

Lang-Wojtasik, Gregor; Michalski, Ulrike

Kultureller Wandel für eine große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und gewaltfreier Kommunikation

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45 (2022) 3, S. 10-17



Quellenangabe/ Reference:

Lang-Wojtasik, Gregor; Michalski, Ulrike: Kultureller Wandel für eine große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und gewaltfreier Kommunikation - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 45 (2022) 3, S. 10-17 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-263400 - DOI: 10.25656/01:26340; 10.31244/zep.2022.03.03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-263400>

<https://doi.org/10.25656/01:26340>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<https://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep/profil>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Gregor Lang-Wojtasik & Ulrike Michalski

Kultureller Wandel für eine große Transformation wie und durch wen? Der Beitrag von Global Citizenship Education und gewaltfreier Kommunikation

Zusammenfassung

Die Welt befindet sich in fundamentalen Wandlungsprozessen, die schneller voranschreiten, als von der Weltgemeinschaft befürchtet und denen durch eine große Transformation im Sinne nachhaltiger Entwicklung begegnet werden soll. Um dies möglich zu machen, setzt die Weltgemeinschaft in ihrer Transformationsagenda auf kulturellen Wandel durch Achtsamkeit, Teilhabe und (Selbst-)Verpflichtung. Dieser soll durch weltbürgerliche Change Agents und Bildungsbestrebungen vorangebracht werden. Um die eigene Position in einer Welt mit anderen für die Überlebensfähigkeit des Planeten Erde justieren zu können, brauchen Menschen als potentielle Change Agents geschärfte Reflexionsoptionen, die durch einen Perspektivwechsel zu Transformation beitragen können. Die damit verbundenen Herausforderungen erhoffter und erwartbarer Veränderungen oder Wirkungen werden aus pädagogischer Perspektive beschrieben. Global Citizenship Education als konzeptionelles Angebot sowie gewaltfreie Kommunikation als Haltung und Methode werden auf ihr damit verbundenes Potenzial betrachtet.

Schlüsselworte: *Gewaltfreie Kommunikation, große Transformation, kultureller Wandel, weltbürgerliche Erziehung/Bildung*

Abstract

The world is undergoing fundamental processes of change that are happening faster than the global community feared and which are to be countered by a 'Great Transformation' in the sense of sustainable development. To make this possible, the global community's transformation agenda focuses on cultural change through mindfulness, participation and (self-)commitment. This is to be promoted through cosmopolitan change agents and educational efforts. In order to be able to adjust one's own position in a world with others for the survivability of planet Earth, people as potential change agents need sharpened options for reflection that can contribute to transformation through a change of perspective. The associated challenges of hoped-for and expected changes or effects are described from

an educational perspective. Global Citizenship Education as a conceptual offer and Nonviolent Communication as a method and attitude are examined for their associated potential.

Keywords: *Nonviolent Communication, Great Transformation, Cultural Change, Global Citizenship Education*

Welt im Wandel und große Transformation der Welt

Spätestens seit dem Weltklimabericht 2021 ist auch den letzten Zweifelnden klar: Rasante Wandlungsprozesse der Welt finden existenzbedrohend statt. Als Herausforderungen werden sie in zivilgesellschaftlichen und wissenschaftlichen Debatten um nachhaltige Entwicklung mit der Notwendigkeit „großer Transformation“ in Verbindung gebracht (WBGU, 2011). Dies findet sich in assoziierten Debatten um Lernen und Bildung wieder (Clemens et al., 2019). Die Weltherausforderungen werden mit Stichworten wie Klimawandel und -schutz, Migration und neue Heimaten, Frieden und Gewaltüberwindung, Überwindung von Armut und Hunger, Entwicklung und Umverteilung, Digitalisierung und konkrete Teilhabe charakterisiert (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 23). Mit Verabschiedung der *Sustainable Development Goals* (SDGs) im Jahr 2015 ist eine Transformationsagenda für die Weltgemeinschaft vorgelegt worden (UN, 2015). Damit existiert ein Fahrplan, wie soziale, ökologische und ökonomische Transformation gelingen könnte. Immanente Widersprüche erscheinen überwindbar, wenn Interdependenz und Zirkularität der formulierten Agenda kontinuierlich im Blick bleiben. Die Richtung ist klar. Nur: Wie ist der Weg vom Papier zum Handeln? Wo soll in welchen Zeiträumen mit welchen Schwerpunkten genau angesetzt werden? Wer sind die Akteur/-innen des Handelns und wie können diese kurz-, mittel- und langfristig zu Wandel motiviert sein, um Transformation möglich zu machen?

Zunächst ein genauerer Blick auf die Rahmenbedingungen: Menschen stehen im fortschreitenden 21. Jahrhundert vor der kommunikativen Herausforderung, dass ihnen zuneh-

mend (normative) *Orientierungspunkte* fehlen, um Entscheidungen für sich selbst, ein Zusammenleben mit anderen und gestaltende Überlebensoptionen des Planeten Erde zu treffen. Die sich immer stärker funktional ausdifferenzierende Weltgesellschaft (Luhmann, 1971) ist durch räumlich anmutende Grenzenlosigkeit, zeitliche Unbestimmtheit, sachliche Informationsflut und soziale Pluralität gekennzeichnet. Zugleich müssen sich Menschen zwischen Bewahrenswertem und Veränderungswürdigem entscheiden, um kognitiv, emotional und sozial überlebensfähig zu sein. Aus anthropologischer Perspektive brauchen sie eine gewisse Stabilität im Umgang mit den ihnen zur Verfügung stehenden Informationen, eine kontrollierbare Gefühlswelt und überschaubare Kontakte mit anderen Lebewesen (Scheunpflug, 2001). Wenn nun bisher Bewährtes durch sich ereignende Wandlungsprozesse und geforderte Transformation im Sinne nachhaltiger Entwicklung infrage steht, der wahrgenommene Wandel immer stärker in das eigene Leben eingreift – z.B. durch zunehmende Wetterextreme und deren Auswirkungen – und zugleich fundamentale Transformationen gefordert werden, kann dies zu Überforderungen beitragen. Zudem treten mögliche Effekte – z.B. geringerer CO₂-Emissionen – erst zeitverzögert ein.

Gesellschaft ist ein in sich stabiles System mit Selbsterhaltungstendenzen. *Wandel* ist sozial und gesellschaftlich als Tatsache beschreibbar (etwas wandelt sich) und kann normativ angelegt sein (es soll sich etwas wandeln). Er braucht einen Ausgangspunkt, Kontextualisierung sowie Klarheit über erhoffte und erwartbare Veränderungen. *Transformation* geht über Wandel hinaus. Sie umfasst stets strukturelle Veränderungen (Drees & Nierobisch, 2017, S. 3), die umformend, umgestaltend oder als „Übergang, Umbruch, Zeitenwende“ (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 24) in den Blick kommen.

