

Ethische Bildung in Zeiten von Globalisierung und Klimawandel¹

Im Gedenken an Martin Gramlich (24. Juli 1971 – 9. September 2019)

Ethische Bildung als zentrale Aufgabe der öffentlichen Bildungseinrichtungen, insbesondere der Kindertageseinrichtungen und der allgemein bildenden Schulen ist unbestritten. Längst ist auch erkannt, dass diese Aufgabe nicht an einzelne Fächer wie z. B. Ethik, Philosophie oder Religion delegiert werden kann, sondern ausnahmslos *alle* Fächer betrifft. Und zwar unvermeidlich: In Kitas und im Unterricht ethisch *nicht* zu bilden, das geht nicht. Darum sind Sie auch alle richtig hier. Wer etwa meint, der Mathematikunterricht sei davon nicht betroffen, irrt. Es macht (ein beliebiges Beispiel) einen Unterschied, ob wir Kinder ausrechnen lassen, was sie für 100 Euro in einem Spielwarenladen einkaufen können, oder ob sie mit dem Hartz IV-Budget einer Familie virtuell auskommen sollen. Das Verständnis von Graphen und Diagrammen lässt sich anhand der Zahl der Brillenträger einer Stadt illustrieren oder an Statistiken zum Fleischkonsum, zum Sojaanbau und zur Rodung des Regenwalds im Amazonasgebiet. In Wirtschaft können wir uns mit der Thematisierung der herkömmlichen ökonomischen Modelle begnügen und diese als alternativlos erscheinen lassen – oder wir befassen uns auch mit Modellen einer Postwachstums- bzw. Gemeinwohlökonomie und diskutieren diese mit den Jugendlichen. Bildung ist nie neutral, *ethisch* neutral schon gar nicht. Aber woran soll und muss sich Bildung bewähren? Hat Bildung ein Ziel oder ist sie Selbstzweck? Wie soll und kann ethische Bildung auf die gegenwärtigen Herausforderungen reagieren? Um welche Kompetenzen geht es ihr? Damit beginnen die Kontroversen. In meinem Vortrag werde ich diesbezüglich Stellung beziehen.

¹ Manuskript des Eröffnungsvortrags bei der Herbsttagung 2019 der *Professional School of Education* der Universität Würzburg: "Werte fair.0 – Ein Auftrag für Bildung und Erziehung".

1. Epochaltypische Herausforderungen

Für den Bildungsreformer und Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki, der nicht nur unsere Pädagogik, sondern auch die Bildungspolitik der vergangenen Jahrzehnte maßgeblich geprägt hat, sind vier Kompetenzen für Bildung grundlegend:

- Kritikfähigkeit,
- Argumentationsfähigkeit,
- Empathiefähigkeit
- sowie die Fähigkeit, die Klafki als „vernetzendes Denken“ oder „Zusammenhangsdenken“ bezeichnet.²

Der zuletzt genannten Kompetenz misst Klafki angesichts der globalen Wirkungszusammenhänge besondere Bedeutung zu. Bemerkenswert ist, dass Klafki in diesem Zusammenhang nicht nur von der *Fähigkeit* zur Kritik usw. spricht, sondern darüber hinaus auch von der *Bereitschaft*, diese Fähigkeiten tatsächlich anzuwenden, also von Kritikbereitschaft, Argumentationsbereitschaft usw. Diese grundlegenden Kompetenzen und Einstellungen sollen nach Klafki durch die Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen angeeignet werden. Klafki spricht näherhin von *epochaltypische[n] Schlüsselprobleme[n]* unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft³. Nach Klafki handelt es sich dabei um „Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung [...], die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“⁴. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Schlüsselproblemen gehe es nicht nur um die Erarbeitung jeweils problemspezifischer, struktureller Erkenntnisse, sondern auch um die Aneignung von Einstellungen und Fähigkeiten, deren Bedeutung über den Bereich des jeweiligen Schlüsselproblems hinausreiche.⁵

² Wolfgang Klafki: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme, in: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim und Basel ⁶2007, 63.

³ Ebd. 56.

⁴ Ebd. 60.

⁵ Vgl. ebd. 63.

Klafki zählt zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen, anhand derer die aufgeführten Kompetenzen angeeignet werden sollen, die folgenden:

