



**Werner Wintersteiner und Heidi Grobbauer**

# **Global Citizenship Education**

Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten

Impressum:

HerausgeberInnen und AutorInnen der nicht gezeichneten

Texte: Werner Wintersteiner, Heidi Grobbauer (unter

Mitarbeit von Margot Kapfer und Judith Waizenegger)

KommEnt

Elisabethstraße 2, 5020 Salzburg

Cover-Foto: Werner Wintersteiner, Columbus Circle, New York, USA

Gestaltung/Grafik: Katrin Pflieger Grafikdesign

Druck: druck.at

Diese Broschüre steht unter Creative Commons Lizenz

This work is licensed under the Creative Commons



Namensnennung – Nichtkommerziell – Weitergabe unter gleichen  
Bedingungen 3.0 Unported License. To view a copy of this license, visit  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>

ISBN Nr. 978-3-9504408-6-7

Salzburg, Klagenfurt. 1. Auflage, 2019

Diese Broschüre kann, ebenso wie das Curriculum des Universitätslehrgangs  
und weitere Materialien, heruntergeladen werden von der Website:  
<https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/global-citizenship-education/>

Werner Wintersteiner, Heidi Grobbauer  
unter Mitarbeit von Margot Kapfer und Judith Waizenegger

# Universitätslehrgang Global Citizenship Education

Grundlagen, Erfahrungen, Einsichten

# Inhalt

- 3 Marlies Krainz-Dürr: Zum Geleit
- 4 Hans Karl Peterlini: Die Überschreitung des Eigenen. Zum Lehr-Lern-Abenteuer  
Global Citizenship Education
- 7 Ein Lehrgang ... und noch viel mehr: Zu dieser Publikation

## I. Grundlagen und Methoden

- 9 Was heißt GCED? Kurze Einführung
- 14 Komplexität – Verantwortung – Selbstreflexion  
Die Didaktik des Universitätslehrgangs GCED

## II. Ablauf und Einschätzungen

- 19 Inhalte und Ablauf des ULG
- 22 Studienreisen als unverzichtbare Lernmethode von GCED
- 26 Evaluation des ULG
- 29 Sustainability Award 2018 für den ULG

## III. Forschung und Praxis

- 31 Neue Erkenntnisse und wichtige Einsichten: Die Masterarbeiten des ULG
- 57 Ein Lehrgang mit nachhaltiger Wirkung

## IV. Personen und Organisationen

- 59 Die Leitungsteams und die ReferentInnen
- 64 Gemeinsam mehr bewegen – Projektträger des ULG

# Zum Geleit

Junge Menschen zu verantwortlichen Weltbürger\_innen zu erziehen ist heute ein wesentliches Ziel von Schule und Bildung. In einer zunehmend vernetzten Welt machen ökologische und geopolitische Entwicklungen nicht vor den Grenzen Österreichs halt und Lehrer und Lehrerinnen sind gefordert, ihre Schüler\_innen auf globale Herausforderungen vorzubereiten.

Als Pädagogische Hochschule Kärnten-Viktor Frankl Hochschule, fühlen wir uns in besonderer Weise der Anthropologie Viktor Frankls verpflichtet, in deren Mittelpunkt der Mensch als proaktives Wesen steht, der seine Umwelt und seine Zukunft in konstruktiver Weise gestalten kann. Um diese Aufgabe zu bewältigen, braucht es nicht nur eine auf Zuversicht gegründete Werthaltung, sondern auch fundiertes Wissen über soziale, politische und ökologische Zusammenhänge.

Das Konzept von „Global Citizenship Education“ gewinnt daher im Rahmen der Lehrer\_innenbildung immer mehr an Bedeutung. Ich freue mich, dass wir in diesem Bereich seit vielen Jahren eine gute Kooperation mit dem Verein KommEnt und dem Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt aufbauen konnten.

Die Pädagogische Hochschule ist mit diesen Partnern auch am Universitätslehrgang mit Masterabschluss „Global Citizenship Education“ beteiligt, der nicht nur Lehrer\_innen ein gutes didaktisches Rüstzeug gibt, Lehr-/Lernprozesse für Global Citizenship Education zu gestalten, sondern auch Mitarbeiter\_innen der Pädagogischen Hochschulen qualifiziert, diese Themen in die hochschulische Lehre zu integrieren.

Der Lehrgang hat beeindruckende Ergebnisse in Form von Masterarbeiten gebracht, die wertvolle Anregungen für Schule und Bildung geben können.

Ich wünsche den folgenden Lehrgängen viele Teilnehmer\_innen.

## **Dr. Marlies Krainz-Dürr**

Rektorin der Pädagogischen Hochschule Kärnten –  
Viktor Frankl Hochschule

# Die Überschreitung des Eigenen

## Zum Lehr-Lern-Abenteuer *Global Citizenship Education*

Hans Karl Peterlini

Bildungsaufträgen und pädagogischen Vorsätzen haftet eine Ambivalenz an. Sie sind nicht denkbar und nicht möglich ohne eine Absicht, eine normative Setzung, ein oft ausgesprochenes, meist unterschwellig mitlaufendes Ziel der jeweiligen Bemühungen. Zugleich ist es eine nicht immer gern eingestandene, aber sich vielfach bestätigende Erfahrung, dass Lernen sich nicht an Curricula und didaktische Anleitungen hält, ja diesen gegenüber ebenso widerständig wie überflügelnd sein kann. So können Lehrende einigermaßen im Griff haben, was sie lehren möchten (und selbst dies verrutscht manchmal in unerwartete Richtungen), was aber die Lernenden daraus machen, entzieht sich einer verlässlichen Steuerbarkeit. So sind Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrkräfte, Erziehende – oft am Rande der Ohnmacht, oft vom Glück beschenkt – schlicht darauf angewiesen, dass bei den Lernenden jenes Wunder geschieht, das vorher nicht zu bestimmen war und hinterher schwer zu erklären ist. „Nun kann ich gehen; *gehen lernen* nicht mehr“, beschreibt Walter Benjamin (1980: 267, Herv. Verf.), wie Erfahrungen des Lernens, sobald sie sich ereignet haben, keine sichere Entschlüsselung darüber erlauben, wie dieses Lernen nun eigentlich gelungen ist und welche Wege, oft auch Um- und Irrwege es genommen hat. Wohl wird das Lernen in unterschiedlichen wissenschaftlichen Zugriffen in präzise Altersphasen oder Kausalketten eingeteilt, den jeweils dominierenden Sinnen zugeordnet (auditiv, visuell etc.), nach Trainingseinheiten sequenziert oder, neuerdings, isolierten Hirnarealen zugeschoben. Wie und ob überhaupt es aber zu einem Lernen im Sinne einer Überschreitung des bis dahin Gekannten und Gekonnten kommen kann, bleibt zwangsläufig im Ungefähren (vgl. Peterlini 2016: 24). Gewiss gibt es unterschiedliche Aspekte von Lernen, die sich nachvollziehen lassen. Meyer-Drawe (2010) beschreibt sie als „jemanden oder etwas kennen lernen“, „zu dem vorhandenen Wissen etwas *dazulernen*“ oder auch „etwas *verlernen*“ (ebd.: 6, Herv. d. Verf.), wobei letzteres weniger leichtfällt, als es klingt, und ersteres weittragender sein kann, als es im Moment der Begegnung mit bis dahin fremden Menschen oder neuem Wissensstoff bewusst sein mag. Im Zusammentreffen von Neuem und Bekanntem geschieht eine Verunsicherung, die das Umlernen im Sinne eines transformativen Lernens überhaupt erst ermöglicht. Das Alte, Vertraute wird einer Anreicherung, Ergänzung oder auch radikalen Infragestellung ausgesetzt, ein im Übergang durchaus irritierender, verunsichernder, Widerstände auslösender Prozess, dessen Ausgang offen ist. In diesem Sinne sind Lehren und Lernen der Aufbruch in ein Abenteuer, das vertraute Umgebungen aufgibt zugunsten des Entdeckens neuer

Einsichten von sich selbst, den Anderen und der Welt. Lehrende und Lernende sind in diesem Prozess nicht souverän. Sie begeben sich gemeinsam auf einen Weg, dessen Ziel zwar – im Sinne der normativen Vorgabe – abgesteckt ist, das aber am Ende ganz anderswo liegen mag, als es geplant und erwartet wurde. Lehrende lernen auf diesem Weg und werden manches verlernen müssen, weil es sich im Lehr-Lernprozess verloren hat oder als untauglich erweist, Lernende werden ebenso vieles verlernen müssen, um nicht durch das Festhalten an erworbenen Sicherheiten das Neue abzuwehren, sie werden in diesem Prozess aber auch selbst zu Lehrenden, weil sie im gemeinsamen Austausch Wissen und Erfahrung teilen.

Global Citizenship Education, als Bildung für ein globales Lernen und Denken, als Lernen für die Weltgesellschaft, als Gestalten und Entwerfen eines neuen Verständnisses von gesellschaftlicher Verantwortung und Teilhabe, ist ein Abenteuer. Die Idee dahinter, dass globale Sichtweisen und Handlungsstrategien für die großen und kleinen Fragen unseres Lebens, unseres Miteinanders, unseres Umgangs mit dem „Heimatland Erde“ (Morin/Kern 1999) unerlässlich geworden sind, fordert auf vielen Ebenen das Bekannte und Vertraute heraus. Eine auch nur schnelle Durchforstung unserer Lebensweise, was wir etwa an einem einzigen Tag so machen, ein Blick in den Kleiderschrank oder auf den täglichen Speiseplan, entzieht bis dahin unhinterfragten Gewohnheiten ihre Selbstverständlichkeit, sobald sie in einer globalen Perspektive betrachtet werden. „Nur Fremdheit ist das Gegengift zur Entfremdung“ – dieser auf den ersten Blick rätselhaft wirkende Aphorismus von Theodor W. Adorno (2003 [1951], S. 105) verweist darauf, dass die Begegnung mit Fremdem und Unbekanntem eingefahrene Routinen, deren wir uns gar nicht mehr bewusst sind und deren Folgen wir aus den Augen verloren haben, eine Auseinandersetzung provoziert, die uns zwar befremdet, aber auch der Entfremdung (von uns selbst) entreißt. Lebensstile und Gewohnheiten des Wohlstands, Praxen der Arbeitsorganisation, gesellschaftliche und staatliche Ordnungen, Produktionsweisen und Marktlogiken werden mit jenem zweiten Blick, mit dem nach Niklas Luhmann erst das wissenschaftliche Denken beginnt (Luhmann 1981, S. 170), einer Verunsicherung ausgesetzt. Diese kann nicht mit einfachen und schnellen Antworten besänftigt werden, sie erfordert Selbstüberprüfung, Reflexion, Austausch mit anderen, sie kann Ratlosigkeit und Ohnmacht auslösen, genauso aber auch für unverrückbar gehaltene Horizonte weiten

und neue Perspektiven eröffnen. Ein Zurückscheuen ins Vertraute, in die Gleichgültigkeit und Selbstvergessenheit ist dann, wenn die ersten Lernschritte gesetzt sind, kaum mehr möglich. Das Weiterschreiten, das Überschreiten des Eigenen kann unsicher und bang machen, aber letztlich ist es – wenn Lernen sich ereignet – nicht mehr vermeidbar und schließlich oft auch bereichernd und beglückend.

Wenn Lernprozesse nicht nur beschwingt und angenehm sind, weil mit ihnen immer auch eine Negation des Gewohnten und Vertrauten einhergeht, heißt dies nicht, dass sie ‚negativ‘ wären. Die Negation kann beispielsweise auch darin bestehen, dass die eigene kleine Welt nicht mehr für die ganze Welt gehalten wird, dass ein Denken über nationale Horizonte hinaus möglich wird, dass aber auch regionale Lebenswelten ihre Verbundenheit mit dem Globalen offenbaren; die Negation kann Alltagsdenken durchkreuzen, etwa, dass globale Verantwortung nur eine Illusion ist, dass wir besser unter uns bleiben und uns um den Rest der Welt nicht weiter kümmern müssen als durch ein kurzes Hin- und schnelles Wegschauen beim Konsum von Nachrichten. In diesem Fall bestünde die Lernerfahrung darin, dass wir zwar nicht alles können, aber immerhin etwas, dass es möglich ist, das Eigene zu schätzen und zugleich zu öffnen für eine Perspektive über den Gebirgs- und Tellerrand des Vertrauten hinaus, dass Heimat klein und mein sein darf, aber keinen Schaden erleidet, wenn sie größer und vielfältiger gedacht wird, dass globale Fragestellungen zwar komplex sind, aber deshalb nicht ignoriert werden können, dass zwar niemand genau sagen kann, wie nun alle gegenwärtigen Herausforderungen bewältigt werden können, dies aber keinen Grund darstellt, es nicht dennoch anzugehen und zu versuchen, dass das Verzagen vor Aufgaben noch nie etwas geholfen hat, sondern immer nur das Wagen des (Un)-Möglichen, das nach Jacques Derrida (Assheuer/Derrida 1998) keine aussichtslose, sondern eine durchaus konkrete Utopie darstellt.

Die Entwicklung eines universitären Lehrganges, bei dem sich Lehrende und Lernende auf diesen Weg machen, darf als Pionierleistung bezeichnet werden. In einem nachträglich gar nicht mehr nachvollziehbaren Wagemut haben hier Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner, zusammen mit ähnlich Verwegenen, einen Schritt ins Ungesicherte gewagt. Und mit ihnen haben – Zahlen und Berichte sind in dieser Dokumentation dargelegt – viele Lernende diesen Weg beschritten,

die damit auch zu Lehrenden von Global Citizenship wurden, zu Versuchenden und Wagenden eines planetarischen Denkens, wie man es mit Morin/Kern (1999) sagen könnte. Dieser Lehrgang geht nun in die dritte Runde, er hat Anerkennung erfahren und die nötige und sichernde Förderung durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie der Austrian Development Agency erhalten, dafür sei allen Verfahrensbeteiligten und insbesondere auch Bundesminister Heinz Faßmann gedankt. Es ist nicht selbstverständlich, dass in einer Zeit der Renationalisierung von Grenzen ein Lehrgang gefördert wird, der die Möglichkeiten zu deren Überschreitung auslotet.

Diese Publikation versammelt Erfahrungen aus den bisherigen zwei Lehrgängen für Global Citizenship Education, sie dokumentiert die Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden, die sich als Lerngemeinschaft gefunden haben und die Vision von Global Citizenship weitertragen, über Verunsicherungen durch Alltag und Zeittrends hinweg, in Abwandlungen und mit nötigen Kompromissen vielleicht, aber doch im Sinne eines Aus-

strahlens in Lebenswelten, Arbeitszusammenhänge, wissenschaftliche Kontexte, pädagogische Handlungsfelder, politische Entwicklungen. Nach einem ersten Hineinschnuppern in den zweiten Lehrgang (2015-2018) darf ich, dank des Vertrauens von Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner, im dritten Durchgang für die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt die wissenschaftliche Leitung übernehmen. Die Leitung des Lehrgangs wird weiterhin Teamarbeit sein, gestützt auf die unverzichtbare Expertise von Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner, auf die Einsatzbereitschaft neuer Mitwirkender, so vor allem Karin Liebhart und Jasmin Donlic, auf die Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten und die bewährten und auch neu zu gewinnenden Referentinnen und Referenten. Wir stellen uns der Aufgabe im Respekt vor dem Geleisteten und im Vertrauen auf neue gemeinsame Erfahrungen des Lehrens und Lernens. Die hier dargestellten bisherigen Etappen machen Mut, sich mit den bisherigen Weggefährten und mit neuen Interessierten, neuen Wagemutigen auf das Abenteuer Global Citizenship Education einzulassen.

## Literatur

ADORNO, THEODOR W. (2003 [1951]): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Gesammelte Schriften, Bd. 4. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

ASSHEUER, Thomas/DERRIDA, Jacques (1998): „Ich mißtraue der Utopie, ich will das Un-Mögliche“. Ein Gespräch mit dem Philosophen Jacques Derrida über die Intellektuellen, den Kapitalismus und die Gesetze der Gastfreundschaft. In: *Die Zeit*, 11/1998. <https://www.zeit.de/1998/11/titel.txt.19980305.xml/komplettansicht> (aufgerufen 12.1.2019).

BENJAMIN, Walter (1980): *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. In Rexroth, Tillman (Hg.): *Gesammelte Schriften IV. I. Werk* -ausgabe Band 10. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 235–304.

LUHMANN, Niklas (1981): *Unverständliche Wissenschaft. Probleme einer theorieeigenen Sprache*. In: Ders., *Soziologische Aufklärung 3. Soziale Systeme, Gesellschaft, Organisation*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 170–177.

MEYER-DRAWE, Käte (2010): *Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze*. *Filosofija* 18(3), 6–17.

MORIN, Edgar/KERN, Anne Brigitte (1999): *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Aus dem Französischen von Horst Friessner. Wien: Promedia.

PETERLINI, Hans Karl (2016): *Fenster zum Lernen. Forschungserfahrungen im Unterrichtsgeschehen – Einführung und Einblicke in die Suche nach einem neuen Verständnis von Lernen*, in: Baur, Siegfried/Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 2*. Innsbruck-Wien-Bozen: StudienVerlag, 21–30.

# Ein Lehrgang ... und noch viel mehr Zu dieser Publikation

Diese Dokumentation stellt den seit dem Jahre 2012 laufenden Universitätslehrgang mit Masterabschluss Global Citizenship Education (GCED) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt vor. Er wird ab dem Wintersemester 2019/2020 zum dritten Mal und mit einem aktualisierten Curriculum angeboten. Der Lehrgang wird in Zusammenarbeit mit KommEnt/Kontaktstelle für Globales Lernen und Global Citizenship Education und der Pädagogischen Hochschule Kärnten durchgeführt. Er wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) sowie der Austrian Development Agency (ADA) finanziell gefördert. Seine Qualität ist auch dadurch bescheinigt, dass er mit dem „Sustainability Award“ im Handlungsfeld Lehre und Curricula ausgezeichnet wurde. Es ist dies ein Preis, der gemeinsam vom Bundesministerium für Nachhaltigkeit und Tourismus und vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung für herausragende akademische Aktivitäten verliehen wird.

Diese Dokumentation bietet einen Überblick über unser Programm, unsere Philosophie und unsere Methoden. Sie erläutert detailreich das pädagogische Konzept des Lehrgangs und seine Ergebnisse – in der Hoffnung, dass dies für ähnliche Bemühungen in der Aus- und Fortbildung von Lehrenden und MultiplikatorInnen aller Art von Relevanz sein könnte.

Der Universitätslehrgang (ULG) steht in einem spezifischen bildungspolitischen Kontext, der ihn fördert, während er gleichzeitig selbst ein treibender Faktor ist.<sup>1</sup> Besonders seit 2015 die UNO-Mitgliedsstaaten, darunter auch Österreich, die Nachhaltigen Bildungsziele (Sustainable Development Goals, kurz SDGs) verabschiedet haben, die im Bildungsbereich den Ausbau von GCED vorsehen, hat das Thema GCED sehr an Aufmerksamkeit gewonnen.

Zum selben „Biotop“ wie dieser Lehrgang gehört die so genannte Strategiegruppe Globales Lernen (bestehend aus VertreterInnen einschlägiger NROs, des Bildungsministeriums, der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit und der Wissenschaft), deren Strategiekonzept bereits 2009 die Notwendigkeit eines solchen Lehrgangs festhielt. Ein wichtiges Arbeitsfeld ist auch der bei der UNESCO eingerichtete Fachbeirat transformative Bildung, der Empfehlungen für das Bildungsministerium zur Umsetzung des Bildungsziels der SDGs, vor allem von Ziel 4.7, das sich mit Nachhaltiger Bildung und Global Citizenship beschäftigt, im österreichischen Schulwesen ausarbeitet.<sup>2</sup> Auf der Website des Bildungsminis-

1 Über die Umstände seiner Entstehung siehe Grobbauer/Wintersteiner 2016.

2 Ein erstes Positionspapier ist bereits verfügbar: [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019\\_Positionspapier\\_OEUK\\_Fachbeirat\\_Transformative\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019_Positionspapier_OEUK_Fachbeirat_Transformative_Bildung.pdf)

teriums ist GCED inzwischen sehr umfassend vertreten: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales\\_lernen.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/globales_lernen.html)

Der Universitätslehrgang bietet hierzulande erstmals eine wissenschaftliche fundierte Ausbildung zu GCED, wobei er sich in erster Linie an LehrerbildnerInnen, LehrerInnen und andere MultiplikatorInnen richtet. Auf diese Weise entsteht ein Stock an engagierten und gut ausgebildeten Fachkräften. Der ULG stellt damit selbst einen Meilenstein in der Umsetzung der SDGs und der Strategie Globales Lernen/Global Citizenship Education dar. Er inspiriert andere Fortbildungskurse und praktische Aktivitäten.

In Zusammenarbeit mit dem österreichischen UNESCO-Schulnetzwerk wurden vom ULG Leitungsteam nicht nur Lehrkräfte weitergebildet, sondern mit zwei Publikationen auch wichtige Unterrichtsmaterialien entwickelt: zunächst Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft (Wintersteiner et al. 2014), die erste konzeptionelle Grundlage für GCED im deutschsprachigen Raum. 2018 folgte eine Dokumentation von vorbildlichen Schulprojekten zu GCED, Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele in österreichischen Schulen (Grobbaauer et al. 2018).

Rund um die Aktivitäten des Lehrgangs entstand somit ein Netzwerk von wichtigen AkteurInnen: die Projekt-

träger und Kooperationspartner des Universitätslehrgangs, die AbsolventInnen der ersten beiden Durchgänge, die das Konzept wiederum in ihre Institutionen und Netzwerke tragen, die Strategiegruppe Globales Lernen, die sich um eine gute Verbindung von Globalem Lernen und Global Citizenship Education bemüht, sowie die UNESCO Schulen.

Ein wichtiger Kooperationspartner für den Lehrgang ist die Pädagogische Hochschule Kärnten. Diese strategische Partnerschaft unterstützt die Integration von GCED in die PädagogInnenbildung. Inzwischen ist es gelungen, Global Citizenship Education als transversales Prinzip in die neuen Studienpläne für das Lehramt im Entwicklungsverbund Süd-Ost<sup>3</sup> sowie als Unterrichtsthema in den Studienplan Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung im Entwicklungsverbund Süd-Ost zu integrieren.

Ebenso besteht eine Initiative der Alpen-Adria-Universität, den ULG im Rahmen der UNESCO international zu vernetzen.

Wir hoffen, dass es uns mit all diesen Aktivitäten gelingt, nicht nur das Netzwerk an qualifizierten und engagierten „AgentInnen“ von Global Citizenship Education auszubauen, sondern auch unserem Gesamtziel, GCED als Standard für jede Bildung zu verankern, näher zu kommen.

## Literatur

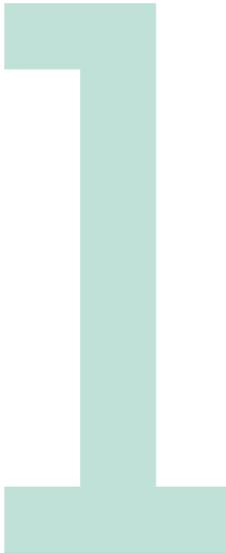
GROBBAUER, Heidi /WINTERSTEINER, Werner (2016): Global Citizenship Education als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“. In: Bildung und Erziehung, 69. Jg., Heft 3/September 2016, S. 325–340.

GROBBAUER, Heidi/WINTERSTEINER, Werner unter Mitarbeit von Susanne Reitmair-Juárez (Hg.) (2018): Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele in österreichischen Schulen. Wien: Österreichische UNESCO Kommission. [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2018\\_GCED\\_in\\_der\\_Praxis.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2018_GCED_in_der_Praxis.pdf)

WINTERSTEINER, Werner/GROBBAUER, Heidi/DIENDORFER, Gertraud/REITMAIR-JUÁREZ, Susanne (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO-Kommission. [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014\\_GCED\\_Politische\\_Bildung\\_fuer\\_die\\_Weltgesellschaft.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf)

3 Der Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO) ist das Kooperationsnetzwerk der vier Pädagogischen Hochschulen Steiermark, Kärnten, Burgenland und Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz sowie der vier Universitäten Graz, Klagenfurt, der Technischen Universität Graz und der Kunstuniversität Graz zur Umsetzung der Lehramtsausbildung in den drei Bundesländern Steiermark, Kärnten und Burgenland.