Große *Transformation* wird im aktuellen Diskurs an nachhaltige Entwicklung und/oder Zukunftsfähigkeit gekoppelt. Menschen wird beispielsweise das Angebot unterbreitet, „in die Kunst gesellschaftlichen Wandels“ (Schneidewind, 2018) eingeführt zu werden. Diese Offerte steht in einer langen Tradition z.B. der 24 Wendeszenarien der „Studie Zukunftsfähiges Deutschland“ (BUND & Misereror, 1996). Die damit einhergehende Agenda ist umfassend angelegt. Es wird dezidiert beschrieben, wo sich die Welt als Ganzes und der globale Norden mit besonderer zivilisatorischer Verantwortung auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene hinbewegen soll. Papier bleibt gleichwohl geduldig. Für den aktuellen nachhaltigen Transformationsdiskurs gilt im deutschsprachigen Raum ein Gutachten des Wissenschaftlichen Beirats Globale Umweltveränderungen als leitend. Hier wird für einen neuen „Gesellschaftsvertrag“ (WBGU, 2011) plädiert, der an die Grundkonstanten europäisch-aufklärerischer und an den Menschenrechten orientierter Demokratie anknüpfen soll. Darin werden in einem „Transformationsquartett“ (WBGU, 2011, S. 23, S. 327ff.) vier Transformationsebenen in der Spannung von Gesellschaft und Bildung beschrieben: In welcher Welt leben wir (Transformationsforschung)? In welcher Welt wollen wir leben (Transformative Forschung)? Welche Bildungseinrichtungen ermöglichen Transformation (Transformationsbildung)? Welche Bildung hat transformatives Potenzial (Transformative Bildung)? (ebd.; Lang-Wojtasik, 2019a, S. 12).

Kultur nachhaltigen Wandels durch Change Agents

Der beschriebenen Welt im Wandel, deren (selbst-)zerstörerische Grenzen immer sichtbarer sind, sollen nachhaltige Entwicklungsprozesse (Interdependenz von Ökologie, Ökonomie und Sozialem beachtend) entgegengesetzt werden, die zu Transformation beitragen. Zukunftsfähiger Wandel ist dabei auf eine Kombination aus veränderten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen und individueller Veränderung angewiesen. In beiden Bereichen sind Menschen aktiv, die in ihren jeweiligen Umwelten für nachhaltige Zukunftsfähigkeit eintreten. In dieser spannungsreichen Sowohl-als-auch-Perspektive kann *kultureller Wandel* erzeugt werden, der durch weltbürgerliche „Change Agents als Pionieren des Wandels“ (WBGU, 2011, S. 84ff., S. 256ff.), vorangebracht werden soll.

Mit Change Agents wird die Innovationshoffnung europäisch-aufklärerischer Tradition bemüht, die historisch paradox bleibt. Denn der Befreiung europäischer Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit stehen koloniale, imperiale oder autokratische Entwicklungen der letzten gut 500 Jahre gegenüber. Wandel muss somit nicht per se innovativ sein, sondern kann auch ein restauratives Potenzial entfalten. Dies sollte hoffnungsrelativierend im Hinterkopf präsent bleiben, wenn kultureller Wandel durch eine Kultur des Wandels gefordert wird und „Suchbewegungen für eine zukunftsfähige Gesellschaft“ (Lang-Wojtasik, 2019a, S. 10) im Raum stehen. Zudem bleibt Folgendes fraglich:

- Von welchen Zeiträumen des Wandels oder der Transformation wird ausgegangen?
- Wie können Menschen zu Wandlungsprozessen angeregt werden, um Transformation überhaupt für wahrscheinlich halten zu können?
- Inwieweit ist es darauf aufbauend wahrscheinlich, dass sich andere Menschen von neuen Ideen und Narrativen zu eigenem Handeln und Neudenken anregen lassen?

Der im WBGU unterlegte Kulturbegriff hat eine funktionale Bedeutung jenseits nationaler Begrenzungen und stellt das gestaltungsfähige und gestaltbare Individuum als Citizen einer kosmopolitischen Perspektive in den Mittelpunkt. Die spannungsreiche Balance von Freiheit, Gleichheit und Souveränität stellt historisch-systematisch die demokratische Grundlage von Zukunftsfähigkeit für den gesamten Planeten dar. Das damit anmoderierte Transformationsprogramm nachhaltiger Entwicklung umfasst drei zentrale und interdependente Aspekte einer *Kultur des Wandels für Transformation* (WBGU, 2011, S. 2, S. 8, S. 282, S. 294):

- *Achtsamkeit* als zivilisatorische Grundlage gemeinsamer Überlebensfähigkeit (ökologische Verantwortung) im Umgang mit sich selbst, anderen Menschen sowie dem Planeten Erde.
- *Teilhabe* als Grundlage demokratischer Verantwortung für die Weltgemeinschaft, die in einer Wechselbeziehung zur Teilgabe steht, also der Bereitschaft des Gebens für andere, um selbst nehmen zu können.
- *(Selbst-)Verpflichtung* als freiheitliche Entscheidung, die individuelle und staatlich garantierte Freiheit stets an der

Freiheit der anderen auszurichten, um inter- und intra-generationelle Verantwortung für die Gestaltung lebenswerter Zukunft für alle zu übernehmen.

Bei allen Konkretisierungen zur anstehenden Transformation bleibt die herausfordernde Frage, wie Menschen zu Veränderungen motiviert sein können, die als sozialer Wandel oder gesellschaftliche Transformation sichtbar werden. Die erwähnten SDGs sind ein aktuelles Paradebeispiel dafür, wie schwer es ist, von der Abstraktheit schriftlich fixierter Kommunikation zu konkreten Handlungsschritten zu kommen. Es geht zum einen um veränderte Rahmenbedingungen durch politische Prozesse im Zusammenhang mit anderen relevanten Funktionssystemen (v.a. Ökonomie und Recht). Zum anderen sollen Menschen erreicht werden, die sich zu diesen neuen Kontexten verhalten müssen und von denen zugleich erwartet wird, dass sie in ein anderes Handeln kommen, das sich an veränderten Normsetzungen (hier v.a. Nachhaltigkeit) orientieren soll. Diese Herausforderung verstärkt sich, wenn das bekannte Problem – vom Denken und Wissen zum Handeln zu kommen – (WBGU, 2011, S. 255f.) an den Bildungsbereich delegiert wird, in dem dies als Aporie beschrieben worden ist. Immerhin geht es stets um Menschen, die mit ihren eigenen Köpfen denken und deren Lernprozesse sich linearer oder kausaler Planung entziehen. Dies verschärft sich angesichts der aktuellen Weltsituation, in der sowohl Zeitdruck, Debatten um Normen und Ziele, als auch die Trägheit von Entscheidungen bis zu Veränderungen immer wahrnehmbarer werden. Die bekannte Aporie kann somit noch präziser gefasst werden: Vor dem Wissen spielen Normen eine Rolle, die zu Haltungen beitragen, um Informationen auswählen zu können, die zur Generierung von Wissen beitragen und konkreten Handlungen beitragen können (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 169f.). Damit ist insbesondere der Bildungsbereich gefragt, didaktische und konzeptionelle Angebote für potentielle Change Agents zu machen.