1. „die *Friedensfrage* angesichts der ungeheuren Vernichtungspotentiale der ABC-Waffen“ und in diesem Kontext auch die Frage, „ob es *moralische Rechtfertigungen für Kriege* gibt“,
2. „die *Umweltfrage*, d. h. die in globalem Maßstab zu durchdenkende Frage nach Zerstörung oder Erhaltung der natürlichen Grundlagen menschlicher Existenz und damit nach der Verantwortbarkeit und Kontrollierbarkeit der wissenschaftlich-technologischen Entwicklung“,
3. „die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit [...], und zwar zum einen innerhalb unserer und anderer Gesellschaften als Ungleichheit
 - zwischen sozialen Klassen und Schichten,
 - zwischen Männern und Frauen,
 - zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen,
 - zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben, und denen, für die das nicht gilt,
 - zwischen Ausländern in Gastländern und der einheimischen Bevölkerung, aber auch zwischen verschiedenen Volksgruppen einer Nation; positiv formuliert lautet die Aufgabe: multikulturelle Erziehung;zum anderen geht es um die Ungleichheit in internationaler Perspektive; hier ist das eklatanteste Beispiel [...] das Macht- und Wohlstands-Ungleichgewicht zwischen sogenannten entwickelten und wenig entwickelten Ländern“,
4. „die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien im Hinblick auf die Weiterentwicklung des Produktionssystems, der Arbeitsteilung oder aber ihrer schrittweisen Zurücknahme, der möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen durch eine ausschließlich ökonomisch-technisch verstandene ‚Rationalisierung‘, der Folgen für veränderte Anforderungen an Basis- und Spezialqualifikationen, für die Veränderung des Freizeitbereichs und der zwischenmenschlichen Kommunikationsbeziehungen“,
5. „die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität, des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern oder aber gleichgeschlechtlicher Beziehungen – jeweils in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischen-

menschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der jeweils Anderen“.⁶

Jede Gesellschaft steht nun neu vor der Aufgabe, die besonderen Herausforderungen ihrer Zeit zu erkennen und zu klären, was Bildung unter den gegebenen Verhältnissen bedeutet. Die von Klafki genannten Fragen sind nicht nur weiterhin aktuell, sondern es ist auch ihre Dringlichkeit in den vergangenen 20 Jahren gewachsen. Für unsere Epoche sind ohne Zweifel die Globalisierung, damit einhergehende globale Krisen und insbesondere der Klimawandel Schlüsselprobleme im Sinne Klafkis und damit zentrale Herausforderungen für die Bildung. Heute Nachmittag wird ein Teil von Ihnen einen Vortrag hören, in dem es um die Suche nach der zweiten Erde geht, um sogenannte Exoplaneten. Diese gibt es ziemlich sicher – aber sie werden uns nicht helfen, die gegenwärtigen Krisen zu meistern. Es gibt für unsere Erde keinen Ersatzplaneten. Viele Jugendliche haben dies erkannt, bewertet und sie engagieren sich weltweit für eine konsequent nachhaltige Politik und Ökonomie. Ist hier ethische Bildung geglückt? Ist dies ein Verdienst Ihres Wirkens? *Erkennen – Bewerten – Handeln*: Damit realisieren diese jungen Menschen jedenfalls beispielhaft ein Kompetenzmodell ethischen Lernens. Davon später.

Was bedeutet Bildung unter den gegebenen Verhältnissen? Was ethische Bildung? In den bildungswissenschaftlichen Forschungsprojekten und in den Lehramtsstudienordnungen werden Globalisierung und Klimawandel – im Unterschied übrigens zur Digitalisierung – aktuell noch sehr ungenügend berücksichtigt, auch in die Bildungspläne fanden entsprechende Themen bislang nur zögerlich Eingang. Wie es diesbezüglich im Unterricht aussieht, können Sie selbst besser als ich beurteilen.

2. Worum geht es Bildung?

Im Hintergrund meines Vortragsthemas steht die grundsätzliche Frage: Worum geht es uns eigentlich, wenn wir bilden? Was ist unser explizites oder auch implizites, uns selbst möglicherweise gar nicht ganz transparentes Bildungsziel? Geht es uns vor allem darum, dass unsere Kinder im Lesen und Rechnen weltweit die schnellsten und besten sind und später den High-Tech-Standort Deutschland sichern? Ist das

⁶ Vgl. ebd. 56-60.

Ranking von PISA, TIMSS, IGLU usw. der angemessene Maßstab, um zu beurteilen, ob Bildung glückt? Ist das pädagogische Ziel angesichts von Globalisierung, dass junge Menschen auf dem globalisierten Markt möglichst effizient die eigenen Interessen verfolgen und durchsetzen können? Geht es uns um die passgenaue Zurichtung von Kindern und Jugendlichen für die jeweiligen Erfordernisse der Ökonomie? Um „Optimierung von Lernprozessen im Hinblick auf deren Relevanz für ökonomisch verwertbare Arbeit“⁷, wie Erich Ribolits schon vor mehr als 20 Jahren formulierte? Oder ist der entscheidende Maßstab geglückter Bildung, wie fundamentalismus- und populismusresistent, wie vorurteilsfrei, wie demokratie- und pluralismusfähig, wie fair und verantwortungsvoll unsere Schülerinnen und Schüler einmal sein werden? Schockieren uns diesbezügliche Defizite genauso wie PISA, das bekanntermaßen den PISA-Schock auslöste? Ist das, was von uns Pädagoginnen und Pädagogen erwartet wird auch das, wofür wir uns engagieren wollen?

