden (ebenda, S.142). Somit sind dies globale Herausforderungen. Des Weiteren stellt das Globale Lernen einen Universalindikator dar, der auf alle schulischen Themen und Fächer angewendet werden kann.

Es gibt zwei Theorien für das Globale Lernen. Einerseits sollen normative Inhalte formuliert und vermittelt werden, die letztendlich auch durch Bildung erreicht werden sollen. Dies kann beispielsweise durch Toleranz, Empathie oder solidarisches Handeln geschehen (Scheunflug 2017, S.169).

Andererseits soll Globales Lernen aus Sicht systemtheoretischer Perspektiven analysiert werden. Diese Sicht soll im Mittelpunkt dieses Diskurses stehen. Dieser Ansatz dient dazu, Lernende durch globales Lernen auf die Zukunft in einer (globalisierten) Weltgesellschaft

vorzubereiten und ihnen entsprechende Kompetenzen an die Hand zu geben, um für diese Herausforderungen gewappnet zu sein (Scheunpflug 2017, S.169). Der systemtheoretische Ansatz geht nicht von einer teleologischen Determinierbarkeit einer Entwicklung aus. Vielmehr wird von einer Komplexität ausgegangen, die vor allem in Anbetracht der fortschreitenden Globalisierung in räumlicher, sachlicher, zeitlicher und sozialer Dimension immer mehr zunimmt (Lang-Wojtasik 2015, S.24).

Erasmus hat ebenfalls mehrere Aspekte Globalen Lernens in seiner „Klage“ verortet. Vor allem greift er mit der Forderung nach Toleranz, bzw. Sensibilität, gleich mehrfach eines der Ziele heutigen globalen Lernens (Scheunpflug 2017) auf. Erasmus' Forderung „...*die Quellen* (des Krieges) *müssen unterbunden werden...*“ kann im Sinne globalen Lernens bedeuten, dass man sich den globalen Folgen des eigenen Handelns für die unmittelbare Umwelt und auch für die globale Umwelt bewusst werden sollte und dementsprechend handeln sollte (Lang-Wojtasik 2015).

5.1. GCE und Globales Lernen

Das Globale Lernen soll hierbei als eine Methode verstanden werden, mit der GCE umgesetzt werden kann. Alle bereits beschriebenen Normen von GCE, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit, Gerechtigkeit und Partnerschaftlichkeit sind dringende Ziele des Globalen Lernens (z.B. Lang-Wojtasik 2015, S.21). Dass dies jedoch keine Entwicklung der europäischen Moderne allein ist, belegen mehrere bildungstheoretische Reformen aus dem globalen Süden, wie beispielsweise von Gandhi (Sarvodaya) oder Freire („Pädagogik der Unterdrückten“) entwickelt (Bastian/Lang- Wojtasik 2017, S.60). Um auf einen „globalen Nenner“ zu kommen, könnte es das Ziel von GCE sein, eine „Weltgesellschaftliche Literalisierung“ zu erreichen (Bastian/Lang- Wojtasik 2017, S.55). Hierbei wird von einer fünften Aufklärung gesprochen, wobei die zweite Aufklärung dem Zeitalter der Renaissance und damit auch unter anderem Erasmus von Rotterdam zugeschrieben werden kann. Somit wird ersichtlich, wie tief der Gedanke einer weltbürgerlichen Erziehung in der Geschichte der Menschheit verwurzelt ist (Bastian/ Lang- Wojtasik 2017, S.54). Diese Weltliteralisierung könnte eine globale „Norm“ bilden, die nicht nur ein gewisses „Alphabetisierungslevel“ festlegen würde. Vielmehr könnten die großen globalen und sich immer schneller und extremer fortschreitenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse global gefasst werden. Diese, als Handlungsoptionen beschriebenen Prozesse, beziehen sich auf die Bewahrung der Schöpfung, Ressourcenverteilung und Energieversorgung, Frieden und Überwindung von Gewalt, der Verteilung des Wohlstands und

Überwindung der Armut und der Migration, Interkulturalität und der Menschenrechte (vgl. Lang- Wojtasik 2018, S.1).