Kultureller Wandel und Transformative Bildung

Um diesen Gedanken weiter zu verfolgen, konzentrieren wir uns im Folgenden auf den vierten Aspekt des erwähnten Transformationsquartetts: die „transformative Bildung“ (WBGU, 2011, S. 23, S. 327ff.). Sie steht diskursiv als Chiffre für pädagogische, erziehungswissenschaftliche und didaktische Überlegungen. In diesem Zusammenhang ist eingangs zu fragen, ob Bildung und Lernen nicht per se transformativ sind (Scheunpflug, 2019). Strukturelle Veränderungen mit Wandlungsprozessen für die umgebende Welt oder Gesellschaft werden stets erwartet und stellen sich ein: wenn auch unerwartbar und unplanbar. Doch können Bildung und Lernen zu einer Welt in einem nachhaltigen Transformationssinne beitragen? Wenn ja, wie? Inwieweit kann die Verbindung kognitiver, affektiver und sozialer Lern- und Bildungsprozesse zu veränderten Perspektiven auf die eigene Position in einer Welt mit anderen und die erhoffte Gestaltungsfähigkeit des Planeten Erde bezogen werden? Hilfreich zum Verständnis der unterliegenden Fallstricke sind interdisziplinär-bildungstheoretische (Koller, 2018) und andragogische Perspektiven (Mezirow,

1997; Kegan, 2000), die einen Beitrag zu den Debatten transformativer Erziehungswissenschaft leisten können (Singer-Brodowsky, 2016). Bei diesen Zugängen geht es v.a. um den Wandel individueller Bedeutungsperspektiven auf die eigene Welt und jene mit anderen sowie den Grenzen und Chancen erzeugbarer Emanzipationsprozesse menschlicher Gemeinschaften. Dabei stehen Fragen im Raum, von welchen Rahmenbedingungen (Form und Zeitraum) ausgegangen wird und woraufhin transformiert werden kann und soll. Lernen ist eher auf eine Steigerung und strukturelle Veränderung innerer Komplexität bezogen, um äußerer Komplexität begegnen zu können. Bildung hat auch die erhoffte Weltveränderung in einem gesellschaftlichen Sinne im Blick, ohne Menschen in Bildungsprozessen durch bestimmte Vorstellungen zu überwältigen. Dabei wird klar, dass ein kausaler Durchgriff von Lernen und Bildung auf Welt- oder Gesellschaftsveränderung unwahrscheinlich ist.

Denn: jeder Erziehungsprozess unterliegt einem strukturellen „Technologiedefizit“ (Trembl, 1996/2006). Menschen sind – systemtheoretisch betrachtet – keine Trivialmaschinen, sondern rational denkende und agierende Personen (Luhmann & Schorr, 1982). Als Adressat/-innen und Adressierte halten sie (selbst)irritierend die Selbstreferenz sozialer und psychischer Systeme am Laufen. Sie sind – philosophisch-anthropologisch betrachtet – als „Homo Absconditus“ (Plessner, 1969/2003) charakterisiert, also als unverfügbare und unergründliche Wesen. In dieser Besonderheit können sie über die Einheit der Differenz ihres gegebenen biologischen Körpers und des sozial herzustellenden Leibes exzentrisch-positional reflektieren. Beide metatheoretischen Perspektiven (systemtheoretisch und philosophisch-anthropologisch) weisen darauf hin, dass Veränderungen, Wandel oder Transformation – auch im kulturellen Kontext – letztlich nur zu erhoffen, jedoch unplanbar sind. Das sind folgenreiche Hinweise, wenn es um geplante und nur partiell erwartbare Veränderungen durch Lernofferten oder Bildungsoptionen geht. Didaktisch betrachtet ist es gerade auf Basis dieser Kenntnisse zentral, Lehr-Lern-Prozesse sehr genau zu planen, um im Rückblick zu wissen, was erreicht wurde und was weiter im Blick bleiben muss.

Die Berücksichtigung dieser Erkenntnisse wird noch wichtiger, wenn durch Bildung und Lernen planbare gesellschaftliche Veränderungen als Effekte vorgesehen sind. Dies lässt sich zum einen am Beispiel *reformpädagogischer Konzeptionen* zeigen, über deren stärkere Berücksichtigung – je nach Couleur – eine andere Welt, bessere Bedingungen aus Sicht der Lernenden, stärkere Autonomie als Loslösung staatlicher Vorgaben oder emanzipatorische Entwicklungen (Datta & Lang-Wojtasik, 2002) eintreten sollen. Jenseits des Zielproblems bleibt der angenommene Zusammenhang gesellschaftlicher Veränderung durch alternative Bildungseinrichtungen und -angebote ein fragiles Unterfangen. Gleichwohl ist die Bedeutung reformpädagogischer Strömungen historisch und systematisch für Impulse im Bildungswesen und in ihrer Verbindung zu gesellschaftlichen Reformbewegungen unbestritten. Bedenkenswert bleibt dabei, Erhofftes und Erwartbares sowie Bildung und Gesellschaft von linearen und kausalen Vorstellungen zu entkoppeln. Vor einer ähnlichen Herausforderung stehen Konzeptionen und Anliegen der *Schulentwick-*

lung mit einer Konzentration auf Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung (Bohl et al., 2010). Erhoffte Veränderungen von Organisationen stehen in engem Zusammenhang mit der Wandlungsfähigkeit beteiligter Personen (Personalentwicklung) und der gewandelten Nutzung von Vermittlungsmedien (Unterrichtsentwicklung). In beiden Fällen menschelt es und Veränderungen sind von der eingangs beschriebenen Rationalität sowie Unverfügbarkeit geprägt.

