

Lang-Wojtasik, Gregor (2018): Das Erbe des Erasmus - weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit heute.

[Vortrag bei AWC Deutschland e.V. - Association of World Citizens an der Universität Freiburg, 24. April]

1. Vorbemerkungen

Spätestens seit dem Ende der bipolaren Weltordnung ist gesellschaftlich einiges in Bewegung geraten. Möglicherweise befindet sich die Welt bezüglich ihrer Überlebensfähigkeit in einer umfassenden Zeitenwende (Meadows et al, 1972; Randers, 2012; Sommer & Welzer, 2017). Weltpolitische und lokal bedeutsame Herausforderungen werden immer wahrnehmbarer und fordern positionierende Lösungen ein (WBGU, 2011):

- Bewahrung der Schöpfung, Ressourcenverteilung und Energieversorgung,
- Frieden, Sicherheit und Überwindung der Gewalt,
- Entwicklung, Verteilung des Wohlstands und Überwindung der Armut,
- Migration, Interkulturalität und Menschenwürde/-rechte

Damit zusammenhängende Debatten im Bildungsbereich sind seit langem im Globalen Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwicklung prominent und werden aktuell unter dem Begriff „Große Transformation“ (Seitz, 2017a; b) vorangebracht.

Wer sich heute die Mühe macht, Schriften der europäischen (Vor-)Moderne zu lesen, kann ernüchternd feststellen, dass die Beschäftigung mit fundamentalen Veränderungen und der Angst eines nahenden Endes kein Phänomen des 21. Jahrhunderts sind. Was aber ist dann das Neue, wenn wir heute über derartige Fragen nachdenken? Es ist möglicherweise die immer stärkere Wahrnehmbarkeit der nahenden ökologischen Katastrophe und der Frust darüber, dass sich so wenig getan hat, obwohl alles seit langem bekannt ist. Das Anthropozän braucht sehr konkrete Schritte, um die Menschheit vor der Klimakatastrophe und anderen Herausforderungen zu bewahren (Bastian, 1992; 2016).

Wer – wie in den 1980er Jahren Hoimar von Ditfurth (1985) – nicht müde wird, trotz alledem in christlich-lutherischer Tradition sein Apfelbäumchen zu pflanzen, wird in den erwähnten Schriften manchen Fingerzeig finden, der zu analytischer Klarheit auffordert und neuen Mut für zukunftsfähige Narrative (Welzer et al. 2014) als Motivation schafft (Tremml, 1996). Dieses Visionäre umtreibt auch Erasmus von Rotterdam und sein Mut machendes pazifistisches Weltbürgertum (Erasmus 1517/1945; Bastian & Lang-Wojtasik, 2017). Und wer bereit ist, Bildung auch jenseits unterstellter kognitiver Messbarkeit zu begreifen, kann neuen Mut aus der alten Erkenntnis schöpfen, dass Pädagogik seit jeher mit Hoffnungen und haltungsbezogenem Können verbunden ist. Hier sind normativ-werteorientierte Debatten anzusiedeln, die sich heute – etwa im UNESCO-Kontext – um Global Citizenship Education bemühen (Wintersteiner et al, 2014; Grobbauer, 2016; 2017; UNESCO, 2015b) und so einen bedeutsamen Rahmen zukunftsfähig-nachhaltiger Bildungsarbeit aufspannen. In diesem Sinne ist dann auch Kompetenz mehr als messbare volitionale und motivationale Leistungsorientierung in variablen Problemlösesituationen, sondern „Mündigkeit“ (Roth, 1971: 180f.). Aus Sicht der Expertiseforschung geht es um fachliche, überfachliche und handlungsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten, für die auch „moralische Kompetenzen“ bedeutsam sind (Weinert, 2001: 28).

Sowohl die Mahnungen des Erasmus als auch Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit als Rahmenbegriffe aktueller weltbürgerlich-zukunfts-fähiger Bildungsarbeit entziehen sich weitgehend einer Modellier-, Operationalisier- und Messbarkeit als Grundlagen quantitativ-empirischer Forschung, die derzeit im Rahmen internationaler Schulleistungsvergleichsuntersuchungen v.a. bildungspolitisch und ökonomisch favorisiert wird. Wenn wir uns also für aussagekräftige Empirie in diesem Feld interessieren, bräuchte es eine stärkere Konzentration auf qualitative Verfahren. Hier ist manches v.a. im Feld Globalen Lernens in Bewegung geraten. Im Kern wird deutlich, dass der mögliche Erfolg weltbürgerlicher Erziehung im Sinne Globalen Lernens in einer gelungenen Balance kognitiver und affektiver Anteile begründet liegt. Zudem geht es um die Ermöglichung von Partizipationsoptionen und der Schaffung von Raum für Sozialitätserlebnisse und das Zulassen eines reflexiven Umgangs mit Vielfalt und

Hierarchie (Scheunpflug & Uphues, 2011; Lang, Lang-Wojtasik & Scheunpflug, 2018/i.E.).¹

Die folgenden Überlegungen nehmen zentrale Gedanken des Erasmus zu Weltbürgertum und Erziehung zum Anlass, sich ereignende Transformationen der Weltgesellschaft als Lernherausforderungen und -chancen im Sinne Globalen Lernens zu begreifen. Auf dieser Basis werden Bezüge zur Schule, Rolle der Lehrenden und Bildungspolitik angedeutet.

Vier Fragen sind dabei leitend:

- 1) Was können heute zentrale Leitlinien weltbürgerlicher Erziehung im Sinne von Erasmus' sein?
- 2) In welcher Welt leben wir, wollen wir leben und was heißt das für Transformation im Sinne der Sustainable Development Goals?
- 3) Welche Lernherausforderungen sind mit der Entwicklungstat-
sache der Weltgesellschaft verbunden und welche Lernchan-
cen ergeben sich daraus im Sinne Globalen Lernens?
- 4) Was bedeutet weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit für
Schule, Lehrende und Bildungspolitik?

2. Erasmus revisited

Was können heute zentrale Leitlinien weltbürgerlicher Erziehung im Sinne von Erasmus' sein?

Obwohl Erasmus von Rotterdam der Namensgeber der EU-Austauschprogramme ist – *EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (Smith 2017, S. 20) – gibt es nur wenige Studierende, die sich mit dem Erbe des großen Namensgebers beschäftigen.² Erstaunlich ist auch, dass im zurück liegenden ‚Luther-Jahr‘ verschiedene andere europäische Reformatio-
nen und auch Erasmus weitgehend ausgeblendet wurden. Immerhin

¹ Herausforderungen und Chancen einer Messbarkeit des „Sense of Citizenship“ durch „cultural identity“ und „perception of citizenship“ im Rahmen von Civic Education Studies seit den 1970er Jahren: Hahn-Laudenberg, Jasper & Abs, 2017.