Nach dem humanistischen Bildungsideal ist Bildung ein Selbstwert. Bildung ist erstrebenswert um ihrer selbst willen. Damit im Widerspruch steht jede Reduzierung von Bildung auf Nützlichkeitsabwägungen. Dies ergibt aber nur Sinn – und ich folge hier dem Philosophen Julian Nida-Rümelin – wenn der Bildungsbegriff mit der Vorstellung eines richtigen Lebens und das heißt eines genuin menschlichen Lebens verbunden ist.⁸ Bildung in diesem Sinne ist ausdrücklich *nicht* wertneutral, sondern normativ fundiert. Die Bildungstradition der Aufklärung ist in dieser Hinsicht eindeutig: Ziel ist Autonomie, Mündigkeit. Aber nicht im Sinne willkürlicher Selbstbestimmung. Autonomie ist nicht Beliebigkeit, ist nicht die möglichst intelligente und raffinierte Ausnutzung des eigenen Vorteils, sondern denkt immer die Allgemeinheit mit. Ich erinnere z. B. an Kants kategorischen Imperativ, der fordert, individuelles mündiges Handeln stets notwendig vor dem Hintergrund seiner möglichen Universalisierbarkeit zu bewerten.

Allerdings ist sowohl in der gegenwärtigen Pädagogik als auch in den Fachdidaktiken eine gewisse Scheu feststellbar, normative Fragen explizit zu thematisieren und dazu

⁷ Erich Ribolits: Die Arbeit hoch? Berufspädagogische Streitschrift wider die Totalverzweckung des Menschen im Post-Fordismus, München und Wien 1995, 13.

⁸ Vgl. Julian Nida-Rümelin: Humanistische Reflexionen, Berlin 2016, 220.

Stellung zu beziehen. Das trägt Früchte. Symptomatisch ist (nicht nur) bei Studierenden der inflationäre Gebrauch der Floskel bei diesem oder jenem gebe es „kein richtig und kein falsch“. Doch bei ethischen Fragen gibt es sehr wohl triftige vernünftige Gründe, etwas als richtig oder falsch, als ethisch geboten, vertretbar oder verwerflich zu bewerten. Das Überwältigungsverbot, das im Beutelsbacher Konsens formuliert wurde,⁹ darf nicht als Neutralitätsgebot missverstanden werden.¹⁰ Es fordert keineswegs, dass die Lehrkraft deutliche Positionierungen grundsätzlich vermeiden soll, sie muss diese nur als Positionierungen kenntlich und für die Schülerinnen und Schüler in ihnen angemessener Weise verständlich machen. Und es gibt keinen Grund sich durch abstruse Einschüchterungsversuche von rechtspopulistischer Seite diesbezüglich irritieren zu lassen. Im Hinblick auf die Förderung von Eigenverantwortlichkeit ist es oft angezeigt, mit entsprechenden Stellungnahmen zurückhaltend umzugehen; zuweilen sind diese aber auch zwingend geboten. Denn die Grenze ethischer Beliebigkeit ist spätestens dann erreicht, wenn Menschenrechte verletzt werden. Wo ethische Autonomie als Recht auf willkürliche und verantwortungsfreie Selbstbestimmung missverstanden wird, wo rassistische, sexistische, nationalistische, homophobe oder andere diskriminierende Einstellungen gepflegt werden, darf dies nicht stillschweigend als bedauerliche, aber leider unvermeidliche Begleiterscheinung einer Bildung zur Mündigkeit hingenommen werden. Selbstbestimmung steht unter dem Horizont der Menschenrechte, das heißt dem Anspruch weltweiter Gerechtigkeit, eines guten Lebens für alle.

Ist dies ein illusionärer Horizont? Orientiert sich Bildung damit an einem wirklichkeitsblinden, vielleicht sogar irreführenden Trugbild? Oder ist die Vorstellung einer gerecht eingerichteten Welt eine realistische Vision, die für uns handlungsleitend

⁹ „Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ‚Gewinnung eines selbständigen Urteils‘ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers“ (Beutelsbacher Konsens [1977], <https://politische-bildung.rlp.de/wir-ueber-uns/unser-auftrag/beutelsbacher-konsens.html> [Abruf am 26.09.2019]).

¹⁰ Vgl. Bernd Overwien: Politische Bildung und Globales Lernen, in: Oliver Emde u. a. (Hg.), Mit Bildung die Welt verändern? Opladen u. a. 2017, 128.

sein soll und sein kann? Die Vereinten Nationen, denen wir ja immerhin noch angehören, gehen von Letzterem aus.

3. Ziele für eine nachhaltige und faire Welt

„Wir können die erste Generation sein, der es gelingt, die Armut zu beseitigen, ebenso wie wir die letzte sein könnten, die die Chance hat, unseren Planeten zu retten.“¹¹ Mit diesen Worten machte Ban-Ki Moon, UN-Generalsekretär von 2007 bis 2016, unmissverständlich deutlich, was auf dem Spiel steht. Unter seiner Ägide wurde im September 2015 auf einem Gipfel der Vereinten Nationen die sogenannte „Agenda 2030“ von allen Mitgliedsstaaten verabschiedet. Diese wurde mit breiter Beteiligung der Zivilgesellschaft in aller Welt entwickelt und stellt einen Meilenstein in der jüngeren Geschichte der Vereinten Nationen dar.