Allerdings impliziert die Möglichkeit einer Bearbeitung von Herausforderungen unter der Prämisse verantwortlicher Achtsamkeit, Teilhabe und Verpflichtung – den drei beschriebenen Aspekten einer Kultur des Wandels für Transformation – in einem geschützten gemeinschaftlichen Rahmen noch keine gesellschaftliche Veränderung. Selbst wenn potentiell Lernende sich im beschriebenen Kontext zu verändertem Handeln entscheiden, muss damit kein zwangsläufiges Handeln außerhalb dieses Schutzraumes verbunden sein. Bemerkenswerterweise unterliegen viele Erwartungen im Rahmen betriebswirtschaftlich anmoderierter Steuerung durch Evaluation genau diesen Vorstellungen. Damit zusammenhängende Fragen von Veränderung und Wirkung werden aktuell im Bereich entwicklungspolitischer Inlandsarbeit als Teil der Entwicklungszusammenarbeit virulent. Dazu liegen interessante theoretische und empirische Erkenntnisse zum spannungsreichen Verhältnis erhoffter Wirkungsorientierung und ihrer Abbildbarkeit vor (Bergmüller et al., 2019). Im Kern wird klar, dass Bewusstseinsänderung nicht von oben verordnet, sondern nur immer wieder motivierend angeregt werden kann. Damit ist klar, dass zwar Ziele und Qualität von Bildungsmaßnahmen hilfreich sind, um Wirkungen zu erhoffen und daran ihre Planung auszurichten; die mitschwingende Erwartung auf sicheren Wandel wird gleichwohl stets enttäuscht, weil Menschen mit bestimmten Inhalten erreicht werden sollen, die sich möglicherweise in eine ganz andere Richtung entwickeln wollen. Und so sind „Ressourcen/Inputs“, „Activities“, „Outputs“, „Outcomes“ und „Impact“ (ebd., S. 26) zu bedenkende Aspekte und Zusammenhänge möglicher Lernprozesse für Bildung und gesellschaftliche Wirkungen. Sie sind lose gekoppelt, in multiperspektivische Zusammenhänge eingebunden und auf verschiedene Zeithorizonte bezogen. Damit Menschen zu Handlungen kommen, brauchen sie Orientierung zwischen einer Welt im Wandel und den Anforderungen großer Transformation. Ein Garant für erhoffte Gestaltung ist dies nicht. Denn Lernen und Bildung sind hochkomplexe Prozesse, in denen Transfer auf verschiedenen Ebenen stattfindet oder eben auch nicht. Global Citizenship Education und gewaltfreie Kommunikation scheinen dabei vielversprechende Angebote zu sein.

GCED: Global Citizenship Education

In den erwähnten interdependenten SDGs wird im vierten Oberziel das erhoffte und erwartete Potenzial von Bildung als Schlüssel für gesellschaftlichen Wandel in einem transformativen Sinne betont. Es wird als grundlegend beschrieben, dass alle Menschen unabhängig von ihrem Alter oder anderen Rahmenbedingungen Zugang zu universaler, inklusiver und qualitätsvoller Bildung haben müssen, um menschliche Entwicklung als Veränderung im Sinne der Menschenrechte voranzubringen. Zugleich wird in Unterziel 4.7 betont, wie wichtig es sei, dass

bis 2030 „alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UN, 2015, Ziel 4.7).

Die darin geforderte *Education for Sustainable Development* (ESD) ist konzeptionell holistisch und interdependent angelegt, soll auf allen denkbaren Ebenen von Erziehungs- und Bildungsprozessen – und damit über die Lebensspanne – ansetzen sowie gemeinsam und mit Nachdruck die Entwicklung kognitiver Fähig- und Fertigkeiten, soziales und emotionales Lernen und handlungsbezogene Dimensionen individueller und gesellschaftlicher Transformation voranbringen (UNESCO, 2021a, S. 2). Dieses ESD-Verständnis ist sehr nahe an Vorstellungen einer *Global Citizenship Education* (GCED) (UNESCO, 2015). Damit wird der Bogen weit über einen leistungsbezogenen und kognitivistisch verengten Kompetenzdiskurs hinaus gespannt. Denn GCED zielt darauf ab, Lernende jeden Alters zu befähigen, sowohl lokal als auch global eine aktive Rolle beim Aufbau friedlicher, toleranter, integrativer und sicherer Gesellschaften zu übernehmen (UNESCO, 2021b). Historisch wird damit ein Bogen zu Ideen antiker weltbürgerlicher Erziehung geschlagen (Seitz, 2021). Das darin angelegte kosmopolitische Innovationspotenzial gipfelt heute in folgender Vision, die folgenreich für Bildung und Lernen ist: Menschen sollen von internationalen Bürger/-innen zu transnationalen Weltbürger/-innen einer Weltgemeinschaft werden, die als Weltgesellschaft kommunikativ nationalstaatliche Grenzen überschreitet und deren Zukunft nur gemeinsam als möglich gilt (Wintersteiner et al., 2015). Bei jedem Bildungsangebot und jeder Lernofferte müsste – im Sinne des anmoderierten kulturellen Wandels durch eine Kultur des Wandels – geklärt werden, wie sich Bürger/-innen als Citizens zu sich selbst, mit anderen und bezogen auf das gemeinsame Überleben auf dem Planeten Erde vorstellen.

Inhaltlich-konzeptionell steckt im Anliegen einer GCED eine Menge von dem, was bereits Mitte der 1980er-Jahre bildungstheoretisch als „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 1985/1996) charakterisiert wurde. Wenn die unterschiedlichen historischen Traditionen gewürdigt werden, steckt in den verschiedenen konzeptionellen Querschnittszugängen eine systematische Chance, Überlebens Themen der Menschheit offensiv durch Bildungsbemühungen und Lernofferten anzugehen (Wintersteiner et al., 2015; Abdi et al., 2015). Bildung für nachhaltige Entwicklung und Umweltbildung, Globales Lernen und Menschenrechtsbildung, Friedenspädagogik und gewaltfreie Konfliktbearbeitung, interkulturelle und differenzsensible Pädagogik lassen sich in vier normativen Leitlinien zusammenfassen, die sich heute als querschnittliche Überlebensbildung unter dem Oberbegriff GCED fassen lassen:

- Nachhaltigkeit als bewahrend-wertschätzende Intra- und Intergenerationalität von Mensch und (Um-)Welt.
- Gerechtigkeit als globale Gleichwürdigkeit im Sinne menschenrechtsbezogener Partizipation.
- Gewaltfreiheit als Kultur des Friedens.

- Partnerschaftlichkeit als kooperativer Umgang mit Anderen und Kultur(en) (Lang-Wojtasik, 2019b, S. 30).

Im Kern geht es um den spannungsreichen Zusammenhang von Orientierungen und Gestaltungsoptionen, die sich mit universalem Interesse auf Überlebensfragen der Menschheit und des Planeten beziehen lassen. Diese basieren – zumindest implizit – auf der erwähnten Trias kulturellen Wandels: Zivilisatorische Achtsamkeit, demokratische Teilhabe, freiheitliche Verpflichtung. Das sozio-emotionale Selbst kann sich kognitiv mit Sachen beschäftigen und sein soziales Wesen im Horizont der anderen und mit Bezug zu planetarischen Bezügen justieren. Hier lässt sich ein Bogen zur Welt-im-Wandel am Beginn schlagen, der didaktisch begegnet werden kann (Lang-Wojtasik, 2019b). Diese konzeptionellen Chancen stehen den eingangs beschriebenen erziehungswissenschaftlichen Grenzen gegenüber. Dabei stellen sich zwei große Fragen:

- Wie können Menschen über ihre Position in einer Welt mit anderen reflektieren und zu Veränderungen im Sinne sozial-ökologisch-ökonomischer Tradition motiviert werden?
- Wie kann das Wandlungs- und Transformationspotenzial der Global Citizenship Education konkret auf die Beine gestellt werden?