² In einem Seminar im WiSe 2017/18 habe ich versucht, hier einen Gegenpol durch das Angebot ‚Friedenspädagogik global‘ zu setzen. Die Debatten in der Veranstaltung machen Mut und erste Hausarbeiten verdeutlichen, dass das Thema eines pazifistischen Weltbürgertums wieder ‚dran‘ ist. Abzuwarten bleibt, welche Implikationen genau sich daraus ergeben und welche motivierende Bedeutung dabei auch die Beschäftigung mit Erasmus oder anderen Weltbürger*innen haben kann.

war 1517 die erste Ausgabe der ‚Klage des Friedens‘ (Erasmus, 1517/1945) erschienen (Bastian & Lang-Wojtasik, 2017) und hatte sich rasend schnell verbreitet. Möglicherweise steht auch hier die quantitative Verbreitung in einem diametralen Gegensatz gegenüber der qualitativen Umsetzung. Immerhin beginnt in jener Zeit eine lange Folge von Kriegen und Selbstzerstörungen in christlich-abendländischer Tradition. Hier tut sich erneut die alte Herausforderung auf, die Pädagog*innen zur Genüge kennen – vom Wissen zum Handeln! Dieser Zusammenhang wird heute noch sichtbarer. Die in Bildungsarbeit gesetzten Hoffnungen entfernen sich immer stärker vom als messbar angenommenen schulischen Output. Selbst der schulisch relevante Outcome scheint nicht auszureichen, weil eigentlich auf gesellschaftlichen Impact gesetzt wird (Bergmüller & Lang-Wojtasik, 2012).

Zurück zu Erasmus. Das Oeuvre des Meisters und die darin angebotene Sprache sind mehr als beeindruckend. Wer das „Lob der Torheit“ (1509/2014) gelesen hat, bekommt eine Ahnung davon, wie genau und scharfsinnig man denken muss, um ohne Computer mit Delete-Taste, bei Kerzenschein und mit Tintenfeder, aus der Perspektive der Torheit der damaligen Gesellschaft den Spiegel vorzuhalten. Vergleichbares gilt für die Klage des Friedens (1517/1945). Fast bedrückend erscheint, wie aktuell die gewählten Themen sind und wie anschlussfähig die literarisch verpackten Inhalte sich darstellen.

In diesem Zusammenhang ist es dann fast überraschend, in welcher Weise Texte auch missverstanden werden können. Oder wie ist sonst zu erklären, dass national-reaktionäre Kräfte, die sich in der AfD sammeln, ihre angestrebte Studienstiftung nach dem großen Weltbürger benennen wollen? Möglicherweise wurden die sarkastischen Spitzen in ihrer Scharfsinnigkeit überlesen oder als fake-news uminterpretiert!?

Erasmus hatte eine klare Vorstellung davon, was Transformation als Reform für die „Bildungsbewegung des Humanismus“ (Walter, 1968/2016: V) bedeuten sollte: „keine X-beliebige Veränderung von etwas Bestehendem, sondern recht präzise eine Erneuerung aus den Ursprüngen in einem Rückgriff auf die Quellen des jeweiligen

³ Wer Interesse daran hat, der entsprechenden Partei ein klares Signal zu senden, kann sich an dem folgenden Aufruf des Internationalen Versöhnungsbundes, Deutscher Zweig beteiligen: <https://www.versoehnungsbund.de/erasmus>.

Sachgebietes, seien es die Schriftsteller der Antike für philosophische und besonders ethische Orientierung, seien es die Bibel und die Kirchenväter für Glaube und Theologie“ (ebd.).

An dieser Stelle geht es weniger um eine umfassende Beschäftigung mit dem beeindruckenden Werk des Erasmus, als vielmehr um eine Fokussierung der Quintessenz seines Werkes für Fragen weltbürgerlich-zukunftsfähiger Erziehung. Hier ist die Klage des Friedens hervorzuheben, in der die Themen Frieden, Gerechtigkeit und Nächstenliebe – inkl. der Fremdenliebe, die Angehörige anderer Religionen einschließt – als weltbürgerlicher Auftrag beschrieben werden (Erasmus, 1517/1945). Stellvertretend zitiere ich einen Abschnitt, in dem das *Vaterunser als Friedensgebet gegen den Krieg* formuliert wird: „Wie kann nur ein Soldat in diesen Feldgottesdiensten das ‚Vaterunser‘ beten? Unverschämter Maulheld! Du wagst es, Gott als ‚Vater‘ anzurufen, während du deinem Bruder das Messer an die Kehle setztest? ‚Geheiligt werde dein Name.‘ Wie könnte der Name Gottes tiefer in den Kot gezerrt werden als durch diese gegenseitigen Schlägereien? ‚Zu uns komme dein Reich.‘ So betest du und willst gleichzeitig mit Strömen von Blut deine Gewaltherrschaft aufrichten? ‚Dein Wille geschehe im Himmel wie auf Erden.‘ Gott will den Frieden; triffst du aber nicht Vorkehrungen für den Krieg? Du bittest unser aller Vater ums tägliche Brot; sengst und brennst du aber nicht trotzdem die Saaten deiner Brüder nieder, weil du lieber elend zugrunde gehen willst, als daß sie davon einen Nutzen hätten? [...]“ (Erasmus, 1517/1945: 55f).

Erasmus ist ein „Innovative pacifist“ und „militant supporter of peace“ (Margolin, 1997: 343). Er ist als radikal-pazifistisch-christlicher Weltbürger geprägt von ethisch-religiöser Toleranz auf christlichem Fundament. Bildung und präventive Konfliktlösung sind zentrale Botschaften: „Erasmus’ faith in education is made clear in his analysis of the main causes of conflict, his basic position being that prevention is better than cure“ (Margolin, 1997: 344).

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich pädagogisch-systematische Linien für Erasmus festhalten, die sich als eine erste Reformpädagogik und „zweite Aufklärung“ (nach der griechischen Antike) beschreiben lassen, die wichtige Aspekte der „dritten Aufklärung“ im 18. Jh. („Neuzeit“) vorwegnimmt (Tremml, 2005: 181f.; auch: Lang-Wojtasik, 2017b: 62ff.):

- 1) Veränderung und Verbesserung im Sinne christlichen Humanismus` durch Erziehung und Bildung (Tremel, 2005: S. 179f.)
- 2) Intergenerationelles ‚Eltern-Kind-Investment‘ zur Sicherung eigener „Unsterblichkeit“ und anthropologisch begründete Erziehungsnotwendigkeit sowie elterliche Fürsorge (ebd.)
- 3) Natur-Kultur-Verhältnis als Zusammenhang von Gegebenem und Formbarem;
- 4) Freiheit der Lernenden und individualisierte Erziehung als Orientierung an der natürlich angelegten Verschiedenheit der Heranwachsenden (ebd.; Musolff 2010)
- 5) Bildung für alle – inkl. Mädchen (Musolff, 2010)
- 6) klares Plädoyer für gewalt- und straffreie Erziehung, die sich an „pädagogische[r] Liebe“ orientiert (Tremel, 2005: 180) und umfassende Charakter- und Geistesbildung (Loeffelmeier, 2012: 325).