Schon bei kurzer Betrachtung wird überdeutlich erkennbar, dass alle diese aufgezeigten Prozesse einen globalen Hintergrund haben und auf vielfältige Weise zusammenhängen.

Exemplarisch sei auf die zunehmende Abschottungspolitik der EU verwiesen, bei der die Menschen aus dem globalen Süden und aus den (zum größten Teil durch die westlichen Industriestaaten verschuldeten) Kriegsgebieten wie dem Jemen oder Syrien, aus ihrer nicht selbstverschuldeten katastrophalen Lage im Stich gelassen werden (Bastian/ Lang-Wojtasik 2017, S.29).

Wenn Erasmus schreibt, dass ein staatliches Oberhaupt erst dann zufrieden sein soll, wenn es auch seine Untertanen sind und er danach streben soll, die „*besten Untertanen*“ zu haben, beinhaltet auch dies eine hohe Aktualität, die nur auf das globale Anthropozän angepasst werden muss.

Hierbei sind Anknüpfungspunkte zu den Ausführungen zu GCE möglich. Die lokale Zufriedenheit, die Erasmus aufgreift, kann auf eine globale Weltgesellschaft ausgeweitet werden, welche durch globales Lernen in der bereits beschriebenen Weltliteralisierung vorangetrieben werden kann (Bastian/Lang-Wojtasik 2017).

Die „Umsetzungsmethode“ Globales Lernen kann und sollte im Sinne eines lebenslangen Lernens immer weiter verfeinert oder verändert werden. Die bereits mehrfach erwähnte „Weltliteralisierung“ erscheint trotz ihrer auf den ersten Blick radikale Lösungsform, als nahezu alternativlos. Angesichts sehr ambitionierter Zielsetzungen wie „leave no one behind“ der Agenda 2030 oder der Umsetzung der internationalen Menschenrechte für *Alle* Menschen (Seitz 2018), kann auch nur ein sehr ambitioniertes Konzept von GCE diese Ziele umsetzen. Wie eine solche „Weltliteralisierung“ nun konkret auszusehen hätte, kann an dieser Stelle leider nicht vollständig geklärt werden. Jedoch sollte ihr Ansatz in einer weltweiten Partizipationsfähigkeit bestehen, der allen Menschen Zugang zu Bildung verschaffen soll. Diese Bildung müsste des Weiteren anschlussfähig an die großen, bereits beschriebenen globalen Herausforderungen der Menschheit sein (Bastian/Lang-Wojtasik 2017). Zuletzt sollte hinzugefügt werden, dass diese „Weltliteralisierung“ global tatsächlich so „normiert“ sein sollte, wie nur möglich, da sonst eine noch größere Kluft zwischen den reichen Ländern des globalen Nordens und den ärmeren Ländern des globalen Südens entstehen könnte (Lappalainen 2018, S.18).

Für eine Erreichung dieser „Weltliteralisierung“ scheint es besonders für die westlichen Industriestaaten unabdingbar, dass der viel zu hohe Lebensstandard angesichts aller

Bereits dargestellten Herausforderungen heruntergeschraubt werden muss. Es muss so schnell wie möglich ein Umdenken in Gerechtigkeits- Verteilungs- und Konfliktsfragen stattfinden. Denn wie Erasmus vor über 500 Jahren schon anmerkte, solle „...*derjenige als der Edelste gelten, der am meisten von seinen Ansprüchen nachgelassen hat*“!

Einmal mehr wurde in diesem Kapitel nun versucht, eine theoretische Grundlage zu legen, ohne dabei das konkrete Handeln dahinter zu verstehen zu können. Wer könnten die Handelnden sein, die dieses Wissen generieren und an die Schülerinnen und Schüler in einer Weise weitergeben, damit diese „Ökumene von Wertvorstellungen“ (vgl. Bastian/Lang-Wojtasik 2017, S.31), wie z.B Sensibilisierung, Verzicht, Rücksicht und ein friedlicher Umgang miteinander, die Lernenden nicht nur zu Wissenden, sondern genauso zu Handelnden macht? Da dies ein sehr ambitioniertes Ziel darstellt, kann es unter Umständen schon genügen, über die Notwendigkeit des Handelns zu wissen.