# I. Grundlagen und Methoden



## Was heißt GCED? Kurze Einführung

### Die Herausforderung des Globalen

Uns allen ist bewusst, dass wir uns in einer schnelllebigen Zeit mit einschneidenden Veränderungen befinden, die sich nicht nur ganz allgemein, sondern oft auch direkt in unserer Lebenswelt auswirken. Dennoch fällt es uns schwer, die treibenden Faktoren und die wichtigsten Auswirkungen dieser Veränderungen präzise zu fassen. Umso wichtiger ist es, über einzelne spektakulär hervorstechende Aspekte hinaus die vielfältigen Herausforderungen umfassend wahrzunehmen. Zumindest die folgenden langfristigen Entwicklungslinien müssen wir unbedingt berücksichtigen, um uns ein adäquates Bild der Situation zu machen:

- \* *Eine komplexe globale Vernetzung:* Die weltweite Vernetzung erfasst zunehmend alle Lebensbereiche, nicht nur die Ökonomie und die Politik, die Transportmittel und die medialen Kommunikationsmittel, wir sind auch mit globalen ökologischen Auswirkungen konfrontiert, mit globalen Wanderungsbewegungen und einer globalen Bezugnahme in der Welt des Geistes, der Kultur und der Ideen.
- \* *Bedrohliche globale Entwicklungen:* Die nukleare Drohung der menschlichen Selbstvernichtung hat nicht nachgelassen, Hunger und Kriege gibt es nach wie vor; und das Artensterben und der Klimawandel sind bekanntlich akute Probleme, die zwar regional unterschiedlich, aber insgesamt weltweit auftreten und nur durch gemeinsame Anstrengungen gemeistert werden können. Dies gilt auch für die Krisen der neoliberalen Ökonomie, deren Auswirkungen sich heute viel schneller und intensiver weltweit verbreiten.
- \* *Glokalisierung:* Wir konstatieren unmittelbar sicht- und fühlbare Auswirkungen in der eigenen Lebenswelt wie auch (weniger beobachtbare) weitreichende und sogar globale Auswirkungen unseres eigenen, scheinbar lokalen Handelns. Damit kommt die unbehagliche und daher oft unterdrückte Erkenntnis auf, dass wir über kurz oder lang unsere bisherige Lebensweise ändern müssen.
- \* *Veränderung der Machtverhältnisse:* War vor 100 Jahren, nach dem Ersten Weltkrieg, die Welt immer noch von Kolonialismus und imperialen Machtbeziehungen geprägt, so sieht die heutige Welt ganz anders aus: Die ehemaligen Kolonien sind fast vollständig unabhängige Staaten geworden, der Begriff der „Dritten Welt“, nach dem Zweiten Weltkrieg populär geworden, weist nicht nur auf die unterprivilegierte Position der so genannten Entwicklungsländer hin, sondern auch auf ihren Widerstand und ihre Emanzipationsbestrebungen. Obwohl nach wie vor neokoloniale Beziehungen in Weltwirtschaft und Weltpolitik vorherrschen, ist heute der Wider-

stand des Globalen Südens auf allen Ebenen, einschließlich der intellektuellen, ein Faktor, mit dem zu rechnen ist.

All diese Entwicklungen sind keine vorübergehenden Trends und auch keine Randerscheinungen unseres Lebens, sondern tiefgreifende Veränderungen – auch wenn wir das nicht immer gerne wahrhaben wollen. Kaum jemand hat das schärfer und klarer dargestellt als der französische Philosoph Edgar Morin:

*Menschheit* hat aufgehört, nur ein biologischer Begriff zu sein, wobei ihr unauflöslicher Einschluß in die Biosphäre anerkannt werden muß;

*Menschheit* hat aufgehört, ein Begriff ohne Wurzeln zu sein; sie ist verwurzelt in einem „Heimatland“ – der Erde –, und die Erde ist ein Heimatland in Gefahr;

*Menschheit* hat aufgehört, ein abstrakter Begriff zu sein: sie ist eine vitale Realität, denn sie ist zum ersten Mal insgesamt vom Tod bedroht;

*Menschheit* hat aufgehört, ein nur ideeller Begriff zu sein, sie ist eine Schicksalsgemeinschaft geworden, und allein das Bewußtsein um diese Gemeinschaft kann sie zu einer Gemeinschaft des Lebens führen;

*Menschheit* ist von nun an vor allem ein ethischer Begriff: sie ist das, was von allen und in jedem einzelnen von uns verwirklicht werden muß. (Morin 2001, 141)

Mit diesen starken Worten beschließt Morin seine Studie *Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft*, die er knapp vor der Jahrtausendwende (1999) im Auftrag der UNESCO verfasst hat. Morin hat Recht. Wir müssen die Dinge grundlegend überdenken: Unsere Beziehung zur „Welt“ – im doppelten Sinne als die äußere Umgebung wie auch das (menschliche) Leben auf dem Erdball als Ganzes – verändert sich und muss neu wahrgenommen werden. Wir brauchen ein „planetarisches Bewusstsein“ mit all den Implikationen, die in diesem Zitat angesprochen werden.

Das hat auch Konsequenzen für die Bildung. Bei der Bildung für die Zukunft geht es nicht bloß um einzelne „Kompetenzen“, sondern um das große Ganze; es geht nicht um isoliertes Fachwissen, sondern um die

komplexen Zusammenhänge; und es geht nicht um „wertfreies“ oder instrumentelles Lernen, sondern um die ethische Einbettung des Wissens. Und es geht um die Befähigung zu politischem Urteilen und politischem Handeln, weit über den Nationalstaat hinaus. Die Formel für diese Aufgabe lautet *Global Citizenship Education (GCED)*.

### **GCED – Politische Bildung für eine zukunfts-fähige Welt-Gesellschaft**

Die angesprochene planetarische Sichtweise ist eine Übung in komplexem und widersprüchlichem Denken: Es geht darum, die unhintergehbare Einheit der Menschheit mit ihrer politischen, ökonomischen, kulturellen Ungleichheit und Verschiedenheit zusammenzudenken. Wie die kulturelle Vielfalt nicht als gegenseitige Abschottung, sondern als gegenseitige Bezugnahme organisiert werden kann, wie die hierarchisch sehr unterschiedliche soziale und ideologische Vielfalt demokratisch mit einander kommunizieren kann, ist eine Frage von neu zu erfindenden politischen Strukturen und Kulturen. Somit kommen wir zu einem politischen Begriff von Pluriversität – *global citizenship*. Einfacher gesagt: Global Citizenship ist ein Ausdruck dafür, dass der gesamte Planet als der Aktionsraum einer *Weltinnenpolitik* betrachtet werden muss, das heißt eine ethischen und demokratischen Prinzipien verpflichtete politische Handlungssphäre, auch wenn es dafür (noch) keine verbindlichen Regeln gibt, in der das Existenzrecht aller als Individuen und politische Subjekte anerkannt ist und die unvermeidlichen Konflikte zwischen Menschengruppen, sozialen Klassen und Staaten in zivilisierter Form ausgetragen werden.

Diese planetarische Sichtweise ist aber keineswegs selbstverständlich und nicht einfach zu erreichen. Denn von unserer Wahrnehmungsweise her sind wir auf den „methodischen Nationalismus“ eingeschworen – also eine Denkweise, die die Nation als natürlichen Dreh- und Angelpunkt sieht; unser emotionaler Horizont ist in beinahe tribalistischer Manier auf einen engen Umkreis beschränkt und selbst nationales Fühlen ist keine durchgängige Haltung; noch dazu, wo gerade in letzter Zeit die Abwehr der „Anderen“ – paradigmatisch am Beispiel der Migration – an Popularität gewinnt; auch die Zumutungen des Globalen erzeugen Unlust, und ganz besonders die langsam dämmernde Erkenntnis, dass wir im Westen unsere verschwenderische Produktions- und Lebensweise auf Kosten anderer auf die Dauer nicht durchhalten werden können.

Am Beispiel des Klimaschutzes wird dieser Widerstand gegen die Global Citizenship Idee besonders deutlich. Obwohl hierzulande kaum jemand leugnet, dass der Klimawandel menschengemacht ist und dass er gefährliche Folgen jetzt schon zeitigt und noch mehr in Zukunft zeitigen wird, haben Politik und Bevölkerung bis auf kleine Maßnahmen auf business as usual geschaltet. Und wenn dann – vielleicht ein historischer Glücksfall – SchülerInnen mit der Parole „Fridays for Future“ auf die Straße gehen, diskutiert die Politik nicht über ihre Forderungen, sondern darüber, ob es berechtigt ist, dass sie nicht in der Schule sind.

#### GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN STICHWORTEN

- Kosmo-politische Bildung mit weltbürgerlicher Verantwortung
- Überwindung des methodischen Nationalismus (eine Weltsicht, die alles durch die nationale Brille betrachtet)
- Reflexion der eigenen (oft privilegierten) Lebenssituation und der „imperialen Lebensweise“ des Westens
- Ein pädagogischer Beitrag zu einer großen sozial-ökologischen Transformation der Gesellschaft

Dem gegenüber steht unser Ansatz von GCED für das Anliegen, über den Weg der Bildung einen Beitrag zu leisten für ein notwendiges Umdenken und „Umfühlen“, das es uns erst ermöglicht, die heutigen globalen Anforderungen emotional und intellektuell zu erfassen und praktisch zu bewältigen. Der Hinweis auf *unseren* Ansatz soll daran erinnern, dass wir nicht den Anspruch erheben, die einzige und wahre Interpretation von

GCED zu vertreten, sondern dass es eine Vielzahl von Konzepten, aber auch von regionalen „Färbungen“ gibt. Eine große Unterstützung und Quelle der Hoffnung ist aus unserer Sicht jedenfalls die Tatsache, dass die in der UNO vereinigten Staaten 2015 ein Programm einer großen Transformation der Gesellschaften in Richtung Nachhaltigkeit, Frieden und Kooperation beschlossen haben, die Nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals oder SDGs). GCED ist ein konstitutiver Bestandteil der Bildungsaufgaben innerhalb der SDGs (siehe Kasten).

Dem GCED-Ansatz ist ein gesellschaftlicher und Bildungsoptimismus inhärent. Es steckt eine, teils utopische, Hoffnung auf die Veränderbarkeit von menschlichen Einstellungen und politischen Strukturen dahinter. Ohne diesen Optimismus ist allerdings heute überhaupt kein pädagogisches Handeln möglich. Dieser Optimismus darf aber nicht blind machen für die vielfältigen Probleme und Hindernisse.

Deswegen lässt sich GCED als Bildungsaufgabe, wie wir sie verstehen, wohl nur in komplexen und widersprüchlichen Aussagen darstellen:

- \* *Ein integrativer Ansatz, der zugleich etwas eigenständig Neues darstellt:* GCED ist die Verbindung von Politischer Bildung, Friedenserziehung und Globalem Lernen, die aber auch Interkulturelle Pädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung miteinschließt – und sie ist zugleich mehr als das und etwas Neues: Politische Bildung weltbürgerlich gedacht.
- \* *Ein postkolonialistisch-kritischer Ansatz, aber mit planetarischem Bewusstsein:* Postkolonialismus thematisiert die Machtverhältnisse und die Reproduktion von Ungleichheiten als Folge kolonial geprägten Denkens und Handelns. Er ist damit eine

#### GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION – BEITRAG ZUR SOZIAL-ÖKOLOGISCHEN TRANSFORMATION

Mit der Globalen Agenda 2030 und ihrem Kernstück, den 17 Nachhaltigkeitszielen, hat die UNO einen ambitionierten Aktionsplan für eine global gerechte, nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung vorgelegt. Bildung spielt eine zentrale Rolle in der Umsetzung aller Nachhaltigkeitsziele und ist gleichzeitig ein wichtiger eigener Programmpunkt. Die Staaten verpflichten sich, eine inklusive und chancengerechte Bildung zu gewährleisten sowie bis 2030 sicherzustellen, dass 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, Global Citizenship und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung (SDG 4.7).

unverzichtbare Basis jeder kritischen Pädagogik. Zugleich aber muss dieser Ansatz der ungerecht geordneten Vielfalt der Welt zusammengedacht werden mit dem Ansatz der prinzipiellen Einheit der Welt als Schicksalsgemeinschaft. Damit werden die vielen sozialen, politischen oder kulturellen Widersprüche innerhalb und zwischen den Gesellschaften keineswegs vernachlässigt, doch es wird eine Richtung angegeben für die Arbeit an der Überwindung der Ungleichheiten.

- \* *Ein utopischer Ansatz, der Realitätssinn beweist:* GCED fasst global citizenship nicht bloß als Metapher für globales Verantwortungsgefühl auf, sondern nimmt sie als machbare Utopie ernst: Es muss so gehandelt werden, als ob global citizenship heute schon Realität wäre, obwohl citizenship immer noch an die Staatsbürgerschaft in einem Einzelstaat gebunden ist. Nur so kann an einer Überwindung der nationalen Beschränkungen gearbeitet und das Ideal der demokratischen *Weltinnenpolitik* erreicht werden.
- \* *Ethik ohne moralischen Druck:* GCED ist einem normativen Ziel und einer ethischen Haltung verpflichtet, aber ohne die Freiheit der Lernenden, die jeder ethischen Entscheidung vorausgehen muss, zu ignorieren und ohne zu meinen, dass es auf jede Problematik immer nur eine ethisch gerechtfertigte Antwort geben könne.
- \* *Praxisorientierung, aber nicht praktizistisch:* GCED möchte praktische politische Fähigkeiten vermitteln – doch ohne der Illusion zu verfallen, dass dies dem Erlernen von bestimmten Techniken gleichkäme, sondern immer im Bewusstsein, dass es um die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit geht.

## **Integratives Lehren und ganzheitliches Lernen: der GCED-Stern**

Alles Lehren ist nur die Bereitstellung von Lerngelegenheiten. Was Montessori in dem Satz gefasst hat, „Hilf mir, es selbst zu tun!“, klingt schlicht und wenig anspruchsvoll und ist doch ein umfassendes und herausforderndes Programm. Es geht um Bildung als Hilfe zur Selbstbildung, die aber wiederum nicht nur als individuelles Lernen gedacht werden darf, sondern als gesellschaftlich wirksames kollektives Lernen. Dabei ist das, was die amerikanische Friedenspädagogin Betty A. Reardon *Critical Inquiry* nennt, für GCED zentral (Reardon/Snauwaert 2011).

Das Schaubild des GCED-Sternes bietet einen Überblick über wesentliche Lernfelder wie auch über pädago-

gische Grundprinzipien. Selbstreflexion, als A und O jedes Lernprozesses, ist in der Mitte angesiedelt. Die vier Strahlen des Sterns entsprechen jeweils einem Grundprinzip.

- \* *Kritisches Denken*, d.h. ein prinzipielles Befragen der gelieferten Informationen, aber auch der Denkkategorien, die diesen Informationen erst ihren „Spin“ geben, ist eine Grundlage jeder Pädagogik.
- \* Eine Anwendung des kritischen Denkens ist die *kritisch-historische Analysemethode*, eben *critical inquiry*, die es erst ermöglicht, Zusammenhänge sichtbar zu machen: „The starting point of authentic learning is not an instruction, but a question.“ (Reardon/Snauwaert 2011, 6). Die historisch-kritische Haltung ist erforderlich, um die Genese gegenwärtiger Konstellationen und heutiger Konflikte zu verstehen. Dazu gehört etwa die Auseinandersetzung mit unserer eigenen Vergangenheit als Bestandteil des kolonial-imperialen europäischen Systems, sowie mit den Zivilisationsbrüchen des 20. Jahrhunderts.
- \* Die Orientierung an den Werten *Menschenrechte, Frieden und soziale Gerechtigkeit* unterscheidet unseren GCED-Ansatz von einer inzwischen in Mode gekommenen Form „Erziehung zur Globalisierung“, die darin im Wesentlichen ein „Fit-Machen“, für den internationalen Konkurrenzkampf sieht – also ein Ansatz, der auf der Vorstellung beruht, die Lernenden seien ein „Humankapital“, das es bestmöglich auszurüsten gelte.
- \* Unserem Anliegen entspricht eine Didaktik der *Partizipation*, als Einübung in politisches Handeln. Diese Partizipation muss nicht immer direkt in (öffentliches) Handeln münden, aber sie muss die Selbständigkeit im Denken und Handeln der Lernenden fördern, damit sie zu einer politischen Urteilsfähigkeit finden.

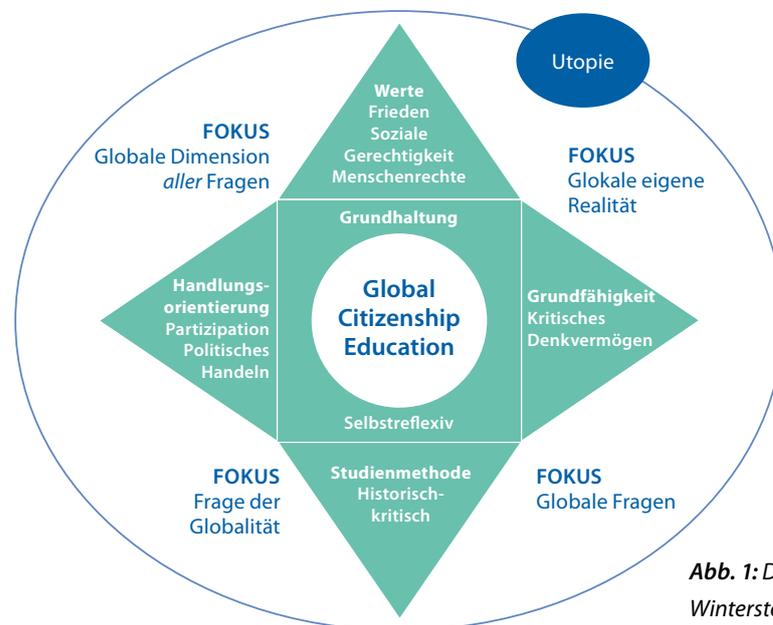
Der äußere Kreis im Schaubild gibt den globalen Horizont an, der wiederum in mehrere Aspekte differenziert wird: Es geht

- \* um Fragen, deren globale Dimension von Vornherein gegeben ist, wie Klimawandel, atomare Abrüstung, oder die Nachhaltigen Entwicklungsziele, um Fairness im internationalen Handel oder um Projekte wie die „neue Seidenstraße“; es geht also keineswegs nur um „Katastrophen“, sondern um vielfältige gesellschaftliche Herausforderungen und Entwicklungschancen;

- \* um die globale Dimension jeder Frage, auch wenn diese nicht sofort sichtbar ist; Beispiele für die erfolgreiche Sichtbarmachung dieser Dimension sind der „ökologische Fußabdruck“ oder die verschiedenen „Clean-Clothes“ Kampagnen;
- \* ferner auch um die Verbindung von Lokalem und Globalem zum Glokalem, wie wir es täglich erleben; man kann die Glokalisierung an sehr vielen Alltagsphänomenen, besonders in großen Städten, erkennen und damit klarmachen, dass es beim Thema Globalisierung nicht um „die Anderen“ oder ein „Anderswo“ geht, sondern genauso auch um uns selbst und unsere globale Verantwortung;
- \* schließlich auch um den Fokus auf die Meta-Ebene Globalität, d.h. auf Fragen der Möglichkeit weltgesellschaftlichen Denkens, weltgesellschaftlicher

Organisation und welt-bürgerlichen Handelns. Das heißt, dass die globale Dimension auch Bestandteil unserer Denkbauwerke, Theorien und der Wissenschaften werden muss; es darf keine Fortsetzung des Kolonialismus oder des Nationalismus auf dem Gebiet der Theorie geben. Das gilt natürlich auch für die Theorien, die den schulischen Unterrichtsfächern zugrunde liegen.

Der Verweis auf die Utopie, die über den gegenwärtigen globalen Horizont, wie er vom Kreis symbolisiert ist, hinausweist, soll betonen, dass GCED über die realen Gegebenheiten hinaus immer auch einem „Möglichkeitsdenken“, einem Denken in Alternativen zum Bestehenden, verpflichtet ist.



**Abb. 1: Der GCED-Stern. Quelle: Wintersteiner et al. 2014.**

Edgar Morin, auf dessen Studie sich dieser Text zu Beginn bezieht, kritisiert, dass unser Bildungssystem die eigentlichen Aufgaben verfehlt – nämlich zu lehren, was das Menschsein ausmacht und was das Staatsbürgersein ausmacht: „We need to understand what human beings are, we need to introduce data that is unknown

to us now, but essential to our understanding“ (Morin 2016, 36). Er folgert daraus, dass es eine radikale Reform der Bildungssysteme bräuchte, um das, was die Idee von GCED ausmacht, tatsächlich vermitteln zu können. Doch das ist bereits ein anderes Thema.

## Literatur

- MORIN, Edgar (2001): Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer.
- MORIN, Edgar (2016): Education, democracy and global solidarity: learning to understand the other in an age of uncertainty. In: Global Education. Towards a World of Solidarity. Report from the November 28, 2016 GENE Paris Conference, 34-36. <https://gene.eu/wp-content/uploads/GENE-Paris-conference-report.pdf>
- REARDON, Betty A./SNAUWAERT, Dale T. (2011): Reflective Pedagogy, Cosmopolitanism, and Critical Peace Education for Political Efficacy: A Discussion of Betty A. Reardon's Assessment of the Field. In: In Factis Pax, Volume 5, Number 1: 1-14.
- WINTERSTEINER, Werner/GROBBAUER, Heidi/DIENDORFER, Gertraud/REITMAIR-JUÁREZ, Susanne (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO-Kommission.

# Komplexität – Verantwortung – Selbstreflexion

## Die Didaktik des Universitätslehrgangs GCED

### 1 Strukturelle Voraussetzungen des ULG

Der Lehrgang ist eine berufsbegleitende Weiterbildung, stellt als Universitätslehrgang (ULG) mit Master-Abschluss aber sehr hohe Ansprüche an alle Beteiligten. Die Struktur des ULG muss der Tatsache Rechnung tragen, dass die Teilnehmenden ihr Studium neben ihren beruflichen Herausforderungen zu bewältigen und nur eingeschränkte Möglichkeiten für Präsenzseminare haben. Die Didaktik des Lehrgangs antwortet auf diese Herausforderungen und erschließt damit auch neue Lehr- und Lernmöglichkeiten. Denn die berufliche und die Lebenserfahrung der Studierenden ist eine wesentliche Ressource, die genützt werden kann. Der ULG Global Citizenship Education (GCED) ist daher ein Blended Learning-Bildungsangebot, er verschränkt geblockte Lehrveranstaltungen in Form mehrtägiger Seminare, regionale Workshops und mehrere Kurzseminare bzw. Workshops mit Phasen des E-Learnings und selbstgesteuerten Lernphasen.

In den Präsenzseminaren werden in methodischer Vielfalt komplexere Fragen und Themen bearbeitet, es gibt Vorträge und Diskussionen mit den Lehrenden und Gastvortragenden des ULG. Im Vordergrund stehen auch das soziale Lernen und die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls der Teilnehmenden. Die Inhalte und Erfahrungen aus den Präsenzseminaren werden z. T. in den E-Learning-Einheiten aufgegriffen und können im Austausch zwischen den Teilnehmenden noch einmal vertieft werden. Die ersten E-Learning Einheiten des ULG umfassen Aufgaben, die die Studierenden selbstständig erarbeiten müssen, und die Teilnahme an mehrtägigen Online-Foren, wo die Aufgabenstellungen gemeinsam diskutiert und weiterentwickelt werden. Die Teilnahme an diesen Diskussionsforen ist verpflichtend, kann jedoch von den Studierenden zeitlich flexibel erfolgen und ist selbstgesteuert. (Details siehe im Artikel „Inhalte und Ablauf“)

Ein wichtiger Teil des Lehrgangs ist die gemeinsame Studienreise, in beiden Durchgängen des ULG ist die Studienreise zu einem Highlight für die Studierenden geworden. Didaktisch ist die Planung und Durchführung der Studienreise eine große Herausforderung. In wenigen Tagen wird ein anspruchsvolles und vielfältiges inhaltliches Programm absolviert – mit Vorträgen und Diskussionsrunden an Universitäten, in Sozialeinrichtungen und bei zivilgesellschaftlichen Organisationen. (Details siehe im Artikel „Studienreisen“)

Die Didaktik des ULG schöpft die Potenziale eines mehrjährigen Lehrgangs und der intensiven Zusammenarbeit aus. Mitglieder des Leitungsteam betreuen alle Lehrveranstaltungen mit und gewährleisten dadurch einen intensiven Austausch mit den Teilnehmenden. Ziel ist die Bildung einer aktiven Lerngruppe, die gemeinsam die Themen erarbeitet, vertieft und weiterentwickelt.

## 2 Grundprinzipien der curricularen Planung

In der Planung wie in der laufenden Weiterentwicklung des ULG leitet uns die Suche nach Antworten auf folgende Fragen:

- \* Wie kann die Komplexität der Materie „sinnvoll“ reduziert werden, d.h. wie können die Inhalte den TeilnehmerInnen zugänglich gemacht werden, ohne die sehr große Komplexität zu unterschlagen?
- \* Welches Wissen brauchen die TeilnehmerInnen des ULG?
- \* Was sind die spezifischen Notwendigkeiten und Möglichkeiten eines solchen Lehrgangs?
- \* Wie kann eine Pädagogik und Didaktik von GCED entwickelt werden, die dem Gegenstand und den eigenen Ansprüchen gerecht wird?

