Veranstaltungsbericht zu
Duo mit IMPAKT[1], 6.12.2023, Wien

Bildungstheoretische Perspektiven auf Weltbürgerschaft

Karsten Lehmann, Doris Lindner, Sabine Zelger

Im Rahmen der Veranstaltung wurden Univ. Prof.in i. R. Mag.a Dr.in Ines M. Breinbauer und Mag.a Ursula Maurič, MA von der PH Wien eingeladen, sich zunächst in zwei Impulsvorträgen mit de, pädagogischen Geltungsanspruch von Global Citizenship Education (GCED) auseinanderzusetzen. Im dritten Teil wurde mit den Referent:innen diskutiert.

Global Citizenship Education (GCEd) ist ein zentraler Bestandteil aktueller bildungspolitischer Debatten und steht im Spannungsfeld zwischen politischen Vorgaben und pädagogischen Gütekriterien. In diesem Vortag setzen wir uns mit der Frage auseinander, inwiefern die GCEd pädagogisch legitimiert werden kann und welche Anforderungen an eine bildungswissenschaftlich fundierte Umsetzung gestellt werden müssen.

Im Zentrum standen die beiden Input-Referate von Prof.in Dr.in Ines M Breinbauer und Mag.a Dr.in Ursula Maurič, die eine tiefgreifende Diskussion angeregt haben. Dabei wurde nicht nur die inhaltliche Ausgestaltung der GCEd kritisch hinterfragt, sondern auch grundlegende Dilemmata der pädagogischen Debatte beleuchtet.

(1) Ausgangspunkt der Überlegungen

Ein zentraler Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist die These, dass die Legitimität der GCEd maßgeblich davon abhängt, ob ihre politischen Ansprüche, die aus politischen Quellen (UNESCO) stammen, mit pädagogischen Prinzipien in Einklang gebracht werden können. Hierbei spielt die pädagogische Transformation dieser Vorgaben eine entscheidende Rolle (Breinbauer, 2010, S. 45-35). Eine solche Transformation erfordert eine kritische Reflexion nicht-pädagogischer Geltungsansprüche und eine Integration bewährter bildungstheoretischer Konzepte. Wenn man die GCEd z.B. primär der politischen Bildung zuordnet (Bielefeldt, 2018) - wie dies derzeit häufig der Fall sei -, müssen die Inhalte des Beutelsbacher Konsens (1976), der auch für ethisch-moralische Bildung (Benner & Nikolova, 2016) gilt, im Rahmen der GCEd eingehalten werden. Es handelt sich dabei um die Grundätze Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot, Kontroversitätsgebot und die Teilnehmenden-Orientierung (Benner, 2016, S. 18-23).

[1] Eva Knechtelsdorfer, Karsten Lehmann, Doris Lindner, Verena Plutzar, Pia Resnik und Sabine Schwander

Ein bedeutsamer Bezugspunkt ist der Beutelsbacher Konsens (1976), der für die politische Bildung formuliert wurde, aber auch für ethisch-moralische Bildungsprozesse Gültigkeit besitzt. Seine Anwendung auf die GCEd bedeutet, dass die *transzendental-kritische Wissensform* nicht fehlen darf (Benner, 2018, S. 151-160), also ein t*ranszendental-kritisches Bildungsverständnis* als Grundlage einer pädagogisch legitimen GCEd erforderlich ist. Dieses ist eingebettet in eine lange Geschichte des Bildungsdenkens, an dem heute noch angeknüpft werden kann: Bildung als Hineinfinden in einen selbstständigen Vernunftgebrauch in dem Sinne, dass vernünftige Abwägung maßgeblich wird für das, was den Menschen rechtmäßig im Leben leitet. Eine um den Bildungsgedanken vervollständigte pädagogische Praxis bezieht die Heranwachsenden in die Problematik der menschlichen Daseinsdeutungen ein. Einstellungen und Deutungen werden einer kritischen und skeptischen Prüfung ausgesetzt. Ein problematisierender Vernunftgebrauch bezieht sich auf die Gültigkeit der geschichtlich überkommenen und gegenwärtig maßgeblichen Deutungen des Menschseins und der Welt. Der Gegenstand des Problematisierens sind die fragwürdigen Voraussetzungen von Meinungen, Wissensbehauptungen, Haltungen und Lebenseinstellungen. Erst mit dem Vordringen zu den Voraussetzungen, die den Wahrheitsanspruch tragen, und mit dem Durchdenken von möglichen Alternativen wird Bildung im Sinne von gedanklicher Selbstständigkeit erreicht (Ruhloff, 2006, S. 289-293).