Meine *erste These* lautet: Im christlich-nächstenliebenden Pazifismus des Erasmus` steckt die Keimzelle weltbürgerlicher Erziehung und Hoffnung auf Veränderung bis heute.

3. Große Transformation als Herausforderung

In welcher Welt leben wir, wollen wir leben und was heißt das für Transformation im Sinne der Sustainable Development Goals?

Spätestens mit den „Grenzen des Wachstums“ (Meadows et al, 1972) wurde auf internationaler Bühne deutlich, dass die Weltentwicklungen ein Ausmaß annehmen, die das Überleben der Menschheit ernsthaft in Frage stellen. Das Anthropozän braucht zukunftsfähige Entwicklungen (Bastian, 2016), um konstruktive Wege v.a. im Umgang mit Klimawandel, Migration und Armut zu gehen. Es geht darum, die „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985/1996) als Lernchancen zu begreifen.

Ein bloßes ‚*Weiter so!*‘ kommt an seine selbst gemachten Grenzen. Rein statistisch betrachtet leben in der Tat heute weniger Menschen in extremer Armut als noch vor 40 Jahren, als diese Zahl 2 Mrd. betrug. Heute sind es noch etwa 700 Millionen Menschen, also eine Halbierung um mehr als 50 % in vier Jahrzehnten (Dettling, 2017). Nur: Es sind eben 700 Millionen Menschen, die in extremer Armut

leben und das sind soziologisch oder pädagogisch betrachtet eben 700 Millionen Menschen, die absehbar keinen Zugang zu den ‚Segnungen‘ der modernen Zivilisation haben, die im globalen Norden als ‚normal‘ angesehen werden. Dass es genug zu essen für alle gibt und dass es letztlich ein Verteilungsproblem ist, hat Asit Datta sehr anschaulich beschrieben (Datta 1984; 2013).

Spätestens seit dem Brundtland-Bericht von 1987 wissen wir, dass die Zukunft nur gemeinsam und ausgleichend zwischen globalem Süden und Norden gestaltet werden kann. Die Konferenz von Rio im Jahr 1992 ist ein wichtiger Meilenstein, wenn es um die Vereinbarung von Zielen und Zielmarken geht (Bormann, 2017).

Die Meldung des Weltklimarates zu Beginn des Jahres 2018 ist alarmierend, dass das ehrgeizigste Ziel des Pariser Weltklimaabkommens von 2015, die Erderwärmung bis 2100 auf 1,5 Grad zu begrenzen, nicht mehr erreichbar sei (taz, 15.1.2018; Pötter, 2018). Insofern geht es im Sinne eines ‚Game over‘ nicht mehr darum, ob es Klimawandel gibt, sondern wie wir weltweit mit ihm umgehen können.

Damit geht es um Fragen von Transformation als „Veränderung strukturbestimmender Merkmale von Gesellschaften“ (Drees & Nie-robis, 2017: 3), denen durch transformative Maßnahmen begegnet werden kann und muss. Das Gutachten des WBGU (Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung für Umweltfragen) trägt den Titel „Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine große Transformation“ (WBGU, 2011). Mit diesem Titel wird zweierlei stark gemacht. Zum einen ist es der klare Rückbezug auf die Prämissen der europäischen Aufklärung in der Moderne. Mit dem Begriff „Gesellschaftsvertrag“ wird auf den „Contract Social“ (Rousseau, 1762/1977) Bezug genommen, der als eine der bedeutendsten rechtsphilosophischen Texte unserer heutigen Staatlichkeit als Basis des ‚modernen Rechtsstaats‘ und Grundlagenschrift der Französischen Revolution gilt. Die „Große Transformation“ nimmt begrifflich Bezug zu Karl Polanyi, der damit 1944 am Beispiel Englands die zunehmende Entkoppelung von Ökonomie und Gesellschaft aufgrund kapitalistisch-industrieller Produktionsweise beschrieben hatte (Seitz, 2017a). Im erwähnten Gutachten wird die Dekarbonisierungsrevolution in den Mittelpunkt gestellt, die im Gegensatz zur neolithischen (vor ca. 10.000 Jahren) und industriellen

„Revolution“ (18./19. Jh. in Europa) über evolutionäre Entwicklungen hinausgeht. Anders als bei den beiden großen Transformationen der Menschheitsgeschichte geht es heute darum, transformative Entwicklungsmodelle im Umgang mit Transformation hin zu einer „post-fossilen, klimafreundlichen und solidarischen Weltgesellschaft“ (Seitz, 2017a: 206f.) anzustreben.

Über eine „Kultur der Achtsamkeit (aus ökologischer Verantwortung), mit einer Kultur der Teilhabe (als demokratischer Verantwortung) sowie mit einer Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen (Zukunftsverantwortung)“ (WBGU, 2011, S. 8) soll eine neue Balance von Freiheit, Gleichheit und Souveränität geschaffen werden, die letztlich nur als Weltbürger*innentum zu haben ist.

Das Gutachten stellt ein „transformatives Quartett der Wissensgesellschaft“ (WBGU, 2011: 23; 327ff.) vor, mit dem zukünftige Entwicklungen in Forschung und Bildung systematisch aufeinander bezogen werden. Transformationsforschung (Tf) und Transformationsbildung (Tb) sind Felder, in denen es um die Bedingungen der Möglichkeiten von Umbauprozessen geht. Über transformative Forschung (tF) und transformative Bildung (tB) sollen Optionen erschlossen werden, wie diese Veränderungsprozesse befördert werden können (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018/i.E.).

Um die angemahnte *Kulturtransformation* aus einer bildungssoziologisch-erziehungswissenschaftlichen Perspektive anzugehen, müsste

- sich Transformationsforschung (Tf) mit dem Zusammenhang von Welt und Mensch sowie Gesellschaft und Person beschäftigen und nach den Wandlungsprozessen in den damit assoziierten Zusammenhängen fragen,
- transformative Forschung (tF) die Wandlungsoptionen der Weltgemeinschaft im Sinne Einer Welt für alle in den Blick nehmen,
- Transformationsbildung (Tb) die globale Universalisierung des Bildungswesens betrachten und über realistische Optionen einer Bildung für alle nachdenken,
- transformative Bildung (tB) die Lernoptionen im Umgang mit den Lernherausforderungen einer Weltgesellschaft (Globales

Lernen) sowie Chancen und Grenzen einer rückbesinnenden Weiterentwicklung im Sinne der Global Citizenship Education thematisieren

(Lang-Wojtasik, 2018b/i.E.; Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018/i.E.)