Die Auswahl der inhaltlichen Schwerpunkte des ULG ist angesichts der Komplexität des Themenfeldes eine besondere Herausforderung. Die Komplexität ist einerseits damit begründet, dass Global Citizenship Education mehr ist als ein pädagogisches Konzept. Grundlage für Global Citizenship Education ist vielmehr ein komplexes, interdisziplinäres Themenfeld, das sich mit globalen Fragen und Zusammenhängen sowie dahinterliegenden komplexen Systemen und Wechselwirkungen beschäftigt (siehe den Artikel „Was heißt GCED?“). Gleichzeitig ist Global Citizenship Education ein relativ neues Forschungsfeld (zumindest im deutschsprachigen Raum). Diese Komplexität erfordert, fünf Arten von Wissen integriert zu vermitteln:

- \* sachliches Weltwissen (z.B. politische Konstellationen in Zeiten der Globalisierung – die faktische Seite der Globalisierung);
- \* konzeptionelles Wissen (Globalisierung als Theorie, Kosmopolitismus – Begriffe, die Weltbilder vermitteln);
- \* konzeptuelles pädagogisches Wissen (z.B. über Bildungsprozesse insgesamt sowie Global Citizenship Education, Friedenspädagogik, antirassistische Pädagogik);
- \* pädagogisches Wissen auf praktischer Ebene (spezifische Zugänge und Methoden);
- \* Methoden der pädagogischen Forschung (z.B. Aktionsforschung/ Feldforschung/Formen qualitativer Sozialforschung).

Dieses Wissen ist zunächst systematisch aufzubauen, wobei zu berücksichtigen gilt, dass die TeilnehmerIn-

nen bereits Vorkenntnisse haben, und zwar sehr unterschiedliche. Man könnte also sagen, jeder und jede einzelne Studierende hat etwas anderes zu lernen. Zugleich ist es unser Anspruch, das Wissen auch exemplarisch anhand von Fallbeispielen zu vermitteln, dabei werden aktuelle politische Themen und Konflikte aufgegriffen und unter der Perspektive von GCED bearbeitet. Die curriculare Planung des ULG braucht damit auch eine gewisse Offenheit, um aktuelle Themen integrieren zu können.

### 2.1 Interdisziplinäres Themenfeld und transdisziplinäre Zusammenarbeit

Das Themenfeld von Global Citizenship Education umfasst, wie der GCED-Stern (siehe Artikel „Was heißt GCED?“) zeigt, sowohl die Meta-Ebene Globalität und genuin globale Fragen als auch die globale Dimension zentraler gesellschaftlicher Entwicklungen und ebenso die Überschneidungen und Verknüpfungen von lokalen und globalen Entwicklungen. Diese Komplexität globaler Fragen und Entwicklungen, aber auch globaler Krisenphänomene sind nur mehr in interdisziplinärer Zusammenschau zu verstehen. Gesellschaftliche Schlüsselprobleme erfordern Forschungen und Lösungsorientierungen, die über disziplinäre Grenzen hinausgehen. Der ULG Global Citizenship Education zeichnet sich durch *Interdisziplinarität* aus, so sind etwa sozialwissenschaftliche Grundlagen zentraler Bestandteil des Lehrgangs-Curriculums. Die Auseinandersetzung mit dem Begriff von (Global) Citizenship oder mit den damit verbundenen Fragen transnationaler Demokratie basiert auf politikwissenschaftlichen Zugängen und Politischer Theorie. Die LehrgangsteilnehmerInnen konnten sich diese Themen anhand von Vorträgen und intensiven Diskussionen, z. B. zu „Post Democracy und Transnationale Demokratie“, „Global Governance“, zu „Demokratie, Bürgerschaft und Menschenrechte“ oder zu „Citizenship im Kontext von Migration und Asylpolitik“ erschließen oder in Diskussionsforen (E-Learning) und durch die Erarbeitung von Reflective Papers vertiefen. Die Verbindung all dieser Themen mit Global Citizenship Education war dabei ebenfalls durchgängiges Thema in Seminaren und selbstorganisierten Lernphasen.

Das pädagogische Konzept baut auf bildungswissenschaftlichen Grundlagen und der Kenntnis und kritischen Reflexion pädagogischer Konzepte auf, die Global Citizenship Education mitbegründet haben. Das Verständnis von Global Citizenship Education im ULG ba-

siert außerdem auf der normativen Grundlage globale Gerechtigkeit, womit Philosophie und Ethik wichtige theoretische Bezugspunkte bieten.

Gesellschaftliche Schlüsselprobleme erfordern heute nicht nur Forschungen und Lösungsorientierungen, die über disziplinäre Grenzen hinausgehen, sondern auch Kooperationen über die Wissenschaft hinaus. Dies zeichnet den ULG Global Citizenship Education aus, der von Beginn an auch ein Projekt der transdisziplinären Zusammenarbeit war. Die Chancen *transdisziplinärer Zusammenarbeit* liegen im Aufgreifen gesellschaftlich relevanter Probleme, gemeinsamen Lernprozessen von WissenschaftlerInnen und außeruniversitären AkteurInnen sowie in der Generierung von gesellschaftlich anerkanntem und lösungsorientiertem Wissen und von wissenschaftlichen wie praxisrelevanten Erkenntnissen (Rieckmann 2015, 5). Diese Chancen greift der ULG in mehrfacher Hinsicht auf: Er ist getragen von einer transdisziplinären Zusammenarbeit der Universität Klagenfurt mit der Pädagogischen Hochschule und mit zivilgesellschaftlichen Akteuren wie KommEnt und dem Demokratiezentrum Wien (bis Mitte 2017); die TeilnehmerInnen des ULG sind Teil dieser transdisziplinären Zusammenarbeit, sie kommen primär aus der PädagogInnenbildung, der Schulpraxis und anderen Bildungsbereichen, sie sind MitarbeiterInnen in zivilgesellschaftlichen Organisationen, die im Bildungsbereich tätig sind oder sie kommen aus der Verwaltung, dem Sozialbereich und anderen Berufsfeldern; sie bringen Zugänge und Erfahrungen aus ihren Arbeitsgebieten in den ULG ein und sie tragen die Erkenntnisse aus dem ULG wiederum hinaus in ihre Praxisfelder. Mit den Masterarbeiten leisten sie einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Forschungs- und Praxisfeldes Global Citizenship Education.

## 2.2 Kosmopolitismus und Postkolonialismus als Leitlinien

Für die inhaltliche Ausrichtung des ULG ist die Beschäftigung mit Kosmopolitismus unabdingbar, der „kosmopolitische Blick“ soll zu einer grundlegenden Perspektive werden, mit der die für Global Citizenship Education relevanten Theorien, wissenschaftlichen Grundlagen und relevanten Fakten verknüpft und an der sie gemessen werden. Kosmopolitismus verweist auf die Notwendigkeit eines weltgesellschaftlichen Denkens und weltbürgerlichen Handelns.

Diesen Kosmopolitismus kann es aber heute nur mehr in einer „postkolonial aufgeklärten“ Form geben. Die Stärke postkolonialer Zugänge als globale kritische Theorie lässt sich in vier Aspekten zusammenfassen (Kerner, 2012, 164 ff):

- \* Postkoloniale Theorien entgehen dem „methodologischen Nationalismus, dem Rekurs auf den Nationalstaat als quasi-natürlichem, nicht weiter hinterfragtem Referenzrahmen“ weil sie nach den globalen Konstellationen und weltgeschichtlichen Hintergründen ihrer Untersuchungs- und Reflexionsgegenstände fragen.
- \* Sie sind gekennzeichnet durch ein Globalisierungsbewusstsein, durch die Einsicht in die Bedeutung transnationaler Verflechtungen und die Kritik transnationaler Macht(wirkungen) sowie durch die Erfahrungen an der Peripherie.
- \* Postkoloniale Theorien haben einen weiten Gegenstandsbereich, epistemisch-kulturelle, politische und sozioökonomische Fragen, und sind daher gut geeignet, Brückenschläge und Verbindungen unterschiedlicher Disziplinen und Wissenstraditionen zu organisieren.
- \* Sie können als normativ bzw. politisch motivierte Wissenschaft betrachtet werden und gehen damit auch Verbindungen zu außer-akademischer Wissensproduktion und außer-akademischem Engagement ein.

Aus diesen Überlegungen lassen sich nicht nur zentrale Anknüpfungspunkte für Global Citizenship Education ableiten. Im pädagogischen Kontext beeinflussen postkoloniale Denkmuster auch die Auswahl und den Inhalt jener Themen, die als global relevant eingestuft werden. Der kritische Blick auf Wissen, Wissensproduktion und postkolonial geprägte Denkmuster fällt auch PädagogInnen schwer, wie unsere Erfahrungen in der Kooperation mit Schulen zeigen. Postkoloniale Zugänge und deren kritische Perspektive stärker mit Unterrichtsthemen zu verknüpfen, Bezüge zu Lehrplänen herzustellen und gute Unterrichtsbeispiele zu entwickeln, gehört demnach zu den aktuellen Aufgaben bei der Weiterentwicklung von GCED in der Schulpraxis. Auch auf diese Aufgabe sollen die Studierenden vorbereitet werden.

## 2.3 Didaktik der Kontroversität

Globale Schlüsselfragen sind durch wissenschaftliche Kontroversen und häufig widersprüchliche wissenschaftliche Erkenntnisse gekennzeichnet. Den Umgang

mit Komplexität und den daraus resultierenden Ungewissheiten zu lehren und zu lernen ist eine der zentralen pädagogischen Herausforderungen von Global Citizenship Education. Eine Didaktik der Kontroversität basiert daher auf der bewussten Integration von kontroversiellen Standpunkten und der Möglichkeit zum Vergleich verschiedener wissenschaftlicher Erkenntnisse und verschiedener Perspektiven in Bildungsprozesse. Es

versteht sich von selbst, dass wissenschaftliche Kontroversen im Rahmen eines Universitätslehrgangs Teil der inhaltlichen Auseinandersetzung und des Programms sind. Ebenso wie interdisziplinäre Zugänge sollten aber auch kontroverse Perspektiven in die inhaltliche Planung eines Lehrgangsprogrammes bewusst aufgenommen werden. Im ULG haben wir dafür zwei Möglichkeiten gewählt, die an folgenden Beispielen erläutert werden sollen:

## KONTROVERSEN ALS BILDUNGSPRINZIP

Beispiel 1 (ULG 1, Seminar 1)

**Thema: „Post Democracy“ und Transnationale Demokratie und der Abstieg des Nationalstaats**

Podiumsdiskussion mit ausgewählten LehrgangsteilnehmerInnen und Prof. Dr. Anton Pelinka

(Nach einem Tag mit verschiedenen Inputs von Anton Pelinka zum Thema: Politik und das Politische, Politikbegriffe, Demokratiebegriffe, Fragen transnationaler Demokratie)

Beispiel 2 (ULG 1, Seminar 2)

**Thema: Politik in der Weltgesellschaft: Global Governance**

Zwei kontroverse Vorträge zum gleichen Thema: Ulrich Brand (Universität Wien) und Silke Weinlich (Deutsches Institut für Entwicklungspolitik)

Im Anschluss Dialog der beiden Vortragenden, in dem sie ihre jeweils unterschiedlichen Zugänge mit einander konfrontierten.

### Box 1: Didaktische Arrangements zur Bearbeitung kontroverser Standpunkte

## 2.4 Partizipation der Teilnehmenden

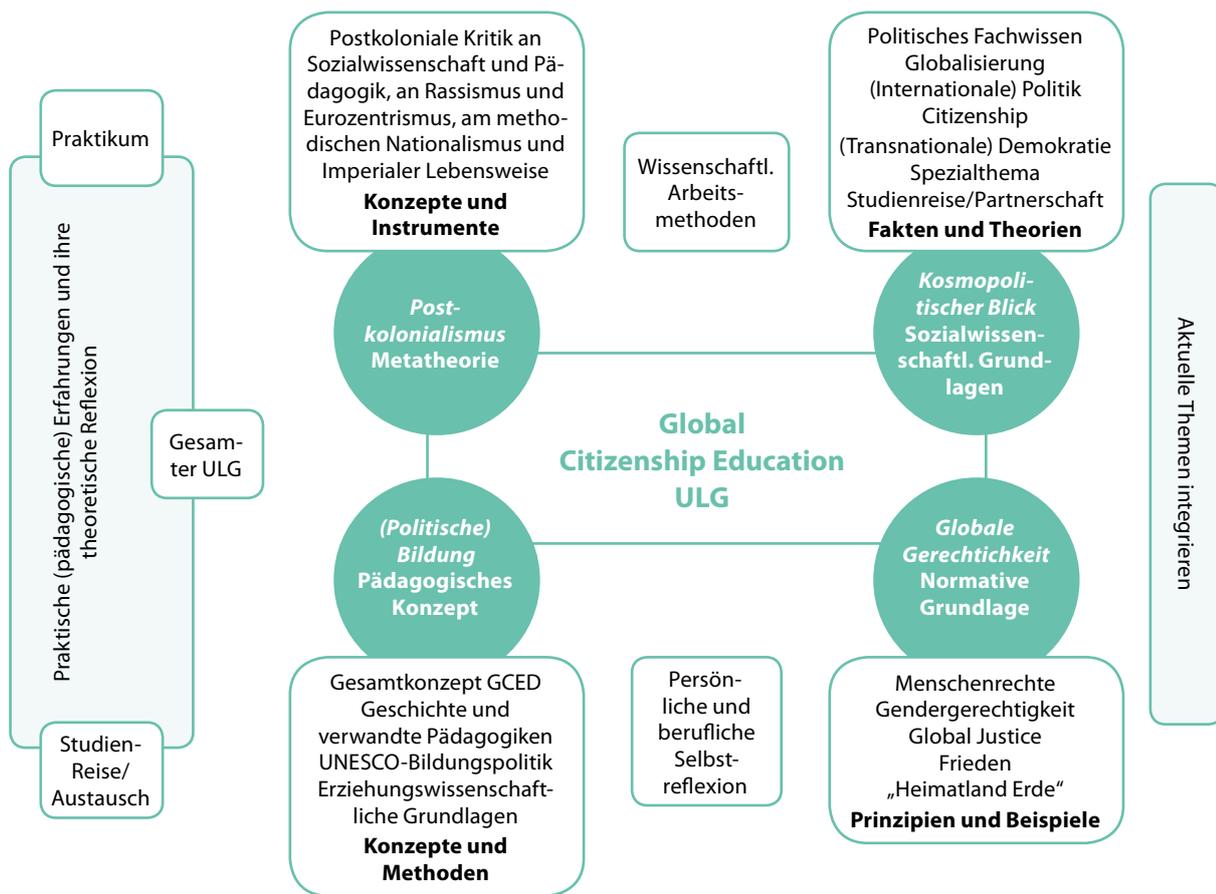
Die curriculare Planung des ULG legt zentrale Inhalte und Ziele fest, gleichzeitig muss eine gewisse Offenheit bleiben, um einerseits auf die Interessen der Studierenden eingehen zu können und ihr Vorwissen, ihre Voraussetzungen und ihre Ressourcen berücksichtigen zu können. Denn diese sind ein zentrales Element der Lehr-/Lernprozesse. Andererseits muss ein dreijähriger Lehrgang, der sich mit globalen Entwicklungen beschäftigt, auch so strukturiert sein, dass aktuelle Themen, neue Fragen in das Programm aufgenommen werden können. Wir bauen daher auf eine „rollende Planung“ (Verfahren zur systematischen Aktualisierung und Konkretisierung der Pläne).

Die Partizipation der TeilnehmerInnen ist erklärtes Ziel des ULG, sie sollen ihre Lernprozesse selbst steuern und aktiv am Seminarablauf teilnehmen können. Dies setzt voraus, dass die Prozesse im Seminarablauf transparent sind bzw. transparent gemacht werden. Zu diesem

Zweck wurde die „Steuerungsgruppe“ eingerichtet, deren Aufgabe es war, den Seminarablauf durch Reflexion und Intervention mitzugestalten. Die Steuerungsgruppe bestand aus dem Lehrgangsteam und zwei bis drei TeilnehmerInnen, die wechseln sollten. Die Steuerungsgruppe traf sich einmal pro Seminar. Ziel war die gemeinsame, kritische Reflexion des Seminargeschehens. Die Anregungen und Kritiken der Steuerungsgruppe wurden – so weit möglich – in den Seminarablauf eingebaut.

## 3. Das Lehr- und Lernkonzept im Überblick

Das folgende Schaubild illustriert den oben skizzierten umfassenden und integrativen Ansatz. Die Kreise stellen die jeweiligen Kernelemente des Curriculums dar: Postkolonialismus und Kosmopolitismus finden sich im Curriculum zusammengefasst im Fach Sozialwissenschaftliche Grundlagen von Global Citizenship Education; Pädagogisches Konzept und normative Grundlage entsprechen den Fächern bildungswissenschaftliche



**Box 2:** Das Lehr- und Lernkonzept des ULG Global Citizenship Education

bzw. ethische Grundlagen von Global Citizenship Education. Die erläuternden Boxen sprechen sowohl Inhalte wie lehrgangsdidaktische Zielsetzungen an. Die beiden Klammern links und rechts im Schaubild deuten den integrativen Ansatz an.<sup>1</sup>

Komplexität – Verantwortung – Selbstreflexion: Mit diesen drei titelgebenden Schlagwörtern lässt sich das Lehr- und Lernkonzept ganz gut zusammenfassen. Die Komplexität steht für das Bemühen, Inhalte und Methoden umfassend und integrativ zu vermitteln; Verantwortung meint die ethische Fundierung im Ideal

einer postkolonial bewussten globalen Gerechtigkeit; und Selbstreflexion steht nicht nur für die angestrebte Grundhaltung des Leitungsteams, sondern auch für einen Habitus, der allen, die GCED praktizieren, selbstverständlich werden sollte.

Mit diesem Zugang haben wir, wie wir hoffen, nicht nur eine adäquate Didaktik für diesen spezifischen Lehrgang entwickelt, sondern auch ein Modell zur Umsetzung von GCED geschaffen, das nicht hinter den proklamierten Zielen dieser pädagogischen Richtung zurückbleibt.

**Literatur:**

KERNER, Ina (2012): Postkoloniale Theorien. Zur Einführung. Hamburg: Junius.  
 RIECKMANN, Marco (2015): Transdisziplinäre Forschung und Lehre als Brücke zwischen Zivilgesellschaft und Hochschulen – In: ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 38/3, S. 4–10.

<sup>1</sup> Das Curriculum des ULG ist abrufbar auf der Website des Lehrgangs: <https://www.aau.at/universitaetslehrgaenge/global-citizenship-education/>

## II. Ablauf und Einschätzungen



### Inhalte und Ablauf des ULG

#### 1. Die Präsenzseminare

Die Präsenzseminare (4–5 Tage) sind das Rückgrat des Lehrgangs, sie sind aber keineswegs die einzige Lernform. Hinzu kommen vor allem die E-Learning Module, Regionalgruppentreffen, Selbststudium, die Studienreise und – neu im dritten Durchgang – ein Praktikum sowie ein Begegnungsseminar mit Studierenden aus dem globalen Süden. Auch die Seminare selbst beschränken sich keineswegs auf die unten genannten Inhalte, sie werden immer ergänzt durch aktuell auftauchende Fragen, die Praxis der TeilnehmerInnen und ein Kulturprogramm, das sich mehr oder minder eng an den Seminarinhalten orientiert. Über die traditionellen Arbeitsmethoden (Vortrag, Diskussion, Gruppenarbeit, Open Space, World Café, Filme) hinaus kommen auch literarische Wanderungen, das politisch-literarische Quartett usw. zum Einsatz. Einen wichtigen Bestandteil macht die permanente Begleitung und Betreuung der Studierenden beim Abfassen ihrer Seminararbeiten bzw. der Masterarbeit aus. Hier wird der Vorteil eines fixen Teams von LehrgangsführerInnen, das bei allen Seminaren anwesend ist, besonders deutlich.

Dennoch ist bereits die Kenntnis der wichtigsten Seminarinhalte aufschlussreich, um den gesamten Lehrgang zu verstehen. In der Folge wird dies am Beispiel des ersten Durchgangs erläutert.

#### ERSTER DURCHGANG 2012–2015

##### Seminar 1 – Bildung in einer globalisierten Welt (November 2012)

Das erste Seminar hat einen einführenden Charakter und spannt deshalb immer einen weiten Themenbogen, von politischen, philosophischen und kulturellen Zugängen bis hin zu pädagogischen Fragen. Konkret:

- \* Globalisierung – Aspekte und Dimensionen
- \* Welt-Anschauungen, Welt-Sichten, Welt-Bilder: Wer regiert die Welt?
- \* Weltsichten – literarisch geäußert: Vortrag, Gespräch und Lesung mit Ilija Trojanow
- \* Politik und das Politische: Politik und Politikbegriffe, Demokratie und Demokratiebegriffe, „Post Democracy“
- \* Friedenspädagogik, Globales Lernen, Politische Bildung
- \* Global Citizenship Education
- \* Transfer in die Praxis/Weiterarbeit

##### Seminar 2 – Konflikte und Konflikttransformation (Juli 2013)

Im ersten Durchgang setzte das zweite Seminar einen sehr starken Akzent auf Konfliktbearbeitung, auch im Hinblick auf die folgende Studienreise zum Konfliktgebiet Israel und Palästina

- \* Global Citizenship Education: Konflikte (in) der Weltgesellschaft als pädagogische Herausforderung
- \* Trends in der Weltgesellschaft; Internationale Organisation(en):
- \* Fallbeispiel UNO – Modelle internationaler Kooperation und Steuerung?
- \* Global Governance – Überblick und kritische Auseinandersetzung mit Konzepten
- \* Politik in der Weltgesellschaft – Konsequenzen für eine zeitgemäße Bildung
- \* Konflikt und Konflikttransformation (2-tägiger Workshop)
- \* Begriffliche und konzeptive Grundlagen
- \* Interaktive Konfliktbearbeitung am Fallbeispiel Israel/Palästina
- \* „Lessons learned“ aus dem Konfliktworkshop für die pädagogische Arbeit
- \* Friedensförderung durch globales zivilgesellschaftliches Engagement: der Beitrag von Global Citizenship Education

### Seminar 3 – Kompetenzentwicklung und

#### Praxistransfer von GCED (Juli 2014)

Der Vergleich von Seminar 3 und 4 mit Seminar 2 zeigt eine andere Arbeitsweise: weniger Themen, dafür intensivere Bearbeitung; weniger Inputs, dafür ein stärkeres Einbeziehen der Erfahrungen und Reflexionen der TeilnehmerInnen.

- \* Vertiefung und Aneignung des Konzepts „Global Citizenship Education“ (Abfolge von Vorträgen und Arbeitsgruppen)
- \* Global Citizenship Education in seiner praktischen Umsetzung mit Mini Open Space
- \* Bildungsperspektiven und Weltansichten aus verschiedenen Weltregionen
- \* Postkoloniale Perspektiven auf Bildungsprozesse in globalisierten Zonen

#### Seminar 4 – Wissenschaftliches Arbeiten (November 2014)

- \* Citizenship im Kontext von Migration und Asylpolitik
- \* Inhaltliche Einführung zum wissenschaftlichen Arbeiten
- \* Wissenschaftliches Arbeiten – Fragen der Erfassung, Auswertung und Interpretation von Daten
- \* Besprechung und Weiterentwicklung der Masterarbeiten

### UNTERSCHIEDE BEIM ZWEITEN DURCHGANG

Der zweite Durchgang wurde nach demselben Curriculum durchgeführt und ist daher in den groben Linien mit dem ersten identisch. Dennoch wurde eine Reihe von anderen Akzenten gesetzt. Die wichtigsten seien hier genannt:

- \* Zu Beginn stand, da sich dies organisatorisch machen ließ, ein Austausch mit den TeilnehmerInnen des ULG 1, sowie ein Workshop „Global Citizenship im Kontext von Flucht und Asyl“ (gemeinsam mit Studierenden mit Fluchterfahrung)
- \* Der Durchgang konnte auf der konzeptionellen Weiterentwicklung von GCED durch die Lehrgangsführung aufbauen; entsprechend wurde das Konzept inhaltlich vertieft und methodisch präziser bearbeitet
- \* Die sozialwissenschaftlichen Hintergründe von GCED wurden wesentlich genauer ausgeleuchtet: Demokratie, Bürgerschaft und Menschenrechte; Postkolonialismus und Feminismus; die Vielfachkrise des globalen Kapitalismus (im Gegenzug wurde das Thema Konfliktbearbeitung zurückgefahren)
- \* Global Justice als philosophische Leitlinie und Unterscheidungsmerkmal für GCED wurde ausführlich behandelt
- \* Das Angebot an Zusatzseminaren zu Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens wurde erheblich erweitert

### 2. Die E-Learning Module (ausgewählte Beispiele)

Um die Arbeit im ULG noch besser zu illustrieren, seien hier auch zwei Beispiele für E-Learning Module aus dem ULG I angeführt. E-Learning ist ein sehr vielfältig und flexibel handhabbares Konzept. Für uns war dabei besonders die Möglichkeit der Interaktion entscheidend – die Interaktion der Studierenden mit einem vorgegebenen Text, mit der Lehrgangsführung, vor allem aber mit den anderen Studierenden über das jeweilige Thema. Meist war das Forum für fünf, sechs Tage eingerichtet. Innerhalb dieser Zeit konnten sich die TeilnehmerInnen je nach ihren persönlichen Möglichkeiten beteiligen. Die Beteiligung an sich war aber Pflicht.