Folgende bildungstheoretische Kriterien lassen sich im Kontext einer transzendental-kritischen Pädagogik benennen (Ruhloff, 2006, S. 293-297):

- Emanzipation als Gewahrwerden von einengenden Voreingenommenheiten und Verhaltensmustern;
- Partizipation als Beteiligung am geschichtlich erreichten Wissen und Können;
- Kritik als Zuordnung von Sachverhalten zu Regeln und als Frage nach den Voraussetzungen der Gültigkeit von Regeln;
- Skepsis als Umschau-halten, Weiterdenken und Zurückhaltung von absolutistischen Urteilen;
- Mut zur Findung und Erprobung neuer Regeln.

Diese Kriterien bilden eine wesentliche Grundlage für eine reflektierte und pädagogisch legitimierte Global Citizenship Education, die auf kritisches Denken, Selbstbestimmung und verantwortungsbewusstes Handeln abzielt.

(2) Diskussion

Ines Breinbauers Kritik galt zunächst der Begrifflichkeit und den vielfältigen Definitionsversuchen von GCEd (“begriffliches Kauderwelsch”); sie betonte ihre Außenperspektive und versuchte sich dem Gegenstand der GCEd aus der Sicht der allgemeinen Pädagogik zu nähern, indem sie verschiedene Probleme, die mit einem (universalen?) Geltungsanspruch einhergehen, reflektierte. Sie sieht “weltbürgerliche Erziehung” als eine allgemeine Aufgabe und GCEd sollte nicht der politischen Bildung allein

überlassen werden. Ihre Thesen sind ein Versuch, eine Brücke zur allgemeinen Pädagogik und ihrem Anspruch, allgemeine Grundlagen und Grundfragen der Bildung und Erziehung zu bearbeiten und zu vermitteln. Im normativen Anspruch der UNESCO (Vorbereitung auf Zukunft) würden Geltungsansprüche über Bord geworfen und keine Fragen aufgeworfen, sondern Antworten im Sinne von Lösungen für komplexe Problematiken geboten. Breinbauer kritisiert diesen Impetus der UNESCO. Das sei hinterfragungswürdig (siehe auch Benners Ausführungen zu einer nicht-affirmativen Theorie pädagogischen Handelns, 1982).

In ihren Ausführungen fordert Breinbauer, das Thema an konkreten Unterrichtssituationen auszuverhandeln, Ambivalenzen sichtbar zu machen, pluriversale Prozesse zu moderieren und mehr auf Coaching und Vernetzung, statt auf vorgegebene Normen zu setzen. IMPAKT kann, so ein Diskussionsbeitrag, mit seiner interdisziplinären Struktur und seinen Formaten Workshop, Diskursreihe, Vortragsduo als Beispiel dienen.

Eine erste zentrale Diskussion entspann sich um die Frage nach der Bedeutung der UNESCO als Referenzpunkt für die aktuellen Debatten um GCEd, nachdem sich Kollegin Breinbauer hoch produktiv an den aktuellen Konzepten der UNESCO abgearbeitet hatte. Daraus ergab sich die Frage, inwieweit die Statements und Papiere einer politischen Institution wie der UNESCO als ein solcher Referenzpunkt für akademische Debatten dienen können/sollten. Konkret wurden ihre Normativität sowie ihre Formelhaftigkeit kritisiert. Diese Position wurde in Hinblick auf Differenzen zwischen wissenschaftlichem und politischem Feld mit entsprechenden Logiken in Frage gestellt (vgl. Bourdieu, 2001). Außerdem wurde das Potenzial von globalen Policy-Papers betont, das der internationale wissenschaftliche Diskurs hervorbringen kann – und im Kontext der GCEd auch hervorbrachte.