Wenn – in Erasmischer Tradition – eine Welt für alle geschaffen werden soll, hat die Weltgemeinschaft (tF) mit den Sustainable Development Goals einen umfassenden Katalog von 17 Zielbereichen und 169 Zielen vorgelegt. Über fünf Ps werden die beiden normativen Zielplanken der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit im Sinne eines Ausgleichs zwischen globalem Süden und Norden mit Leben gefüllt. Es geht um *People* (Menschen in Welt), *Planet* (Erde im Kosmos), *Prosperity* (Wohlstand und Wachstum), *Peace* (Frieden und Sicherheit) sowie *Partnership* (glokale Partnerschaft). Diese heeren Ziele richten sich an Adresat*innen gleichermaßen im globalen Norden und Süden. Letztere haben dabei in der Regel schwierigere Startbedingungen, da nach wie vor eine sehr große Zahl von Menschen weltweit von grundlegender und weiterführender Bildung ausgeschlossen ist (Datta, Lang-Wojtasik & Lange 2015; UNESCO, 2015a; 2016). Insofern muss sich weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit auch mit der Frage beschäftigen, wie sich „Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle“ umsetzen lässt (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018/i.E.).

Um die damit verbundenen Herausforderungen erfolgreich angehen zu können, braucht es weltpolitische Anstrengungen, die durch eine Stärkung des Bildungsbereichs unterstützt werden können. Es geht um „Education for people and planet. Creating sustainable futures for all“ (UNESCO, 2016). Sowohl im politischen als auch im bildungsbezogenen Bereich bleibt die Frage aktuell, wer nun handeln soll (Datta & Lang-Wojtasik, 2016) und wie wir uns zukunftsfähige Bildung vorstellen (Datta & Lang-Wojtasik, 2013). Insofern geht es um die Suche nach und Stärkung von „Change Agents [als] Pioniere des Wandels (WBGU; 2011: 256), um Gestaltungspotenzial für „change“ zwischen „disaster“ oder „design“ zu entdecken und zu fördern (Sommer & Welzer, 2017: 29ff.)

Meine *zweite These* lautet: Die Transformation der Welt braucht zukunftsfähige Transformationen im Horizont von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.

4. Globales Lernen als Global Citizenship Education

Welche Lernherausforderungen sind mit der Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft verbunden und welche Lernchancen ergeben sich daraus im Sinne Globalen Lernens?

Um die Möglichkeiten von Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts zu verstehen, hilft ein Blick auf die Wahrnehmung von Weltgesellschaft, wie sie seit Anfang der 1970er Jahre beschrieben wird (Luhmann 1971; 1997). Die damit verbundenen Herausforderungen können als Lernchancen im Sinne Global Lernens begriffen werden.

Mit dem Konstrukt der Weltgesellschaft wird ihr kommunikativer Charakter im weltweiten Horizont aus einer europäisch aufklärerischen Perspektive jenseits nationalgesellschaftlicher Semantik unterstrichen. Diese Weltgesellschaft ist aus soziologischer Perspektive von einer Zunahme der Variationsvielfalt, des Risikos und der Unsicherheit geprägt. Anthropologisch sind Menschen demgegenüber an eindeutigen und handhabbaren Auswahlmöglichkeiten sowie abschätzbarer Gefahr und orientierender Sicherheit interessiert (Lang-Wojtasik, 2017a: 9; Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2018/i.E.).

Vier *Betrachtungen* lassen sich unterscheiden (im Anschluss an Treml, 2000: 250ff; Scheunpflug, 2011; Lang-Wojtasik, 2011):

- *Entgrenzung, ‚Glokalisierung‘* (Robertson, 1998) und *Vernetzung* (räumlich): Der Klimawandel interessiert sich nicht für (nationale) Grenzziehungen, seine Wahrnehmung – etwa bei Wetterphänomenen sind global (v.a. medial) und lokal (Trockenheit und Überschwemmungen) je nach Lebenswelt relevant. Debatten über Herausforderungen und Handlungsoptionen finden zunehmend auch über globale Netzwerke statt.
- *Komplexität* der Informationen und *Kontingenz* der Legitimierbarkeit von Entscheidungen: Die Steigerung der Menge von Informationen kann seit Öffnung des Internets stetig beobachtet werden. Dabei stehen die Quantität des Angebots und die Einschätzbarkeit der Qualität in einem ungünstigen

Verhältnis. Um aus einem Informationsangebot auszuwählen und gangbare Entscheidungen zu treffen, braucht es Klarheit über die abzuwägenden Nebenfolgen. Angesichts der Zunahme von Informationen sind Entscheidungen immer stärker von Kontingenzerlebnissen – also der Wahrnehmung ‚des auch anders Möglichen‘ – gekennzeichnet. Damit wird z.B. erschwert, sichere Wege zur erfolgreichen Bewältigung des Klimawandels zu beschreiten, obwohl gleichzeitig klar ist, dass Handlung vonnöten ist, um etwa Inseln im Pazifik vor dem Untergang durch Überschwemmung zu bewahren.

- *Entzeitlichung und Beschleunigter Sozialer Wandel*: Mit den digitalen Medien sind veränderte Zeiterwartungen und Umgangsweisen mit Zeit verbunden. Einerseits wird es zunehmend normaler, jenseits gesetzter und konstant existierender Zeit zu kommunizieren – sofern mobile Endgeräte verfügbar sind. Andererseits bedeutet die damit verbundene Beschleunigung eine Schrumpfung der individuell verfügbaren Zeit und Entfremdung von bewältigbaren Zielen des eigenen Lebens in der Spätmoderne (Rosa, 2016). Die immer schnellere Verfügbarkeit und Zugänglichkeit zu Kommunikation führt zu Beschleunigungsprozessen des Sozialen Wandels jenseits bekannter Generationenfolgen und Konsequenzen für das Verhältnis von Modernität und Tradition.
- *Individualisierung und Pluralisierung*: Dass Menschen als Individuen betrachtet werden und dass sie gleich Verschiedene sein dürfen, ist eine Errungenschaft der europäischen Moderne. Pluralität ist somit keine Ausnahme, sondern der Normalfall. Die damit verbundene Heterogenität der Lebensentwürfe geht mit einer Vereinheitlichung von Lebenswelten einher. Trennlinien finden sich zunehmend zwischen Privilegierten und Nichtprivilegierten. Dazu gehören eine Verfügbarkeit über sozioökonomisches Kapital als auch soziales und kulturelles Kapital, was sich z.B. in der Kenntnis anschlussfähiger Sprachen und Kommunikationsfähigkeit ausdrückt.