Das Kernstück der Agenda bilden 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, SDGs).¹² Der offizielle Titel lautet „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“: Bereits im Titel wird damit signalisiert, dass nicht nur die eine oder andere Kurskorrektur ansteht. Transformation heißt Umgestaltung, bedeutet Übergang zu etwas anderem, Neuem. Das klingt nicht nur radikal, das ist es.

Die 17 Ziele sind ambitioniert: Überwindung von Hunger und Armut, Schutz des Planeten und der natürlichen Lebensgrundlagen, weniger Ungleichheit, gerecht gestaltete Globalisierung, Förderung des Friedens und Aufbau globaler Partnerschaften – erreichbar innerhalb von 15 Jahren, das heißt bis 2030. Es bleiben uns noch gut 10 Jahre. Adressiert ist die Agenda an alle Menschen. Auf der Homepage der UN ist zu lesen: „For the goals to be reached, everyone needs to do their part: governments, the private sector, civil society and people like you.“¹³

Das vierte Ziel befasst sich mit Bildung: Angestrebt wird eine für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung, Möglichkeiten zum lebenslan-

¹¹ Vereinte Nationen: Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25. September 2015, Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, 13 [Abruf am 24.09.2019].

¹² Vgl. ebd., 15.

¹³ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/> [Abruf am 24.09.2019].

gen Lernen sollen sichergestellt werden. Denn Bildung stattet Lernende aller Altersgruppen mit den notwendigen Fähigkeiten und Werten aus, um verantwortliche Weltbürgerinnen und Weltbürger zu sein. Investitionen in Bildung und die Stärkung des Bildungssektors seien der Schlüssel zur Entwicklung eines Landes und seiner Menschen.

Entsprechend hat die Schlüsselrolle von Bildung für die notwendige Transformation Eingang in die internationale Bildungs- und Entwicklungsprogrammatische gefunden.¹⁴ Bildung ist essentiell für den Erfolg aller 17 Ziele.¹⁵ Ethische Bildung ist gefordert, wir sind gefordert!

4. Globales Lernen¹⁶

Erfreulicherweise verstaubte die Agenda 2030 nicht wie manch anderes ehrgeizige UN-Dokument in den Schubladen bzw. in PC-Archivordnern, sondern stieß auf große Resonanz. Schon 2015 verabschiedete das Plenum der Kultusministerkonferenz in Berlin eine Neufassung des „Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung“¹⁷. Dieser Orientierungsrahmen soll, so die damalige Präsidentin der KMK, „die Bildungsverwaltungen und die Lehrplanentwicklung der Länder, die Lehrerbildung auf allen Ebenen, Schulbuchautoren und Herausgeber schulischer Materialien konzeptionell unterstützen. Schulen bietet er eine Richtschnur bei der Entwicklung von Schulprofilen, der Gestaltung von Ganztagsprogrammen, der Quali-

¹⁴ Vgl. Klaus Seitz: Transformation als Lernprozess und Bildungsaufgabe, in: Oliver Emde u. a. (Hg.): Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung, Opladen 2017, 160–168, hier 161.

¹⁵ Der UNESCO-Weltbildungsbericht evaluiert die Fortschritte weltweit bei der Umsetzung der Bildungsagenda 2030, die als integraler Bestandteil der SDGs verabschiedet wurde, vgl. <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/unesco-weltbildungsbericht> sowie <https://www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030/bildung-und-die-sdgs> [Abruf am 24.09.2019].

¹⁶ Vgl. zum Folgenden: Andreas Benk (Hg.): Globales Lernen. Bildung unter dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit, Ostfildern 2019. Der Band enthält Beiträge zum „Globalen Lernen aus 16 unterschiedlichen Fachperspektiven, vgl. https://www.gruenewaldverlag.de/tcpdf/tmp_infoblatt/978-3-7867-3200-6.pdf [Abruf am 26.09.2019].

¹⁷ Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bonn ²2016, 9.

tätssicherung und der Beteiligung schulexterner Kompetenz aus dem staatlichen und nichtstaatlichen Bereich.“

In der vom Orientierungsrahmen vorgegeben Richtung liegt auch das pädagogische Konzept *Globalen Lernens*, für das es unterschiedliche Begriffsdefinitionen gibt. Die einen sind stärker kompetenz- die anderen stärker handlungsorientiert. Konsens besteht aber darin, dass Globales Lernen nicht wertfrei ist, sondern darauf abzielt, „Lernenden Kompetenzen zu vermitteln für das Leben in der Weltgesellschaft und für die Gestaltung der Zukunft *im Sinne der Leitbilder Nachhaltigkeit und weltweiter Gerechtigkeit*“¹⁸. In sachlicher Perspektive wird Globales Lernen über die Themenbereiche Entwicklung, Umwelt, Migration und Frieden definiert.¹⁹

