

Marianne Heimbach-Steins

Bildung für die Weltgesellschaft

Sozialethische Sondierungen

Bildung hat in den letzten Jahren eine neue Karriere als gesellschaftliches „Megathema“ (Roman Herzog) erlebt. Wer im öffentlichen Raum etwas auf sich hält, redet heute über Bildung, erst recht seit der Veröffentlichung der Studie „Pisa 2000“¹. Schulpolitik, insbesondere die Frage der Verkürzung der Gymnasialzeit auf zwölf Jahre, Hochschulpolitik mit der alles bestimmenden Frage nach der Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Universitäten, Bildung im Zeitalter der Beschleunigung², Bildung im Zeitalter der Informationsgesellschaft – all das ist zum öffentlichen Diskussionsthema geworden und füllt mit der üblichen Atemlosigkeit medialer Vermittlung Feuilletons und Fernsehmagazine. Das Zauberwort des Marktes bestimmt auch dieses Feld; vor allem wird darüber nachgedacht, wie „der einzelne“ für die veränderten Anforderungen der globalisierten (Wirtschafts-)Welt fit gemacht werden kann. Strategien zu einem marktförmigen Umbau des Bildungswesens sind en vogue, die gesellschaftlich so wichtige Frage nach Inhalten und Zielen von Bildungsprozessen bleibt demgegenüber in vielen Diskussionszusammenhängen auffällig im Hintergrund.

Erstaunlicherweise hat die christliche Sozialethik das Thema Bildung noch kaum entdeckt³. Es hat traditionell keinen Ort in dieser Wissenschaft, und auch in der kirchlichen Sozialverkündigung kommt es nur beiläufig zum Tragen. Im folgenden soll eine Facette des Themenkomplexes Bildung aufgenommen werden unter der Frage, wie eine christliche Sozialethik zu einer konstruktiven und verantwortungsvollen Bildungsdiskussion in der Gesellschaft beitragen kann. Dabei geht es keineswegs darum, ein Modethema unberücksichtigt zu lassen, sondern die notwendige Reflexion auf grundlegende Ziele und Inhalte von Bildung stark zu machen und hierzu eine profunde Orientierung anzubieten. Deshalb gehe ich von folgender Arbeitshypothese zum Charakter von Bildung als gesellschaftliches Zukunftsprojekt aus: *Bildung ist – idealtypisch gesprochen – Ausstattung vor allem der jeweils nächsten Generation, aber auch in zunehmendem Maß der Erwachsenen, mit Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, die sie benötigen, um heute in der Gesellschaft zu leben und zugleich die Gesellschaft für morgen aufzubauen.*

Insofern hat Bildung in sehr fundamentaler Hinsicht mit Gerechtigkeit zu tun, und damit gehört sie systematisch zu den Kernanliegen einer christlichen Sozialethik.

Nicht nur die unbestritten wichtigen Fragen, wer in welcher Weise und in welchem Umfang an Bildungsgütern teilhat, nach welchen Kriterien die Bildungschancen in einer Gesellschaft verteilt sind und wie das Bildungssystem auf möglichst umfassende Beteiligungsmöglichkeiten hin zu organisieren ist, führen ins Zentrum der Gerechtigkeitsfrage. Ebenso gehören in diesen Zusammenhang die Fragen, welchen Zielen Bildung Rechnung trägt bzw. tragen soll und welche Wertprioritäten dementsprechend staatliche Bildungspolitik, internationale Anstrengungen zur Verbesserung der Bildung weltweit und Aktivitäten der national wie übernational in Bildungspolitik engagierten Akteure orientieren bzw. orientieren sollen. Thetisch läßt sich der Zusammenhang von Bildung und Gerechtigkeit in dem Begriff der Beteiligung fassen: *Bildung ist Schlüssel zu gesellschaftlicher Partizipation*.

Das bedeutet: Bildung ermöglicht Zugang und befähigt zur Wahrnehmung von Verantwortung. Vor allem dieser zweite Aspekt soll in den folgenden Überlegungen beleuchtet werden. Nicht zuletzt die durch die Ereignisse vom 11. September 2001 ausgelöste weltpolitische Krise hat mich bewogen, diesen Ausschnitt aus dem Thema zu wählen.

Als Horizont der Bildungsdiskussion muß der komplexe und ambivalente Prozeß der Globalisierung in den Blick genommen werden. Ich werde deshalb zunächst einige Herausforderungen skizzieren, die in diesem Horizont ansichtig werden. Sie provozieren die Frage, welche Ziele Bildung in Gesellschaften der sogenannten entwickelten Welt verfolgen bzw. welche Erfahrungen sie ermöglichen soll, damit ihre Adressaten zu kompetenten Bürgern in der Weltgesellschaft – eben das meint das Stichwort „global citizenship“ – befähigt werden.