Im Vergleich zu einer Diskussionsrunde mit körperlicher Anwesenheit ist diese Interaktion verlangsamt, aber intensiviert – und dokumentiert. Das bedeutet zunächst, dass die Inhalte besser durchdacht und länger

gemerkt werden können. Das bedeutet ferner für die Studierenden, dass im Prinzip alle – auch diejenigen, die langsamer reagieren, oder diejenigen, die mehr rezeptiv als intervenierend teilnehmen – die gleichen Chancen haben und damit mehr Erfolgserlebnisse erwartbar sind. Das bedeutet schließlich, dass die Lehrgangsführung die Diskussionsergebnisse besser einschätzen und zur Ausgangsbasis für weitere didaktische Initiativen machen kann.

Schnell mussten wir allerdings erkennen, dass diese Foren, je mehr Texte und Fragen man stellt, eine unglaubliche Komplexität entwickeln können, die leicht zu einer Überforderung führen kann. Deswegen haben wir damit begonnen, die Anzahl der Themen und Fragen zu reduzieren bzw. sie zur Wahl zu stellen, sodass nicht alle Studierenden alle Punkte bearbeiten mussten.

#### **E-Learning Modul 4**

Ein Diskussionsforum zur Vorbereitung des dritten Seminars mit dem Schwerpunkt *Konzepte und Kompetenzen von GCED*

Die Aufgabe:

„FAQ zu Global Citizenship Education, d. h.:  
*Welche Fragen habt Ihr zum inhaltlichen Konzept „Global Citizenship Education“ und dessen Umsetzung?*“

- \* Fragen, die schon bislang unerledigt geblieben sind
- \* Fragen, die bei der Vorbereitung Eurer Masterarbeit aufgetaucht sind
- \* Fragen, die sich in Eurer pädagogischen Praxis stellen

Eure Fragestellungen bzw. Diskussionsbeiträge können im Forum interaktiv mit der Lehrgangsführung und allen ULG-TeilnehmerInnen diskutiert werden, außerdem werden alle relevanten Fragen auch in das Seminar 3 einfließen.“

#### **ULG I – E-Learning Modul 5**

Zum Zeitpunkt der Vorbereitung der Master-Arbeiten wollten wir nochmals einen Input setzen, der den Blick einen Moment lang wieder auf das größere Ganze von GCED lenkt. Textgrundlage dazu war das Executive Summary einer damals soeben erschienen Broschüre der UNESCO: *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century* (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729>).

Die Aufgabe:

„Schreibt bitte einen kurzen Kommentar, welchen Bezug Euer Thema zu den hier formulierten Prinzipien der GCED hat. Die Diskussion sollte anschließend dazu genutzt werden, bei anderen TeilnehmerInnen Nachfragen zu deren Kommentaren zu stellen bzw. Nachfragen, die an Euch gerichtet sind, zu beantworten. Das Ergebnis kann dann direkt in die Masterarbeit, z. B. in die Einleitung, eingebaut werden.“

## Studienreisen als unverzichtbare Lernmethode von GCED

Eine Studienreise ist eine unersetzbare Lernmöglichkeit im Rahmen des Universitätslehrgangs. Sie erlaubt es, Aspekte und Dimensionen, die bei Vorträgen oder Lektüre getrennt studiert werden, in ihrer Verknüpfung zu erleben; sie zeigt die Folgen gesellschaftlicher Systeme und politischer Entscheidungen am lebendigen Beispiel von Menschen, die sie erleben oder durchleben; sie bietet sinnliche, emotionale und intellektuelle Erfahrungen in einem; sie ermöglicht eine vollkommen andere Qualität der Involvierung der Lernenden in den Lernprozess und löst damit auch intensivere Debatten und Selbstreflexionen aus. Sie ist eine sehr anspruchsvolle und komplexe Lernmethode, und deswegen müssen dafür auch die entsprechenden Voraussetzungen geschaffen werden: eine gute inhaltliche Vorbereitung, die die soziale Situation des Landes mit der Perspektive von Global Citizenship verknüpft; eine Auswahl von ReferentInnen und Begegnungsmöglichkeiten, die über das unmittelbare Erlebnis hinausführen sowie ausreichend Gelegenheiten für Austausch und Reflexion. Daraus folgt auch, dass die LeiterInnen der Studienreise, die selbst zugleich Reisende und TeilnehmerInnen sind, in diesem Prozess ebenfalls besonders gefordert werden. Sie müssen Lernprozesse moderieren, deren Ablauf sie noch viel weniger als bei Vorträgen und Workshops vorhersehen können und in die sie mehr als sonst üblich auch selbst als Lernende involviert sind. Das erfordert nicht nur eine genauere inhaltliche Vorbereitung als vielleicht bei anderen Lernarrangements, sondern auch eine ständige Wachheit für die wechselnden gruppensituationen, für mögliche Risiken aller Art wie auch für neue Gelegenheiten.

In der Folge kann nur ein kurzer Einblick in die Reisen der ersten beiden Durchgänge des Lehrgangs geboten werden. Trotz des grundsätzlichen gemeinsamen Anliegens unterschieden sie sich sehr deutlich in vielerlei Hinsicht: in der geopolitischen Bedeutung des jeweiligen Ziellandes, in den vorherrschenden Konflikten und damit auch in der konkreten Zielsetzung und teilweise auch in den Arbeitsmethoden.

### Israel/Palästina: ein unlösbar scheinender Konflikt hautnah erlebt (2013)

Hauptziel der Reise war es, tiefere Einblicke in diesen jahrzehntelang andauernden Konflikt zu erlangen und Möglichkeiten der Konfliktlösung, Prävention und Peace-Keeping sowie Friedenspädagogik zu reflektieren. Obwohl die geopolitische Bedeutung der Konfliktkonstellation im Nahen Osten für GCED von großer Relevanz ist, überwogen doch im Erleben und in den Erfahrungen vor Ort der unmittelbare Konflikt, seine Geschichte, aber vor allem seine zahlreichen Manifestationen im Alltag der Menschen.

Bei dieser Reise ging es vor allem darum, beiden Seiten gerecht zu werden, um ein möglichst umfassendes Verständnis des Konflikts zu erlangen. Das bezog sich im Wesentlichen darauf, die Stimmen beider Seiten zu ver-

nehmen, wobei schnell bewusst wurde, wie plural und vielfältig die Positionen auf jeder Seite sind. Das hatte aber auch Konsequenzen für die Organisation der Reise selbst – Übernachtung in einem jüdischen Hotel in Tel Aviv, in einem arabischen in Jerusalem/al-Quds, Buchung von Guides ebenso wie von Restaurants beider Seiten, bewusste Einladung von ReferentInnen, die Positionen vertraten, die in erwartbarem Widerspruch zum Konfliktverständnis der TeilnehmerInnen standen. Das erforderte aber auch einen sorgsam Sprachgebrauch nicht nur bei der Benennung von Orten, sondern auch bei der Bezeichnung von Ereignissen und Konfliktkonstellationen.

### **Yad Vashem**

Der Beginn der Studienreise stand im Zeichen jüdischer Positionen und „globaler“ Narrative. Der Besuch der Gedenkstätte Yad Vashem, offiziell „Gedenkstätte der Märtyrer und Helden des Staates Israel im Holocaust“, ermöglichte den TeilnehmerInnen zunächst die individuelle Auseinandersetzung mit der Shoah, bevor in einem Gespräch mit dem Historiker Gideon Greif zusätzliche Aspekte zur Sprache kamen.

### **Ost-Jerusalem und israelische Positionen zum Konflikt**

Eine Bustour durch Ost-Jerusalem mit Ir Amim, einer israelischen Organisation, die sich für die Gleichberechtigung der beiden Völker einsetzt, gab Einblicke in die Lebenswelten der jüdischen und palästinensischen Siedlungen. Vor allem „geopolitische“ Aspekte des Konflikts wurden während der Bustour durch Ost-Jerusalem beleuchtet. Die Auswirkungen des Mauerbaus wurden den TeilnehmerInnen unter anderem beim Besuch von Rachels Grab, einer Enklave in der Mauer, verdeutlicht. Die Mauer sei hier, um zu bleiben, so der Tourguide. Ofer Zalberg, Historiker und Mitglied der International Crisis Group, gab einen Überblick über den Israel-Palästina-Konflikt und führte aus, dass es nicht *den* israelischen Standpunkt gäbe und dass die religiöse Dimension des Konflikts zunehmend in den Vordergrund trete. Das getrennte Schulsystem – es existieren Schulen für säkulare bzw. orthodox erzogene jüdische Kinder sowie verschiedene arabische Schultypen – würde eher nicht zu einer Lösung beitragen, da hier die unterschiedlichen Narrative reproduziert und damit verfestigt anstatt zusammengeführt würden. Im Anschluss legten Vertreter der israelischen Linken, der Mitte sowie der Rechten ihre Positionen dar.

### **West Bank – palästinensische Positionen**

In Ramallah, der Hauptstadt der West Bank, besuchten wir das Mausoleum von Jassir Arafat, um anschließend unterschiedliche palästinensische Stimmen zu vernehmen. Darunter waren HistorikerInnen, ein Politikexperte für parlamentarische Angelegenheiten, ein Politikberater und ein Journalist. Anschließend gab es Gespräche in Kleingruppen mit palästinensischen Jugendlichen.

### **Bethlehem und Hebron**

Nach dem Besuch und einer Führung durch die „Geburtskirche“ in Bethlehem ging es in eines der nahe gelegenen Flüchtlingslager, Dheisheh. Es wurde unter anderem ein besonderes Projekt vorgestellt: Campus on Camps: In einem zweijährigen Programm – dem ersten Universitätsprogramm speziell für die Flüchtlingslager – beschäftigen sich die jungen TeilnehmerInnen aus fünf Camps mit neuen Formen der visuellen und kulturellen Repräsentation von Flüchtlingslagern nach mehr als 60 Jahren der Vertreibung.

In der geteilten Stadt Hebron wurde unsere Gruppe von einem Guide der Organisation Breaking the Silence geführt – einer Organisation von ehemaligen israelischen SoldatInnen, die Israels Politik in den besetzten Gebieten kritisch betrachten und über ihre eigenen Erfahrungen berichten. Auffallend war das massive Aufgebot an Militär auf den sonst beinahe ausgestorbenen Straßen der Innenstadt. Abgerundet wurde die Führung mit einem Besuch bei einem palästinensischen Menschenrechtsaktivisten der Organisation Youth Against Settlements.

### **Das jüdische historische Narrativ und das Tote Meer**

Der Besuch von Masada, einer der wichtigsten Touristenattraktionen in Israel und UNESCO Weltkulturerbe, war insofern spannend, als Masada nicht bloß ein geschichtsträchtiger Ort ist, sondern nach wie vor für das jüdische kollektive Gedächtnis eine wesentliche Rolle spielt. Der legendenumwobene Schauplatz des letzten Widerstands der Juden gegen das Römische Imperium wurde und wird immer noch als Grundlage für heutige israelische Narrative herangezogen.

### **Friedenserziehung**

Friedenserziehung war ein wesentliches Thema der Reise – schließlich besteht die Erwartung, dass dies ein Weg sei, langfristig Versöhnung und Verständigung vorzubereiten. Zvi Bekerman, Professor an der Hebrew

University in Jerusalem, betonte, dass es in Israels Bildungssystem kaum Friedenserziehung gäbe und strich nochmals die Trennung innerhalb des Schulsystems hervor, die nicht nur Spannungen zwischen der israelischen und palästinensischen Bevölkerung verstärke, sondern auch jene innerhalb der israelischen Gesellschaft. Ein monokultureller Zugang, der auf israelische Perspektiven fokussiere, wie ihn das betreffende Ministerium in Israel verfolge, sei einer Friedenserziehung ebenfalls nicht zuträglich.

Weiters besuchte die Reisegruppe das Friedensdorf Neve Shalom/Wahat al Salam, in dem jüdische und palästinensische BürgerInnen gemeinsam und gleichberechtigt leben. Nava Sonnenschein, Direktorin der dort ansässigen School for Peace, berichtete von ihren Erfahrungen im Bereich der Friedenserziehung. In Tel Aviv wiederum erzählte die israelische Friedensaktivistin und Pädagogin Anat Reisman-Levy von ihren Pionier-Programmen zur Friedenspädagogik, die sie im Rahmen des Israel Palestine Center for Research and Information (IPCRI), durchgeführt hatte – eine der wenigen Organisationen, in der tatsächlich Israelis und PalästinenserInnen zusammenarbeiten.

Die Reise wurde von den TeilnehmerInnen als ein sehr dichtes und emotional berührendes Erlebnis empfunden. Dies wird vielleicht am deutlichsten durch die folgende Rückmeldung ausgedrückt: „Persönliches Kennenlernen der Lebensrealitäten – angreifen, fühlen und zuhören – steigert das Begreifen von Zusammenhängen, verwirrt aber auch, regt zum Nachdenken an. Reisen als (Selbst)Bildungsprozess: Begreifen, dass man mit der Anwesenheit vor Ort Teil einer Lebensrealität wird. Reisen haben das Potential zu schockieren, wachzurütteln, aber auch die aktiven Seiten kennenzulernen.“

***Auf der Basis eines Berichts von Johanna Urban, 2013***

## Griechenland: am Schauplatz einer komplexen Systemkrise (2017)

Griechenland war mit Bedacht für die Studienreise im Jahre 2017 gewählt worden. Schließlich konzentrieren sich in diesem Land zahlreiche gesellschaftliche Widersprüche der Europäischen Union und darüber hinaus. Anhand von Griechenland lassen sich Globalisierungsfolgen und der internationale Umgang mit ihnen deutlich studieren, ebenso wie der Widerstand der Bevölkerung gegen Pauperisierung und Marginalisierung.

Im Gegensatz zur vereinfachenden medialen Darstellung sollte die Studienreise 2017 nach Athen und Thessaloniki einen multiperspektivischen Blick auf die Situation ermöglichen. Diese sollte in den europäischen und globalen Kontext eingeordnet und vor dem Hintergrund historischer Entwicklungen und politisch-ökonomischer Zusammenhänge beleuchtet werden.

Die sogenannte griechische Krise war eine Folge der Weltwirtschaftskrise 2008 und einer harten EU-Austeritätspolitik. Die Arbeitslosigkeit stieg stark an, insbesondere die Jugendarbeitslosigkeit, die im Jahr 2011 über 40 Prozent betrug. Laut einer Studie des Athener Forschungsinstitutes DiaNeosis lebten 2015 15 Prozent der Bevölkerung Griechenlands in extremer Armut, im Gegensatz zu 2,2 Prozent im Jahr 2009.

Begegnungen mit Menschen aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen ermöglichten vielseitige Perspektiven. Laut Giorgos Chondros, Politiker der Regierungspartei Syriza, sei Griechenland ausgesucht worden, um die europäischen Auswirkungen der US-Kapitalkrise zu „lösen“. Die „Rettung Griechenlands“ sei in Wahrheit die Rettung des Euro bzw. der großen Banken, die sogenannten Hilfsprogramme normale Kredite verbunden mit strengen Auflagen. Wie Chondros beklagte auch der Psychologe Athanasios Marvakis (Aristoteles Universität Thessaloniki) die Verschiebung der Kräfteverhältnisse nach rechts und das Fehlen eines wirklichen Gegendiskurses. Beide hoben hervor, dass die soziale Frage international gestellt werden müsse und unterstrichen damit, dass globale Herausforderungen nicht auf nationaler Ebene gelöst werden können. Es gehe vielmehr um die Überwindung des methodologischen Nationalismus, ein zentrales Element von Global Citizenship Education (GCED).

## Erinnerungskonflikte überwinden

Auf der Reise nahm politisch-historisches Lernen einen hohen Stellenwert ein. Immer wieder wurde auf den Bevölkerungsaustausch von 1923 Bezug genommen: Dabei wurden ca. 1,2 Millionen Orthodoxe aus der Türkei nach Griechenland und ca. eine halbe Million MuslimInnen von Griechenland in die Türkei zwangsumgesiedelt, was zum Teil auch zum Verlust der Staatsbürgerschaft aufgrund religiöser Kriterien führte. In Thessaloniki wurden die fast 500-jährige osmanische Epoche und die Geschichte der sephardischen jüdischen Gemeinde beleuchtet, die zeitweise im osmanischen Thessaloniki die Mehrheit der Stadtbevölkerung stellte. Die jüdische Gemeinschaft Thessalonikis wurde durch die Shoah fast vollständig ausgelöscht, von den davor etwa 50.000 Jüdinnen und Juden überlebten nur ca. 2.000. Ein Treffen mit Zeitzeugen des Massakers von Chortiatis durch die deutsche Wehrmacht war einer der prägendsten Programmpunkte. Studierende mit unterschiedlichen Geschichtsbildern zu konfrontieren ist auch das Ziel eines Projekts, das die Historikerin Christina Koulouri (Panteion Universität, Athen) präsentierte: Es geht um eine multiperspektivische Darstellung der Geschichte Südosteuropas, die in allen betroffenen Ländern als alternatives didaktisches Material zur Verfügung steht.<sup>1</sup>

Die ganze Reise über wurde immer wieder die Brücke geschlagen – von der Vergangenheit zur Gegenwart,

vom Lokalen zum Globalen. Neben den antiken Stätten Athens besuchten wir Plätze, welche für die demokratische Beteiligung in der Krise besondere Bedeutung hatten, wie den Syntagmaplatz, wo sich das griechische Parlament befindet und der durch die großen Athener Protestkundgebungen berühmt wurde. Eine Verbindung zur aktuellen sozialen Krise stellte auch die Athener Stadtführung aus der Perspektive von Obdachlosen vom Obdachlosenmagazin Shedia dar. Die Metropolitan Clinic of Hellenikos ist eine der Solidaritätskliniken, wo bedürftige Menschen unabhängig von ihrer Nationalität und ihrem Aufenthaltsstatus kostenlose medizinische Grundversorgung erhalten.

Das City Plaza Hotel ist ein Beispiel zivilen Widerstands. Das leerstehende Hotel wurde 2016 besetzt und beherbergt 400 Flüchtlinge, die zur Selbstorganisation motiviert und von AktivistInnen aus Griechenland und anderen Ländern unterstützt werden. Es ist nicht nur eine Unterkunft, sondern auch ein Ort, an dem die staatliche Politik kritisiert und Veränderungen im Umgang mit Flüchtlingen gefordert würden. Ganz im Sinne der Critical Global Citizenship Education erläuterte Nasim, der 16 Jahre zuvor aus Afghanistan geflüchtet war, die Grundidee: „It is not only about refugees, but also about citizenship.“

*Auf der Basis eines Berichts von Margot Kapfer, 2019*

1 Vgl. <http://www.cdrsee.org/publications/education> (Zugriff 7.4.2019)

## Evaluation des ULG

Der Universitätslehrgang (ULG) hat sich als Leuchtturm-Projekt für Global Citizenship Education in Österreich (und vielleicht sogar darüber hinaus) erwiesen. Umso wichtiger ist es, seine inhaltliche Ausrichtung, seine Didaktik und seine Ergebnisse kritisch zu prüfen und diese Erkenntnisse breiteren interessierten Kreisen zur Verfügung zu stellen. Deswegen wurde für den ULG I und den ULG II jeweils eine externe, begleitende Evaluation in Auftrag gegeben. Diese Evaluationen wurden von Jean-Marie Krier (KommEnt)<sup>1</sup> und Susanne Höck (EOP Freising/München) durchgeführt, die anerkannte ExpertInnen für Evaluationen von Projekten und Förderprogrammen im Bereich entwicklungspolitische Bildung/Globales Lernen, Fairer Handel und Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind.

Ziel der Evaluation war es einerseits, Rückmeldungen der Teilnehmenden zu den Inhalten, den Arbeitsformen und den Vermittlungsmethoden zu erhalten und gegebenenfalls Anpassungen vornehmen zu können. Andererseits bot die Evaluation eine gute Basis für die Weiterentwicklung des Lehrgangs. Also insgesamt: Optimierung des laufenden Lehrgangs und Empfehlungen für die Weiterführung des Universitätslehrgangs.

### Methodik der Evaluation

Die Evaluationsschritte und -methoden waren in beiden Lehrgängen ähnlich:

- \* Per Online-Umfragen wurden Feedbacks der TeilnehmerInnen zu den Seminaren und zur Studienreise eingeholt (insgesamt 8 Umfragen).
- \* Es erfolgte eine Analyse der zentralen Dokumente des ULG. In der Evaluation zum ULG II wurde auf Basis eines aus Moodle generierten Überblicks über die vier E-Learning-Module eine quantitative Analyse zu den Texten der TeilnehmerInnen durchgeführt.
- \* In der Abschlussphase führte das Evaluationsteam Telefoninterviews mit ausgewählten AbsolventInnen. Dies sollte vor allem Einblicke zu Erfahrungen, förderlichen und hinderlichen Bedingungen in der Phase der Masterarbeiten geben.
- \* Nach der Vorlage des Zwischenberichts fand jeweils ein Workshop mit dem Lehrgangsteam statt, um gemeinsam die Ergebnisse der Evaluation zu diskutieren und die Eindrücke und Erfahrungen des Lehrgangsteams in die Evaluation einzubinden.

### Im Evaluationsprozess zum ULG II gab es zwei neue Bausteine:

- \* Das Evaluationsteam führte zwei „Ratingkonferenzen“ mit je der Hälfte der Lehrgangsgruppe durch. Die Ratingkonferenz ist ein datengestütztes Evaluationsverfahren, das qualitative und quantitative Aspekte einer Evaluation verbindet: die individuelle Einschätzung

<sup>1</sup> Evaluationen und Evaluationsberatung sind ein zweiter Schwerpunkt von KommEnt, der unabhängig agiert.

(Rating) von vorgegebenen Aussagen zum jeweiligen Evaluationsthema/-gegenstand und die unmittelbar anschließende, gemeinsam mit den Befragten vorgenommene Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten. Damit wurden alle TeilnehmerInnen persönlich in den Prozess einbezogen (trotz guter Beteiligung ist das bei Online-Umfragen nicht der Fall) und alle lernten das Evaluationsteam kennen. Das Lehrgangsteam war bei den Ratingkonferenzen nicht anwesend, das Protokoll dazu erhielten nur die TeilnehmerInnen.

- \* Nach Abschluss des Lehrgangs lud das Evaluationsteam im Auftrag der Lehrgangsleitung ausgewählte externe ExpertInnen zu einem ganz-tägigen Reflexionsworkshop nach Salzburg ein.

### **Auswertung und Analyse**

In der Evaluation des ULG I lag den Auswertungen und der Analyse das international vielfach verwendete Modell von Donald Kirkpatrick zugrunde, das Weiterbildungsmaßnahmen (vor allem der beruflichen Bildung) danach beurteilt, welche Ergebnisse sie auf vier Ebenen erzielen:

- \* Reaktion der Lernenden,
- \* erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten,
- \* geändertes Verhalten,
- \* Auswirkungen auf die eigene Institution bzw. den Arbeitsbereich.

Beide Lehrgänge wurden auch nach den in der Entwicklungszusammenarbeit gängigen OECD/DAC-Kriterien beurteilt: Relevanz, Effektivität, Effizienz und Nachhaltigkeit.

### **Entwicklung durch Evaluation**

Der ULG Global Citizenship Education konnte zu Beginn weder inhaltlich noch in seiner Didaktik auf ein vom Anfang bis zum Ende durchgeplantes Lehrgangskonzept zurückgreifen, das wäre auch nicht Ziel der Projektträger gewesen. Vielmehr ließen sich das Team und letztlich auch die Teilnehmenden auf einen gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozess ein. Eine begleitende Evaluation ist in einem solchen Prozess ein wichtiges Instrument für ein fundiertes Feedback und eine strukturierte und systematische Auswertung von Lernprozessen und -erfahrungen. Die Ergebnisse gaben Orientierung und Ideen für die Weiterentwicklung des Lehrgangs.

Während die Evaluation des ersten Lehrgangs eher umfassend sein musste, konnten wir für die Evaluation des ULG II eine genauere Analyse ausgewählter Bereiche in Auftrag geben. Dies betraf vor allem die E-Learning Einheiten.