Hier kommt die gewaltfreie Kommunikation als eine mögliche Antwort ins Spiel, die für Wandlungsprozesse auf verschiedenen Ebenen als relevant eingeschätzt wird. Im Kern globaler Lernprozesse bietet sie eine Haltung an, die sich an Menschenwürde orientiert und eine Einheit von Teilhabe, Verpflichtung sowie Freiheit als Freiheit der anderen umfasst (Lang-Wojtasik, 2017b).

GFK: gewaltfreie Kommunikation

Auf den ersten Blick ließe sich GFK als ein Konzept der Friedenspädagogik begreifen, weil der Begriff Gewaltfreiheit prominent gewählt ist. Dabei geht es jedoch um viel mehr. Gewaltfreiheit in der GFK orientiert sich an Gandhis Verständnis eines holistischen zivilisatorischen Wandels, der transformativ sein soll (Rosenberg, 2009, S. 22). Das Friedensverständnis geht dabei weit über die Abwesenheit von Krieg hinaus und sucht nach konstruktiven Gegenbewegungen zu einem Gewaltverständnis, das neben personellen Formen v.a. auch psychische, strukturelle und kulturelle Formen kommunikativ bearbeitbar macht. Es wird davon ausgegangen, dass Verbindung zu allem Lebendigen im Selbst, Gegenüber und der gemeinsam geteilten Welt möglich ist. Mit Verbindung können gemeinsam Wege gesucht und gefunden werden, die durch geteilte Macht und die Berücksichtigung der Befindlichkeiten aller Beteiligten konstruktive Wege der Veränderung sein können (Lang-Wojtasik, 2021). In diesem Sinne ist GFK ein Konzept für ein friedliches Miteinander, welches sozialen Wandel als Transformation zu friedlichem Miteinander in der Welt anstrebt (Rosenberg, 2009; Rosenberg & Seils, 2009); auch im Erziehungs- und Bildungsbereich (Rosenberg, 2004b). Um dieses friedliche Miteinander umsetzen zu können, braucht es eine dynamische Positionierung zu sich selbst, den anderen und der gemeinsam geteilten Welt. Dann ist

es möglich, achtsam miteinander und dem Planeten umzugehen, teilzuhaben und auch zu geben sowie sich selbst in Selbstbestimmung auf das zu verpflichten, was im Einklang mit eigenen Werten und Normen steht und die Welt im Sinne der Nachhaltigkeit weltbürgerlich voranbringen kann. So scheint es möglich, a) dass Menschen zu Veränderungen motiviert sind, die als sozialer Wandel oder gesellschaftliche Transformation sichtbar werden, und, b) dass Menschen für den kurz-, mittel- und langfristigen Wandel motiviert sind, um Transformation möglich zu machen.

GFK wurde ab den 1960er-Jahren durch den klinischen Psychologen und vergleichenden Religionswissenschaftler Marshall B. Rosenberg zusammengetragen. Das vor allem praktisch und Praxis reflektierend angelegte Konzept hat sich weltweit verbreitet. Rosenberg selbst hat keinen Fokus auf eine wissenschaftliche Fundierung gesetzt. Der internationale und deutschsprachige Stand der *GFK-Forschung* ist überschaubar und konzentriert sich v.a. auf praktische und Alltagspraxis reflektierende Fragen im Bereich der Sozial- und Bildungswissenschaften, Psychologie und im Gesundheitswesen, arbeitet mit multimedialen Zugängen und bearbeitet explizite und implizite Wandlungs-, Veränderungs- und Transformationsanliegen. GFK wird in sehr unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten umgesetzt und diskutiert (Geiger & Baumgartner, 2015). Ein bedeutendes Aktionsfeld ist der Bildungsbereich (Orth & Fritz, 2013; Lang-Wojtasik, 2018; 2020), v.a. in der Fort- und Weiterbildung (Lindemann & Heim, 2016). In diesem Zusammenhang sind theoretische Überlegungen zu Fragen der Organisationsentwicklung relevant (Michalski, 2012; 2014). Die Quantität und Qualität empirischer Studien (Baumgartner et al., 2015) konzentrieren sich auf evaluative Fragen sowie Wirksamkeitsstudien. Auffällig ist die hohe Zahl von Qualifikationsarbeiten, die ein ausbaufähiges empirisches Interesse des Feldes erkennen lässt.¹

GFK ist Methode und Haltung zugleich. Als *Methode* umfasst GFK vier Schritte – Beobachtung, Befinden/Gefühle, Bedürfnisse, Bitte – deren Systematik auf drei Ebenen für Verbindung bedeutsam ist: Selbstklärung durch Selbstempathie, Verstehen/klärende Unterstützung für jemand anderen durch Empathie sowie aufrichtige Selbstmitteilung. Durch Übersetzung analytischer oder moralischer Bewertungen in Bedürfnisse geht es in der GFK darum, eine *Haltung* zu entwickeln, in der gewürdigt wird, was machbar ist und zu menschlicher Verbindung beiträgt (Lang-Wojtasik, 2018). Abgeleitet aus der Humanistischen Psychologie werden Menschen als grundsätzlich handlungsfähige Individuen in sozialer Gebundenheit mit anderen verstanden. Die Haltung ist davon geprägt, dass alle Menschen über gleiche Gefühle und Bedürfnisse verfügen. Es wird davon ausgegangen, dass über Empathie und Wertschätzung ein Kontakt zu sich selbst und anderen möglich ist. Grundsätzlich wird jeder Mensch als Lebewesen mit von allen geteilten Bedürfnissen anerkannt. Über Empathie ist eine Verbindung möglich, ohne dass dies eine generelle Zustimmung zum spezifischen Verhalten und den Strategien zur Bedürfniserfüllung bedeutet. Um diese Haltung der Empathie und des Miteinanders auf Augenhöhe zu leben, ist es das Anliegen der GFK, dass Menschen über Sprache mit sich selbst und anderen in eine konstruktive Beziehung treten können, um die eigene Position zur Welt mit anderen zu erschließen, zu gestalten und darüber zu einem Wan-

del von Gemeinschaft und Gesellschaft beizutragen. Dabei werden Win-win-Optionen für Konfliktlösungen angestrebt und Möglichkeiten transformativer Re-Orientierungen angenommen (Lang & Lang-Wojtasik, 2015).