Globalisierung: Verdichtete Interaktionen – verunsicherte Identitäten

Das weltumspannende und vielschichtige Phänomen der Globalisierung entzieht sich dem schnellen erklärenden Zugriff. Deshalb soll es hier nur darum gehen, in Umrissen einige der typischen Wirkungen zu skizzieren, aufgrund derer die Globalisierung eine neuartige Herausforderung für Bildungsprozesse und die Konzeption von Bildungsangeboten darstellt. Anthony Giddens bezeichnet die Globalisierung jenseits der häufig damit assoziierten ökonomischen Phänomene als „Fernwirkung“⁴, die in unmittelbarem Zusammenhang mit den neuen technologischen Möglichkeiten weltweiter Kommunikation und der Intensivierung des ebenfalls globalen Massenverkehrs steht. Dieser Wirkungszusammenhang versetzt lokale Prozesse in ein neuartiges Abhängigkeits- und Zuordnungsverhältnis zu anderen, weit entfernten lokalen Prozessen und zugleich zu globalen Kommunikationen.

Dadurch entsteht eine neue Dichte der individuellen und kollektiven, lokalen und globalen Interaktionen und Interdependenzen:

„Das Besondere an der heutigen Lage besteht darin, daß unser System des Handelns und der Interaktion einen solchen Intensitätsgrad erreicht hat, daß die vorherrschende Logik individuellen Überlebens die Verletzbarkeit des Gesamtsystems bis zu jenem Punkt steigert, wo sie sogar das Überleben der Menschheit gefährdet.“⁵

Zwischen vertrauten (westlichen) Mustern der Weltentwicklung und der Weltklärung und den gegenwärtigen Erfahrungen des wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Austauschs tun sich Widersprüche auf. Die bisherigen relativ klaren, dualen Deutungsmuster von West und Ost, von Nord und Süd, von Arm und Reich verlieren zunehmend an Erklärungskraft, weil sie die komplexen und vielfach verworrenen Umbruchphänomene nicht mehr zureichend abbilden können.

Extreme Ungleichheiten, angefangen von der globalen Verteilung des Bevölkerungswachstums über die Möglichkeiten der Partizipation an wirtschaftlichen und politischen Prozessen, des Zugangs zu lebenswichtigen materiellen und immateriellen Gütern prägen die Welt im Großen. Aber auch innerhalb der einzelnen Gesellschaften nehmen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten in ökonomischer wie in kultureller Hinsicht zu. Außerdem geraten herkömmliche Quellen individueller wie gesellschaftlicher Selbstverständigung, zum Beispiel kulturelle Traditionen oder machtpolitische Arrangements, durch die veränderten globalen Kommunikations- und Migrationsprozesse zunehmend unter Druck⁶.

Eine zentrale Wirkung dieser Veränderungen ist das Anwachsen von Unsicherheit als Grundbefindlichkeit – unter den gegenwärtigen Bedingungen nach dem 11. September 2001 sprechen viele noch deutlicher von Angst – bezüglich der jeweiligen materiellen Lebensperspektive, bezüglich der Chancen, in einem Zustand der Gewaltfreiheit leben zu können und bezüglich der Vergeisserung ihrer Identität in kultureller, ethnischer und religiöser Hinsicht:

„Die Suche nach der eigenen Identität wird zu einem lebenswichtigen Bedürfnis, weil nur daraus Orientierung, Sicherheit und Stabilität kommen können.“⁷

Die paradoxe Gleichzeitigkeit von Öffnungs- und Schließungstendenzen in der globalisierten Welt ist ein deutlicher Spiegel dieser Gefährdung von Identitäten durch unkontrolliert erscheinende Prozesse der Pluralisierung einerseits, durch hegemoniale – insbesondere ökonomisch vermittelte – Bestrebungen partikularer Kulturen andererseits. Nationalismen, Chauvinismen, Traditionalismen und Fundamentalismen sind vielfach Indizien einer als bedroht empfundenen Gruppenidentität, die sich gegen die Infragestellungen durch offene, globalisierte Gesellschaftsformationen zu wehren und abzuschotten sucht. Unter solchen Vorzeichen erwachsen aus der Unsicherheit allzu leicht Ablehnung und der Wille zur Zerstörung fremder, als bedrohlich empfundener Identitäten⁸.

Tatsächlich zeitigen die Prozesse der Globalisierung äußerst ambivalente Fol-

gen: die Multiplizierung von Chancen für einen nicht geringen Teil der Weltbevölkerung und zugleich die dramatische Entwicklung einer neuen, weltweiten Klassengesellschaft sowie die damit zusammenhängenden wachsenden Schwierigkeiten gewaltfreier interkultureller Verständigung. Vor diesem Hintergrund ist über die qualitativen Herausforderungen an Bildung als wertorientiertes gesellschaftliches Zukunftsprojekt nachzudenken, das Identität aufbauen und zugleich die Chancen eines friedlichen Miteinanderlebens verbessern helfen soll.