### **Die wichtigsten Ergebnisse aus Sicht des Lehrgangsteams:**

- \* Beide Evaluationen bescheinigen dem ULG Global Citizenship Education eine sehr professionelle Durchführung und ein hohes Maß an Zielerreichung.
- \* Die inhaltliche Ausrichtung der Lehrgänge stieß auf hohe Anerkennung und die TeilnehmerInnen haben in überwiegender Mehrheit bestätigt, dass der Anspruch einer prozessorientierten Annäherung und gemeinsamen Erarbeitung eines neuen Bildungskonzepts Global Citizenship Education gelungen ist.
- \* Die Evaluationen zeigen, dass der ULG bei den LehrgangsteilnehmerInnen sehr häufig sowohl professionsbezogene Veränderungen herbeiführte als auch Veränderungen der persönlichen Haltung. Als professionsbezogene Veränderungen wurden vor allem der Wissenszuwachs zu Global Citizenship Education und die Erweiterung der Perspektiven und des Handlungsspielraums in der beruflichen Praxis sowie die Übernahme neuer Projekte und Aufgaben genannt. Ein Kompetenzzuwachs an der Schnittstelle von personalen, sozialen und professionsbezogenen Kompetenzen verändert vor allem die persönliche und pädagogische Haltung sowie die Wahrnehmung gesellschaftlicher Zustände und ihrer erforderlichen Änderungen, z. B. konnte ein differenzierteres Urteilsvermögen in Bezug auf Kolonialismen und Rassismus entwickelt werden.
- \* Die LehrgangsteilnehmerInnen haben großteils sehr rasch begonnen, das Gelernte in die berufliche Praxis zu integrieren. Die von den Teilnehmenden angeregten Veränderungen und die Umsetzung von Global Citizenship Education fanden in fast alle Ebenen des formalen Bildungswesens Eingang, sie bieten aber auch Potenzial für die Weiterentwicklung global orientierter Bildungsangebote von Nicht-Regierungsorganisationen bzw. münden in die Entwicklung neuer Angebote z.B. im universitären Bereich (Exkursionen) oder an einer Fachhochschule. Es ist offensichtlich gelungen, durch den ULG Multiplikatoreffekte innerhalb des Arbeitsbereichs der Teilnehmenden zu erzielen.

- \* Die Studienreisen nach Israel/Palästina (ULG I) und Griechenland (ULG II) bewerteten die Teilnehmenden als einen der herausragenden Meilensteine in ihren Lernprozessen. Die Reisen haben tiefe Eindrücke hinterlassen und vielfältige Hinterfragungen und Lernprozesse ausgelöst.
- \* Die Heterogenität der TeilnehmerInnen ermöglichte Einblicke in andere Berufsfelder und Bildungsbereiche. Die unterschiedlichen Sichtweisen, Erfahrungshintergründe und das vielfältige Know-how wurden als Bereicherung erlebt.
- \* Als förderliche Faktoren für den Lernprozess identifizierten die Teilnehmenden nicht nur die Vielfalt des Lehrgangs hinsichtlich Gruppenzusammensetzung, Inhalten, Methoden und ReferentInnen, sondern auch die gelungene Organisation und das gute Verhältnis zwischen Leitungsteam und den Studierenden.
- \* Mit ihren Masterarbeiten tragen die AbsolventInnen wesentlich zur Weiterentwicklung des Themen-, Praxis- und Forschungsfeldes Global Citizenship Education bei. Die Masterarbeiten greifen eine Vielfalt an Themen auf (siehe den entsprechenden Abschnitt in dieser Publikation).
- \* Gleichzeitig wurden die Masterarbeit, die notwendige wissenschaftliche Herangehensweise und die zum Teil erstmals angewandten Forschungsmethoden als große Herausforderung erlebt. Dennoch war gerade die intensive Auseinandersetzung mit den gewählten Forschungsfragen, die kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Tuns und Denkens jener Aspekt, der als gewinnbringend

erfahren wurde und neue Perspektiven für die Weiterentwicklung des jeweiligen Berufsfeldes ermöglichte.

- \* Der stärkste hinderliche Faktor im gesamten Prozess, vor allem aber auch in der Abschlussphase, war die zeitliche Belastung, die sich durch eine berufsbegleitende Weiterbildung mit Masterabschluss ergibt.

Der Reflexionsworkshop mit externen ExpertInnen, der am Ende des ULG II stattfand, gab wichtige Anregungen für die Weiterentwicklung. Die ExpertInnen kamen von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, zwei AbsolventInnen waren ebenfalls dabei. Außerdem nahmen auch zwei der drei neuen Mitglieder des Lehrgangsteams für den ULG III teil, der zeitgleich bereits in intensiver Planung war. Somit war eine optimale Überführung von Evaluationsergebnissen in den Planungsprozess möglich. Die Sicht externer ExpertInnen auf Chancen, Potenziale, aber auch Hindernisse und Risiken für den ULG Global Citizenship Education war für das Team sehr bereichernd.

In Bezug auf die Nachhaltigkeit des Lehrgangs hält der Evaluationsbericht fest, dass die bisher in die Wege geleiteten zahlreichen Aktivitäten dazu beitragen, die Anliegen und Ergebnisse des Lehrgangs zu sichern und weiter zu entwickeln und Global Citizenship Education in Österreich weiter zu stärken. Dazu tragen vor allem auch die Masterarbeiten und die Aktivitäten der AbsolventInnen ebenso wie eine stattliche Zahl von Vorträgen und Publikationen im Umfeld des Lehrgangs bei.

## Sustainability Award 2018 für den ULG



© BMNT, Paul Gruber

Aus 76 Einreichungen wurde der Lehrgang „Global Citizenship Education“ mit dem Sustainability Award 2018 in der Kategorie Lehre und Curricula ausgezeichnet. Der Preis wurde durch die Bundesministerin für Nachhaltigkeit und Tourismus, Elisabeth Köstinger, sowie den Bildungsminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Univ.-Prof. Dr. Heinz Faßmann, im Rahmen einer feierlichen Zeremonie an die Lehrgangsführung, Univ.-Prof. (i.R.) Mag. Dr. Werner Wintersteiner (Universität Klagenfurt) und Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer (KommEnt), übergeben.

Die Begründung: Der Lehrgang stellt ein bisher einzigartiges Angebot im deutschsprachigen Sprachraum dar: Er bietet eine Ausbildung zu Global Citizenship Education an und fokussiert somit politische Bildung in weltbürgerlicher Ausrichtung. Die AbsolventInnen werden dazu befähigt, an der Umsetzung der Bildungsziele der Sustainable Development Goals (SDGs) mitzuwirken, die 2015 durch die UNO-Generalversammlung beschlossen wurden. Insbesondere Ziel 4.7 sieht eine Global Citizenship Education vor, die zur Verbreitung nachhaltiger Lebensstile sowie zur Gestaltung einer inklusiven Bildung und Gesellschaft auf Basis von Menschenrechten und Geschlechtergerechtigkeit beiträgt und eine Kultur des Friedens fördert.

Werner Wintersteiner, wissenschaftlicher Leiter des Lehrgangs, dazu: „Global Citizenship ist ein klares Statement gegen Nationalismus und Rassismus, für weltweite Zusammenarbeit. Klimafolgen, Hunger, Armut und Krieg machen nicht an Staatsgrenzen halt und können nur gemeinsam überwunden werden. Dazu dient unser ULG, der aber mehr ist als nur ein Lehrgang. Denn es ist uns gelungen, mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der bisherigen beiden Durchgänge ein Forschungs- und Arbeitsnetzwerk aufzubauen, sodass sich die Idee von Global Citizenship immer weiterverbreitet – in Schulen und Hochschulen, in NGOs ebenso wie in Agenturen und Behörden.“

Als nationale Auszeichnung zur „nachhaltigen Hochschulbildung“ soll der Sustainability Award österreichische Universitäten, Fachhochschulen und Pädagogische Hochschulen motivieren, das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung in ihre Institutionen und Prozesse zu integrieren und so ihre Verantwortung für Gesellschaft und Umwelt in möglichst vielen Aspekten umzusetzen. Im Rahmen eines bundesweiten Wettbewerbs wird der Sustainability Award alle zwei Jahre an die innovativsten und nachhaltigsten Hochschulen vergeben.



### III. Forschung und Praxis

# 3

## Neue Erkenntnisse und wichtige Einsichten: Die Masterarbeiten des ULG

### Bildung: Theorie und Praxis

Global Citizenship Education (GCED) als politische Bildung für die Weltgesellschaft soll Menschen dazu befähigen, sich als verantwortungsvoll denkende und handelnde Menschen für eine gerechtere Welt einzusetzen. Die schulische Bildung stellt eine große Chance dar, um den Grundstein für die Bildung eines Bewusstseins als global citizen zu legen und Wissen, Werte und Kompetenzen im Sinne der GCED zu vermitteln. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist eine LehrerInnenbildung, die Lehrkräfte darauf vorbereitet und dabei unterstützt, GCED in den Unterricht zu integrieren. Doch auch außerschulische Lernfelder spielen bei der Umsetzung des Konzeptes GCED eine wichtige Rolle. Die Arbeiten beschäftigen sich mit theoretischen Fragestellungen, beleuchten pädagogische Konzepte und Lernmodelle auf ihr Potential für GCED und setzen sich mit Umsetzungsmöglichkeiten in unterschiedlichen Praxisfeldern auseinander.

#### PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND FRAGESTELLUNGEN

HUBER-KRIEGLER, Martina: „The World according to Biomes“ – ein Curriculum für Global Citizenship Education? Eine kritische Würdigung mit praxisorientierten Ergänzungsvorschlägen

PLIEM, Claudia: Informelles Lernen und Casual Learning als Potentiale für Global Citizenship Education

ROETZER, Anita: Urteilskompetenz von Jugendlichen am Beispiel Klimagerechtigkeit im Kontext von Values and Knowledge Education und Global Citizenship Education

TEYNOR, Jana: EAThink – Über das Potenzial von Digital Storytelling für Global Citizenship Education

ULBRICH, Theresia: Eine kritische Analyse von ausgewählten Materialien der interkulturellen, anti-rassistischen, menschenrechtspädagogischen und (entwicklungs)politischen und globalen Bildungsarbeit auf Basis des Konzeptes Global Citizenship Education

WITAMWAS, Christoph: Geflüchtete Kinder als Herausforderung für den Schulalltag

WOHLFAHRT, Gisela: Global Citizenship Education in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der Internationalen Bildungszusammenarbeit

WOHLGEMUTH, Karoline: Schulische Inklusion im globalen Vergleich

## HUBER-KRIEGLER, Martina

### „The World according to Biomes“ – ein Curriculum für Global Citizenship Education? Eine kritische Würdigung mit praxisorientierten Ergänzungsvorschlägen

**THEMA UND MOTIV:** Diese Zertifikatsarbeit untersucht, ob das Curriculum von Sharon Duncan, *The World according to Biomes*, geeignet ist, im Rahmen von Global Citizenship Education (GCED) als Unterrichtsbasis zu dienen. Es ist ein Curriculum im Geist Maria Montessoris, nach dem Motto: „Hilf mir, es selbst zu tun!“, doch ergänzt um den bei ihr fehlenden ökologischen Aspekt. Den Kindern werden altersgemäße Aktivitäten mit Materialien angeboten, anhand derer sie selbstständig Erkenntnisse gewinnen können. Dies fördert die Selbstkontrolle und damit die Autonomie des Individuums.

**METHODE:** Diese Arbeit untersucht und kommentiert jeden einzelnen Aspekt des Curriculums im Detail. Anschließend werden Ergänzungen aus der Sicht von GCED vorgeschlagen.

**ERGEBNISSE:** Zentraler Begriff von Duncans Curriculum ist das Biom, die Lebensgemeinschaft von Pflanzen und Tieren, ihr Ökosystem. Die Interdependenz der einzelnen Lebewesen bzw. auch unbelebten Faktoren und damit die absolute Interkonnektivität allen Lebens (Fritjof Capras „Web of Life“) ist für Duncan ein zentrales Bildungsziel. Die Idee der Biome ist auch richtungsweisend für die Organisation der sozialen Strukturen der Klasse. Statt einer extrem individualistisch orientierten Kultur wird der Wert von sozialem Zusammenhalt gefördert. Das Curriculum erweist sich als gelungenes Beispiel für eine umfassende, nachhaltige Umweltbildung, ausgehend von der unmittelbaren eigenen Umwelt hin zur globalen Ebene. Was für GCED ergänzt werden sollte, sind vier Bereiche:

- \* Organisationsformen familialen menschlichen Zusammenlebens in historischer Perspektive
- \* Politische Organisationsformen
- \* Umwelt- und Gesundheitsbildung mit konkreten Projekten
- \* Alternative Entwicklungen in allen Bereichen des Lebens (Wohnen, Mobilität, Energiewirtschaft, Ökonomie ...)

## PLIEM, Claudia

### Informelles Lernen und Casual Learning als Potentiale für Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Lernen kann jederzeit stattfinden und findet als „Lebenslanges Lernen“ immer größere Beachtung. Die Arbeit untersucht das Potenzial von informellem Lernen, ergänzend zu formalem und non-formalem Lernen, für Global Citizenship Education. Sie greift dabei auch ein neues Konzept im Rahmen von Globalem Lernen/entwicklungspolitischer Bildung auf, das sich Casual Learning nennt und dem informellen Lernen zuzuordnen ist. Casual Learning ist die Inszenierung von Lernmöglichkeiten an ungewöhnlichen Orten und im Alltag, um neue Zielgruppen anzusprechen und „nachhaltiges“ Lernen zu ermöglichen.

**METHODE:** Die theoretische Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Forschungsstand zu informellem Lernen, Global Citizenship Education und Guerilla Marketing bietet die Grundlage für die Erforschung möglicher Schnittstellen zwischen diesen Ansätzen. Casual Learning ist in der Fachliteratur noch nicht behandelt und wird daher anhand einer Internetrecherche sowie mittels eines Experteninterviews, das mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurde, erläutert.

**ERGEBNISSE:** Informelles Lernen als Ergänzung und in Kombination mit non-formalen und formalen Bildungswegen bietet großes Potential für Global Citizenship Education. Überlegungen aus dem Marketing wie Zielgruppenanalyse, genaue Planung der zu vermittelnden Botschaften, sowie Produktplatzierung – in diesem Fall als Informationen – sind unerlässlich. Informelles Lernen im Kontext komplexer Themen und globaler Fragestellungen braucht zusätzliche Materialien und Angebote. Dieser wesentliche Aspekt wird bei Casual Learning in Verbindung mit konkreten Projekten umgesetzt. Eine gemeinsame Herausforderung für Global Citizenship Education und Informelles Lernen besteht darin, basierend auf Theorie und Forschung, zukünftig Qualitätskriterien für die Bildungspraxis zu entwickeln.

## RÖTZER, Anita

### Urteilskompetenz von Jugendlichen am Beispiel Klimagerechtigkeit im Kontext von Values and Knowledge Education und Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Unsere Welt ist durch die Auflösung sozialer, kultureller und wirtschaftlicher Grenzen und da-

mit verbunden durch eine hohe Komplexität geprägt. In Anbetracht der vielen Konflikte, Missstände aber auch der vielseitigen Optionen für Problemlösungen ist Urteilsbildung ein ausschlaggebender Faktor für die Orientierung in dieser komplexen Welt. Die Kompetenz zur Urteilsbildung ist demnach von hoher Bedeutung für die politische Partizipation von Jugendlichen. Das Unterrichtsmodell Values and Knowledge Education (VaKE) verbindet Werteerziehung und Wissensvermittlung und fördert die Kompetenz zur Urteilsbildung. Die Masterarbeit untersucht das Potenzial dieses Unterrichtsmodells für Global Citizenship Education (GCED).

**METHODE:** Im Fokus der Arbeit steht die Entwicklung, Durchführung und Auswertung einer Unterrichtseinheit zum Thema Klimagerechtigkeit nach dem Unterrichtsmodell VaKE. Die Datenerhebung erfolgte durch teilnehmende Beobachtung und eine Gruppendiskussion von SchülerInnen, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden. Der Theorieteil befasst sich mit moralischer Urteilsbildung (kognitiven und moralischen Entwicklungstheorien), erläutert das Konzept VaKE und stellt den Bezug zu globalen Gerechtigkeitskonzepten her.

**ERGEBNISSE:** Das Unterrichtsmodell VaKE hat sich auch in der Auseinandersetzung mit komplexen, globalen Fragestellungen bewährt, die sowohl wissensbasiert vermittelt werden müssen als auch die sozio-emotionale Dimension ansprechen und eine Auseinandersetzung mit Handlungsoptionen erfordern. Im Mittelpunkt von VaKE steht ein Dilemma, dessen Bearbeitung die Wahrnehmung verschiedener Perspektiven und den Ausgleich unterschiedlicher Interessen ebenso erfordert wie die individuelle Positionierung. Mit all diesen Facetten ist das Modell sehr geeignet für die Auseinandersetzung mit komplexen globalen Themen und damit verbundenen Dilemmata und unterstützt die Umsetzung von GCED im Unterricht.

## TEYNOR, Jana

### EAThink – Über das Potenzial von Digital Storytelling für Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Die Masterarbeit untersucht das Potenzial von Digital Storytelling für Global Citizenship Education. Theoretische Ansätze der Global Citizenship Education und der Medienpädagogik, konkret Digital Storytelling, werden analysiert und Schnittstellen herausgearbeitet. Das digital geprägte Zeitalter birgt und erfor-

dert Veränderungen für Lernen und Bildung, wodurch auch Möglichkeiten entstehen, den großen globalen Herausforderungen zu begegnen. Die Sustainable Development Goals bilden den internationalen Rahmen für das Thema, da unter den 17 globalen Zielen sowohl die Umsetzung von Global Citizenship Education als auch die Stärkung digitaler Kompetenzen bis 2030 angestrebt werden.

**METHODE:** Mit Hilfe von ExpertInneninterviews und der qualitativen Videoanalyse wird ein internationales Jugend-Kurzfilmprojekt zu globaler Ernährung in Verbindung mit den Sustainable Development Goals untersucht. Anhand der Zusammenführung der theoretischen und empirischen Ergebnisse, die mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse erarbeitet werden, wird das mögliche Potenzial von Digital Storytelling für Global Citizenship Education festgemacht.

**ERGEBNISSE:** Digital Storytelling als politische Praxis vermag es, die globale Zivilgesellschaft zu stärken. Transformative Momente im Sinn von Global Citizenship Education können im Erstellen, Reflektieren und Teilen von Digital Stories stattfinden. Das Potenzial von Digital Storytelling für die Förderung von Empowerment, Reflexion und Empathie wird theoretisch herausgearbeitet und im empirischen Teil analysiert. Die Untersuchung des Jugend-Kurzfilmwettbewerbs EAThink zeigt, dass Digital Storytelling als politische Praxis eingeübt wurde. Digital Storytelling bietet vielversprechendes Potenzial, als Methode für angewandte Global Citizenship Education genutzt und weiterentwickelt zu werden.

## ULBRICH, Theresia

### Eine kritische Analyse von ausgewählten Materialien der interkulturellen, anti-rassistischen, menschenrechtspädagogischen, (entwicklungs)politischen und globalen Bildungsarbeit auf Basis des Konzeptes Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** In dieser Studie werden deutschsprachige Bildungsmaterialien mit inhaltlichen und methodisch-didaktischen Vorschlägen für politische und interkulturelle Bildung sowie Globales Lernen einer kritischen Analyse aus der Perspektive von Global Citizenship Education (GCED) unterzogen. Auf Basis dieser Analyse werden Empfehlungen für die kritische Weiterentwicklung bzw. Neuerstellung von Materialien im Sinne von GCED ausgearbeitet.

**METHODE:** 18 deutschsprachige Handreichungen, die leicht und kostengünstig im Internet oder in Bibliotheken

zugänglich sind, werden analysiert. Die Forschung orientiert sich an Schulbuchanalysen von Markom/Weinhäupl, die Untersuchung der Materialien besteht aus zwei Schritten: der Kontext- und der Feinanalyse.

**ERGEBNISSE:** Praktische Beispiele veranschaulichen die Analyse und die Vorschläge zur Weiterentwicklung von Bildungsmaterialien im Sinne von GCED. Mit der ausgearbeiteten Checkliste bekommen PädagogInnen ein Instrument an die Hand, um selbst pädagogische Materialien kritisch, auf Basis von Qualitätskriterien für GCED, untersuchen zu können. Die Checkliste liefert konkrete Anregungen zur Erweiterung bzw. Abänderung von Methoden, auch begründete „Warnungen“ vor Fallstricken werden ausgesprochen. Die Arbeit fasst „fünf Notwendigkeiten“ für gesellschaftskritisches Bildungsmaterial zusammen: das Hinterfragen (globaler) gesellschaftlicher Strukturen und (globaler) Machtverhältnisse, die Thematisierung der eigenen Position innerhalb dieser Verhältnisse, die historische Kontextualisierung, die Auseinandersetzung mit Handlungsmacht und Repräsentation sowie mit Handlungsoptionen.

## WITAMWAS, Christoph

### Geflüchtete Kinder als Herausforderung für den Schulalltag

**THEMA UND MOTIV:** Der Untertitel der Masterarbeit „Eine Auswahl an Präventionsmaßnahmen und Strategien, für Lehrer und Lehrerinnen der Sekundarstufe 1, zur Implementierung im Schulalltag, um Problemen bei der Integration von schulpflichtigen Asylwerbern begegnen zu können“ weist auf Motiv und Zielsetzung hin. Die Masterarbeit entstand aus der Erfahrung, dass Schulleitungen und Lehrkräfte häufig ohne entsprechende Vorbereitung die Aufnahme und Integration geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Schulen gestalten müssen. Ziel ist es daher, sich mit jenen Herausforderungen auseinander zu setzen, denen SchülerInnen und Lehrkräfte gegenüberstehen, Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen und diese vor dem Hintergrund von Global Citizenship Education (GCED) kritisch zu reflektieren.

**METHODE:** Der theoretische Teil besteht aus Recherche und Literaturstudium, um die Rahmenbedingungen von Flucht und Asyl von Kindern und Jugendlichen und die damit verbundenen Herausforderungen für Schule und PädagogInnen herausarbeiten zu können. Der Autor orientiert seine Analyse am Modell von Osler/Starkey, das drei

zentrale Dimensionen von Citizenship vorschlägt (Status, Gefühl der Zugehörigkeit, Partizipation).

Im empirischen Teil wird eine Umfrage bei Lehrkräften durchgeführt und untersucht, wie weit LehrerInnen auf die Aufnahme geflüchteter Kinder vorbereitet sind. Die Studie fragt die Lehrkräfte nach ihren Erfahrungen, nach Anforderungen sowie nach Möglichkeiten zur Verbesserung.

**ERGEBNISSE:** Laut Umfrage benötigen Lehrkräfte aus ihrer Sicht v.a. mehr Information zu sozialem und kulturellem Hintergrund der SchülerInnen, sie fordern außerdem mehr Ressourcen für die Schule und unterstützendes Personal, mehr Sprachförderung sowie mehr gezielte Fortbildung. Die Arbeit zeigt, dass es auch um eine Änderung der Sichtweisen auf Migration und Weltgesellschaft geht. Der Autor zeigt auch auf, dass die Ressourcen und Potenziale der Geflüchteten selbst wenig wahrgenommen werden und das Bewusstsein für die Potenziale der Geflüchteten eher gering ist.

## WOHLFAHRT, Gisela

### Global Citizenship Education in Myanmar. Am Beispiel eines Projekts der Internationalen Bildungszusammenarbeit

**THEMA UND MOTIV:** Diese Zertifikatsarbeit basiert auf einem Projekt der Internationalen Bildungszusammenarbeit in Myanmar mit dem Ziel, den Aufbau von politischer Bildung zu unterstützen. Die Arbeit unterzieht die in dem Projekt verwendeten Lehrmaterialien für politische Bildung einer kritischen Reflexion und analysiert dabei auch die Rezeption des Lehrmaterials bei den Studierenden. Darüber hinaus wird das Anliegen des untersuchten Projektes auf sein Potenzial für Global Citizenship Education in einem außereuropäischen Kontext skizziert und diskutiert.

**METHODE:** Die Analyse des Lehrmaterials (Lehrbuch und Teacher Book), aber auch des Zugangs zu politischer Bildung in dem Projekt, erfolgt vor dem Hintergrund des postkolonialen Diskurses. Für die konkrete Analyse wurden drei Teilbereiche aus dem Lehrmaterial herangezogen: die Menschenrechte, die Social Contract Theory und das Thema Partizipation. Anhand dieser Aspekte werden die Herangehensweise und die Eignung des Lehrmaterials für politische Bildung und Demokratieförderung in Myanmar untersucht. Zusätzlich zum Material reflektiert die Autorin auch die konkrete Unterrichtssituation kritisch, wobei sie den Blick sowohl auf die Reaktionen der Studierenden als

auch auf die Haltung von Lehrenden und Projektverantwortlichen richtet.