Standen Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) lange Zeit unverbunden nebeneinander und gerieten manchmal sogar in Konkurrenz zueinander, so ist mittlerweile erkannt, dass beide Konzepte aufeinander bezogen werden müssen und keineswegs Alternativen bedeuten, auch wenn sie auf unterschiedliche Ursprünge zurückgehen. Globales Lernen akzentuierte in der Vergangenheit stärker den Aspekt weltweiter Gerechtigkeit: Der *sozialethisch* begründete Appell „Anders leben, damit andere überleben“ kursierte seit den 70er-Jahren auf Evangelischen Kirchentagen und in kirchlichen Hilfswerken. BNE betonte dagegen das *ökologische* Erfordernis eines nachhaltigen Umgangs mit den endlichen Ressourcen unseres Planeten und hat seinen Ursprung in der Umweltbewegung des letzten Jahrhunderts.

Globales Lernen und BNE gehören zusammen, denn ökologische, ökonomische und sozialethische Faktoren sind untrennbar miteinander verbunden und bedingen sich wechselseitig. Darum war es überfällig, dass die auf verschiedene pädagogische Traditionen zurückgehenden Konzepte des Globalen Lernens und der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Orientierungsplan zusammengeführt wurden.²⁰ Umstrit-

¹⁸ Barbara Asbrand: Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Bildungsarbeit, Münster u. a. 2009, 9 (Hervorhebung A.B.).

¹⁹ Vgl. ebd., 19.

²⁰ Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hg.), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Bonn ²2016, 31.

ten bleibt freilich, wie das Verhältnis von Ökologie, Ökonomie und sozialer Gerechtigkeit austariert werden soll: Handelt es sich dabei um drei gleichbedeutsame Faktoren *oder* stehen diese in einer Rangordnung, bei der die Ökologie Vorrang genießt (zur Sicherung der natürlichen Lebensgrundlagen als grundlegende Voraussetzung von allem) und der Ökonomie demgegenüber und im Hinblick auf die Realisierung von sozialer Gerechtigkeit nur dienende Funktion zukommt.

5. Kernkompetenzen: Erkennen – Bewerten – Handeln

Die im „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ vorgenommene Gliederung in die „Kompetenzbereiche Erkennen – Bewerten – Handeln“ schließt sich an den traditionellen sozialetischen Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ an, der auf den Initiator der 1925 gegründeten internationalen „Christlichen Arbeiterjugend“, Joseph Cardijn, zurückgeht. Diese drei Schritte durchlaufen wir bewusst oder unbewusst bei vielen unserer Entscheidungen – sei es beim Kauf eines Fahrrads, bei der Auswahl eines Menus im Restaurant oder bei der Entscheidung für eine Partnerschaft: Erst informieren wir uns und machen uns ein möglichst umfassendes Bild über die vorliegende Situation bzw. unsere möglichen Optionen, dann bewerten wir diese anhand von Kriterien und schließlich entscheiden wir uns für dieses oder jenes: für das Tourenrad, für Aglio olio und für genau diesen Menschen – oder eben nicht.

Nehmen wir die drei Kompetenzbereiche etwas genauer in Blick:

Kompetenzbereich Erkennen: Auch für Globales Lernen ist Ausgangspunkt eine eingehende und unvoreingenommene Situationsanalyse. Zunächst ist zu prüfen, welche Informationsquellen zur Verfügung stehen, wie diese Quellen im Hinblick auf ihre Objektivität zu beurteilen sind, welche Informationen uns fehlen etc. „Erkennen“ zielt des Weiteren auf das bewusste Wahrnehmen und Analysieren der in Blick genommenen Thematik unter Beachtung der vorgegebenen sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen. Dazu zählt auch die nüchterne Einschätzung der individuellen und politischen Entscheidungsfreiräume und Handlungsspielräume. Der Kompetenzbereich „Erkennen“ eröffnet nun aber insbesondere ein Bewusstsein für die *Eingebundenheit unserer unmittelbar erfahrbaren Lebensumstände in ihren*

globalen Zusammenhang. Dabei wird deutlich: Was wir tun und unterlassen hat Auswirkungen auf Menschen in anderen Regionen der Welt und auf nachfolgende Generationen. Dies gilt gerade für elementare Lebensvollzüge: wie wir uns ernähren, kleiden, fortbewegen, wie wir bauen und wohnen, was wir arbeiten und wie wir unsere Freizeit gestalten. Wenn ich ein Hemd kaufe, geht es nicht nur darum, ob das Hemd passt, gefällt und erschwinglich ist. In globaler Perspektive stellen sich weitere Fragen: Wo wurde die Baumwolle für mein Hemd angebaut, woher kam die Bewässerung? Wer hat die Baumwolle geerntet? Wurden beim Anbau und beim Färben des Stoffes gesundheitsgefährdende Chemikalien eingesetzt? Wer hat mein Hemd unter welchen Umständen genäht, was wurde dafür bezahlt? Ermöglicht dies ein menschenwürdiges Leben? Übernimmt das Auftrag gebende Unternehmen Verantwortung für die gesamte textile Kette – oder ist es nur an einer Gewinnmaximierung interessiert? Welche Rahmenbedingungen setzt die Politik? Welche Interessen werden dadurch begünstigt, welche ignoriert?