Einen anderen interessanten Anknüpfungspunkt bildete Breinbrauers These, dass es durch normative Vorgaben der UNO und UNESCO zu einer Pädagogisierung und Subjektivierung und mithin zu einer Entpolitisierung komme. Die Frage stellte sich also nach dem Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. Dabei seien auch Strukturprobleme, das “Geworden sein struktureller Lebensweisen” zu reflektieren. Ursula Maurič machte sich in diesem Sinn bei ihrem kritischen und inklusiven Zugang für eine Prozessorientierung stark. Mit ihrem Fokus auf den Berufseinstieg, der von Lehrer:innenbildner:innen mit transformatorischem Bildungsverständnis begleitet und reflektiert werden soll, werden Möglichkeiten gegen das implizite Reproduzieren und Normalisieren hegemonialer Praxen vorgebracht. Relevant dafür sei auch der durch die Professionsforschung angestoßene Perspektivenwechsel auf Lehre statt Lernen, auf Lehrer:innenbildner:innen statt auf Studierende und Lehrkräfte.

Der zuversichtliche Rückgriff auf Kants Subjektbegriff und “Weltbürgertum” ist mit herrschaftskritisch, emanzipatorischen Ansätzen, wie sie etwa durch Gramsci, Foucault, Butler entwickelt wurden, nicht haltbar. Auch politiktheoretische und postkoloniale Bezugspunkte auf Oskar Negt oder Lynn Mario T.N. De Souza, die von Maurič in die Diskussion eingebracht werden, ruhen auf anderen Grundlagen auf. Ebenso wäre bei der unkritischen Referenz auf den Beutelsbacher Konsens der neuere politikdidaktische Diskurs aufzugreifen, der u.a. unter Bezugnahme auf Theorien der Subjektivierung und

Postdemokratie das hoffnungsfröhliche Vertrauen in demokratische Prozesse und Didaktiken in Frage stellt (u. a. Widmaier, Zorn 2015; Frankfurter Erklärung 2015, Hedtke 2016).

Eine ähnlich kritische Position vertritt Ursula Maurič auch in Bezug auf den Begriff der Globalisierung, den sie als Beispiel eines geltungsanalytischen Vorgangs anführt. Die Mitgestaltung der Globalisierung aus dem Grund, weil es sie gibt, bezeichnet sie als ontologischen Fehlschluss, der ein Werturteil (über das, was moralisch sein sollte) direkt aus einem Tatsachenurteil (über das, was ist) ableitet. Derzeit ordnen sich diesen Vorstellungen pädagogische, ethische und politische Diskurse unter. Um den Fehlschluss zu vermeiden, wäre eine weltbürgerliche Erziehung anzustreben (siehe Punkt 4, Handout). Ursula Maurič bringt in ihrem Vortrag dazu vor, dass dem GCEd-Ansatz, wie er in ihrer Dissertation vertreten wird, globalisierungskritische Perspektiven inhärent sind (etwa durch Verweis auf die Arbeiten von Vanessa Andreotti). Dies gilt auch für IMPAKT und unseren Grundlagenartikel mit entsprechender Theoriebasis (u. a. Spivak,1988; Brand & Wissen, 2017).

Weiters stellte sich die Frage, welche pädagogischen Texte jenseits der UNESCO in den aktuellen Fachdiskursen als so zentral angesehen werden können, dass sie die aktuellen Debatten leiten können. Diese Diskussionen dokumentierten einerseits, wie GCEd als Impuls für die pädagogische Arbeit dienen kann. Andererseits wurden aber auch die blinden Flecken dieser Diskussionen deutlich.

Aus dieser Diskussion ergab sich die Frage nach den Potentialen paralleler Debatten wie etwa die Debatten um den Begriff der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE).

Ein weiterer Diskussionspunkt schloss direkt an die Forderung von Kollegin Maurič nach einer kritischen, inklusiven GCEd an. Diese Forderung führte zur Frage, inwieweit GCEd als impliziter oder habitueller Referenzrahmen pädagogischen Handelns dienen kann, so dass unter GCEd ein grundsätzlich kritischer Zugang verstanden werden kann. Dem gegenüber stand die These, dass die Forderungen der GCEd nur dann umgesetzt werden können, wenn sie expliziert werden. Damit schlug die Tandem-Diskussion einen interessanten Bogen zu den Diskussionen der IMPAKT-Gruppe im Rahmen der Diskurs-Reihe des letzten Semesters. Dort wurde Material von “Islamic Relief” (2025, 2023) diskutiert, die sich das Ziel setzten, muslimische Perspektiven in den Debatten um GCEd zu stärken. Die Diskussionen um GCEd erfahren auf diese Art und Weise eine ganz neue Dynamik.