**ERGEBNISSE:** Auf Basis des postkolonialen Diskurses werden vor allem die Aspekte Geschichtslosigkeit, Othering, Rassialisierung und die Frage von Entwicklung, Moderne und Kapitalismus gut herausgearbeitet und auf den Kontext in Myanmar bezogen. Trotz Adaptierung auf den myanmarischen Kontext liegt dem Material ein hegemonialer Zugang zugrunde. Die Autorin bleibt aber nicht in der Kritik stehen, sie öffnet vielmehr die Perspektive und zeigt in Ansätzen Möglichkeiten für eine Überarbeitung des Materials und eine Erweiterung in Richtung Global Citizenship Education auf. Am Schluss werden konkrete Anforderungen an eine erfolgreiche und verantwortungsvolle Vermittlung von Global Citizenship Education im außereuropäischen Kontext genannt, diese berücksichtigen neben den Anforderungen für Lehrmaterialien auch die Haltung von Lehrenden und die methodisch-didaktische Gestaltung von Bildungsprozessen.

## WOHLGEMUTH, Karoline

### Schulische Inklusion im globalen Vergleich

**THEMA UND MOTIV:** In Abgrenzung zur Segregation entwickelte sich die schulische Integration zu einem teilweise gemeinsamen Unterricht. Die pädagogische Weiterentwicklung ist die Inklusion, das Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten – darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderung. Diese Masterarbeit zeigt, dass nationale Rechte heute nicht nur lokal, sondern infolge globaler Standardbildungen entstehen, so ist das ratifizierte

Recht auf Inklusion global über die UN-Behindertenrechtskonvention zustande gekommen.

Die Forschung beschäftigt sich mit der Umsetzung inklusiver schulischer Strategien und deren Einfluss auf die Ausbildung von Citizenship als Gefühl der Zugehörigkeit, als Partizipation und als Global Citizenship an zwei inklusiv geführten Pflichtschulen in Kanada und Italien (30- bzw. 40-jährige Inklusionspraxis).

**METHODE:** Als Vergleichsinstrument wird der Index for Inclusion angewandt. Mittels einer Trias von Fragebogenerhebung, Leitfadeninterviews und ExpertInnenratings wird das Rollenverständnis von Global Citizenship Education (GCED) unter Bezugnahme auf die drei Dimensionen inklusiver Strategien mit Indikatoren aus dem Index untersucht: inklusive Kulturen schaffen, inklusive Strukturen etablieren und inklusive Praktiken entwickeln.

**ERGEBNISSE:** Je umfangreicher die Indexindikatoren umgesetzt werden, desto eher kann sich Citizenship als Gefühl der Zugehörigkeit und der Partizipation entwickeln. Voraussetzung dafür ist ein erneuertes Verständnis von Citizenship in den nationalen Curricula in Richtung Menschenrechte, Globalisierung und Multikulturalität. So werden die Konzepte von Inklusion und Diversität mit denen von GCED (z.B. Oxfam, International Baccalaureate und Unicef Curricula) kompatibel. Die inklusive Schule ist auch ein Modell von demokratischer Citizenship, von „connections“ zwischen Menschen rund um die Welt, von Respekt für Menschenrechte und die Integrität des Planeten Erde. Dieses inklusive Rollenverständnis von GCED ermöglicht, die „Special Education-Perspektive“ breiter aufzustellen und in Richtung Weltgesellschaft zu lenken.

## Lehrkräfte und Lehrerinnenbildung, Universität

GADERER, Eva: Raus aus dem Hörsaal! – Der Beitrag von Exkursionen für Global Citizenship Education

HAUSER, Wilma: Global Citizenship Education als Kernelement der Profession in der PädagogInnenbildung NEU des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (Status Quo und Ausblick)

KAIPPEL, Verena: „Ich kenne Europa – ich kenne die Welt?“ Durch Erasmus+ von europäischen zu globalen Identitäten

MAURIČ, Ursula: Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien

ZEINLINGER-CREIGHTON, Petra: Einflussfaktor Habitus der Lehrperson auf die Entwicklung eines friedensförderlichen Lernklimas in multikulturellen Volksschulklassen

## GADERER, Eva

### RAUS AUS DEM HÖRSAAL! – Der Beitrag von Exkursionen für Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Die Arbeit behandelt die Voraussetzungen für Global Citizenship Education an der Universität Salzburg und die Frage, welchen Beitrag universitäre Exkursionen in den Globalen Süden für Global Citizenship Education zu leisten vermögen. Als Untersuchungsgegenstand dienten zwei Exkursionen nach Nicaragua, die an der Universität Salzburg am Fachbereich Kommunikationswissenschaft in den Jahren 2014 und 2015 durchgeführt wurden.

**METHODE:** Im theoretischen Teil werden die Begriffe Entwicklungspolitische Bildung und Kommunikation, Globales Lernen und Global Citizenship Education beleuchtet und bildungspolitische Aspekte sowie die Voraussetzungen für Global Citizenship Education an Universitäten diskutiert. Im Rahmen der empirischen Analyse wurden episodische Interviews geführt und mit einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Das Potenzial für Global Citizenship Education in der universitären Lehre wird aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Das grundsätzliche Lernpotenzial von Exkursionen wird auch dem „ökonomischen Imperativ“, dem Studierende unterliegen, gegenübergestellt. Die Lernerfahrungen der Studierenden während der Reise werden mittels der Kategorien Perspektivenwechsel, Flow (Konzentration auf die Reise und die Deutungs- und Reflektionsprozesse), Partizipation und Handlung sowie Authentizität ausgewertet. Neben diesen Lernerfahrungen muss der Reflexion der eigenen, privilegierten Rolle als BesucherIn genügend Platz eingeräumt werden. Generell besteht die Herausforderung darin, Global Citizenship Education an den Universitäten trotz ökonomischer Einschränkungen in Forschung und Lehre zu fördern und kritischen Inhalten Raum zu geben.

## HAUSER, Wilma

### Global Citizenship Education als Kernelement der Profession in der PädagogInnenbildung NEU des Entwicklungsverbundes Süd-Ost (Status Quo und Ausblick)

**THEMA UND MOTIV:** Das Bundesrahmengesetz 2013 zur Einführung einer neuen Ausbildung für PädagogInnen war der Ausgangspunkt für eine umfassende Umstrukt-

rierung der LehrerInnenausbildung in Österreich und für eine völlig neue Qualität der Zusammenarbeit zwischen den ausbildenden Institutionen. Im Studienjahr 2015/16 starteten im Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO) die ersten neuen Lehramtsstudien der nunmehr altersstufenorientierten Ausbildung. Sie beinhalten die Integration von sechs „Kernelementen der Profession“, welche als bildungs- und gesellschaftspolitisch relevant erachtet und als überfachliche Querschnittsthemen in alle neuen Studienpläne aufgenommen wurden. Global Citizenship Education (GCED) ist eines dieser Kernelemente. In der Masterarbeit wird untersucht, wie die Hochschullehrenden zur Anforderung stehen, GCED als Kernelement der Profession in ihren hochschulischen Unterricht zu integrieren, ob sie sich ausreichend dafür qualifiziert fühlen und welche Maßnahmen dafür nötig sind.

**METHODE:** Zunächst werden die Neuerungen in der LehrerInnenausbildung und die Umsetzung im EVSO nachgezeichnet. Zentrale Inhalte sind die Darstellung des pädagogischen Konzepts GCED, die Einbindung als Querschnittsthema in das schulische Bildungssystem sowie die Dimensionen der Umsetzung in der hochschulischen Lehre. Die Befragung von Hochschullehrenden im EVSO mittels eines standardisierten elektronischen Fragebogens und die Darstellung der Ergebnisse bilden den empirischen Teil der Arbeit.

**ERGEBNISSE:** Die Befragten stehen der Anforderung, GCED als Kernelement der Profession in ihren hochschulischen/universitären Unterricht zu integrieren, positiv gegenüber bzw. kommen dieser Anforderung auch nach. Förderlich für die Umsetzung von GCED in der hochschulischen/universitären Lehre wären für die Befragten vor allem „Ressourcen für entsprechende Fortbildung“.

## KAIPPEL, Verena

### „Ich kenne Europa – ich kenne die Welt?“ – Durch Erasmus+ von europäischen zu globalen Identitäten

**THEMA UND MOTIV:** Die Frage nach europäisch/er/en Identität/en ist eine Frage der friedenspolitischen Bemühungen innerhalb der Europäischen Union, denn durch ein gemeinsames Verständnis über den gemeinsamen Lebensraum kann eine stabile und sichere Zukunft gewährleistet werden. Die Arbeit geht der Frage nach, inwieweit das Instrument „Erasmus+“ europäische Identität/en fördern und ein Schritt zu Global Citizenship sein kann.

**METHODE:** Auf Basis einer Literaturrecherche wird die Idee „Europa“ kritisch beleuchtet und die Entstehung der Europäischen Union erklärt. Das Erasmus Programm wird aus einer studentischen Sichtweise und auf der administrativen Ebene betrachtet. Die Arbeit entwirft eine Erweiterung des Programms aus GCED-Perspektive.

**ERGEBNISSE:** Die Arbeit analysiert europäische Werte und Kultur als Artefakte, die versuchen, einen Zusammenhalt herzustellen, wodurch der friedenspolitische Kontext erzeugt wird. Dabei werden die veränderten Narrative zur Legitimation der Europäischen Union und damit einhergehende Herausforderungen beleuchtet. Die Analyse des Erasmus Programmes zeigt viele Defizite. Das Programm ist gut institutionalisiert, ermöglicht finanzielle Unterstützung und fördert den europäischen Hochschulraum, doch es mangelt an pädagogischer Unterstützung für Erasmus-Studierende. Diese lernen Neues kennen, die Wahrnehmung bezüglich des gemeinsamen politischen Lebensraumes wird jedoch kaum gefördert. Die Arbeit zeigt auf, wie ein pädagogisches Konzept entwickelt werden kann, das den friedenspolitischen Bemühungen der Europäischen Union gerecht wird. In diesem Zusammenhang wird der Code of Ethics an europäischen Hochschulen diskutiert. Das Erasmus+ Programm wird mithilfe von pädagogischen Methoden um eine pädagogische und eine Global Citizenship Ebene erweitert, welche auf vier Pfeilern beruhen: weltgesellschaftliche Reflexion, globale Wahrnehmung, politische Partizipation und Friedenspädagogik. Dies ist notwendig, um die Gefahr der Abgrenzung und einer elitären European Citizenship zu vermeiden.

## MAURIČ, Ursula

**Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien**

**THEMA UND MOTIV:** Schulen sind zunehmend mit Herausforderungen konfrontiert, die über den Rahmen pädagogisch-didaktischer, fachbezogener Themen weit hinausweisen. Schulbildung soll den steigenden Erwartungen der Gesellschaft in Hinblick auf soziale und fachliche Bildung gerecht werden und Lebensqualifikationen vermitteln, die junge Menschen auf eine ungewisse persönliche Zukunft und den Umgang mit den großen Fragen angesichts globaler Entwicklungen vorbereiten. Im österreichischen Schulsystem wird den damit verbundenen komplexen An-

forderungen an den Lehrberuf durch fachübergreifende Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen Rechnung getragen. Diese sind in den Lehrplänen jedoch unterschiedlich verankert, und ihre Umsetzung bleibt für die Lehrpersonen meist unverbindlich. Die Arbeit vertritt die Grundthese, dass Lehrende gut auf die Herausforderungen von Schule im Kontext von Globalisierung vorbereitet werden können, wenn die Verknüpfung fachübergreifender Kompetenzen mit dem fachorientierten Unterricht bereits im Rahmen der Ausbildung erlebbar gemacht wird. Die Hochschule ist gefordert, dafür den institutionellen und strukturellen Rahmen zu bieten. Global Citizenship Education (GCED) stellt ein Dachkonzept dar, welches dafür eine maßgebliche Orientierung liefert.

**METHODE:** In 16 Interviews geben ExpertInnen der PH Wien eine Einschätzung zur Relevanz von GCED für die LehrerInnenbildung. Sie erzählen aus ihrer pädagogischen Praxis, zeigen Traditionen und aktuelle Zugänge der Hochschule zur Umsetzung von für GCED relevanten politischen Pädagogiken auf und entwerfen ein Bild von der Zukunft dieser Institution.

**ERGEBNISSE:** Die Master Thesis liefert einen Überblick über gesellschaftliche und bildungspolitische Hintergründe von GCED auf nationaler und globaler Ebene. Das Konzept von GCED wird in Theorie und Praxis am Fallbeispiel der PH Wien erläutert. Auf Basis dieser Analyse und der ExpertInneninterviews werden Potenziale sichtbar gemacht und eine Skizze für eine neue Praxis in der LehrerInnenbildung gezeichnet.

## ZEINLINGER-CREIGHTON, Petra

**Einflussfaktor Habitus der Lehrperson auf die Entwicklung eines friedensförderlichen Lernklimas in multikulturellen Volksschulklassen**

**THEMA UND MOTIV:** Die Arbeit untersucht den Einfluss der Lehrperson auf ein friedensförderliches Unterrichts- und Lernklima in Zeiten zunehmender Individualisierung, Digitalisierung und Globalisierung.

**METHODE:** Das Konzept Global Citizenship Education (GCED) sowie Ansätze aus der Friedenspädagogik werden in Hinblick auf Übereinstimmungen mit dem Habituskonzeptes von Pierre Bourdieu analysiert. Der Einfluss des Habitus von Lehrkräften auf ein friedensförderliches Lernklima wird anhand eines Fallbeispiels einer Volksschule untersucht. Die dort durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen und

leitfadengestützten ExpertInneninterviews mit Lehrkräften wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Aus Sicht der Autorin bildet das Habituskonzept einen Fokus der Untersuchung, weil es erlaube, nicht bei Appellen an die Pädagogik stehenzubleiben, sondern die (subjektiven) Bedingungen herauszuarbeiten, unter denen Lehrkräfte eine erfolgversprechende Pädagogik auch tatsächlich realisieren können. Die Untersuchungsergebnisse sind sehr vielfältig, für die Charakterisierung der beiden Schlüsselfaktoren – Klima und Habitus – wurden v.a. folgende Kriterien herausgearbeitet: die Gestaltung und Strukturierung von Organisationsabläufen und Klassenräumen

(räumliche und zeitliche Dimension), die Gestaltung der Beziehungen zu den Schulkindern und deren Eltern, zu KollegInnen und zur Schulleitung, die Auswahl von Unterrichtsinhalten, Methoden bzw. Unterrichtsmaterialien und das Engagement für gesellschaftsrelevante Thematiken. Aus den Interviews lassen sich weitere wichtige Kriterien rekonstruieren: die Bewusstheit, mit der pädagogische Entscheidungen im Hinblick auf einen förderlichen und friedensfördernden Unterricht getroffen werden, der sorgsame Umgang auch mit den eigenen Ressourcen und die kritische Haltung gegenüber schulischen Strukturen sowie die Bereitschaft, diese nach Möglichkeit zu adaptieren.

## GCED SCHULPRAKTISCH

### Grundschule

DALLINGER, Sara Elisabeth: Die Welt als Klassenraum. Das Raumkonzept der Montessori-Primarstufe als Chance für Global Citizenship Education

RIESER, Verena: Global Citizenship Education in der Volksschule – Kinder lernen (Welt-)Politik verstehen – Wir gründen einen Staat

SAUER, Simone: Erhebung der interkulturellen Kompetenz der LehrerInnen in der Volksschule St. Veit/Glan (Kärnten). Ein Beitrag zur Spezifizierung von Global Citizenship Education

SCHACHNER-HECHT, Sonja: Demokratie-Lernen in der Grundschule als Potenzial für Global Citizenship Education

### DALLINGER, Sara Elisabeth

#### Die Welt als Klassenraum. – Das Raumkonzept der Montessori-Primarstufe als Chance für Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Die Intention dieser Masterarbeit besteht darin, das Potential der Primarstufen von Montessori-Schulen für Global Citizenship Education (GCED) auszuloten. Dabei ist Kernfrage, wie eine Pädagogik – die sich das Begleiten des Heranwachsens des Menschen zu einem verantwortungsbewussten Erwachsenen, der fähig ist, zum Weltfrieden beizutragen, auf die Fahnen heftet – dies in der theoretischen wie praktischen Konzeption des Raumes umsetzt und welche Verknüpfungen darin zu GCED möglich sind.

**METHODE:** Diese zweiteilige Untersuchung erfolgt zunächst in Form einer ausführlichen Literaturanalyse zur (pädagogischen) Gestaltung und Rezeption des Raums durch den Menschen, zu den Grundlagen von GCED und

Montessori-Pädagogik, sowie den Besonderheiten des Raumkonzepts der Montessori-Primarstufe: die spezifische Vorbereitete Umgebung, das Coming in und das Going out. Erhebungsmethode im empirischen Teil der Arbeit ist die Partizipative Fotobefragung; befragt werden sechs erfahrene Montessori-Lehrkräfte in Deutschland, Österreich und der Schweiz, tätig in verschiedenen Montessori-Primarstufenklassen. Sie verfertigen Fotos, die ihrer Meinung nach zeigen, wie die Vorbereitete Umgebung Möglichkeiten für Lernprozesse von GCED bietet. Diese werden vorab ausgewertet und anschließend in episodischen Interviews mit den Lehrkräften diskutiert. Die daraus generierten Daten werden sowohl einer Themenanalyse wie einer Bildanalyse unterzogen.

**ERGEBNISSE:** Das Ergebnis der Arbeit ist eine sehr reichhaltige und anschauliche Dokumentation der praktischen wie theoretischen Arbeit in Montessori-Primarstufen in Bezug auf die Raumgestaltung/Materialien, die aufzeigt, wie

wichtig es wäre, noch genauer auf die Rezeption von GCED durch die Montessori-Pädagogik und die in ihr tätigen Pädagoginnen einzugehen bzw. diese an letztere heranzutragen. Sie bringt Belege für unzählige Anknüpfungspunkte an einzelne Aspekte, Teilaufgaben oder Voraussetzungen von GCED, die nicht nur für Montessori-Schulen relevant sind.

## RIESER, Verena

### Global Citizenship Education in der Volksschule – Kinder lernen (Welt-)Politik verstehen – Wir gründen einen Staat

**THEMA UND MOTIV:** Ziel dieser Masterarbeit ist es, die Anwendbarkeit von Global Citizenship Education (GCED) im Volksschulunterricht zu untersuchen. Dazu hat die Autorin in ihrer Funktion als Lehrerin ein Unterrichtsprojekt mit einer 4. Klasse Volksschule durchgeführt und dieses als Fallstudie untersucht. Der Arbeit liegen zwei Forschungsfragen zugrunde: „Wie kann GCED anhand politischer Kompetenzen im Volksschulunterricht implementiert werden?“ und „Welche Lösungsstrategien bzw. -ansätze finden Kinder für fiktive globale Ereignisse? Beinhaltet diese Ansätze Aspekte von GCED?“

**METHODE:** Der Theorieteil setzt sich mit den pädagogischen Grundlagen von GCED auseinander und schafft eine Verbindung zu politischer Bildung, Globalem und Interkulturellem Lernen. Für die Untersuchung wurde ein anspruchsvolles Forschungsdesign gewählt: Ein aufwändiges Unterrichtsprojekt dient als Fallstudie für eine evaluative Aktionsforschung, das Datenmaterial für die Forschung wurde in intensiven Reflexionsphasen mit den Kindern erhoben. Die Reflexionen der Kinder erfolgten schriftlich und in Form von Diskussionen, die gut dokumentiert wurden, weiters gab es eine kontinuierliche und dokumentierte Reflexion der Autorin.

**ERGEBNISSE:** Die Arbeit beinhaltet einerseits die Beschreibung eines komplexen Unterrichtsprojekts zur politischen Bildung in der Volksschule. Andererseits werden die Reflexionen der SchülerInnen erhoben und ausgewertet. Die Interpretation der Ergebnisse erfolgt nach Kategorien (Interaktionen, Staat, Migration, Transfer), die auf der Basis der Reflexionsfragen und entlang des Projektablaufs entwickelt wurden. Das Unterrichtsprojekt ist bei den SchülerInnen auf großes Interesse und hohes Engagement gestoßen.

## SAUER, Simone

### Erhebung der interkulturellen Kompetenz der LehrerInnen in der Volksschule St. Veit/Glan (Kärnten). Ein Beitrag zur Spezifizierung von Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Die steigende Zuwanderung von Menschen mit verschiedensten Kulturen konfrontiert sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen mit unterschiedlichsten sozialen, kulturellen und religiösen Erfahrungen. Die multikulturelle Gesellschaft ist zum Alltag geworden. 30 % bis 40 % der Schüler und Schülerinnen in St. Veit haben Migrationshintergrund und eine nicht-deutsche Muttersprache. Aber wie weit sind die Lehrkräfte darauf vorbereitet, sich mit den darauf ergebenden Herausforderungen umzugehen?

**METHODE:** Mittels eines Fragebogens wurde der Ist-Status bezüglich der Interkulturellen Kompetenz der LehrerInnen einer Volksschule erfragt. Danach wurden vier vertiefende Interviews mit Lehrkräften geführt und ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Trotz Implementierung von „Deutsch als Zweitsprache“ und dem „Muttersprachenunterricht“ bestehen noch große Defizite, zumal ältere Lehrkräfte in ihrer Ausbildung nie mit diesen Themen befasst wurden. Es besteht somit ein großer Fortbildungsbedarf, doch nur ein Drittel der LehrerInnen hat sich bereits selbstständig weitergebildet. An weiteren Verbesserungsvorschlägen wurde erhoben: Mehrstunden für soziales Lernen als Voraussetzung für eine Bewusstseinsbildung „dem Fremden“ gegenüber; größere Klassenräume; mehr Stützpersonal (SozialarbeiterInnen, PsychologInnen, BeratungslehrerInnen), aber auch mehr Lehrpersonal, um den Sprachunterricht zu forcieren. Offene Strukturen könnten aus dem starren Lernraum einen Lebensraum machen. Ghettoklasse für Kinder, die nicht Deutsch sprechen, werden von nahezu allen Befragten vehement abgelehnt.

## SCHACHNER-HECHT, Sonja

### Demokratie-Lernen in der Grundschule als Potenzial für Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Die Arbeit geht von der These aus, dass politische Bildung und somit auch der Erwerb politischer Kompetenzen in der Grundschule keinen hohen Stellenwert genießen. Die Arbeit erforscht die Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs von politischem Lernen und

Demokratie-Lernen in der Grundschule und fragt nach den speziellen Erfordernissen für politische Bildung in dieser Lebensphase. Ein Fokus liegt dabei auf der Analyse erfahrungsbasierter Zugänge und ihrer Möglichkeiten. Im abschließenden Kapitel wird die Frage aufgegriffen, inwiefern darin ein Potential für Global Citizenship Education (GCED) zu sehen ist.

**METHODE:** Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung mit dem aktuellen theoretischen Diskurs zu Demokratie, Demokratie-Lernen und politischer Bildung in der primären schulischen Sozialisation sowie deren Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis. Die Arbeit ist primär eine Literaturarbeit, enthält aber ebenso eine Fallstudie (mit teilnehmender

Beobachtung) und ein Expertinnen-Interview, das mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurde.

**ERGEBNISSE:** Politisches Lernen ist in der Grundschule nur unzureichend strukturell verankert. Defizite sind sichtbar, sei es darin, Schule als demokratischen Erfahrungsraum für politischen Kompetenzerwerb zu nutzen, oder im Fehlen von theoriebasierten Modellen. Politische Bildung in der Grundschule ist außerdem erschwert durch die grundsätzliche Skepsis gegenüber dem politischen Lernen für diese Altersgruppe. Wenn es bewusst und reflektiert erfolgt, kann Demokratie-Lernen ein großes Potenzial für GCED entfalten. Parallelen zwischen beiden Konzepten sind in den Herausforderungen als auch den Hindernissen für die Praxis sichtbar.

## Sekundarstufe inklusive Berufsschule

ELSENER, Brigitte: Global Citizenship Education als Überwindung des Nationalismus – erfahrungsgestützte Analyse von förderlichen Methoden und Zugängen

GUTHEINZ, Doris: „Gutes Leben für Alle“ und das Konzept Global Citizenship Education in der Neuen Mittelschule

KAGER, Inge: Wie das Wahlpflichtfach Global Education laufen lernte (Eine Fallstudie)

KRUISZ, Karl: Interkulturelle Kompetenz und Global Citizenship Education in der Berufsschule – Potenziale neuer pädagogischer Ansätze

LANDAUF, Andrea: Teaching from a Global Citizenship Education Perspective

MARGREITER, Barbara: Global Citizenship Education in der Berufsschule

PIRCHER, Carolina: Die praktische Umsetzung von Global Citizenship Education im fächerübergreifenden Unterricht Deutsch und der Fächerkombination Geschichte/Sozialkunde/politische Bildung durch erfahrungsorientiertes Lernen. Ein Fallbeispiel

SCHARLER, Stefanie: „Generation sowohl als auch“ – Jugend zwischen Weltbürgertum und Pragmatismus

## ELSENER, Brigitte

### Global Citizenship Education als Überwindung des Nationalismus – erfahrungsgestützte Analyse von förderlichen Methoden und Zugängen

**THEMA UND MOTIV:** Anlass für die Arbeit ist die Konstellation in einer Schule, an der sich zwei starke Ethnien (SchülerInnen mit kosovarischem Migrationshintergrund und österreich-stämmige SchülerInnen) gegenüberstehen. Ziel der Arbeit ist eine kritische Evaluation der Maßnahmen, die von Seiten der Schule ergriffen wurden, um beidseitige Integration möglich zu machen und aufkeimenden nationalistischen Tendenzen entgegenzutreten.