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit lassen sich vier große *Lernherausforderungen* unterscheiden, die in der Paradoxie eines Umgangs mit Sicherheit und Unsicherheit verortet sind:

- *Offenheit und Eingrenzung* von Nationalstaat/-gesellschaft (räumlich): Offenheit ist eine Herausforderung, wenn Eingrenzung als machbar angenommen werden soll – v.a. im Spannungsfeld von Virtualität und konkreter Präsenz. Denn Eingrenzung bedeutet im Horizont der Weltgesellschaft, von Offenheit als grenzüberschreitend-gegebenem Rahmen von Reflexion und Handlung auszugehen. Es wird unwahrscheinlich, die eigene Wahrnehmung auf die Nationalgesellschaft konzentrieren zu können, weil die Weltgesellschaft immer schon präsent ist!
- *Wissen und Nichtwissen* (sachlich): Das Nichtwissen war immer größer als das Wissen; allerdings war wir bis etwa Anfang der 2000er die Semantik tragfähig, es gäbe Wissen, das einen Kontingenzunterbrechenden Umgang mit Komplexität ermöglicht. Was sind aber heute die Leitlinien angesichts fehlender Metaerzählungen? Was heißt das für Problemlösungen, Widersprüche, Perspektivenwechsel und die Berücksichtigung potenzieller Nebenfolgen?
- *Gewissheit und Ungewissheit* (zeitlich): Angesichts (stets und immer wahrnehmbarer) offener Zukunft ist in der Gegenwart nach den Zukunftsoptionen und ihren Bezügen zu Vergangenheitserfahrungen zu fragen, um Orientierung im Moment zu realisieren: Was wollen wir Heranwachsenden über ihre Zukunft sagen, die heute in Hauptschulen sitzen, keinen Ausbildungsplatz bekommen und mit der Einschätzung fertig werden müssen, auf dem Abstellgleis zu stehen? Was ist aus heutiger Perspektive wichtig oder unwichtig, um Zukunft als planbar zu erleben? Welche Bedeutung hat dabei die Orientierung an Modernität oder Traditionalität?
- *Vertrautheit und Fremdheit* (sozial): Eine zunehmende weltweite Vereinheitlichung der Lebenswelten führt zu einer stärkeren Wahrnehmbarkeit des Eigenen und Anderen entlang der Trennlinie von Privilegiertheit und Unprivilegiertheit. In einer kommunikativ zusammenwachsenden Weltgesellschaft steigt die Bedeutung der Sprachen und der Sprachfähigkeit sowie ihrer Anschlussfähigkeit in unterschiedlichen Kontexten. Damit ist angedeutet, dass sich Fragen der Vertrautheit und Fremdheit nicht mehr zwangsläufig entlang geographischer, sondern

quer dazu liegender sozialer Zuschreibungen orientieren: Wer ist mein Nächster? (im Sinne der Bibel) Wer ist mein vertrauter Nächster jenseits regionaler oder nationaler Grenzen?

Globales Lernen ist seit den 1970er Jahren eine konzeptionelle Offerten im Bildungsbereich (Scheunpflug und Schröck 2002; Lang-Wojtasik und Klemm, 2017), mit der pädagogische-didaktische Analyseoptionen und Handlungsfragen zur globalisierten Weltgesellschaft in den Mittelpunkt gerückt werden: „Global Education is education that opens people’s eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all. Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the Global Dimensions of Education for Citizenship“ (O’Laughlin & Wegimont, 2003: 13)

Im Kontext von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit werden v.a. vier Bereiche als *Lernchancen* begriffen, um mit den beschriebenen Lernherausforderungen umzugehen (Lang-Wojtasik, 2013):

- Globale Abstraktion und Konkretion (räumlich)
- Exemplarische Interkulturalität (sachlich)
- Entschleunigung und Positionierung (zeitlich)
- Kooperative Pluralität (sozial)

Das Globale Lernen wird – auch mit Rückgriff auf historisch-systematische Linien weltbürgerlicher Erziehung (Seitz, 2017c) – zunehmend als Global Citizenship Education diskutiert und weiterentwickelt (Wintersteiner et al, 2014; UNESCO, 2015b; Grobbauer, 2016; 2017).

Diese Überlegungen lassen sich in einer *dritten These* zusammenfassen: Mit der Weltgesellschaft sind neue Herausforderungen und Chancen für menschliches und schulisches Lernen verbunden.

5. Perspektiven für Schule, Lehrende und Bildungspolitik

Was bedeutet weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit für die Schule, Lehrende und Bildungspolitik?

5.1. Schule

Die Schule ist eine Einrichtung, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Lebensraum durch professionelle Kräfte zu Lernprozessen angeregt werden soll. Damit wird eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft geschaffen (Lang-Wojtasik, 2009; 2014b).

Mit dieser Definition wird eine schultheoretisch-schulpädagogische Perspektive – vor dem Hintergrund einer Metaanalyse des deutschsprachigen (ab 1965) und ausgewählten Aspekten des internationalen Diskurses – stark gemacht. Es geht um den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft. Schule soll in ihrer Begrenzung Anschlussmöglichkeiten an Gesellschaft realisieren (im Folgenden: Lang-Wojtasik, 2008).

Schule ist demnach – funktional betrachtet

- *sozial* ein Handlungsraum (Interaktionsort), in dem Heranwachsende untereinander und mit professionell Handelnden im Kollektiv vorwärts kommen können. Damit werden Möglichkeiten geschaffen, dass sich Individualität *entfaltet* und *Optionen* zum Umgang mit Pluralität erprobt werden.
- *sachlich* ein abgegrenzter Lebensraum als Organisation, in dem *Entscheidungen* möglich sind, um *Anschlüsse* an kulturelle Variationsvielfalt zu erproben.
- *zeitlich* eine Einrichtung als Institution, in der die aktuelle Gesellschaft erhalten und gleichzeitig jenes Potenzial entfaltet werden kann, dass zur gesellschaftlichen Weiterentwicklung beitragen soll. Damit werden *Orientierungsmöglichkeiten* für eine (stets) offene und (weitgehend) unplanbare Zukunft angeboten. Durch *Rhythmisierung* sind personale Umweltbezüge wahrscheinlich.

Schließlich...

- *räumlich* ein universaler Ermöglichungsraum grenzüberschreitender Lernprozesse in gegebener *Begrenzung* von Umwelt. Damit wird ein Rahmen für *Strukturierung* geschaffen, in dem sich eine Erweiterung des personalen Horizonts realisieren lässt.