Hier liegt die pragmatisch-praktische Chance des *kulturellen Wandels für gesellschaftliche Transformation*: In einem spezifischen Moment ihres Lebens (Jetzt) verändern Menschen ihre Beziehung zu sich selbst (Selbstepathie) und zur Wahrnehmung dessen, was in jemand anderem lebendig ist (Empathie) und teilen dies aufrichtig mit, um zu einem *Perspektivwechsel* als Wandel einer Beziehung beizutragen. Sie begeben sich auf einen Weg jenseits sicher geglaubter Vorurteile, Etikettierungen, Masken und Rollen. Sie wollen die Welt „mit anderen Augen“ (Plessner, 1982) sehen. Dazu bemühen sie sich, zunächst eine Bodenerdung für sich selbst im Hier und Jetzt zu erreichen. Dazu betrachten sie das Lebendige in sich selbst. Sie verzichten auf Urteile gegenüber sich und anderen und machen sich auf eine möglichst moralisch wertfreie Suche nach dem, was in ihnen etwas auslöst und Lebendigkeit schafft. Daraus entsteht die Chance für einen Perspektivenwechsel jenseits bekannter Dualismen. Sie überwinden Denkmuster, die sie bisher erfolgreich durch das Leben getragen haben und entdecken zukunftsfähige Alternativen. All dies entzieht sich weitgehend quantitativer Messbarkeit, weil es um stets neu zu justierende Veränderung von Haltungen geht. Zugleich liegen in den individuell und kollektiv beschriebenen Veränderungsprozessen qualitative Hinweise.

Die ange deutet achtsam-empathische Haltung zu sich selbst, den anderen und der sie gemeinsam umgebenden Welt, ermöglicht verantwortungsvolle Teilhabe und die Freiheit der (Selbst-)Verpflichtung gegenüber allem, was in einem selbst, anderen Menschen und der Welt lebendig ist. Ob aus dieser konkretisierten Kultur der Gewaltfreiheit kulturelle Wandlungsprozesse mit Transformationspotenzial resultieren, ist zurzeit unklar, doch das Verständnis von Wandel ist im GFK-Kontext stark mit erhofften Wirkungen verbunden, die praktisch hoch relevant sind. In einem genuin trainingsbezogenen Verständnis verbleiben die Vorstellungen des Wandlungspotenzials der Welt durch GFK auf einer individuellen und lebensweltbezogenen Ebene. An die v.a. praktisch orientierten GFK-Netzwerke lassen sich empirische Forschungsoptionen anschließen.

Nach GFK-Seminaren oder Übungsgruppen berichten Teilnehmende von Wirkungen in der Wahrnehmung und in ihrem Denken (z.B. Wenzel, 2017; Burleson et al., 2011), die in Untersuchungen statistisch bestätigt (z.B. Schirmer & Schall, 2015) und doch auch widersprüchlich sind (Altmann, 2010). Menschen gehen davon aus, etwas gelernt zu haben, mit dem sie – nicht selten – sofort das eigene Leben und die Welt mit anderen verändern wollen. Ob dies möglich ist oder langfristige Effekte hat, kann auf Grundlage der geringen Anzahl bisher durchgeführter und nicht konsistenter Untersuchungen nicht konstatiert werden. Insofern wirkt GFK im individuellen Kontext und es müsste geklärt werden, welche Auswirkungen damit verbunden sind. Es ist wahrscheinlich, dass Menschen den Blick auf die Welt verändern und somit auch Perspektivenwechsel für den aktuellen Stand und das erhoffte Veränderungspotenzial einer Welt im Wandel entwickeln können. Insofern bietet GFK eine Chance, den Blick auf die Welt zu ändern, den sozialen und kulturellen Wandel wahrzunehmen und eine eigene Position zu

wertebezogenen Verunsicherungen und Orientierungslosigkeit einzunehmen. Dies müsste mithilfe narrativer Zugänge abbildbar sein, die sich auf den Zusammenhang von Input, Aktivitäten und Output beziehen ließen.

Die meisten Arbeiten beziehen sich auf Momentaufnahmen und es gibt einen erkennbaren Mangel an Längsschnittuntersuchungen (Fullerton, 2008, S. 18). Langfristig klingende Einschätzungen der GFK basieren daher eher auf anekdotischen Beispielen. Diese könnten als Erwartungen an die Wirkung von GFK zum Ausgangspunkt groß angelegter Evaluationen während und im Anschluss an Trainings sowie in weiteren zeitlichen Abständen gemacht werden. Dabei könnten z.B. Fragen nach Veränderungen im Konfliktverhalten, der Unterstützung demokratischer Prozesse oder der Selbsteinschätzung von Respekt- und Empathiefähigkeit eine Rolle spielen. Dies wären Hinweise auf den Zusammenhang von Output, Outcome und Impact.

GCED und GFK: transformativ zusammen denken?

Zusammenfassend bietet GFK Möglichkeiten, sich selbst im Miteinander der anderen und bezogen auf die gemeinsam geteilte Welt wertschätzend und empathisch reflexiv zu betrachten. Damit werden Chancen eröffnet, Werte und Normen auch des Diskurses einer Global Citizenship Education in ihrer Tragweite für Veränderung und Wirkungen mit anderen Augen zu sehen. Kultureller Wandel verbleibt dabei auf der Ebene des Einzelnen im Horizont der Anderen. Ermöglicht werden umfangreiche Perspektivenwechsel für reflexive Positionierungen. Wenn Citizenship im Konkreten des Jetzt beginnt und die Option des Nachdenkens über das abstrakte Ganze einschließt, bekommt auch die lange existierende Hoffnung in der Geschichte der Menschheit auf gesellschaftliche Veränderung in kosmopolitischem Sinne eine neue Bedeutung. In diesem Anliegen treffen sich GFK und GCED erkennbar. Dabei ist zu klären, ob es um die Veränderung der unmittelbaren Lebenswelt als Gemeinschaft mit anderen oder die grenzüberschreitende Weltgemeinschaft geht, die kommunikative Impulse an die Weltgesellschaft adressiert.