**METHODE:** Einleitend wird das Spannungsfeld, in dem sich diese zwei Ethnien begegnen, beschrieben und positive wie auch negative Einflüsse auf ein sozial gewinnbringendes Miteinander werden identifiziert. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Darstellung und Untersuchung von schulischen Projekten, die den Fokus vom nationalistischen zum globalen Denkansatz wenden sollen. Den Projekten folgt nach einer Beschreibung ihrer Durchführung jeweils eine Analyse gemäß dem theoretischen Konzept von Global Citizenship Education. Als besonders gutes Instrument zur Bildung des interkulturellen Friedens wird das Schulparlament näher erläutert. Die Untersuchung stützt sich dabei

neben eigenen Erfahrungen und einer Literaturrecherche vor allem auf die Auswertung von Feedback-Bögen bzw. Interviews, die an LehrerInnen und/oder SchülerInnen gerichtet waren.

**ERGEBNISSE:** Das Ergebnis ist eine empirisch gestützte Sammlung von Methoden und Projekten, die von den betroffenen SchülerInnen als zielführend für den Perspektivenwechsel vom Nationalismus zum globalen Fokus eingeschätzt wurden. Dabei ist besonders das Instrument Schulparlament hervorzuheben, das nicht nur von den SchülerInnen, sondern auch von den Lehrkräften in seiner schulumfangfassenden demokratischen Funktion und Effizienz gewürdigt wurde.

## GUTHEINZ, Doris

### „Gutes Leben für Alle“ und das Konzept Global Citizenship Education in der Neuen Mittelschule

**THEMA UND MOTIV:** Die ökologischen, ökonomischen und sozialen Folgen unserer Lebensweise stellen unsere Gesellschaft vor große Herausforderungen. Nachhaltige Entwicklung ist für die Zukunft der Menschen von größter Relevanz. Die Konzepte von Global Citizenship Education (GCED) bieten Lernenden eine klare Perspektive, indem sie Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen vermitteln, die sie befähigen sollen, eine für alle gerechtere Welt mitzugestalten.

**METHODE:** Der Ausgangspunkt der Arbeit ist das Manifest der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum „Nicht für den Profit“. Nussbaum fordert eine Neuorientierung der Bildung im Hinblick einer nachhaltigen Entwicklung, die ein „Gutes Leben für Alle“ zum Ziel hat. Die Gedanken von Nussbaum bilden den Rahmen des ersten Teils der Arbeit, in dem auch der Begriff Bildung näher beleuchtet wird und eine Beschreibung der Neuen Mittelschule erfolgt. Der empirische Teil der Arbeit umfasst eine Analyse der Schulform Neue Mittelschule (NMS) und der Schulleitbilder einiger ausgewählter NMS sowie Interviews mit SchulleiterInnen, die zu ihrer Einschätzung des Potenzials und der Umsetzungsmöglichkeiten von GCED in der Neuen Mittelschule befragt wurden.

**ERGEBNISSE:** Die Auswertung der Interviews hat gezeigt, dass der Stellenwert einzelner Konzepte von GCED bei den SchulleiterInnen hoch ist und Wissen über die Prinzipien von GCED teilweise vorhanden ist. Zur sozial-ökologischen

Transformation müssen Wissen und Kompetenzen mit Werten in Zusammenhang gebracht werden. Dazu braucht es entsprechend ausgebildete LehrerInnen, aber auch ein Bewusstsein innerhalb der Bildungs- und Schulstruktur. So bietet die Neue Mittelschule als Schule für ALLE sehr wohl Möglichkeiten, den Prinzipien von GCED gerecht zu werden.

## KAGER, Inge

### Wie das Wahlpflichtfach Global Education laufen lernte (Eine Fallstudie)

**THEMA UND MOTIV:** Diese Arbeit beschreibt die Erfahrungen mit der Implementierung eines neuen Wahlpflichtfaches, Global Education, am Gymnasium Bludenz nach dem ersten Durchgang. Global Education wurde im Rahmen des Faches Politische Bildung eingerichtet. Die Autorin ist selbst die Hauptinitiatorin des neuen Faches.

**METHODE:** Die Darstellung, die großteils chronologisch angeordnet ist, beschreibt Konzepte, Inhalte, Erfahrungen und Überlegungen, die dieser erste Durchgang mit sich brachte. Passend zur Durchführung des Faches in englischer Sprache sind auch die neun Dimensionen mit einer englischen Überschrift versehen, die einen guten Überblick über das Spektrum an Fragestellungen geben: First Steps, Background, Reasons, Conditions, Global Citizen, Teachers, Students, Topics sowie Limits. Die Studie ist aber mehr als ein bloßer Bericht, sie enthält auch theoretische Reflexionen zu den pädagogischen Zielen und Konzepten.

**ERGEBNISSE:** Das Ergebnis dieser Fallstudie ist nicht nur die Darstellung eines Schatzes an praktischen Erfahrungen bei der Umsetzung von Global Citizenship Education, die auch die Rahmenbedingungen, die Möglichkeiten und Grenzen des Projekts berücksichtigt. Ein weiteres Resultat sind drei Szenarien für die Fortführung, auch in anderen Schulen:

Das erprobte Versuchsmodell – eine Kombination aus Global Education und Politischer Bildung, allerdings mit dem Nachteil, dass es immer ein Kompromiss bleibe.

Ein Wahlpflichtfach Global Education, in dem man stärker auf die die SchülerInnen interessierenden globalen Themen eingehen könne.

Als bevorzugte Variante nennt die Autorin ein Wahlpflichtfach Global Citizenship Education, in dem Themenkreise in ihrer politischen Dimension erfasst würden, von lokalen Gegebenheiten bis hin zur globalen Dimension.

## KRUISZ, Karl

### Interkulturelle Kompetenz und Global Citizenship Education in der Berufsschule – Potenziale neuer pädagogischer Ansätze

**THEMA UND MOTIV:** „Interkulturelle Kompetenz und Professionalität“ ist ein neuer Unterrichtsgegenstand, der ab dem Schuljahr 2018/19 für Lehrberufe in der Gastronomie eingeführt wird. Die Arbeit untersucht das Potenzial dieses neuen Unterrichtsgegenstandes für interkulturelle Bildung sowie für die Stärkung von Global Citizenship Education (GCED) in der Berufsschule.

**METHODE:** In einer Pilotphase konnten SchülerInnen einer burgenländischen Berufsschule Teile des neuen Unterrichtsgegenstandes bereits im Schuljahr 2017/18 absolvieren. Die gleichen SchülerInnen nahmen außerdem an einem Lehrlingsaustauschprogramm des AFS in den USA teil. Es war naheliegend, die Erfahrungen dieser SchülerInnen in den Forschungsprozess einzubinden. Die SchülerInnen wurden zunächst mittels einer Online-Befragung zu ihren Erfahrungen mit dem neuen Modul, zu ihren Erwartungen an die Reise und zum Vorbereitungsprozess sowie zu ihren Vorerfahrungen mit kultureller Diversität befragt. Nach der Reise haben 6 SchülerInnen in einer Gruppendiskussion ihre Lernerfahrungen reflektiert.

**ERGEBNISSE:** Lehrlinge bewegen sich durch ihren frühen Einstieg in die Arbeitswelt auch bereits sehr früh in sog. interkulturellen Kontexten – in der Zusammenarbeit mit KollegInnen oder in Kundenkontakten. Die Stärkung interkultureller Kompetenz ist daher eine wichtige Aufgabe der Berufsschule. Der Auslandsaufenthalt hat die SchülerInnen sehr geprägt (zwei Drittel waren das erste Mal im Ausland). Die Begegnungen mit Menschen unterschiedlicher Herkunft sowie die große Offenheit, die sie in den USA erlebt haben, wurden besonders positiv wahrgenommen. Eine kritische (Selbst)Reflexion der Erfahrungen und der eigenen Haltungen ist für eine Stärkung interkultureller Kompetenz notwendig und kann im neuen Unterrichtsgegenstand systematisch erfolgen. Das österreichische Berufsschulwesen bietet Möglichkeiten zur Integration von GCED, einerseits im Fach Politische Bildung, andererseits in fachspezifischen Zugängen, wie dem neuen Unterrichtsgegenstand Interkulturelle Kompetenz und Professionalität.

## LANDAUF, Andrea

### Teaching from a Global Citizenship Education Perspective

**TOPIC AND MOTIVE:** Global Citizenship Education (GCED) has already been integrated into the Austrian curriculum for secondary education, and so being able to teach from a GCED perspective is becoming more and more relevant for teachers nowadays. However, not many teachers in Austria know about this topic and its threefold approach – the cognitive, the socio-emotional and the behavioural dimension. Consequently many are not able to integrate GCED into their teaching. Therefore, it seems necessary to give interested teachers a short and practically oriented guideline for its implementation into the classroom.

**METHOD:** In order to compile this afore mentioned guideline, various handbooks from all over the world were studied, and a comprehensible checklist was composed. This checklist was then used to create and teach a course (Wahlpflichtfach) called 'Colonialism.Postcolonialism.Decolonization' from the GCED perspective for 17- and 18-year-old pupils in an Austrian secondary school. At the end of the course, reflective papers had to be written by the pupils, a group interview was conducted, and a questionnaire was completed.

**RESULTS:** In general, the checklist was proven helpful to assemble the different topics of the course through being a constant reminder of perspectives and aspects to consider and can be recommended to other teachers. Nevertheless, not all points of the checklist can be integrated into teaching all the time and for all topics due to various constraints, eg. time or lack of material, but the checklist makes what to leave out a conscious choice. Another finding highlighted by the different modes of evaluation was the great importance of the socio-emotional dimension for an in-depth understanding of essential aspects of the topic, eg. racism.

## MARGREITER, Barbara

### Global Citizenship Education in der Berufsschule

Thema und Motiv: Ein beträchtlicher Bevölkerungsanteil Österreichs hat eine duale Ausbildung und somit eine Berufsschule absolviert. Die Arbeit untersucht, welche Bedeutung Globalisierung für Lehrlinge und Lehrpersonen der

Berufsschule hat, welchen Stellenwert Menschenrechte, Demokratie, gerechte Strukturen und globale Themen im Unterricht einnehmen.

**METHODE:** Der theoretische Teil beleuchtet die duale Ausbildung von Lehrlingen in Österreich und erläutert das Unterrichtsfach Politische Bildung als wichtigen Bestandteil von GCED. Der empirische Teil umfasst eine Umfrage bei Lehrlingen und Lehrkräften sowie problemzentrierte Interviews mit Lehrkräften, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden.

**ERGEBNISSE:** Die Globalisierung wird von den Lehrlingen und PädagogInnen in der vielfältigen globalen Vernetzt- und Verbundenheit wahrgenommen und beschrieben. Lehrlinge sehen die Globalisierung für die eigene Zukunft vielfach neutral, ein Viertel optimistisch. Menschenrechte, Gerechtigkeit, Frieden, Mitgestaltung und Mitentscheidungen werden von beiden Personenkreisen als sehr wichtig erachtet. Sechs von zehn Lehrlingen geben an, sich für Menschenrechte und Gerechtigkeitsfragen, 40 % für Umweltthematiken engagieren zu wollen. Im Hinblick auf ihre eigene Partizipation wünschen sich die Jugendlichen mehr Möglichkeiten zur Mitentscheidung in der Schule. Lehrlinge und PädagogInnen sind von der Wichtigkeit GCED-relevanter Themen überzeugt, jedoch bestätigt nur jeder dritte bis vierte Lehrling deren Vermittlung im Unterricht. Lehrlinge halten ihre Lehrpersonen für mäßig kompetent in globalen und aktuell-politischen Fragestellungen. Um GCED in Berufsschulen zu stärken, bedarf es der vermehrten Implementierung globaler Themen und Dimensionen in Lehrpläne und eine entsprechende Aus- und Weiterbildung der PädagogInnen.

## PIRCHER, Carolina

### Die praktische Umsetzung von Global Citizenship Education im fächerübergreifenden Unterricht Deutsch und der Fächerkombination Geschichte/Sozialkunde/politische Bildung durch erfahrungsorientiertes Lernen. Ein Fallbeispiel

**THEMA UND MOTIV:** Die Auseinandersetzung mit Heterogenität prägt den Diskurs in der Bildungsgeschichte weltweit. In einer globalisierten Welt, die von Migration, Mobilität und Kommunikation über weite Distanzen hinweg geprägt ist, besteht die Forderung nach der Berücksichtigung von Multiperspektivität und Partizipation. Die Arbeit untersucht am Beispiel einer fächerübergreifenden Unterrichtseinheit,

wie diese Fertigkeiten inhaltlich und didaktisch gefördert werden können. Thema ist das Potential partizipativen und multiperspektivischen Lehrens und Lernens für die Umsetzung von Global Citizenship Education (GCED) im Unterricht in Verbindung mit dem Thema Diversität.

**METHODE:** Nach einer theoretischen Erläuterung der Grundfragen von GCED wird der Ansatz des erfahrungsbezogenen Lernens, der in Entdeckendes und Forschendes Lernen sowie in Partizipatives Lernen untergliedert wird, diskutiert. Im empirischen Teil wurde anhand einer teilnehmenden Beobachtung und ergänzender informeller Gespräche überprüft, wie ein Unterricht nach den Prinzipien von GCED durchgeführt werden kann. Dabei standen die pädagogischen Interventionen der Lehrperson und die Vermittlung von Wissen im Mittelpunkt der Beobachtung.

**ERGEBNISSE:** Aus der Darstellung erfahrungsbezogenen Lernens destilliert die Verfasserin eine Liste von Maximen für einen guten GCED Unterricht, die als Kriterien für die Messung des Erfolgs des Unterrichtsbeispiels dienen. Die Arbeit leistet damit einen Beitrag, das komplexe Bildungskonzept GCED auf anschauliche Art und Weise nachvollziehbar zu machen. Gleichzeitig wird die theoretische Konzeptionierung der Praxisdimension von GCED herausgearbeitet.

## SCHARLER, Stefanie

### „Generation sowohl als auch“ – Jugend zwischen Weltbürgertum und Pragmatismus

**THEMA UND MOTIV:** Im Fokus der Arbeit stehen Wertorientierungen, Einstellungen und Zukunftsvisionen von Jugendlichen, die in engem Zusammenhang mit Global Citizenship Education stehen. Die Arbeit stützt sich auf soziologische Jugendtheorien und Analysen aus der Jugendforschung und greift Aspekte wie Sozialisation, Identitätsentwicklung, Individualisierung, Jugendkultur und Jugendmilieus auf.

**METHODE:** Forschungsdesigns und -ergebnisse aus Jugendstudien zu Werthaltungen, Bildung, Zukunft sowie Politik und Partizipation (v.a. die Jugend-Wertestudie 2011) bilden das Fundament für einen Fragebogen, mit dem die Einstellungen von Schülerinnen einer Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HBLW) untersucht werden. Der Fragebogen wird ergänzt um Themen und Aspekte, die für Global Citizenship Education von Bedeutung sind. Die Ergebnisse der Umfrage werden im Vergleich zu diesen etablierten Jugendstudien ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Die Jugendstudien, die als Ausgangsbasis für die Befragung der Jugendlichen dienten, erforschen jugendliche Lebenswelten kaum im Kontext von Globalisierungsprozessen. Die Rückkoppelung der Umfrageergebnisse an die Ergebnisse der Jugend-Wertestudie zeigt einige Parallelitäten in Bezug auf priorisierte Werte der Schülerinnen. Das Interesse an Politik ist bei den befragten Schülerinnen etwas höher als in der Jugendwerte-Studie. Partizipation ist den Schülerinnen wichtig, sie glauben an

die Wirksamkeit von Beteiligung und wünschen sich konkret mehr Mitsprache in jenen Bereichen, die sie selbst direkt betreffen. In Bezug auf Zukunftsvisionen und weltbürgerliche Haltungen zieht die Arbeit den Schluss, dass die Schülerinnen sowohl pragmatische als auch weltbürgerliche Tendenzen zeigen. Ein kritischer Blick auf Forschungsdesign und Forschungsmethoden sowie Aussagekraft der Ergebnisse rundet die Arbeit ab.

## Literaturunterricht

KRONBERGER, Andrea: Leseabenteuer und Weltsichten – Die Literatur des Globalen Südens als methodischer Zugang im Sinne von Global Citizenship Education im Unterricht

PRÜNSTER, Stefan: Die Welt abbilden – Transkultureller Unterricht mit Bilderbüchern in der Volksschule

TANGL, Andreas: Gerechtigkeit in ausgewählten Romanen der Jugendliteratur

ZEIRINGER, Johann: Global und lokal – Literarische Texte im Kontext von Global Citizenship Education

## KRONBERGER, Andrea

### Leseabenteuer und Weltsichten – Die Literatur des Globalen Südens als methodischer Zugang im Sinne von Global Citizenship Education im Unterricht

**THEMA UND MOTIV:** Ausgangspunkt der Masterarbeit ist die Frage „Wie lernt man?“ bzw. „Wie lernt man im Sinne des pädagogischen Konzepts GCED?“ und „Welchen Beitrag kann dabei die besondere Form des literarischen Lernens mit Hilfe der Literatur des Globalen Südens leisten?“, um Schüler\_innen zu sensibilisieren, Einsichten in die globalen Zusammenhänge und die vielfältigen Herausforderungen für die Weltgemeinschaft in der Gegenwart zu gewinnen.

**METHODE:** Die Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. Zunächst werden Anknüpfungspunkte für das pädagogische Konzept GCED im Regelunterricht und in den Kompetenzmodellen der verwandten Disziplinen gesucht. In weiterer Folge wird ein Kriterienkatalog definiert, um die Überprüfbarkeit des Globalen Lernens mit Hilfe von Literatur aus dem Globalen Süden in der empirischen Untersuchung zu ermöglichen, und weiters das Prozessmodell weltbürgerlichen Denkens, Lernens und Handelns entwickelt.

Der empirische Teil dokumentiert ein zwölfwöchiges Literaturprojekt in einer 6. Klasse AHS, in dem zunächst die Einstellungen von 19 Schüler\_innen zu aktuellen Themen der

Weltgemeinschaft sowie den Problemen unserer globalisierten Welt mittels eines detaillierten Fragebogens erhoben werden. Anschließend setzen sich die Schüler\_innen in intensiven und vielfältigen Arbeitsaufträgen mit der Welt der beiden gelesenen Romane aus dem Globalen Süden – ihren Menschen und ihrer Kultur, dem Land und den politischen Verhältnissen – auseinander und dokumentieren ihre Lernfortschritte in Form von persönlichen Texten und kreativen Arbeiten, Präsentationen sowie einer literarischen Diskussion. Die Auswertung der zentralen Daten erfolgt mittels themenzentrierter qualitativer Inhaltsanalyse anhand des definierten Kriterienkatalogs.

**ERGEBNISSE:** Die ausgewerteten Daten zeigen, dass es viele Möglichkeiten des Lernens, des Erfassens und der Selektion von Inhalten, Emotionen und Einsichten gibt und dass die Schüler\_innen der 6. Klasse enorme Fortschritte beim Lernen im Sinne von GCED gemacht haben, auch wenn nicht alle Schüler\_innen im gleichen Ausmaß vom Unterricht profitiert haben. Die Resultate dokumentieren aber auch deutlich, wie wichtig die richtige Wahl der Lernmedien und wie wesentlich die Lehrperson beim Vermittlungsprozess in allen Phasen des Lernens im Sinne von GCED ist.

## PRÜNSTER, Stefan

### Die Welt abbilden – Transkultureller Unterricht mit Bilderbüchern in der Volksschule

**THEMA UND MOTIV:** Die Arbeit setzt sich zum Ziel, unter Berücksichtigung der Prinzipien von Global Citizenship Education (GCED) Möglichkeiten des transkulturellen Unterrichts für die österreichische Volksschule zu entwickeln. Das Thema wird in den größeren Kontext Multikulturalität und Mehrsprachigkeit in österreichischen Volksschulen eingebettet.

**METHODE:** Der Autor erläutert zunächst das Konzept der Transkulturalität und unterzieht es einer kritischen Analyse, gleichzeitig wird jedoch auch das Potenzial für eine zeitgemäße Bildung ausgelotet. Nach der Darstellung von Methoden der Literaturdidaktik in der Volksschule wird ein Modell für transkulturelle Literaturdidaktik vorgestellt. Dieses dient der nachfolgenden Ausarbeitung von Unterrichtsentwürfen als Leitlinie.

**ERGEBNISSE:** Der Autor arbeitet die Synergien zwischen GCED und transkultureller Literaturdidaktik heraus und entwickelt anhand von drei Kinderbüchern konkrete Unterrichtsvorschläge für den Einsatz transkultureller Bilder- und Kinderbücher in der Volksschule. Die Auswahl der drei Beispielbücher erfolgte sowohl aus der Perspektive der transkulturellen Literaturdidaktik als auch aus der Perspektive von Global Citizenship Education. Diese Entwürfe beruhen auf den zuvor vorgestellten und diskutierten Ansätzen, Prinzipien und Methoden und sollen LehrerInnen die Übertragung der transkulturellen Literaturdidaktik auch auf andere literarische Beispiele ermöglichen.

## TANGL, Andreas

### Gerechtigkeit in ausgewählten Romanen der Jugendliteratur

**THEMA UND MOTIV:** Gerechtigkeit ist einer der schillerndsten und gleichzeitig schwierigsten philosophischen Begriffe. Viele Menschen sprechen von Gerechtigkeit, oftmals ist aber nicht klar, was sie denn unter Gerechtigkeit tatsächlich verstehen und wie diese Gerechtigkeit erreicht werden kann. Die Masterarbeit setzt sich zum Ziel, das Thema Gerechtigkeit in einigen jugendliterarischen Werken zu untersuchen und dies im Sinne von Global Citizenship Education (GCED) auch pädagogisch zu nutzen.

**METHODE:** Die Arbeit ist in zwei große Bereiche gegliedert. Im ersten Teil werden wichtige Überlegungen zum Begriff Gerechtigkeit angestellt, das Verhältnis von Ethik und Gerechtigkeit sowie wichtige Definitionen zu unterschiedlichen Bereichen von Gerechtigkeit werden erörtert. Daran anschließend werden unterschiedliche Gerechtigkeitskonzeptionen vorgestellt, u.a. Konzepte von lokaler und globaler Gerechtigkeit bzw. inter-/transkultureller Gerechtigkeit sowie internationaler und globaler Gerechtigkeit. Im empirischen Teil werden vier Romane für Jugendliche vorgestellt und in Bezug auf ihre Thematisierung von Aspekten der Gerechtigkeit untersucht.

**ERGEBNISSE:** Die Arbeit zeigt, wie vielschichtig der Begriff Gerechtigkeit ist. Theorien der Gerechtigkeit werden einerseits erläutert und bilden andererseits die Basis für die Untersuchung der Jugendromane. Deren Auswahl erfolgt nach literaturdidaktischen und praktischen Kriterien. Die AutorInnen der Romane stammen aus den USA bzw. USA/Australien und aus Europa. Die Analyse stellt den Inhalt des Romans in den Mittelpunkt, die Figurenkonstellation wird mithilfe von Beziehungsdiagrammen sehr anschaulich dargestellt, der Ästhetik ist jeweils ein kurzer Abschnitt gewidmet.

## ZEIRINGER, Johann

### Global und Lokal – Literarische Texte im Kontext von Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Die Masterarbeit befasst sich mit dem Verhältnis von Literatur und Gesellschaft und fragt nach dem Beitrag, den Literatur für das Verständlich-Machen sozialer Welten und gesellschaftlicher Strömungen sowie für das Konzept von Global Citizenship Education leisten kann.

**METHODE:** Zuerst werden Methoden zur Analyse und Interpretation von Literatur erläutert, u.a. stützt sich die Arbeit auf Bourdieus Theorie der symbolischen Formen. Mit diesem Instrumentarium werden anschließend literarische Werke diskutiert, welche aus verschiedenen Weltgegenden stammen und das komplexe Zusammenleben in der Weltgesellschaft thematisieren. Unter dem Titel „Der Raum dazwischen“ wird, anhand weiterer drei Romane, etwas spezifischer das Thema Migration und Kosmopolitisierung abgehandelt.