Somit bleibt festzuhalten, dass

- besonders die reichen Länder des globalen Nordens akzeptieren sollten, dass die gegenwärtige Konsumgesellschaft auf Kosten der ärmsten Länder des globalen Südens nicht mehr aufrechtzuerhalten, besonders jedoch nicht zu verantworten ist
- ein Zugang zu Bildung für alle Menschen wichtig ist, um eine „Weltlitalisierung“ ermöglichen zu können.
- Wissen nicht automatisch zum Handeln führt. Jedoch kann durch globales Handeln eine Sensibilisierung stattfinden, die die Menschen für GCE öffnen kann.

5.2.Vermittler globalen Lernens

Wie könnte man es nun schaffen, die Lernenden zu Handelnden zu bilden? Dabei kann es schon hilfreich sein, die Hürde vom Wissen zum Handeln zu erklimmen, indem man sich die bereits beschriebene Sensibilität aneignen könnte.

An die Lehrkräfte, die nach dem hier vorgestellten GCE unterrichten, werden vielfältige Herausforderungen gestellt.

Es wird nicht mehr genügen, bloßes kognitives Wissen zu vermitteln und später abzufragen. Vielmehr werden von Schüler*innen und natürlich auch den Lehrkräften Handlungskompetenzen verlangt. Deren normative Rahmung könnte sich in Mündigkeit, moralischer Urteilskompetenz und Selbstorganisationsdisposition darstellen (Lang-Wojtasik 2014, S.5). Folglich kann und sollten diese Kompetenzen nicht mehr einfach statistisch messbar

und überprüfbar sein, da dies an eine wie hierbeschriebene global- lokale Weltgesellschaft mit all ihrer räumlichen, zeitlichen, sachlichen und sozialen Rahmenbedingungen nicht genügt (Lang-Wojtasik 2015, S.22).

Zu viele Fragen bleiben heute ungelöst oder werden im Schulalltag nicht besprochen. Wie kann den epochaltypischen Schlüsselproblemen unserer Zeit nachhaltig und verantwortungsvoll begegnet werden? Wie schaffen wir es, eine faire und nachhaltige Umwelt zu gestalten, damit Menschen in weniger privilegierten Teilen der Erde ein besseres Leben haben können und nicht getrieben von Hunger, Krieg oder Naturkatastrophen aus ihrer Heimat flüchten müssen (Klafki 1993, S.147)?

Dies sind nur wenige Facetten, die ein dahingehendes Bildungsverständnis enthalten sollte. Die Lehrenden nehmen demnach eine besondere Rolle der Vorbildfunktion ein. Denn mit einem reflexiven Blick über den Tellerrand und der Einnahme dieser globalen und nachhaltigen Lebenseinstellung, leben sie den Schüler*innen das vor, was sie zugleich lehren (Lang-Wojtasik 2014). Dabei erscheinen Kompetenzen entscheidend, die auf die oben genannten Herausforderungen und epochaltypischen Schlüsselprobleme reagieren können. Soziale, zeitliche, sachliche und räumliche Kompetenzen erfordern Nachhaltigkeit und ihre „Ergebnisse“ treten nicht über Nacht zutage (Bastian/Lang-Wojtasik 2017).

Als Einzelkämpfer wird dieses „Umdenken“ jedoch keinen Erfolg haben. Die „Weltliteralisierung“ kann nur im globalen Rahmen erfolgen und durch das globale Lernen in jeder Lebenslage. Dazu gehört unter anderem auch die „Erwachsenenbildung“ und die Bereitschaft der Zusammenarbeit der beteiligten „Player“, wie beispielsweise Pädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen oder Entwicklungshelfer*innen.

6. Was können wir von Erasmus lernen?

Schlussendlich bleibt die Frage zurück, was wir im globalen 21. Jahrhundert von Erasmus lernen können?

Obwohl Erasmus über die Termini Globales Lernen, Global Citizenship Education oder Weltbürger*innentum noch keine Informationen hatte, kann seine Friedensklage doch genau in diese Richtung verstanden werden.

Da der christlich- theologische Grundsatz aus dem 16. Jahrhundert für das heutige Anthropozän nicht mehr genügt, sollte ein globalerer Ansatzpunkt gewählt werden. Die internationalen Menschenrechte bilden hierfür eine geeignete Rahmung, gelten ihre 30 Artikel doch für alle Menschen des Planeten.