Kompetenzbereich Bewerten: Manches, was wir erkennen, ist für unser ethisches Empfinden unmittelbar einsichtig. „Sieh hin und du weißt“²¹, formulierte der Philosoph Hans Jonas entsprechend. „Wir mögen nicht wissen“, sagte Theodor W. Adorno einmal, „was das absolut Gute, was die absolute Norm, ja auch nur, was der Mensch oder das Menschliche und die Humanität sei, aber was das Unmenschliche ist, das wissen wir sehr genau.“²² „Sieh hin“ – das Gegenteil ist Wegsehen, Übersehen, Verdrängen, Beschönigen, Verharmlosen. Wer Zustände in einer heruntergekommenen Massentieranstalt gesehen hat, wer sich über die Lebensumstände von Textilarbeiterinnen kundig gemacht hat oder über "Cum-Ex"- und "Cum-Cum"-Praktiken von Banken und Investoren informiert hat, weiß unmittelbar, dass dies weder gut noch gerecht ist. Anderes ist weniger eindeutig zu beurteilen, bleibt umstritten: Ist E-Mobilität die Lösung? Wäre eine Finanztransaktionssteuer sinnvoll? Ein Preis auf CO₂? Subventionen oder Verbote? Wie können entsprechende Maßnahmen sozial gerecht gestaltet werden? Müssen wir in manchen Bereichen eine Einschränkung unserer Freiheit hinnehmen – aus Respekt vor der Freiheit von Men-

²¹ Hans Jonas: Das Prinzip Verantwortung, Frankfurt a. M. 1984, 236.

²² Theodor W. Adorno: Probleme der Moralphilosophie. Vorlesung im Sommersemester 1963, Berlin 2010, 261.

schen in anderen Regionen der Welt und um willen der Achtung der Lebenschancen künftiger Generationen? Muss Entwicklung unvermeidlich mit Wirtschaftswachstum verbunden sein? Ist ein immer „Mehr“ notwendig für unser Wohlergehen? Und wenn ja: mehr wovon? Was sind unabdingbare Voraussetzungen für ein „gutes Leben“? Das sind alles Fragen, die heute auf der Tagesordnung stehen und um die gestritten werden muss.

Eines aber kann Bildung, die nicht zynisch werden will, nicht infrage stellen: Das Leitbild globaler Gerechtigkeit, das Recht *aller* Menschen auf ein menschenwürdiges Leben. Davor müssen sich alle Bewertungen verantworten.

Kompetenzbereich Handeln: Globales Lernen will nicht nur zur Analyse und zum Bewerten befähigen, sondern auch zu entsprechendem Handeln. Doch zu *welchem* Handeln, was ist „entsprechendes Handeln“? Überfordern uns die menschenrechtlichen Ansprüche nicht restlos? Und damit komme ich zum nächsten Abschnitt.

6. Lebensstil und Politik

„Menschliches Verhalten ist sowohl sozial und kulturell als auch biologisch bedingt – es ergibt sich ‚aus einer komplexen, dynamischen und hochgradig zufälligen Wechselwirkung von Umwelt, Organismus und Genom‘ (W. Kösters).“²³ Darum eine Zwischenüberlegung: Könnten wir denn überhaupt sozial und kooperativ handeln, – oder sind wir damit bereits biologisch überfordert? Ein Seitenblick auf unsere nächsten Verwandten Bonobos und Schimpansen gibt zu denken und legt zumindest nahe, dass uns diesbezüglich durchaus ein Spielraum gegeben ist. Schimpansen verhalten sich bei Konflikten bevorzugt aggressiv. Ihre Gruppen ordnen sich dominanten Alphamännern unter, fremde Schimpansen werden gejagt, verstümmelt oder umgebracht – Babys nicht ausgenommen. Ganz anders Bonobos: Sie entschärfen Begegnungen mit anderen Bonobogruppen durch Sex, gerne auch zwischen Frauen. Die Männer spielen solange mit den Kindern der anderen Gruppe. Das ist Willkom-

²³ Pierre L. Ibisch/Norbert Jung: Gut oder böse – können wir überhaupt nachhaltig sein?, in: P. L. Ibisch u. a. (Hg.): Der Mensch im globalen Ökosystem. Eine Einführung in die nachhaltige Entwicklung, München 2018, 85–109, 104. Vgl. diesen Beitrag auch zum Folgenden.

menskultur. Die Frauen geben den Ton an, z. B. auch bei der Fleischverteilung.²⁴ Ich kann das nicht überprüfen, will es hier auch nicht vertiefen. Die Biologen Pierre L. Ibisch und Norbert Jung konstatieren in diesem Zusammenhang jedenfalls: „[U]nsere ‚pleistozäne‘ genetische Ausstattung hat uns zu erstaunlichem Lernen befähigt und vor allem zur sozialen Kooperation und zur Kultur.“²⁵ Salopp ausgedrückt: Wir haben die Wahl, ob wir es eher mit den Bonobos oder den Schimpansen halten wollen. Yes we can! Wir müssen nur wollen.