Globales Lernen als Bildungsprogramm

Das philosophische Ideal des „Weltbürgers“, das seit der Antike immer wieder das Nachdenken über Bildung inspiriert hat⁹, gewinnt unter den heutigen Bedingungen neue Brisanz durch die Globalisierungsprozesse, die jeden Menschen überall auf der Welt in vielfältiger Hinsicht zum Teilnehmer oder zum Ausgeschlossenen der Weltgesellschaft machen. Die fundamentale Frage, die im Horizont der globalisierten Welt an das gesellschaftliche Zukunftsprojekt Bildung gestellt werden muß, lautet: Welche Erfahrungen und welche Art von Wissen können (junge) Menschen dazu befähigen, als mündige Bürgerinnen und Bürger in der globalisierten Welt zu leben?

Erstes Ziel einer Erziehung und Bildung junger Menschen zu Bürgern der globalisierten Welt muß es sein, sie zur gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Teilhabe zu befähigen, insofern die Verwirklichung dieser Fähigkeiten Voraussetzung zu einem Leben in Würde ist. Dem korrespondiert als zweites, nicht minder wichtiges Ziel die Erziehung zu einem Habitus der Verantwortlichkeit, also der Befähigung und Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung. Darin sehe ich eine notwendige Voraussetzung, damit Menschen über die Grenzen ihres eigenen lokalen, kulturellen und sozialen Raumes hinausschauen und die realen Verflechtungen ihrer Lebenskreise mit denen von Menschen in anderen Teilen der Welt erkennen und ihre Entscheidungen als vielfältig vernetzte Glieder einer Weltgesellschaft treffen können. Diese Ziele zu erreichen, ist ein voraussetzungsreiches und anspruchsvolles Unterfangen und wird – je nach Kontext – verschiedene Prioritäten und Strategien in der Organisation von Bildungsprozessen und -institutionen erfordern. Entsprechende Perspektiven werden gegenwärtig unter dem Leitwort „globales Lernen“ diskutiert.

Das zentrale Ziel „globalen Lernens“ besteht darin, daß Menschen befähigt werden sollen, als selbstbewußte und verantwortliche, d. h. auch solidarische Mitglieder einer interdependenten Weltgesellschaft zu leben:

„Globales Lernen ist der Versuch, den Anspruch einer weltbürgerlichen Erziehung, der der weltweiten Humanisierung der menschlichen Lebensverhältnisse verpflichtet ist, unter den Bedingungen einer globalisierten Welt zu erneuern.“¹⁰

Aus der Perspektive der westlichen entwickelten Gesellschaften muß Bildung dementsprechend vor allem darauf ausgerichtet werden, Menschen zur aktiven, verantwortungsbewußten und kritischen Mitgliedschaft in der modernen, von Individualisierungs- und Globalisierungsprozessen geprägten, hochgradig pluralisierten und sozial zunehmend zerklüfteten Gesellschaft zu befähigen. Sie müssen die Funktionszusammenhänge der eigenen Gesellschaft wenigstens in ihren Grundzügen durchschauen können, um in der Lage zu sein, als mündige Bürgerinnen und Bürger an deren Entwicklung mitzuwirken, d. h. nicht nur eigene Interessen zu verfolgen, sondern auch die Auswirkungen gesellschaftlicher Prozesse und Entscheidungen auf die Lebensumstände und -chancen anderer Menschen und Personengruppen sowohl in der eigenen Gesellschaft als auch in anderen Teilen der Welt zu erkennen und kritisch in die eigene Urteilsbildung und Handlungsorientierung einzubeziehen.

Wenn Bildung zu Recht als eine unerläßliche Voraussetzung für eine nachhaltige, friedensfördernde und zukunftsfähige Entwicklung gilt, gibt die Feststellung zu Ernüchterung Anlaß, daß die Bildungsangebote, wie sie in wirtschaftlich und sozial hochentwickelten Ländern bestehen, bisher offenkundig nicht zu einer erkennbaren Trendwende im Hinblick auf eine solche Entwicklung der Welt beigetragen haben. Eher scheint das Gegenteil der Fall zu sein. In einem Beitrag zum globalen Lernen stellt Klaus Seitz fest, es sei nicht auszuschließen, daß die Art und Weise, wie in unseren Bildungseinrichtungen Lernen organisiert wird, mit dazu beiträgt, jene Geisteshaltung zu befördern, die die Welt in die globalen Probleme hineingeführt hat. Paradoxerweise gehe das größte ökologische oder militärische Gefährdungspotential gerade von jenen reichen Gesellschaften des Nordens aus, die über die bestausgestatteten Bildungssysteme und die meisten Lehrer, Wissenschaftler und Professoren verfügen: „Bildung hat uns bisher nicht davor bewahrt, den Weg einer nicht nachhaltigen Entwicklung zu beschreiten.“¹¹