Die GFK-basierte Veränderung bedeutet Perspektivenwechsel jenseits moralischer Bewertungen, Herzensveränderung durch Wertschätzung, Achtsamkeit und Empathie (Rosenberg, 2009). Dadurch soll ein Wandel der Welt mit anderen möglich sein (Rosenberg, 2004a). Die Möglichkeit zur Teilhabe an Wandel bezieht sich auf jeden und jede einzelne(n) von uns. Zunächst geht es darum, die eigene Lebenssicht und -welt zu verändern, um zu Veränderungen in der Gemeinschaft mit anderen und der Gesamtgesellschaft beizutragen. GCED bietet – in historisch-systematischer Perspektive – Chancen, über Bildung und Lernen jenes Transformationspotenzial zu bestärken, das im Umgang mit den beschriebenen Herausforderungen der großen Transformation innovative Lösungen entwickeln hilft. Dadurch ist es möglich, den erhofften Kulturwandel der Achtsamkeit für Mensch und Welt in ökologischer Verantwortung, intragenerationelle Teilhabe aller Menschen für die Welt als demokratische Verantwortung und intergenerationelle Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen als Zukunftsverantwortung möglich zu machen. Dies erfordert eine veränderte

Haltung der Achtsamkeit und des Respekts gegenüber allem Lebendigen. Voraussetzungen dafür sind, dass Teilhabe für alle als möglich angesehen und möglich gemacht wird sowie dass jede Person für ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse verantwortlich ist. Sie hat somit eine besondere Verpflichtung in der Klärung des Lebendigen gegenüber sich selbst, der Klärung des Lebendigen im Gegenüber sowie in der Bereitschaft zur konstruktiven Mitteilung in einer mit anderen geteilten Welt (Lang-Wojtasik, 2018).

Veränderte Haltungen als Grundlage eines gewaltfreien Wandels lassen sich in den berichteten Erlebnissen und Beobachtungen vermuten, die sich aufgrund von (Trainings-) Interventionen eingestellt haben und die Einwirkdauer im eigenen Leben brauchen, um zu mittel- und langfristigen Veränderungen im eigenen Leben und jenem mit anderen zu kommen. Wenn es um den Beitrag erziehungswissenschaftlicher Fort- und Weiterbildung für Wandel geht, stellen sich Fragen nach dem Zusammenhang vermittelbaren Wissens über die GFK-Methode, die Beschäftigung mit der dahinterliegenden Haltung sowie den Bezügen von Haltung und Methode. Entscheidend für erhofften Wandel mit Transformationspotenzial ist die Fähigkeit von GFK-Trainer/-innen, als Change Agents in Methode und Haltung im Sinne des Transformationsdiskurses einzuführen, damit verbundene individuelle und kollektive Wandlungsprozesse systematisch begleiten sowie Chancen und Grenzen der GFK auch für Gesellschaft reflexiv im Blick zu haben.

In diesem Sinne braucht es eine vertiefte konzeptionelle Recherche zum Zusammenhang von GFK, GCED sowie (kulturellem) Wandel und Transformation, empirische Klarheit über den Zusammenhang von Haltung und Transformationsoptionen (im Sinne sozialen Wandels), den Verständnissen von GFK-Akteur/-innen als Change Agents des Wandels für die Weltgemeinschaft sowie eine Verbindung theoretischer Überlegungen und praxisbezogener Anliegen auf Augenhöhe, um GFK in ihrer Professionalität zu stärken, ihre handlungsorientierten Anliegen zu würdigen und fundierte Aussagen zum erhofften Potenzial treffen zu können.

Anmerkungen

- 1 In einer Studie zum Forschungsstand der GFK wurden – ausgehend von den dokumentierten Arbeiten des CNVC (Center für Non-Violent Communication), des DACH (D-A-CH deutschsprachiger Gruppen für gewaltfreie Kommunikation), der NVC-Research-Group bei Facebook sowie den Datenbanken FIS Bildung und ERIC – die vorliegenden Publikationen gesichtet; Michalski & Lang-Wojtasik, 2022. Die in einem Workshop auf der Fachtagung des Fachverbandes gewaltfreie Kommunikation im Juni 2017 in Stuttgart sowie einem Symposium an der PH Weingarten im Juni 2018 begonnenen Debatten über den Zusammenhang von „GFK und Wissenschaft“ werden abschließend in verschiedenen Formaten fortgesetzt.

Literatur

- Abdi, A. A., Shultz, L. & Pillay, T. (Hrsg.) (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. Rotterdam et al.: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-277-6>
- Altmann, T. (2010). *Evaluation der Gewaltfreien Kommunikation in Quer- und Längsschnittstudien*. Leipzig: Unveröffentlichte Diplomarbeit.
- Baumgartner, S., O'Connor, K. & Thalheim, S. (2015). Theorie und Methode der Gewaltfreien Kommunikation. In S. Geiger & S. Baumgartner (Hrsg.), *Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen: Anwendung in Psychotherapie, Beratung und im sozialen Bereich* (S. 16–69). Weinheim u. Basel: Beltz.
- Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S., Krier, J.-M. & Quiring, E. (2019). *Wirkungsorientierung in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit*. Münster et al.: Waxmann.
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H. G. & Schelle, C. (Hrsg.). (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt-UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>
- BUND & Misereor (Hrsg.). (1996). *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Studie des Wuppertal Instituts für Klima, Umwelt und Energie*. Basel et al.: Birkhäuser. <https://doi.org/10.1007/978-3-0348-6070-3>
- Burleson, M., Martin, M. & Lewis, R. (2011). *Assessing the Impact of Nonviolent Communication*. Zugriff am 15.02.2018 <http://www.ganvc.org/research/EVAL-2011-Final.pdf>
- Clemens, I., Hornberg, S. & Rieckmann, M. (Hrsg.). (2019). *Bildung und Erziehung im Kontext globaler Transformationen*. Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742174>
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2002). *Bildung zur Eigenständigkeit. Vergessene reformpädagogische Ansätze aus vier Kontinenten*. Frankfurt: IKO.
- Drees, G. & Nierobisch, K. (Hrsg.). (2017). *Bildung und gesellschaftliche Transformation. Analysen – Perspektive – Aktion*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fullerton, E. (2008). *The development of "Nonviolent Communication" in an Early Years Setting to support conflict resolution and develop an emotional intelligence related to both self and others*. Hope Cottage Nursery School, City of Edinburgh: Forschungsbericht. Zugriff am 12.03.2018 http://www.gtcs.org.uk/web/FILES/FormUploads/development-of-nonviolent-communication-in-an-early-years-setting1771_332.pdf
- Geiger, S. & Baumgartner, S. (Hrsg.). *Empathie als Schlüssel. Gewaltfreie Kommunikation in psychologischen Berufen: Anwendung in Psychotherapie, Beratung und im sozialen Bereich*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Kegan, R. (2000). What "Form" Transforms? A Constructive-Developmental Approach to Transformative Learning. In J. Mezirow (Hrsg.), *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress* (S.35–69). San Francisco: Jossey-Bass.
- Klafki, W. (1985/1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd7w919.4>
- Lang, J. & Lang-Wojtasik, G. (2015). Gewaltfreie Kommunikation, die Kraft der Bedürfnisse und pädagogische Chancen. In N. Frieters-Reermann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur* (S. 151–166). Opladen et al.: Barbara Budrich.
- Lang-Wojtasik, G. (2017a). *Globalisierung und Globales Lernen als ein Epizentrum politischer Erwachsenenbildung?* Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2017b). Im Kern die Haltung! Gewaltfreie Kommunikation als Beitrag zum Globalen Lernen. In O. Emde et al. (Hrsg.), *Mit Bildung die Welt verändern? Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung* (S. 78–90). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0h-pp.8>
- Lang-Wojtasik, G. (2018). Welt und Mensch im Wandel – Wertschätzende Kommunikation als Beitrag zu einer achtsamen Schulkultur. *Die Grundschulzeitschrift*, 32(311), 14–18.
- Lang-Wojtasik, G. (2019a). Gesellschaftliche Transformation und transformative Bildungsarbeit – einleitende Gedanken. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 7–17). Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnz8.3>
- Lang-Wojtasik, G. (2019b). Globales Lernen als transformative Bildung – Überlegungen zu einer Allgemeinen Didaktik mit weltbürgerlichem Anspruch. In G. Lang-Wojtasik & S. König (Hrsg.), *Die Vielfalt methodischer Zugänge in der Unterrichtsforschung. Beispiele aus Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik* (S. 23–48). Ulm u. Münster: Klemm & Oelschläger.
- Lang-Wojtasik, G. (2020). Frieden als transformativer Beitrag zu einer zukunftsfähigen Welt. Gewaltfreie Kommunikation im Sachunterricht der Grundschule. In M. Wulfmeyer (Hrsg.), *Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 175–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lang-Wojtasik, G. (2021). Global Citizenship Education als transformativer Friedensauftrag für resiliente Demokratie. In S. Wahl, S. Silber & T. Nauerth (Hrsg.), *Gewaltfreie Zukunft? Gewaltfreiheit konkret! Ethische und theologische Impulse. Dokumentation des paxchristi-Kongress 2019* (S. 89–103). Münster: Aschendorff.