Zurück zur Pädagogik und zum Kompetenzbereich Handeln. Unterschiedlich beurteilt wird, ob im Fokus Globalen Lernens stärker Fragen des *persönlichen* Verhaltens und Lebensstils stehen sollten oder Kompetenzen zur Analyse und Bewertung der gegebenen bzw. anzustrebenden politisch-ökonomischen *Rahmenbedingungen*. Während die einen die jeweils eigene Verantwortlichkeit betonen, warnen die anderen vor individueller Überforderung und verweisen auf die Notwendigkeit tief greifender *struktureller* Veränderungen. Auch hier sollte freilich das eine nicht gegen das andere ausgespielt werden. Wir tragen neben Verantwortung im direkten und indirekten interpersonalen Umgang mit Menschen auch „strukturelle Verantwortung [...] dafür, soziale und politische Hintergrundstrukturen besser in Einklang mit bestimmten gerechtfertigten Normen zu bringen“²⁶. Selbstverständlich stehen im Hinblick auf diese strukturelle Verantwortung insbesondere Regierungen, Unternehmen, NGOs etc. in der Pflicht. Formen des individuellen Lebensstils und politische Maßnahmen sind aber aufeinander bezogen. Wer seinen Fleischkonsum einschränkt, nur noch Textilien mit Öko-Siegel kauft und die Bahn dem Flugzeug vorzieht, bewirkt unmittelbar zwar nur relativ wenig. Politische Maßnahmen sind notwendig, weil sie ungleich effektiver bewirken, was solches Verhalten intendiert. Zugleich sind solche Maßnahmen gesellschaftlich viel leichter durchsetzbar, wenn sie bei möglichst vielen Menschen auf ein entsprechend verändertes Bewusstsein treffen und ohnehin schon praktizierte Verhaltensweisen fördern.

²⁴ Vgl. ebd. sowie Max Rauner: Die Zwei Gesichter des Menschen, in: Zeit-online vom 15.04.2016, <https://www.zeit.de/zeit-wissen/2016/03/bonobos-schimpanzen-stammbaum-verwandtschaft-sex-gewalt> [Abruf am 24.09.2019].

²⁵ Ibisch/Jung 2018, 104.

²⁶ Valentin Beck: Was ist globale Verantwortung? Sieben Fehldeutungen, in: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik, 4/2018, 31.

Die wohlfeile Entschuldigung, dass es gewiss ungerecht zugehe in der Welt, wir den bestehenden Verhältnissen aber hilflos ausgeliefert seien, kann ethische Bildung jedenfalls nicht akzeptieren, es wäre ihre Bankrotterklärung.

Doch noch einmal: Was sollen wir nun tun? Das wurde wohl auch Theodor W. Adorno von seinen Studierenden gefragt, als er sich im Wintersemester 1956/1957 ausführlich mit „Problemen der Moralphilosophie“ befasste. Diese Vorlesung ist nicht publiziert, aber es existiert eine maschinelle Stenogrammnachschrift, die im Theodor W. Adorno-Archiv in Berlin einsehbar ist. In der letzten Vorlesung formulierte Adorno ganz am Ende drei bedenkenswerte Sätze, die ich mit Ihnen der Reihe nach durchgehen will.

„Man sollte, soweit es nur irgend möglich ist, so leben, wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen, gleichsam durch die Form der eigenen Existenz, mit all den unvermeidbaren Widersprüchen und Konflikten, die das nach sich zieht, versuchen die Existenzform vorwegzunehmen, die die eigentlich richtige wäre.“²⁷

Die Vision einer „befreiten Welt“, das heißt einer für alle lebens- und menschenfreundlichen Welt ist für Adorno handlungsleitend. Die kontrafaktische Antizipation dieser Welt soll unsere „Form der eigenen Existenz“ – wir würden heute sagen: unseren Lebensstil – prägen. Das ist nicht widerspruchlos möglich. Das führt unvermeidlich zu Konflikten. Die Aufforderung, so zu leben, „wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen“, individualisiert Verantwortung einseitig und ist konsequent nicht realisierbar. Das erleben wir bei jedem Einkauf. Dieser Versuch kann nicht gelingen.

Darum Adorno weiter: „Dieses Bestreben ist notwendig zum Scheitern und zum Widerspruch verurteilt, aber es bleibt nichts anderes übrig, als diesen Widerspruch bis zum bitteren Ende durchzumachen.“²⁸

Ist das „bittere Ende“ unabwendbar? Wir denken dabei unwillkürlich an die düsteren Prognosen der Klimaforschung. Adornos Haltung erscheint zunächst nicht nur

²⁷ Theodor W. Adorno: Probleme der Moralphilosophie. Unveröffentlichte Stenogrammnachschrift der Vorlesung im WS 1956/1957, Berlin (Theodor W. Adorno-Archiv) 1957, 227.