Ein abschließender Diskussionspunkt entwickelte sich in Bezug auf die Umsetzung von GCEd im Rahmen der KPH. GCEd wurde hier zum einen als ein möglicher Referenzpunkt für die Beschäftigung mit Themen identifiziert, welche für die Organisationsentwicklung der KPH von grundsätzlicher Bedeutung sind - wie etwa Menschenrechtsbildung, religiöse Vielfalt, Mehrsprachigkeit oder Inklusion. Zum anderen wurde GCEd als eine mögliche Forschungsagenda entwickelt, welche der inhaltlichen Arbeit an der KPH als Referenzpunkt

dienen kann. In beiden Fällen können Veranstaltungen wie diese dazu dienen, die entsprechenden Prozesse weiterzuentwickeln.

Offene Fragen:

- Transformatorisches Bildungsverständnis und Normativitätsproblem, siehe auch Marotzki (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie
- Auf welche Weise soll Bildung transformiert werden, um als nachhaltig zu gelten? Wie kann Bildung das leisten?
- Wer wird gebildet? Bildung des Subjekts, Bildung der Gesellschaft?
- Auseinandersetzung mit dem Begriff der Bildung im Allgemeinen ist erforderlich.
- Wie kann/soll mit hegemonialen Bildungsdiskursen (z.B. neoliberal, neokonservativ, aufgrund von Humankapital), die die implizite Grundlage von Strukturen und Materialien gleichermaßen bilden, umgegangen werden?
- Wer bestimmt die Bedürfnisse der nächsten Generation? Welche Interessen werden verfolgt?
- Was ist die zentrale Aufgabe der Pädagogik? Welche Bildungsziele verfolgt sie gegenwärtig?
- Reproduziert GCEd Machtverhältnisse (durch Bildungsinstitutionen)? Wer hat Zugang zu Informationen? Wie werden Themen präsentiert (z. B. in Schulbüchern)?
- In welchen demokratischen Formen ist Citizenship zu verorten?
- Wie kann pädagogisch mit politischen Ansprüchen (im Allgemeinen) umgegangen werden?
- Um das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik zu beleuchten, müssen beide Felder beleuchtet und in ihrer fachlichen Grundierung und Vermitteltheit (Didaktik) in den Blick genommen werden: Wie kann GCEd in einem transdisziplinären Rahmen von Pädagogik, Politik- und Sprach- bzw. Literaturdidaktik gefasst werden?

Literatur

Benner, D. (2016). Zur pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Begründung des Ansatzes. In D. Benner & R. Nikolova (Hrsg.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung* (S. 13–44). Ferdinand Schöningh.

Benner, D. (2018). Religion im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung. In S. Müller & W. Sander (Hrsg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft* (S. 144–162). Beltz.

Benner, D., & Nikolova, R. (Hrsg.). (2016). *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung*. Ferdinand Schöningh.

Beutelsbacher Konsens. (1976). Konsens über Prinzipien der politischen Bildung. In W. Sander (Hrsg.), *Politische Bildung: Bilanz und Perspektiven* (S. 27–30). Wochenschau Verlag.

Bielefeldt, H. (2018). Die subversive Kraft des Zuhörens. Plädoyer für eine Politisierung der Menschenrechtsbildung. *Erziehung & Unterricht*, 168(7–8), 637–643.

Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft*. UVK-Verlag.

Brand, U., & Wissen, M. (2017). *Imperiale Lebensweise: Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus*. Oekom Verlag.

Breinbauer, I. M. (2010). Menschenrechtsbildung – eine Herausforderung an problematisierenden Vernunftgebrauch. In O. Dangl & T. Schrei (Hrsg.), „… gefeiert – verachtet – umstritten“. *Menschenrechte und Menschenrechtsbildung* (S. 31–55). Lit Verlag.

Frankfurter Erklärung. (2015). Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf (Zugriff 16.12.2023).

Hedtke, R. (2016). Bildung zur Partizipation. Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka, M. Hammann, & M. Rothgangl (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilnahme. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 9–23). Waxmann.

Islamic Relief. (2025). *Über uns*. https://www.islamic-relief.org/ueber-uns/

Islamic Relief. (2023). *Jahresbericht 2023*. https://www.islamic-relief.org/jahresbericht-2023/

Ruhloff, J. (2006). Bildung und Bildungsgerede. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(3), 287–299.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.

Widmaier, B., & Zorn, P. (Hrsg.). (2016). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung*. BpB.