Ausgehend vom Kommunikationshorizont einer „Weltgesellschaft“ (Luhmann 1971; 1997) geht es im Erziehungssystem als Ganzem und sehr konkret in der Schule um eine „Vollinklusion“ (Luhmann, 2002: 92). „Schule als funktional bewährtes letztes Refugium der Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik, 2010: 124) soll in diesem Sinne eine Anschlussfähigkeit von Personen an variationsreiche Weltgesellschaft sichern und ermöglichen.

Als *These (4 a)* halte ich fest: Schule hat sich funktional bewährt. Sie bietet einen Rahmen, in dem Lernen auch unter veränderten Bedingungen denkbar ist und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit gelingen kann.

5.2. *Lehrende als Global Teacher*

Um diese Chancen nutzen zu können, braucht es *Lehrende* als professionalisierte Kräfte in Schule. Damit sind Fragen an die Profession, Professionalität und Professionalisierung gestellt, die in allgemeiner Form intensiv in der Erziehungswissenschaft diskutiert werden (Baumert & Kunter, 2006). Davon ausgehend ist zu fragen, über welche Wissenshorizonte, Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen Lehrkräfte verfügen müssten, um als change agents im Umgang mit Transformation aktiv zu werden: Was müssten Lehrende als Global Teacher können, um die Herausforderungen einer Weltgesellschaft zu Lernanlässen zu machen? Überlegungen dazu können hier nur angedeutet werden (Lang-Wojtasik, 2014a).

Es geht vor allem darum:

- *Geerdeter Weitblick und Menschlichkeit*: Sozialphilosophisch begründete bedingungslose Menschlichkeit als Rahmen des lebensweltlichen Handelns, um vorhandene Potenziale des Tuns nutzen zu können
- *Entwicklung und Entdeckung*: Bereitschaft zu eigener Bewusstseinsbildung – gemessen an global-ethischen Prämissen – durch kontinuierliche Selbsttransformation, um als Facilitator ‚weltgesellschaftlicher Alphabetisierung‘ agieren zu können

- *Epochaltypische Querschnittsorientierung der Themen*: Entwicklung von Kompetenzen reflexiver Aktion bedürfnis- und adressat*innenorientierter Querschnittsthemen einer Epoche (Anthropozän)
- *Haltung und Können*: respektvoller Dialog auf Augenhöhe als Prinzip

Als *These (4 b)* halte ich fest: Global Teacher brauchen als potentielle Change Agents Klarheit über ihren gesellschaftlichen Standpunkt. Dies ist Voraussetzung dafür, die veränderten Herausforderungen in Lernchancen wandeln zu können

5.3. Bildungspolitische Bezüge

Bildungspolitisch ist manches in Bewegung geraten. Mit dem „Orientierungsrahmen Globale Entwicklung“ wurde erstmals 2007 als Ergebnis einer Arbeitsgruppe von BMZ und KMK ein Papier vorgelegt, das sich um eine umfassende Vermessung des hier beschriebenen Feldes und eine Anschlussfähigkeit an Schule bemüht hat (BMZ, InWEnt, ISB & KMK, 2007). Die erweiterte Fassung setzt noch stärker auf eine fachdidaktische Anbindung, Bezugnahme auf Schulentwicklung und Lehrendenbildung (KMK, BMZ & Engagement Global, 2016).

Beispiel 1:

Orientierungsrahmen Globale Entwicklung – 11 Kernkompetenzen

- *„Erkennen“ (Wissen und Wissenserwerb)*:
1) Informationsbeschaffung und -verarbeitung,
2) Erkennen von Vielfalt, 3) Analyse des globalen Wandels, 4) Unterscheidung gesellschaftlicher Handlungsebenen
- *„Bewerten“ (Werte und Bewerten)*:
5) Perspektivenwechsel und Empathie, 6) Kritische Reflexion und Stellungnahme, 7) Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen
- *„Handeln“ (Kommunikation und Handeln)*:
8) Solidarität und Mitverantwortung, 9) Verständigung und

Konfliktlösung, 10) Handlungsfähigkeit im globalen Wandel,
11) Partizipation und Mitgestaltung

Beispiel 2:

Verschiedene Bundesländer haben sich auf den Weg gemacht, ihre Bildungspläne im Sinne der Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit fit zu machen. Die Bildungspläne in Baden-Württemberg z.B. enthalten sechs Leitperspektiven (<http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/3748176>). Zwei davon benennen sehr konkrete Zielbereiche, die weltbürgerlich-zukunftsfähige Anschlussmöglichkeiten bieten⁴:

BTV – Bildung für Toleranz und Akzeptanz für Vielfalt

„[...] Die Leitperspektive zielt auch auf die Fähigkeit der Gesellschaft zum interkulturellen und interreligiösen Dialog und zum dialogorientierten, friedlichen Umgang mit unterschiedlichen Positionen bzw. Konflikten in internationalen Zusammenhängen. Erziehung zum Umgang mit Vielfalt und zur Toleranz ist damit auch ein Beitrag zur Menschenrechts- und Friedensbildung und zur Verwirklichung einer inklusiven Gesellschaft [...]“.

BNE – Bildung für Nachhaltige Entwicklung

„[...] befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine funktionierende Wirtschaft und eine gerechte Weltgesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln. Dies betrifft vor allem die Beachtung der natürlichen Grenzen der Belastbarkeit des Erdsystems sowie den Umgang mit wachsenden sozialen und globalen Ungerechtigkeiten. Dies erfordert verantwortungsvoll eingesetzte Kreativität, intelligente Lösungen und Weitsicht [...] Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme, Umgang mit Risiken und Unsicherheit, Einfühlungsvermögen in Lebenslagen anderer Menschen und solide Urteilsbildung in Zukunftsfragen“.

Bei alledem sei daran erinnert, dass jede Bildungsbemühung mit grundsätzlichen Herausforderungen konfrontiert ist: Menschen verfügen über eigene, rationale Zugänge zur Welt und es ist kein direkter Durchgriff vom Wissen zum Handeln zu erwarten. Dies ist anschaulich mit den Begriffen des „Technologiedefizits“ (Luhmann &

⁴ Weiterhin: Prävention und Gesundheitsförderung, Berufliche Orientierung, Medienbildung, Verbraucherbildung

Schorr, 1982) und dem „Homo Absconditus“ (Plessner, 1969/2003) beschrieben worden.

Dies führt mich zu einer weiteren *These (4c)*: Bildungspolitische Beschlüsse auf Bundes- und Landesebene bieten verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten für weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit mit gegebenen Grenzen und Chancen.