²⁸ Ebd.

resignativ, sondern geradezu fatalistisch. Denn tatsächlich gibt es kein richtiges Leben im falschen, um ein anderes Diktum von Adorno zu zitieren.²⁹ Die politischen und ökonomischen Verhältnisse müssten verändert und radikal transformiert werden, um einer befreiten und gerechten Welt entscheidend näher zu kommen. Doch für Adorno ist dies – anders als dieses letztgenannte Zitat oft missbraucht wird – eben keine billige Rechtfertigung zum Nichtstun. Die Forderung, man solle, soweit es nur irgend möglich ist, so leben, wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen, wird nicht zurückgenommen. Adorno verwahrt sich an anderer Stelle gegen eine in der Passivität verharrende „Sanktionierung des Seienden“³⁰. Aber welche Form soll ein solches Leben annehmen? Noch einmal: Was tun? Damit komme ich zum letzten Satz von Adornos Vorlesung und zu meinem letzten Abschnitt: Widerstand ist geboten!

7. Bildung zum Widerstand

„Die wichtigste Form, die das [nämlich so zu leben, wie man in einer befreiten Welt glaubt leben zu sollen] heute hat, ist der Widerstand, dass man nicht mitmacht [...]“³¹

Für eine ethische Bildung, die diesem Gedanken folgt, wird *Widerstandsfähigkeit* und die *Bereitschaft zum Widerstand* im Sinne Adornos zum Bildungsziel. Widerstandsfähigkeit und -bereitschaft gegen Handlungsweisen, die lebenszerstörende globale Auswirkungen ignorieren, Widerstandsfähigkeit und -bereitschaft gegen einen Lebensstil und eine Politik, die von ökonomischen Interessen diktiert werden und Bildung im o. g. normativen Sinn unterlaufen, Widerstandsfähigkeit und -bereitschaft gegen Populismus, Fundamentalismus, Homophobie, Islamophobie und Fremdenhass.

Adorno wäre nicht Adorno, wenn er seine kämpferische Aussage nicht noch um eine entlastende Wendung ergänzen würde. Er fährt nämlich noch fort:

²⁹ Vgl. Theodor W. Adorno: *Minima Moralia*, Frankfurt a. M. 1980, 42, sowie ders.: *Probleme der Moralphilosophie* (1963), 241.246.248f. In dieser Vorlesung zeigt Adorno auch, dass „schon ein Stück richtiges Leben im falschen“ möglich ist (ebd. 260).

³⁰ Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik*, Frankfurt a. M. 1975, 162.

³¹ Theodor W. Adorno: *Probleme der Moralphilosophie* (1957), 227f.

„[...] und wenn das nicht möglich ist und wir auf unsere eigene Schwachheit und die Übermacht der Verhältnisse Rücksicht nehmen müssen, sollten wir wenigstens versuchen, dort, wo wir mitmachen müssen, nicht ganz mitzumachen und es ein bisschen anders tun als die, die es von ganzem Herzen tun.“³² Ich denke, dies ist bei Adorno weniger selbstrechtfertigend, sondern eher fürsorglich im Hinblick auf seine Studierenden gemeint. Aber noch einmal: Nach Adorno sind wir der „Übermacht der Verhältnisse“ nicht hilflos ausgeliefert. Wir sind zum Widerstand fähig und ethische Bildung kann diese Fähigkeit fördern. Widerstand kann gelernt werden. Der Soziologe Harald Welzer nennt „12 Regeln für erfolgreichen Widerstand“. Jede einzelne dieser Regeln kann als Impuls für ethische Bildung in Zeiten von Globalisierung und Klimawandel verstanden werden:

1. „Alles könnte anders sein.
2. Es hängt ausschließlich von Ihnen ab, ob sich etwas verändert.
3. Nehmen Sie sich deshalb ernst.
4. Hören Sie auf, einverstanden zu sein.
5. Leisten Sie Widerstand, sobald Sie nicht einverstanden sind.
6. Sie haben jede Menge Handlungsspielräume.
7. Erweitern Sie Ihre Handlungsspielräume dort, wo Sie sind und Einfluss haben.
8. Schließen Sie Bündnisse.
9. Rechnen Sie mit Rückschlägen, vor allem solchen, die von Ihnen ausgehen.
10. Sie haben keine Verantwortung für die Welt.
11. Wie Ihr Widerstand aussieht, hängt von Ihren Möglichkeiten ab.
12. Und von dem, was Ihnen Spaß macht.“³³

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit und bin gespannt auf Ihre Einwände, Ihre Bemerkungen, Ihre Ergänzungen. Sie sind an der Reihe!

³² Ebd., 228.

³³ Harald Welzer: Selbst denken. Eine Anleitung zum Widerstand, Frankfurt a. M. 2013, 293.