Sowohl bei Erasmus, als auch in der heutigen Zeit sind diese Rechte, bzw. die zehn Gebote, zwar allgemeingültig, werden und wurden jedoch täglich mit Füßen getreten. An vielen Stellen kritisiert Erasmus diesen Umstand und zeigt auf, dass *„...und das ganze Leben der Christen von nichts anderem als Kriegen handelt.“* Selbst heute sind die Taten, bei denen gegen die Menschenrechte verstoßen werden, vor allem in Kriegsgebieten unzählbar!

Ein Aspekt, bei dem Erasmus zum Vorbild dient, zeigt sich daran, dass er zwar die besondere Verantwortung der Staatenlenker herausstellt, jedoch auch den Einzelnen in die Verantwortung nimmt, alles für friedliches Miteinander zu tun.

Das Potential globalen Lernens ist ebenfalls bei Erasmus vorhanden. *„...Diejenigen sind vom Kriegsgott Mars beseelt, die Mars hervorgebracht hat.“* Im Sinne des globalen Lernens kann dieser Aufruf zur Erziehung zur Friedensliebe verstanden werden. Denn wenn die Lernenden vom Frieden überzeugt sind und erkennen, dass Frieden und friedvoller Umgang untereinander alternativlos ist, kann auch Krieg und Gewalt verhindert werden.

Beim Lesen der „Klage des Friedens“ wurde überdeutlich, dass die Herausforderungen oder besser gesagt Missstände, auch in unserer heutigen Zeit aktueller denn je sind. So lassen sich zu fast allen Ausführungen von Erasmus, Berührungspunkte zu heutigen Krisen und Konflikten erkennen. Dabei lassen alle beteiligten Akteur*innen einen Grundsatz von Erasmus weitestgehend außer Acht: *„Derjenige soll als der Edelste gelten, der am meisten von seinen Ansprüchen nachlässt!“*

7. Ausblick

All die Ausführungen der Arbeit stellen nur einen Ausschnitt aus dem riesigen Pol der Transformationsmöglichkeiten dar, die Bildung hat (Lang-Wojtasik 2018). Diese Ausführungen stellen somit nur eine Möglichkeit dar, wie GCE im Sinne eines modernen Weltbürger*innentums aussehen könnte. Dabei müsste ein gemeinsamer Wertekanon weiter ausgearbeitet und angesichts der Schnelllebigkeit der globalen Welt stetig weiterentwickelt werden (Lang- Wojtasik 2015). Eine der zentralen Eckpfeiler kann dabei die Friedenspädagogik oder jedenfalls die Absicht, Konflikte friedlich und konstruktiv zu lösen, sein. Denn angesichts des Klimawandels und der Ausbeutung der Länder des globalen Südens erscheinen kriegerische Konfliktlösungsstrategien, wie eigentlich immer in der Menschheitsgeschichte, als nicht hilfreich (Overwien 2009).

Des Weiteren scheint eine weitere große Herausforderung darin zu bestehen, wie man vom Wissen zum Handeln gelangen könnte. In dieser Arbeit wurde dabei der Versuch unternommen, den Lehrenden diese Rolle zuzuschieben. Jedoch ist ersichtlich, dass alle Beteiligten zusammenarbeiten müssen, um das GCE nachhaltig umsetzen zu können. Eine immer größere Rolle dürfte dabei den Lehrenden der Erwachsenenbildung zukommen (Lang-Wojtasik 2017). Dabei müsste die Erwachsenenbildung von Sprachkursen für die geflüchteten Menschen, bis über politische Erwachsenenbildung als Vorbildfunktion für die heranwachsende Generation ansetzen (Lang- Wojtasik 2017, S.16).

Die Pädagog*innen stehen weltweit also vor großen Herausforderungen. Die Zukunft wird nun zeigen, ob die dargelegten globalen Entwicklungen nun endlich als Chance angesehen werden und im Sinne einer Weltgesellschaft gehandelt wird, wie es Erasmus von Rotterdam bereits im frühen 16. Jahrhundert gefordert hat. Denn die eingangs erwähnte gegenwärtig praktizierte Abschottungspolitik kann nicht die Lösung sein. Eine lebendige Gesellschaft erkennt man immer auch darin, dass sie das Beste in der Zukunft sieht und nicht nach Lösungen sucht, die sie in der Vergangenheit zu finden glaubt.