Die aktuellen (welt-)gesellschaftlichen Bedingungen des Handelns, die den Ruf nach einer „Umkehr“ im Sinn von Friedensförderung, Nachhaltigkeit und Solidarität laut werden lassen, provozieren also auch eine Überprüfung der Bildungsinhalte und Bildungsziele. Denn Bildung ist fundamental mehr und anderes als Ausbildung, als Ausrüstung der jungen Generation für eine bestimmte gesellschaftliche, in der Regel beruflich definierte Funktion. Auch kann es nicht darum gehen, die Zeiten der schulischen Bildung und beruflichen Erstausbildung noch weiter auszudehnen, um noch mehr Wissen und Kenntnisse zu vermitteln, die ohnehin in immer kürzerer Zeit veralten. Vielmehr geht es um die Qualität der Angebote und um die Zielsetzungen, auf die hin sie konzipiert sind: Nicht mehr Bildung, sondern eine andere Bildung ist das Gebot der Stunde.

Bildung – ob schulische oder außerschulische, Jugend- oder Erwachsenenbildung – wird also von vornherein in einen weiten gesellschaftspolitischen Zusammenhang gestellt: Sie ist primär Befähigung zur verantwortlichen Mitgliedschaft in der menschlichen Gemeinschaft, und das heißt konkret: in einer Gesellschaft, die zwar vermutlich auch morgen noch nationalstaatlich organisiert, aber gleichwohl immer weniger homogen sein wird in ethnischer, sozialer, ökonomischer, weltanschaulicher bzw. religiöser Hinsicht, in der Wahl der Lebensformen usw. Zugleich wird sie im Zug der Globalisierung immer stärker von weltweiten Bezügen und immer komplexeren Verflechtungen durchdrungen sein. Diese Konstellationen zu verstehen, sich darin zurecht zu finden, mit unvermeidbaren Unsicherheiten vernünftig umgehen zu können und Dimensionen der Verantwortung zu erschließen, wird zu den notwendigen Kompetenzen mündiger Bürger der Weltgesellschaft gehören. Damit kommen zugleich neue und gesteigerte Anforderungen auf die Agenten von Bildungsprozessen – allen voran auf die Lehrer in allen Stufen und Formen des Bildungswesens – und auf die Gestaltung der Bildungsinstitutionen selbst zu.

„Weltbürgerschaft“ – Identität und Überschreitung

Das Nachdenken über Ziele und Wege einer solchen „weltbürgerlichen“ Bildung ist nicht schlechthin neu. Aktuelle Überlegungen wie die der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum knüpfen an alte humanistische Ideale an, insbesondere an die sokratische Schulung des Denkens und an die stoische Bildungskonzeption. Ihr Ziel konvergiert weitgehend mit dem, was ich hier zu entwickeln versuche: Bildung mit politischer Verantwortung und Teilhabe (citizenship) zu verknüpfen und aus der funktionalistischen Engführung einer auf Berufsqualifikation und ökonomische Stromlinienförmigkeit ausgelegten Ausbildung zu lösen. Ein solcher Ansatz kann beachtliche Inspirationen für die Entwicklung von Kriterien global orientierter, weltbürgerlicher Bildung auf allen Stufen und in den verschiedensten Formen des Bildungswesens freisetzen, und zwar ausgehend von der Schlüsselfrage der Entwicklung und Stärkung personaler Identität.

Der springende Punkt einer weltbürgerlichen Bildung ist die Verknüpfung identitätsstiftender Erfahrungen mit der Befähigung, den eigenen Horizont ohne Angst vor Identitätsverlust überschreiten zu können. Die Spannung von Identität und Überschreitung konstruktiv gestalten (nicht nur aushalten) und aus ihr heraus kommunizieren zu können, muß die primäre, weil das weltbürgerliche Handeln allererst fundierende Zielsetzung von allgemeinen Bildungsprozessen auf allen Stufen sein. Dementsprechend sind mit Martha Nussbaum drei Fähigkeiten zu postulieren, die für die Kultivierung der Humanität in der gegenwärtigen

gen Welt herausragende Bedeutung erlangen und deren Entwicklung bzw. Förderung deshalb ein fundamentales Ziel von allgemeinen Bildungsprozessen sein sollte:

1. *Die Fähigkeit, das eigene Leben und die identitätsstiftenden Traditionen selbstkritisch wahrzunehmen.* Bildung als Persönlichkeitsbildung setzt Bewusstsein des eigenen Lebens, der kulturellen, sozialen, historischen und politischen Bedingtheiten dieses Lebens im ermöglichenden wie im begrenzenden Sinn voraus. Dies bedeutet ein explizites Verhältnis zur eigenen individuellen wie kollektiven (familiären, politischen, kulturellen, nationalen) Geschichte, zu den weltanschaulichen und religiösen Wurzeln. Erst ein solches Verhältnis läßt einen Menschen wissen, woher er kommt, wer sie ist. Traditionen als Räume, in denen sich Bewußtsein bildet, in denen sich Identitäten konfigurieren, sind als solche wertzuschätzen. Sie besitzen sozial-anthropologisch wie im Blick auf die Ausbildung eines individuellen und kollektiven Ethos einen hohen Stellenwert. Zugleich aber gilt es, jede Verabsolutierung der Autorität von Traditionen zu vermeiden, insofern sich daraus unweigerlich eine Beschneidung personal-verantwortlicher Freiheit ergeben müßte. Daher bedarf es der kritischen Reflexionsfähigkeit, der Fähigkeit zur Distanzierung und zum vernünftigen Denken, das Tradition und Gebräuche, Vorgaben jedweder Autorität einer Prüfung zu unterziehen vermag, anstatt sie aufgrund ihres schieren Vorhandenseins, ihres Alters und ihrer Langlebigkeit dem Zugriff kritischen Denkens zu entziehen: Traditionen sind – so Martha Nussbaum – „food of the mind“, aber sie sind nicht zu verwechseln mit der Bewußtseinsstärke, die durch diese Nahrung hervorgebracht werden soll¹².

Ganz im Sinn dieses Programms postuliert der Wirtschaftswissenschaftler und Nobelpreisträger Amartya Sen, die politisch und kulturell konflikträchtige Frage nach dem Stellenwert von Traditionen dem Legitimitätskriterium der Förderung der menschlichen Freiheit zu unterstellen: Konflikte bezüglich der Frage, was „im Namen einer Tradition getan werden kann und was nicht“, sind demnach nur partizipatorisch – unter Beteiligung der davon betroffenen Menschen – zu entscheiden. Diese müssen selbst frei sein zu entscheiden, ob sie sich von bestimmten Traditionen bzw. traditionellen Werten leiten lassen wollen. Diese Freiheit können sie aber nur ausüben, wenn sie wissen können, welche Konsequenzen zum Beispiel in ökonomischer, rechtlicher oder sozialer Hinsicht mit der einen oder anderen Entscheidung für sie verbunden sind. Ein partizipatorischer Umgang mit Traditionen als Determinanten von Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten, wie Sen ihn fordert, setzt dementsprechend ein bestimmtes Maß an Bildungsmöglichkeiten (und damit die Einlösung des Rechtes auf Bildung) für alle Gesellschaftsglieder zwingend voraus¹³.

Der zugleich respektvolle und kritische Umgang mit der eigenen Tradition kann um so eher eingeübt werden, wenn Bildung auch Erfahrungen mit anderen

kulturellen Kontexten, mit den Lebensweisen und Weltanschauungen anderer Menschen, Gruppen und Ethnien vermittelt und durch derartige Vergleichsmöglichkeiten die Urteilsfähigkeit bezüglich der eigenen Lebensumstände und Entfaltungsmöglichkeiten erweitert. Entsprechende Herausforderungen und Lernmöglichkeiten stellen sich in jeder pluralen Gesellschaft. Ziel muß es sein, von dem begrenzten kulturellen Zusammenhang, in den ein jedes menschliches Wesen hineingeboren wird und in dem sich seine Identität erst konstituiert, voranzuschreiten zu echter Weltbürgerschaft, die vielfach im vergleichsweise kleinen Raum der eigenen Herkunftsgesellschaft beginnen und eingeübt werden kann¹⁴. Die Fähigkeit zu kritischer Reflexion des eigenen Kulturzusammenhangs ist eine lebenswichtige Voraussetzung demokratischer Gemeinwesen und entsprechender weltbürgerlicher Verantwortung und Partizipation¹⁵.

2. *Die Fähigkeit, sich selbst als Teil der menschlichen Gemeinschaft zu begreifen.* Die Fähigkeit, sich selbst im Kontext einer Identität stiftenden Traditions- und Erfahrungszusammenhangs zu verstehen, ohne diesem autoritätshörig unterworfen zu bleiben, ist zugleich Voraussetzung für die Verwirklichung einer zweiten Fähigkeit: Sie zielt darauf, sich nicht nur als Mitglied der eigenen Gruppe zu begreifen, sondern als menschliches Wesen Verbundenheit mit allen anderen menschlichen Wesen zu erfahren¹⁶. Es geht um die Ausbildung von kontextverbindenden Loyalitäten, oder anders gesagt, von Solidaritäten, die – soll Bildung wirklich zu global citizenship befähigen – über die eigene Gruppe, sei sie über Nationalität, ethnische Zugehörigkeit, Geschlechtsgenossenschaft, sexuelle Orientierung oder religiöses Bekenntnis definiert, hinausreichen müssen. Grundlagen und Bindeglieder solcher übergreifender Loyalitäten/Solidaritäten können über fundamentale Bedürfnisse und Fähigkeiten geschaffen werden, die Menschen jenseits ihrer differierenden Identitäten und Kontextbedingungen gemeinsam haben bzw. deren Realisierung sie anstreben, obwohl die tiefgreifend unterschiedlichen Ausgangsbedingungen diese Gemeinsamkeiten allzu oft verdecken.