5.4. *Thesen im Überblick*

In dem Vortrag habe ich sechs Thesen formuliert. Diese seien hier noch einmal im Überblick dargestellt:

1. Im christlich-nächstenliebenden Pazifismus des Erasmus' steckt die Keimzelle weltbürgerlicher Erziehung und Hoffnung auf Veränderung bis heute.
2. Die Transformation der Welt braucht zukunftsfähige Transformationen im Horizont von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit.
3. Mit der Weltgesellschaft sind neue Herausforderungen und Chancen für menschliches und schulisches Lernen verbunden.
4. Perspektiven
 - a) Schule hat sich funktional bewährt. Sie bietet einen Rahmen, in dem Lernen auch unter veränderten Bedingungen denkbar ist und gesellschaftliche Anschlussfähigkeit gelingen kann.
 - b) Global Teacher brauchen als potentielle Change Agents Klarheit über ihren gesellschaftlichen Standpunkt. Dies ist Voraussetzung dafür, die veränderten Herausforderungen in Lernchancen wandeln zu können.
 - c) Bildungspolitische Beschlüsse auf Bundes- und Landesebene bieten verschiedene Anknüpfungsmöglichkeiten für weltbürgerlich-zukunftsfähige Bildungsarbeit mit gegebenen Grenzen und Chancen.

Wenn wir Erasmus heute ernst nehmen und uns auf seine grundlegenden Prinzipien rückbesinnen, lässt sich die (welt)gesellschaftliche Krise als Bildungschance begreifen.

- Über Change Agents nachhaltig-pazifistischen Wandel für Weltbürger*innentum fördern,
- Schule in ihren funktionalen Chancen ernst nehmen und mit lebenslangen Bildungsangeboten in Beziehung setzen,
- Lehrkräfte als Pioniere des Wandels stärken,
- Bildungspolitik als nachhaltige Transformationspolitik begreifen.

Über den Autor:

Prof. Dr. phil. Dr. habil. Gregor Lang-Wojtasik, Professur für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Grund- und Hauptschullehrer, Studiendekan der Fakultät I und Direktor des Forschungszentrums für Bildungsinnovation und Professionalisierung; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Globales Lernen, Friedenspädagogik, Interkulturelle Pädagogik), Schulentwicklungsforschung (Grundbildung und Schultheorie), Wissenschaftstheorie.

Literatur (zitierte und weiterführende)

- Bastian, T. (1992). *Städte, Flüchtlinge und Menge. Wachstumsfixierte Welt-Wirtschaft und künftige Welt-Kriege*. Heidesheim: IPPNW.
- Bastian, T. (2016). Weltbürgerecht im Anthropozän. *Wissenschaft & Frieden*, 1, 34-37.
- Bastian, T. & Lang-Wojtasik, G. (2017). *Das Erbe des Erasmus: Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum*. Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger.
- BMZ, InWEnt, ISB & KMK (Hrsg.) (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn.
- Baumert, J./Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), S. 469-520.
- Bergmüller, C. & Lang-Wojtasik, G. (2012) (Hrsg.). Wirkungsorientierung im Globalen Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 25(2).
- Bormann, I. (2017). Nachhaltigkeit und Bildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm. (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen*. Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.), 294-297.
- Datta, A. (2013). *Armutszeugnis. Warum heute mehr Menschen hungern als vor 20 Jahren*. München: dtv.
- Datta, A. (1984): *Welthandel und Welthunger*. München: dtv 1984.

- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2013). Bildung für die Welt im Jahr 2050. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(3), 4-10.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2016). Wer soll jetzt handeln? Sustainable Development Goals zwischen Hoffnung und Pragmatismus. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 30-31.
- Datta, A., Lang-Wojtasik, G. & Lange, S. (2015). Education For All – bleibende Vision als Auftrag zum Handeln! *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 38(2), 4-9.
- Detting, D. (2017). Warum die Welt immer besser wird. *Forschung & Lehre*, 9, 745.
- Ditfurth, H.v. (1985). *So laßt uns denn ein Apfelbäumchen pflanzen. Es ist soweit*. Osnabrück: Rasch & Röhring.
- Drees, G. & Nierobisch, K. (Hrsg.) (2017). *Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen – Perspektive – Aktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Erasmus (1529/1906): Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen wissenschaftlichen Unterweisung der Knaben. In: Reichling, Dietrich (Hg.): *Ausgewählte pädagogische Schriften des Desiderius Erasmus*. Freiburg: Herdersche Buchhandlung, 45-101.
- Erasmus (1517/1945). *Klage des Friedens* (Übertragung und Nachwort von A. v. Arx). Klosterberg/Basel: Verlag Benno Schwabe & Co.
- Erasmus von Rotterdam (1509/2014). *Das Lob der Torheit* (übersetzt v. Alfred Hartmann; mit den Holbeinischen Randzeichnungen hg. v. Emil Major). Wiesbaden: Marixverlag.
- Erasmus von Rotterdam (1968/2016). *Ausgewählte Schriften* (hg. v. Werner Welzig) (8 Bde.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1968/2016 (5. Aufl.).
- Frieters-Reermann, N. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2015). *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für international Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 18-22.
- Grobbauer, H. (2017). Global Citizenship Education. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 115-119). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Hahn-Laudenberg, K., Jasper, J. & Abs, H.-J. (2017). Sense of Citizenship in der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Veränderungen und Zukunftsaussichten. *Tertium Comprationis*, 23(1), 62-91.
- Huizinga, Johan (2016). *Erasmus und Luther. Europäischer Humanismus und Reformation*. Kevelaer: topos plus.
- KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.) (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung* (zusammengestellt und bearbeitet von J.-R. Schreiber und H. Siege). Berlin: Cornelsen.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften*. Bonn.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reer-