Lang-Wojtasik, G. & Oza, D. (2020). Global Citizenship Education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium Comparationis*, 26(2), 158–173.

Lindemann, G. & Heim, V. (2016). *Erfolgsfaktor Menschlichkeit. Wertschätzend führen – wirksam kommunizieren. Ein Praxishandbuch für effektives Beziehungsmanagement und neue Unternehmenskultur* (3. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Luhmann, N. (1971). *Die Weltgesellschaft. Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.

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* (S. 11–40). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1177/104515959100300116>

Michalski, U. (2012). *GFK als Instrument der Organisationsentwicklung*. Frankfurt a.M.: Masterthesis. Zugriff am 09.08.2019 <https://www.gewaltfrei-dach.eu/sites/default/files/medium-wissenschaftliche-arbeit-michalski-ulrike-Masterthesis.pdf>

Michalski, U. (2014). Gewaltfreie Kommunikation in der Organisationsentwicklung. In I. Maurer (Hrsg.), *Organisationsentwicklung. Konzepte und Anregungen für prozessorientierte Beratung* (S. 169–218). Marburg: Tectum.

Michalski, U. & Lang-Wojtasik, G. (2022). *Gewaltfreie Kommunikation als Forschungsfeld – Stand der Dinge. Fachverband Gewaltfreie Kommunikation*. Aufruf am 30.06.2022 <http://fachverband-gfk.org/forschungsstand-gfk>.

Orth, G. & Fritz, H. (2013). *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule. Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lernbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Paderborn: Junfermann.

Plessner, H. (1969/2003). Homo absconditus. In H. Plessner. *Conditio humana. GS VIII* (S. 353–366). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Plessner, H. (1982). *Mit anderen Augen. Aspekte einer philosophischen Anthropologie*. Stuttgart: Reclam.

Rosenberg, M. B. (2004a). *Das Herz gesellschaftlicher Veränderung. Wie sie ihre Welt entscheidend umgestalten können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Idee und ihre Anwendung*. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, M. B. (2004b). *Erziehung, die das Leben bereichert. Wie gewaltfreie Kommunikation (GFK) im Schulalltag dazu beiträgt, die Leistungsfähigkeit zu verbessern, Konfliktpotenziale abzubauen und Beziehungen zu fördern*. Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, M. B. (2009). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (8. Aufl.). Paderborn: Junfermann.

Rosenberg, M. B. & Seils, G. (2009). *Beziehungen klären durch Gewaltfreie Kommunikation*. Freiburg: Herder.

Schirmer, U. B. & Schall, M. (2015). Verbesserung der Empathiefähigkeit durch ein Trainingsprogramm „Einfühlsame Gesprächsführung“. Eine quantitative und qualitative Untersuchung. *Pflegewissenschaft*, 17(1), 20–28.

Scheunpflug, A. (2001). *Biologische Grundlagen des Lernens*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 147–160). Opladen et al.: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.7>

Schneidewind, U. (2018). *Die Große Transformation. Eine Einführung in die Kunst gesellschaftlichen Wandels*. Frankfurt a.M.: Fischer.

Seitz, K. (2021). Weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (3. Aufl., S. 397–403). Münster u. Ulm: Klemm & Oelschläger.

Singer-Brodowsky, M. (2016). Transformative Bildung durch transformatives Lernen. Zur Notwendigkeit der erziehungswissenschaftlichen Fundierung einer neuen Idee. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 13–17.

Treml, A. K. (1996/2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 29(1/2), 2–10.

UN – United Nations General Assembly (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York, 25.9.2015. Zugriff am 05.02.2019 <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

UNESCO (2015). *Global Citizenship Education. Topics and learning objectives*. Zugriff am 23.11.2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

UNESCO (2021a). *UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development. Learn for our planet. Act for sustainability*. Zugriff am 27.07.2021 <https://en.unesco.org/sites/default/files/esdfor2030-berlin-declarationen.pdf>

UNESCO (2021b). *What is global citizenship education?* Zugriff am 02.06.2021 <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>

WBGU – Wissenschaftlicher Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (2011). *Hauptgutachten: Welt im Wandel. Gesellschaftsvertrag für eine Große Transformation*. Berlin: WBGU.

Wenzel, M. (2017). *Eine Untersuchung zur Perspektive der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg auf kulturelle Differenzierung*. Universität Osnabrück: Masterthesis. Zugriff am 11.01.2018 <https://www.gewaltfrei-dach.eu/wissenschaftliche-arbeiten>

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G. & Reitmair-Juarez, S. (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

Dr. Gregor Lang-Wojtasik

ist Professor für Erziehungswissenschaft/Pädagogik der Differenz an der Pädagogischen Hochschule Weingarten, Mediator und Trainer für gewaltfreie Kommunikation.

Ulrike Michalski

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lehrbeauftragte an der Frankfurt University of Applied Sciences; selbständige Organisationsentwicklerin, Mediatorin und Trainerin für Gewaltfreie Kommunikation (CNVC-zertifiziert; anerkannt beim Fachverband GFK).