Solche fundamentalen Gemeinsamkeiten zu verkennen bzw. zu ignorieren, behindert die Ausbildung eines Bewußtseins der Verbundenheit und Solidarität. Dasselbe gilt für die Blindheit gegenüber relevanten Differenzen, die Menschen in verschiedenen Lebensumständen und Kontexten voneinander unterscheiden und sie hinsichtlich der Einlösung ihrer Bedürfnisse und Fähigkeiten in ein Verhältnis der Ungleichheit – und oft auch der gravierenden Ungerechtigkeit – setzen. Wir haben nicht die einfache Alternative, entweder von den Gemeinsamkeiten oder von den Differenzen her zu denken, sondern müssen Denk- und Erfahrungswege erschließen, in denen beides entsprechend der Komplexität unserer Welt zugleich wahrgenommen und in ein weltbürgerliches Selbstverständnis integriert werden kann. Wir werden unsere Menschlichkeit in einer komplizierten, global verflochtenen Welt nur kultivieren können, wenn wir Ver-

ständnis dafür entwickeln, wie unter je besonderen Umständen gemeinsame menschliche Bedürfnisse und Ziele auf je spezifische Weise verwirklicht werden¹⁷.

Solches Verständnis zu entwickeln, erfordert eine Menge an Wissen über fremde Kulturen wie über die Differenzen zwischen verschiedenen Gruppen im eigenen Land, die Situation von Minoritäten usw. So zeigt sich zum Beispiel unter den aktuellen Umständen, wie sehr die Defizite des allgemeinen Wissens über den Islam eine Quelle der Verhinderung von Verstehen und Verständigung darstellen – mit unmittelbaren Konsequenzen für das gesellschaftliche Klima, die Akzeptanz von politischen Strategien usw. Eine erhebliche Herausforderung an Bildungsprozesse liegt deshalb darin, das scheinbar weit entfernte Fremde als etwas erfahrbar zu machen, was mich gleichwohl „angeht“ und deshalb zu meiner Sache werden muß. Vieles spricht dafür, daß entsprechendes Wissen nicht allein kognitiv zu vermitteln ist, sondern um so wirksamer zu Bewußtseinsentwicklung und -veränderung führt, je mehr es mit konkreten Erfahrungen, mit Begegnung, Kommunikation und dem Abbau von Fremdheit zwischen Menschen verschiedener Kultur- bzw. Gruppenzugehörigkeit einhergeht. Bildung wird also entworfen als ein hermeneutisches Projekt, das – politisch gesehen – einen praktischen Gegenentwurf zu jeder Art von Kulturimperialismus ermöglichen soll. Der hermeneutische Anspruch wird besonders hervorgehoben mit der dritten Fähigkeit, die Bildung vermitteln bzw. entwickeln helfen soll.

3. *Die Fähigkeit, sich selbst in die Geschichte der Anderen zu versetzen.* Während schon die zweite Fähigkeit über die kognitive Ebene hinausweist, wird nun die Grenze kognitiver Wissensvermittlung definitiv überschritten. Nussbaum bezeichnet diese dritte Fähigkeit, die Bildung fördern soll, als „narrative imagination“: Nicht in psychologischen, sondern in literaturwissenschaftlich-hermeneutischen Termini wird die Fähigkeit gefaßt, die eigene Vorstellungsgabe als Instrument des Verstehens, der Vergegenwärtigung bzw. des Nachvollziehens der „life-story“ des Anderen fruchtbar zu machen. Sich hineinversetzen in die Rolle einer anderen Person, sich die Lebensgeschichte der Anderen kraft der Einbildungskraft anzueignen, wird gleichwohl nie bedeuten, dieser Andere zu „werden“, sich vollkommen zu identifizieren. Vielmehr wird das eigene Urteil, die eigene Wahrnehmung immer „mitspielen“, weil niemand den eigenen Standpunkt gänzlich hinter sich lassen kann. Dennoch wird, wer diese Übung unternimmt, aus der Haltung neutraler Beobachtung in die der „Sympathie“ wechseln und so ein Fundament der Solidarität legen. Dies kann anhand von literarischen Texten¹⁸, anhand von dokumentarischen Zeugnissen, vor allem aber in konkreten Begegnungen geübt werden.