- mann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur*. Opladen et al: Barbara Budrich, 151-166.
- Lang, S., Lang-Wojtasik, G. & Scheunpflug, A. (2018/i.E.) (Hrsg.). Empirische und konzeptionelle Perspektiven auf Globales Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(1).
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Lang-Wojtasik, G. (2009). Schultheorie in der globalisierten Welt. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.). *Handbuch Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-41.
- Lang-Wojtasik, G. (2010). Zukunft des Globalen Lernens. In A. Datta (Hrsg.), *Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration*. Frankfurt: Brandes & Apsel, 115-130.
- Lang-Wojtasik, G. (2011). Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In M. Riep (Hrsg.), *Bildungspolitische Trends und Perspektiven*. Baltmannsweiler/Zürich: Schneider-Verlag/Verlag Pestalozzianum, 237-257.
- Lang-Wojtasik, G. (2013). Die Weltgesellschaft und der Mensch im Sozialen Wandel. Differenzpädagogische Überlegungen im Horizont von Systemtheorie und Philosophischer Anthropologie. In S. Hornberg, C. Richter & C. Rotter, C. (Hrsg.), *Erziehung und Bildung in der Weltgesellschaft. Festschrift für Christel Adick* (S. 13-34). Münster et al: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (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), 4-9.
- Lang-Wojtasik, G. (2014b). Schultheorie in der Weltgesellschaft. Implikationen für Erziehungswissenschaft und Pädagogik. In P. Blumschein (Hrsg.), *Lernaufgaben – Didaktische Forschungsperspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 258-270.
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2014b). Vertrautheit und Fremdheit als Rahmen der Teilhabe. Differenzsensible Professionalität als Perspektive. Ulm/Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2016). Eine Kultur gewaltfreien Friedens schaffen – philosophisch-anthropologische Überlegungen als Optionen für menschliches Lernen. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(4), 10-15.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung!? Ulm: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Transformative World Citizenship Education – Erasmus, Gandhi und Freire als Handlungsauftrag pädagogischer Professionalisierung. In T. Bastian & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Die Klage des Friedens und die Hoffnung auf Weltbürgertum*. Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger, 47-84.
- Lang-Wojtasik, G. (2017c). Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen. In O. Emde, U. Jakubczyk, B. Kappes & B. Overwien (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globa-*

- les Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 78-90). Opladen: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2018a/i.E.): Heterogenität und Inklusion als pädagogisch-didaktische Dauerbrenner. Reflexive Distanz über Differenz als Chance. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung*. Ulm/Münster: Klemm + Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2018b/i.E.). Schulen in der Einen Welt – Perspektiven einer global orientierten Schulentwicklungsforschung. In A. Scheunpflug, H. Simojoki & M. Schreiner (Hrsg.), *Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft*. Münster et al: Waxmann.
- Lang-Wojtasik, G. (2018c/i.E.). Transformative Cosmopolitan Education and Gandhi's relevance today. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(2).
- Lang-Wojtasik, Gregor P. & Erichsen-Morgenstern, Ronja M. (2018/i.E.). Globales Lernen als lebenslanger Bildungsauftrag für alle. In W. Leal (Hrsg.), *Handbuch der Nachhaltigkeitsziele*. Wiesbaden: Springer.
- Lang-Wojtasik, G. & Klemm, U. (Hrsg.) (2017). *Handlexikon Globales Lernen*. Ulm: Klemm & Oelschläger (2. Aufl.).
- Loeffelmeier, R. (2012). Erasmus von Rotterdam. In: K.-P. Horn, Kemnitz, H. W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB (Bd. 1), S. 325.
- Luhmann, N. (1971): Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1-35.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1982). Das Technologieproblem der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K. E. Schorr (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz: Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt: Suhrkamp, 11-40.
- Margolin, J.-C. (1997). Erasmus. In Z. Morsy (Hrsg.), *Thinkers on Education*. Bd. 1 (S. 333-352). New Delhi: UNESCO/Oxford University Press (3. Aufl.).
- Meadows, De., Meadows, Do., Zahn, E. & Milling, P. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Musolff, H.-U. (2010). Pädagogik in Renaissance und Reformation: Piero Paolo Vergerio, Desiderius Erasmus, Philipp Melancton, Johannes Sturm, Juan de Maldonado, Michel de Montaigne. In H.E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1: Von Erasmus bis Helene Lange (S. 21-44). München: C.H. Beck.
- O'Loughlin, E. and Wegimont, L. (2003). Maastricht Global Education Declaration: European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015. In E. O'Loughlin & L. Wegimont (ed.), *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15-17 November 2002*. Lisbon: North-South-Centre of the Council of Europe.
- Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner, *Conditio humana*. GS VIII (S. 353-366). Frankfurt: Suhrkamp.
- Pötter, B. (2018). Weltklimarat IPCC: 1,5 Grad-Ziel ist nur noch ein schöner Traum. *Die tageszeitung*, 15.1.2018.

- Randers, J. (2012). *2052. A Global Forecast for the Next Forty Years. A Report to the Club of Rome commemorating the 40th anniversary of The Limits to Growth*. Vermont: Chelsea Green Publishing White River Junction.
- Robertson, R. (1998). Globalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.): *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192-220). Frankfurt: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Frankfurt: Suhrkamp (3. Aufl.).
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Rousseau, J.-J. (1762/1977). *Du contrat social ou Principes du droit politique/Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. Stuttgart: Reclam.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft*. Bonn: BfpB, 204-215.
- Scheunpflug, A. & Uphues, R. (2011). Was wissen wir in Bezug auf das Globale Lernen? Eine Zusammenfassung empirisch gesicherter Erkenntnisse. In G. Schröder, G. & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Münster et al: Waxmann, 63-100.
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2002). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Seitz, K. (2002). *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Seitz, K. (2017a). Große Transformation und Bildung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 206-208). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Seitz, K. (2017b). *Transformation und Bildung. Was bedeutet die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung für den Orientierungsrahmen Globale Entwicklung?* Bonn; https://www.engagement-global.de/files/print/Vortrag_Transformation_und_Bildung.pdf, [2.3.2018].
- Seitz, K. (2017c). Weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 395-401). Münster/Ulm: Klemm + Oelschläger (2. Aufl.).
- Smith, A. (2017). Gut` Ding will Weile haben – Die bewegte Entstehungsgeschichte von ERASMUS aus der Sicht eines europäischen Zeitzeugen. In: DAAD (Hg.), *Europa in Bewegung – das europäische Erfolgsprogramm. ERASMUS feiert sein 30-jähriges Jubiläum*. Bonn: DAAD, 15-26.
- Sommer, B. & Welzer, H. (2017). *Transformationsdesign. Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: oekom.
- Treml, A.K. (1996). Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), 2-8.
- Treml, A. K. (1996/2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 2-10.
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Treml, A. K. (2005). *Pädagogische Ideengeschichte. Ein Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.

- UN – United Nations General Assembly (2015): *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015; <https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs> , [9.1.2017].
- UNESCO (Hg.) (2014). *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015a). *Education For All 2000 – 2015: Achievements and Challenges*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015b). *Global Citizenship Education. Topics and Learning objectives*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Education for people and planet: Creating Sustainable Futures for all. Global Education Monitoring Report 2016*. Paris: UNESCO.
- Walter, P. (1968/2016): Vorwort. In Erasmus v, Rotterdam (1968/2016). *Ausgewählte Schriften* (hg. v. Werner Welzig). Bd. 1. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (5. Aufl.), V-XX.
- WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, 17-31.
- Welzer, H., Giesecke, D. & Tremel, L. (Hrsg.) (2014). *Futurzwei. Zukunftsalmanach 2015/16. Geschichten vom guten Umgang mit der Welt*. Frankfurt: Fischer.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2014). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien; <https://bimm.at/publikationen/global-citizenship-education/> [1.3.2018].