Dabei kann Bildung, bzw. globales Lernen einen großen Beitrag leisten. Denn es erscheint die effektivste Form zu sein, den globalen Herausforderungen und den epochaltypischen Schlüsselproblemen der Menschheit zu begegnen.

Abschließend bleibt eigentlich nur, was Erasmus schon vor 500 Jahren erkannt hat: „*Warum gedenken wir nicht der Tatsache, dass diese Welt das gemeinsame Vaterland Aller ist?*“

8. Literaturverzeichnis

- Bastian, Till; Lang- Wojtasik, Gregor (2017): Das Erbe des Erasmus. Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum. Ulm: Klemm und Oelschläger
- Brodersen, Kai (2018): Erasmus von Rotterdam. Die Klage des Friedens. Zweisprachige Ausgabe, Wiesbaden: marixverlag
- Frieters- Reermann, Norbert (2015): Chancen und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Friedenspädagogik angesichts aktueller globaler Gewaltdynamiken. In Frieters- Reermann/Lang- Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S.137-151). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Frieters- Reermann, Norbert (2017): Friedenspädagogik. In Lang-Wojtasik (Hrsg.)/Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S.94-98). Ulm: Klemm und Oelschläger (2.Auflage)
- Grobbauer, Heidi (2014): Global Citizenship Education- (k)ein neues Konzept. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37 (3), S.28-34
- Grobbauer, Heidi (2017): Global Citizenship Education. In Lang-Wojtasik (Hrsg.)/Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S.115-118). Ulm: Klemm und Oelschläger (2.Auflage)
- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung. In *Pädagogisches Forum*, H. 1, 1993, S. 21–28
- Lang-Wojtasik (2010): „Wir sollten mehr über die Kulturen der Ausländerkinder erfahren...“. Differenz als Theorieangebot für die Pädagogik. In Elm/ Juchler/ Lackmann/ Peetz (Hrsg.), *Grenzzlinien Interkulturalität und Globalisierung: Fragen an die Sozial- und Geisteswissenschaften* (S.137-157), Hohegehren 2010
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014a): Global Teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37 (3), S.4-10
- Lang-Wojtasik, Gregor (2014b): Inklusion in die Weltgesellschaft durch differenzsensible Schule. Schultheoretische und allgemeindidaktische Überlegungen. In Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive* (S.153-167). Ulm/Münster: Klemm und Oelschläger
- Lang- Wojtasik, Gregor (2015): Weltgesellschaft und Mensch- Kultur der Gewaltfreiheit als Option Globalen Lernens. In In Frieters- Reermann/Lang- Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S.21-39). Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich
- Lang- Wojtasik, Gregor (2018): Große Transformation als große Verantwortung. Globales Lernen als Bildungsauftrag für alle. Bad Urach, 27. September- 3 Thesen
- Lappalainen, Rilli (2018): Von »Development Education« zu »Global Citizenship Education« Eine neue Ausrichtung der internationalen Bildungsagenda? *Globales Lernen: Wie transformativ ist es- Impulse, Reflexionen, Beispiele. VENRO- Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe*. Diskussionspapier 2018, S.17-20
- Overwien, Bernd (2009): Globalisierung und Globales Lernen. *Naturschutz und Bildung für nachhaltige Entwicklung Fokus: Globales Lernen*, Heft 68 (Naturschutz und Biologische Vielfalt), S.63-81

Seitz, Klaus (2014): Weltbürgerliche Erziehung. In Lang-Wojtasik (Hrsg.)/Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S.395-400). Ulm: Klemm und Oelschläger (2.Auflage

Seitz, Klaus (2018): Globales Lernen als Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Globales Lernen: Wie transformativ ist es- Impulse, Reflexionen, Beispiele. VENRO- Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe. Diskussionspapier 2018, S.7-12

Treml, Alfred K. (1996): Die Erziehung zum Welbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19 (1), S.2-9