Die drei skizzierten Fähigkeiten sind nicht exklusiv zu verstehen; sie bedürfen der Ergänzung und Kombination mit weiteren Fähigkeiten und Fertigkeiten, zum Beispiel mit wissenschaftlichem Wissen und Verstehen komplexer gesellschaftlicher Zusammenhänge¹⁹. Angesichts der realen Ausrichtung unserer Bil-

dungssysteme und angesichts der schwierigen Aufgabe, ein weltbürgerliches Ethos zu fundieren, erscheint es aber besonders dringlich, diese Fähigkeiten zu entwickeln bzw. deren Förderung als normative Erwartung an Bildungsprozesse und -institutionen heranzutragen, gerade weil sie unter den herrschenden (größtenteils) ökonomisch utilitaristisch orientierten Prioritäten offenkundig nicht ausgezeichnet werden. Im Interesse einer Bildung, die zu verantwortlicher, friedensförderlicher und solidarischer Weltbürgerschaft befähigen will, ist deshalb nach dem Potential sozialetischer Orientierung zu fragen, das sich aus dem Zusammenspiel der drei Fähigkeiten entwickeln läßt; es geht nicht um eine additive Ergänzung, sondern um die Explikation bisher implizit transportierter Gehalte. Dieser Schritt ist notwendig, damit die dargelegten Orientierungen zum „Sprungbrett“ in eine künftig zu entwickelnde institutionenkritische Überlegung werden können, die unter bildungsethischen Gesichtspunkten zum Beispiel nach den Organisationsprinzipien von Bildungseinrichtungen, nach den Prioritäten einer Schul- und Hochschulpolitik und -finanzierung usw. zu fragen haben wird.

Konturen einer Ethik weltbürgerlicher Bildung

Bildung, die nur auf Wissensvermittlung und Leistungsorientierung zielt, greift zu kurz. Bildungskonzeptionen und die Organisation von Bildungsprozessen sind darauf auszurichten, daß sie explizit auf die ethnische, weltanschauliche und kulturelle Pluralität innerhalb der Gesellschaft, auf die Konzentration von Differenzen in einem begrenzten und doch zugleich global verflochtenen Kontext reagieren. Bildung muß Kenntnisse vermitteln, die komplexe Zusammenhänge zum Beispiel im politischen, ökonomischen, ökologischen Bereich begreifen lassen. Sie muß aber zugleich Fähigkeiten des Denkens und des Empfindens schulen, die Menschen brauchen, um sich in einer solchen Welt zurechtzufinden und sie nach humanen Maßstäben zu gestalten. Nur eine umfassende, kognitiv und emotiv orientierte Bildung, die personale Identität und kommunikative Kompetenz entwickeln und stärken hilft, kann Voraussetzungen dafür schaffen, daß Menschen ihre eigenen Kontexte mit anderen, fremden assoziieren und sich über den Nahbereich des eigenen Erlebenszusammenhangs hinaus solidarisch verhalten können.

Bildung muß Kontextbewußtsein *und* die Erfahrung der Verbundenheit mit Anderen fördern. Wenn Bildung Menschen fähig machen soll, in pluralen Kontexten menschenwürdig miteinander zu leben, muß sie die Standortgebundenheit und Perspektivität der eigenen Wahrnehmung, des konkreten Welterlebens bewußt machen und zugleich das Vertrauen entwickeln helfen, daß die „Anderen“ nicht die eigene Identität bedrohen, sondern eine Bereicherung, eine Vervielfältigung von Lebensmöglichkeiten bedeuten können. Sie muß dazu beitragen,

die komplexe Fähigkeit zu entwickeln, sich selbst als an einen bestimmten, partikularen Kontext gebunden wahrzunehmen, dem andere kulturelle Kontexte prinzipiell gleichberechtigt gegenüberstehen. Dies setzt voraus, die Grenzen des eigenen Kontextes, der Identität stiftet, Heimat bietet, Vertrautheit ermöglicht, nicht nur zu erkennen, sondern auch lernend immer wieder zu überschreiten. Nicht von ungefähr nennt der im Auftrag der UNESCO – unter Federführung von Jacques Delors – erarbeitete Bericht „Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum“ das „Lernen, mit anderen zu leben“ die heute wahrscheinlich wichtigste „Säule“ der Bildung und spezifiziert auf dieses Ziel hin zwei Wege, nämlich „die langsame Entdeckung der anderen und die Erfahrung gemeinsamer Lebensziele“²⁰. Beide Wege sind nicht im Hau-Ruck-Verfahren zu erschließen, nicht umsonst wird die Zeitdimension hier eigens betont; aber beide zusammen sind Voraussetzungen, um friedliches Zusammenleben, gleichberechtigte Partizipation verschiedener Gruppen an den gesellschaftlichen Gütern und Aufgaben und die Fähigkeit zu gewaltfreier Konfliktregelung in pluralen Kontexten zu befördern.

Gleichzeitig muß durch Bildungsprozesse ein Unterscheidungsvermögen in bezug auf „die Anderen“ entwickelt werden. Gerade die Fähigkeit zur Überschreitung des eigenen Horizontes, zur Auseinandersetzung mit Traditionen usw. braucht ein überprüfbares und seinerseits kommunikables ethisches Fundament. Die Suche nach Kriterien führt zurück auf grundlegendste Basiswerte des Zusammenlebens und weist zugleich voraus auf das Ziel einer Gesellschaft, in der ein gleichberechtigtes und friedliches Zusammenleben in einem pluralen und komplexen Sozialgefüge mit vielfältigen weltweiten Vernetzungen gelingt: Zentral ist die Achtung der gleichen Würde und Freiheit jeder Person, ihre humanen Fähigkeiten in Kommunikation mit anderen zu entfalten. Formen und Mittel der Kommunikation, die diese Grundnorm verletzen, indem sie die Anderen mit Zwang und Gewalt überziehen, scheiden aus.

Damit ist eine Grenze des Anerkennungsverhältnisses markiert. Sie bezieht sich *nicht* auf die Personwürde des Anderen selbst, wohl aber auf die „Sympathie“ für bestimmte Handlungsweisen; das Postulat der Anerkennung ist etwas anderes als die Aufforderung zur Indifferenz gegenüber beliebigen – im Extremfall terroristischen – Mitteln zur Realisierung eigener Ziele. Das Verhältnis der Anerkennung ist auf Wechselseitigkeit angelegt und impliziert deshalb unbedingt die Verweigerung gegenüber totalitären Ansprüchen jedweder Art. Toleranz, Solidarität, Sympathie stehen ihrerseits unter dem Kriterium von Freiheit und Gerechtigkeit; d. h. der materiale Gehalt der Freiheit bestimmt sich von dem grundlegenden Wert eines die personale Entfaltung aller einzelnen ermöglichenden und fördernden Zusammenlebens unter Wahrung unterschiedlicher Identitäten.

Diese Überlegungen verweisen im Sinn der eingangs angedeuteten Zusammenhänge zwischen Bildung und Gerechtigkeit auf andere sozialetische Diskurse:

Große Bedeutung kommt etwa dem Diskurs über Menschenrechte als Fundament eines Kulturen und Systeme übergreifenden Ethos und der Überwindung der spezifischen Schwierigkeiten solcher Verständigungsprozesse zu. Das Wissen um die Mühsal, die damit verbunden ist, liefert ein zusätzliches Argument für die Vernetzung von Bildungs- und Gerechtigkeitsdiskursen: Nur wenn auf breiter gesellschaftlicher Basis tragfähige Fundamente menschenrechtlichen Denkens gelegt und gepflegt werden, haben entsprechende politische Bemühungen eine Chance auf nachhaltige Wirkung. Und dies ist nicht allein eine Frage von Information und kognitiver Auseinandersetzung, sondern auch, ja vielleicht in erster Linie, eine Frage der Ermöglichung entsprechender Erfahrungen in den Prozessen des Lernens und der Bildung.

ANMERKUNGEN

¹ Vgl. Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen u. Schülern im internationalen Vergleich, hg. v. J. Baumert u.a. (Opladen 2001); Knowledge and skills for life: First results from Pisa 2000, hg. v. OECD (Paris 2001); vgl. dazu: N. Havers, Sind deutsche Schulen schlechter? Ein Kommentar zur Studie „Pisa 2000“, in dieser Zs. 220 (2002) 306-314.

² Vgl. z. B. L. J. O'Donovan, Bildung im Zeitalter der Beschleunigung, in dieser Zs. 219 (2001) 219-234.

³ Vgl. aber: Bildung u. Bildungspolitik. Jahrbuch für Christl. Sozialwissenschaften 40 (1999).

⁴ A. Giddens, Jenseits von Links u. Rechts. Die Zukunft radikaler Demokratie (Frankfurt 1997) 23.

⁵ Die Gruppe von Lissabon, Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft u. die Zukunft der Menschheit. Mit einem Vorwort von E. U. v. Weizsäcker (Darmstadt 1997) (Orig.-Ausgabe 1995) 83.

⁶ Vgl. Giddens (A. 4) 23-27.

⁷ Die Gruppe von Lissabon (A. 5) 84.

⁸ Vgl. ebd. 90 f.

⁹ Vgl. M. C. Nussbaum, Cultivating humanity (Cambridge 1997).

¹⁰ K. Seitz, „Globales Lernen“. Herausforderungen für schulische u. außerschulische Bildungsarbeit, in: epd Entwicklungspolitik 22 (2000) 30-39, 31.

¹¹ Ebd.

¹² Nussbaum (A. 9) 294.

¹³ Vgl. A. Sen, Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit u. Solidarität in der Marktwirtschaft (München 2000) 45-47.

¹⁴ Vgl. Nussbaum (A. 9) 294.

¹⁵ Vgl. ebd. 10.

¹⁶ Vgl. ebd.

¹⁷ Vgl. ebd.

¹⁸ Zur Durchführung dieses Konzepts vgl. M. C. Nussbaum, Poetic Justice. The Literary Imagination and Public Life (Boston 1995).

¹⁹ Vgl. dies. (A. 9) 11.

²⁰ Lernfähigkeit. Unser verborgener Reichtum, hg. v. d. Deutschen UNESCO-Kommission (Neuwied 1997) 79.