**ERGEBNISSE:** Die Arbeit geht von der These aus, dass Literatur eine ergänzende Funktion für den soziologischen Erkenntnisgewinn hat, weil Literatur tiefer in soziale Wirk-

lichkeiten einzudringen vermag als wissenschaftliche Untersuchungen. Die vielfältigen Zusammenhänge von Politik und Literatur werden ausführlich beleuchtet und der Erkenntniswert von Literatur für Soziologie deutlich gemacht. Mit den ausgewählten literarischen Werken werden globale und lokale Themen wie Migration, Ökonomie, Fundamen-

talismus, Diversität von Kulturen und Raum bzw. Zeiterfahrungen in ihrer ästhetischen Bearbeitung präsentiert. Abschließend wird im Kapitel „Literarische Texte im Unterricht“ noch einmal ein expliziter Konnex zwischen den literarischen Texten und Global Citizenship Education hergestellt.

## Außerschulische Lernfelder

BLIEM, Alfons: Integration – Leichter durch Teamsport?

DROBITS, Günter: Freie digitale Technologien in Österreich im Kontext der Agenda 2030 – eine Bestandsaufnahme

DIEDERICHS, Michelle: Learning cities: Local strategies for global citizenship education? The case of Gelsenkirchen

SCHÖN, Anna: Perspektiven von Global Citizenship Education im HipHop

### BLIEM, Alfons

#### Integration – Leichter durch Teamsport?

**THEMA UND MOTIV:** Diese Arbeit untersucht, wieweit die „Integration“ von Geflüchteten und MigrantInnen in die Aufnahmegesellschaften durch Teamsport, vor allem Fußball, erleichtert werden kann. Die Forschungsfrage lautet: „Wie und unter welchen Umständen kann Teamsport die angestrebte Integration begünstigen?“, wobei die Erwartungshaltung besteht, dass Gruppensport eine Hilfe zur Selbsthilfe sein kann.

**METHODE:** In einem theoretischen Abschnitt werden die Begriffe Migration, Integration, Sport(-soziologie) und Rassismus diskutiert. Der empirische Teil besteht aus der Darstellung von Projekten und aus Interviews. Es werden acht Personen interviewt, vier migrantische SportlerInnen unterschiedlichen Alters sowie vier TrainerInnen. Die Untersuchungsmethode sind Leitfadeninterviews, welche nach Themen geclustert ausgewertet werden. Ferner werden drei in Österreich etablierte Integrationsmodelle via (Mannschafts-)Sport präsentiert.

**ERGEBNISSE:** Sowohl die drei Sportprojekte als auch die Interviews bestätigen im Wesentlichen, dass Mannschaftssport eine integrative Wirkung haben kann. Dazu muss festgehalten werden, dass alle TrainerInnen, teilweise selbst „mit Migrationshintergrund“, äußerst selbstlos engagiert sind und es ihren Teammitgliedern sicher erleichtern, aufgenommen zu werden. Unabhängig davon erhärten die Aussagen der Interviewten jedoch, dass die Möglichkeit, auch ohne große Sprachkenntnisse Anschluss zu finden

und nach anderen Kriterien als nach ethnisch-nationalen in eine Gemeinschaft aufgenommen zu werden, das „Integrationspotential“ der Sportvereine deutlich unterstreichen. Defizite werden im Bereich der staatlichen Förderung ausgemacht. Und die Integrationsbemühungen im Freizeitbereich reichen keineswegs aus, um Defizite in den entscheidenden Bereichen wie Arbeit und Wohnen auszugleichen.

### DIEDERICHS, Michelle

#### Learning cities: Local strategies for global citizenship education? The case of Gelsenkirchen

**TOPIC AND MOTIVE:** This thesis explores whether and how cities demonstrate a favorable setting for implementing Global Citizenship Education (GCED). The research particularly focuses on analyzing existing strategies already being pursued by learning cities in this regard, given their dedication to promoting education in their communities.

**METHOD:** A theoretical review is followed by a qualitative case study conducted in Gelsenkirchen, Germany.

**RESULTS:** The study leads to the conclusion that cities in general constitute important settings for implementing GCED. This is because of how cities are positioned when it comes to citizenship. City governments do not only serve all who reside in their city, they also extend some citizenship rights to people without legal citizenship status and

are in a position to engage and motivate people to participate. Another advantage of cities is that they mirror global dimensions in their local environment and provide spaces to learn and practice citizenship at the same time. The research also revealed that learning cities in particular provide favorable strategic approaches for implementing GCED at the local level. Learning cities provide an approach to education that can address GCED in a holistic way because they recognize and address learning not only in school, but also in the workplace, in families and communities, through information and communication technologies, and in public spaces. The development of a learning city strategy is based on participation and involvement of all stakeholders, which is a core component of citizenship. Building on these insights, the research resulted in a first attempt to develop a local implementation framework for GCED.

## DROBITS, Günter

### Inwieweit können freie digitale Technologien in Österreich die Zielvorgaben der Agenda 2020 bei den Schwerpunkten 4.1 bis 4.3 der Bildung unterstützen

**INHALT UND MOTIV:** Das Ziel der Masterarbeit ist mit dem umfangreichen Titel der Arbeit bereits umschrieben: Es geht darum, die Möglichkeiten der Teilhabe – im Sinne einer mittels online verfügbarer Wissensquellen und Lernplattformen zugänglichen Bildung – auszuloten und einzufordern.

**METHODIK:** Die Arbeit ist eine Exploration im World Wide Web. Einem historischen Abriss über die Agenda 2030 folgt eine Analyse der „Infrastrukturen“, die Bildung online zugänglich machen könnten, und zwar sowohl öffentlich als auch privat mit Bezug auf Netzanbindung und Endgeräte. Ein nächster Abschnitt befasst sich mit dem Menschen und seinen „strukturellen digitalen“ Möglichkeiten, denen als „Lerntheorie“ einige Ansätze der Gehirnforschung zugrunde gelegt werden. In einem nächsten Abschnitt werden diese strukturellen Voraussetzungen in Bezug auf die Bildungsziele der Agenda 2020 analysiert. Dabei werden bildungspolitische Anliegen wie Teilhabe, Empowerment, gleiche Zugänge für alle diskutiert und angemahnt.

**ERGEBNISSE:** Eine Kernaussage lautet, dass das Netz einer Strukturierung und Anleitung (aber keiner Regulierung) bedarf, um bildungspolitischen Ansprüchen zu genügen. Ein weiteres Ergebnis ist die Erkenntnis, dass gemeinfreie akkre-

dierte und über ein Approbationsverfahren ausgewählte Lernunterlagen und Bildungsangebote fehlen.

## SCHÖN, Anna

### Perspektiven von Global Citizenship Education im HipHop

**THEMA UND MOTIV:** Die Frage nach der Ausbildung einer Identität als global citizen ist eine der zentralen Grundfragen von Global Citizenship Education (GCED). Identitätsbildung ist ein Vorgang, der sich an einer Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft abspielt. Diese Arbeit untersucht die weltweite Entwicklung des HipHop/Rap in Bezug auf seine Relevanz für Global Citizenship, indem Identitätskonstruktionen, -modelle, -konzepte aus dem Genre HipHop/Rap herausgearbeitet werden.

**METHODE:** Anhand der Sprache als Medium im Rap wird exemplarisch dargestellt, wie Identität im HipHop/Rap hergestellt und dargestellt werden kann und wie dies für Identitätskonstruktionen im Sinne einer global citizenship zu verwenden ist. Unter diesen Gesichtspunkten werden Rap-Texte von Esra Özmen aka EsRAP, einer jungen Rapperin, analysiert und deren Themen und Motive identifiziert. Es handelt sich um eine Rapperin mit einer doppelten, türkisch-österreichischen, „Identität“ mit explizit politischen Texten, die auch ihre eigene Situation mit reflektieren. Ein qualitatives Interview mit der Sängerin untermauert die Forschungsergebnisse.

**ERGEBNISSE:** Als Phänomen einer globalen Jugendkultur wird HipHop/Rap durch die Verbindung zu lokal produzierter und von lokalen Einflüssen geprägter Musik zu einem anschaulichen Beispiel für einen genuin kosmopolitischen Ansatz. Im Gegensatz zu traditionelleren Identitätsmarkern der ethnischen und nationalen Zugehörigkeit gewinnt die Vorstellung von Identität als flexibles, multiples Konstrukt an Bedeutung. Der kosmopolitische Ansatz als Ausdruck des Zusammendenkens von Einheit und Differenz, von Koexistenz in der Vielfalt, werden im HipHop gelebt. Die alten Grundmuster nationalstaatlichen Denkens können in diesem Musikgenre überwunden werden.

## Globale Ethik – Globale Gerechtigkeit

Gerechtigkeit gilt im Konzept GCED als universeller Wert und wird insbesondere in der Critical GCED als politischer Begriff verstanden, um weltweit gleichberechtigte Beziehungen anzustreben. Globale Gerechtigkeitskonzepte stellen daher ein zentrales Element des global citizenship-Ansatzes dar. Die Arbeiten setzen sich mit globalen ethischen Fragen, achtsamem Wirtschaften und der Umsetzung entwicklungspolitischer Programme auseinander. Aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Migration und Verteilungsungerechtigkeit werden beleuchtet und damit verbundene Dilemmata und Utopien in den Blick genommen.

ELSSER, Maria: Gerechtigkeitskonzeptionen im Kontext entwicklungspolitischer Strategien und Programme

GRASS, Hans Peter: Bettelmigration und Global Citizenship. Die Rolle von Gefühlen, Ambivalenzen, Dilemmata und Grundbedürfnissen

POSRATSCHNIG, Ursula: Global Citizenship Education and Animal Rights: Interfaces, Common Ground and Mutual Integration

RISKE, Madeleine: Was wäre, wenn? – Die Relevanz von Utopiebewusstsein für das Feld von Global Citizenship Education am Beispiel des Bedingungslosen Grundeinkommens

SCHNEEBERGER, Sabine: Globale Verbundenheit/ Menschenrecht auf Glück am Beispiel eines achtsamen Wirtschaftsprozesses – Fallbeispiel: FAIRytale Fair Fashion

### ELSSER, Maria

#### Gerechtigkeitskonzeptionen im Kontext entwicklungspolitischer Strategien und Programme

**THEMA UND MOTIV:** Verflechtungen in wirtschaftlicher, politischer und sozialer Hinsicht nehmen weltweit zu, sodass Probleme nicht national beschränkt bleiben. Globale Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sind die Folge. Ziel dieser Arbeit ist es, zu untersuchen, inwieweit sich die Ideen aus den Gerechtigkeitskonzeptionen von Peter Singer, Thomas Pogge und Iris Marion Young in den Grundlegenden dokumenten entwicklungspolitischer Strategien und Programme spiegeln.

**METHODE:** Die Arbeit basiert auf einer umfassenden Literaturrecherche und einer qualitativen Auswertung von Primär- und Sekundärliteratur zu den zentralen Themen der Forschungsarbeit. Die entwicklungspolitischen Strategien und Ziele der EU, Österreichs und des Landes Steiermark werden vor dem Hintergrund zentraler Parameter globaler Gerechtigkeit analysiert, die zuvor aus den Konzeptionen der PhilosophInnen herausgearbeitet wurden.

**ERGEBNISSE:** Die Gerechtigkeitskonzeptionen von Peter Singer, Thomas Pogge und Iris M. Young werden mit ihren jeweiligen Schwerpunkten und Besonderheiten erläutert. Dabei werden auch die konkreten Lösungsansätze, die

alle drei PhilosophInnen zu Fragen globaler Gerechtigkeit entwickelt haben, aufgezeigt, wie z. B. Thomas Pogge konkrete Vorschläge für eine globale Rohstoffdividende (GRD) oder für einen Health Impact Fund (HFI) und Iris M. Youngs Modell der sozialen Verbundenheit. Der Analyse von Gerechtigkeitskonzeptionen in den Programmen und Strategien zur Entwicklungspolitik legt die Autorin vier Parameter zugrunde, die sie aus den Gerechtigkeitskonzeptionen von Singer, Pogge und Young herausgearbeitet hat. Diese sind: die moralische Verpflichtung zu handeln, konkrete Handlungsvorschläge der PhilosophInnen, die Frage der Bewusstseinsbildung im Zusammenhang mit einer Verringerung der Ungleichheit in der Welt sowie um Vorschläge zur Finanzierung von entwicklungspolitischen Maßnahmen.

### GRASS, Hans Peter

#### Bettelmigration und Global Citizenship. Die Rolle von Gefühlen, Ambivalenzen, Dilemmata und Grundbedürfnissen

**THEMA UND MOTIV:** Bettelnde Menschen fordern die Frage nach „Global Citizenship“ frontal heraus: Sie zeugen vom Ausmaß globaler Ungerechtigkeit, sie machen die

Grenzen und Chancen kommunalpolitischer und zivilgesellschaftlicher Spiel- und Handlungsräume offensichtlich und sie sprechen persönliche Emotionen und gesellschaftliche Dilemmata an.

Die Arbeit widmet sich der Frage, welche Rolle persönliche Gefühle, Ambivalenzen, Dilemmata und Grundbedürfnisse in der Bearbeitung dieses Themenkomplexes spielen, inwieweit ihre Kenntnis bzw. Akzeptanz den persönlichen und kommunalpolitischen Umgang mit der Thematik erleichtert und das Verstehen dieser Phänomene im globalen Kontext unterstützen kann.

**METHODE:** Für die Arbeit wurden qualitative Interviews mit Personen geführt, die aus verschiedenen beruflichen und weltanschaulichen Kontexten von der Thematik betroffen sind und unterschiedlichste Zugänge und Strategien verfolgen.

**ERGEBNISSE:** Die emotionalen Perzeptionen sind von positiven und negativen Gefühlen geprägt und werden häufig als Ambivalenzen wahrgenommen, unabhängig davon, ob die Befragten ordnungspolitische, restriktive oder sozialpolitische, menschenrechtsorientierte Zugänge verfolgen. Die Konfrontation mit der Thematik „Bettelmigration“ ist häufig von „Dilemma-Situationen“ geprägt. Wie in allen Konflikttransformationsprozessen kommt den Grundbedürfnissen der Konfliktparteien eine entscheidende Rolle zu. Nachhaltige Lösungen gelingen erst, wenn die Bedürfnisse der AkteurInnen gegenseitig verstanden werden. Diese akteursorientierte Ebene kann jedoch nicht isoliert von herrschenden gesellschaftlichen Asymmetrien gesehen werden. Das Charakteristikum von „Global Citizenship Education“ liegt in der Zusammenschau emotionaler, politischer und struktureller Faktoren und in der Zurückweisung monokausaler Deutungsversuche. Die größten Dilemmata in dieser Thematik tun sich rund um den Aspekt „Handeln“ auf. Was macht die handelnden AkteurInnen zu „Global Citizen“? Macht die Wahrnehmung von Ambivalenzen Menschen handlungsunfähig, oder liegt gerade darin das Potential, neue Perspektiven zu eröffnen?

## POSRATSCHNIG, Ursula

### Global Citizenship Education and Animal Rights: Interfaces, Common Ground and Mutual Integration

**TOPIC AND MOTIVE:** The two philosophies of Global Citizenship Education (GCED) and Animal Rights have been

expanding and entering curricula on a global scale. For this reason, it is worth investigating interfaces, common ground, and the benefits of their mutual integration. Among their shared ethical premises and objectives are the issues of equal rights, justice, peace, and environmental protection. The contemporary global phenomenon of industrial livestock farming exemplifies the ways in which violations of Human and Animal Rights tend to be closely connected.

**METHOD:** The methodology is a comparison of the philosophies of both approaches. Research from the (Critical) Human-Animal Studies offers crucial insights that aid the attempts at historical-critical analysis and decolonization central to GCED, how the carnistic matrix oppresses human and nonhuman animals alike, and how political activism is central to both. They both depend on educational systems and committed individuals who participate actively on a political level.

**RESULT:** Educational premises and practices keep perpetuating traditionally hierarchical Western thinking and harmful stereotypes towards human and nonhuman 'others'. Moreover, any endeavor towards social justice and peace is incomplete if the dimension of nonhuman life is neglected. Acknowledging the social construction of the 'human vs. animal' dichotomy is an important step towards the deconstruction of domination, hierarchy and subjugation, as is the need to recognize the importance of empathy as opposed to the 'survival of the fittest' principle, and the fundamental significance of healthy ecosystems within rather than outside of which human animals need to place themselves. The philosophy of GCED both states and promotes that individuals all over the world are developing awareness for kinship with each other, which must eventually be extended to nonhuman animals. It is the utopian vision of justice for all that both approaches share, the tangible outcome of which is still to be defined, but the aspiration of which is central to both philosophies.

## RISKE, Madeleine

### Was wäre, wenn? – Die Relevanz von Utopiebewusstsein für das Feld von Global Citizenship Education am Beispiel des Bedingungslosen Grundeinkommens.

**THEMA UND MOTIV:** Utopien setzen an konkreten gesellschaftlichen Problemen an und haben das Ziel, neue Vorstellungen für die Gesellschaft zu entwerfen. Sie sind kritische Gegenentwürfe zur Realität und bedingen Ver-

änderung. Die Autorin nähert sich dem Thema ihrer Arbeit, indem sie die Frage untersucht, wie sich die Beschäftigung mit einer konkreten Utopie auf die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit und somit die eigene politische Praxis auswirkt, am Beispiel einer konkreten Utopie, nämlich am Engagement für das Bedingungslose Grundeinkommen (BGE). Aus der Untersuchung dieses Fallbeispiels sollen Schlussfolgerungen für Global Citizenship Education gezogen werden.

**METHODE:** Der Utopie-Begriff und seine Geschichte, der Utopiegehalt von GCED sowie die Funktionen des Utopiebewusstseins werden mittels Literaturstudiums untersucht. Die Untersuchung des Fallbeispiels erfolgt durch problemzentrierte Interviews mit Personen, die sich für das BGE in Österreich engagieren. Die Interviews wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Die Interviews zeigen, dass sich die Auseinandersetzung mit einer aktuellen gesellschaftlichen Utopie positiv auf die Wahrnehmung der eigenen Handlungsfähigkeit auswirkt. Die konkrete Utopie, in diesem Fall das BGE, dient als Motivations- und Inspirationsquelle für das Engagement für einen gesellschaftlichen Wandel. Die Vorstellung davon, wie es sein kann, veränderte die Perspektive der Befragten wesentlich, ihre Aufmerksamkeit verlagerte sich hin zum Glauben an eine Alternative. Die Entwicklung und Realisierung von Utopien kann als Ausdruck politischer Praxis und zugleich als Fähigkeit für GCED verstanden werden.

## SCHNEEBERGER, Sabine

**Globale Verbundenheit/Menschenrecht auf Glück am Beispiel eines achtsamen Wirtschaftsprozesses – Fallbeispiel: FAIRytale Fair Fashion**

## Politik und Gesellschaft

Die Beschäftigung mit politischen und gesellschaftlichen Diskursen steht im Zentrum mehrerer Arbeiten. Betrachtet wird nicht nur das Gesagte selbst, es findet auch eine machtkritische Auseinandersetzung mit der Frage statt, wer sprechen und somit teilhaben kann. So spielt die Auseinandersetzung mit Citizenship als politischer Praxis, also mit Möglichkeiten der Partizipation und der Überwindung des nationalen Referenzrahmens im Sinne einer Global Citizenship eine besondere Rolle. Konzepte, die auf die Überwindung von Nationalismus und Rassismus abzielen, stehen im Mittelpunkt, und der Beitrag von GCED zu einer friedlichen, gerechten Gesellschaft wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet.

**THEMA UND MOTIV:** Grenzenloses Wachstum auf einem Planeten mit begrenzten Ressourcen ist weder ökonomisch sinnvoll noch bringt es den Menschen Glück und Wohlbefinden. Die Vereinten Nationen definieren Glück als ganzheitliches Konzept für menschliche Entwicklung. Dazu gehört eine gerechte und nachhaltige wirtschaftliche Entwicklung, die als achtsamer Wirtschaftsprozess bezeichnet wird.

**METHODE:** Die Arbeit bietet auf Basis eines vielfältigen Literaturstudiums eine interdisziplinäre und transkulturelle Annäherung an verschiedene Elemente einer nachhaltigen Entwicklung. Das Unternehmen FAIRytale Fair Fashion dient als Fallbeispiel für die Untersuchung eines alternativen Wirtschaftsprozesses. Die Basis dafür bildet ein themenzentriertes Interview mit narrativen Elementen mit der Firmeninhaberin. Aus den theoretischen Konzepten und dem Interview werden mit der Grounded Theory Methode Schlüsselkategorien identifiziert.

**ERGEBNISSE:** Die Arbeit begibt sich auf eine Spurensuche, um Elemente des Menschenrechts auf Glück, eines nachhaltigen Wirtschaftens und einer globalen Verbundenheit aus verschiedenen kulturellen Kontexten zu beschreiben. Der Weg führt von zentralen Begriffen des tibetischen Buddhismus (Glück, Leid, Mitgefühl, Achtsamkeit, Frieden) über das Konzept des Bruttonationalglücks bis hin zu Elementen eines achtsamen Wirtschaftsprozesses. Mit dem Begriff der „Globalen Verbundenheit“, der in Rückgriff auf Edgar Morin (Heimatland Erde) und Vandana Shiva (Erd-Demokratie) beschrieben wird, schlägt die Autorin die Brücke zu Global Citizenship Education. Die Verbundenheit ist auf die menschliche Gemeinschaft gerichtet, daraus lässt sich eine Verantwortung für Individuen und Kollektive ableiten. GCED fördert die Entwicklung jener Kompetenzen, die Menschen benötigen, um zu globaler Verbundenheit zu kommen.

## Citizenship als (politische) Praxis

FUGGER, Thomas: Flucht, Staat und Bürgerrecht. Ein ethisch/philosophischer Beitrag zum Umgang mit Schutzsuchenden

KAPFER, Margot: Citizenship als politische Praxis. Die Beteiligung nicht-österreichischer StaatsbürgerInnen am Bundespräsidentenwahlkampf 2016 als Beispiel für Global Citizenship

PEIN, Claudia: Volksschule als Erlebens- und Handlungsfeld von Global Citizenship durch Eltern „vor dem Hintergrund von Migration gefragt“

PLHAK, Natalie: Partizipativ entscheiden – Soziokratie als Möglichkeit

SAKAR, Samera: Irakische Frauen in Österreich – Ideal und Realität von Citizenship

SCHERLING, Josefine: The Child's Right to participate as a Global Citizen – Kinderrechte im Kontext von Global Citizenship am Beispiel des Rechts auf Partizipation

SCHRAML, Tanja: Welchen Einfluss hat die Familienbiografie auf die Ansichten der Kinder zu hochqualifizierter Arbeitsmigration und Global Citizen?

### FUGGER, Thomas

#### Flucht, Staat und Bürgerrecht – Ein ethisch/philosophischer Beitrag zum Umgang mit Schutzsuchenden

**THEMA UND MOTIV:** Drei relevante globale Herausforderungen bilden die Forschungsfragen dieser Arbeit: die erste Herausforderung betrifft die Frage der politischen Verantwortung. Die zweite behandelt die Thematik globaler Fluchtbewegungen und fragt nach dem Schutz von Flüchtlingen sowie nach deren Rechten. Die dritte sieht der Autor schließlich in der Freiheit der Werte bzw. dem Herrschen und Wirtschaften ohne humanistische Werte. Hier fragt er auch nach der Bedeutung von Werten für die politische Praxis. Der politische Umgang mit Flucht und Flüchtlingen ist Querschnittsthema der Arbeit.

**METHODE:** Diese Masterarbeit ist eine Literaturliteraturarbeit. Die Argumentation des Autors wird durch Positionen verschiedener Philosophen geleitet.

**ERGEBNISSE:** Ausgehend von den drei Herausforderungen – politische Verantwortung, Flucht und Freiheit der Werte – behandelt die Arbeit zunächst die Beziehung zwischen Herrschaft und Werten. Der Abschnitt zu globaler Wirtschaft und freiem Markt setzt sich kritisch mit den ungleichen Wirtschaftsbeziehungen zwischen westlichen Industriestaaten und dem globalen Süden auseinander und greift z.B. Fragen von Landgrabbing, Nahrungsmittelspekulation und den Mechanismen des „Freien Marktes“ auf. Diese Aspekte werden auch mit den Ursachen von Flucht und Migration verknüpft. Der dritte Abschnitt themati-

siert die Aufgaben sowie die Veränderungen der Rolle und Funktion des Staates in Zeiten der Globalisierung. Hier werden die Veränderungen vom Wohlfahrtsstaat zum Wettbewerbsstaat skizziert und das Phänomen des Nationalstaates sowie das Verhältnis des Staates und der BürgerInnen kritisch hinterfragt. In einem Abschnitt zu Staat und Identität entwickelt der Autor einen eigenen Vorschlag zur Herausbildung einer „Pluralidentität“, die das „Wir“ verschiedener Gruppen, die in einem Staat/Territorium leben, wesentlich stärken soll.

Im Schlussteil werden der taktische Humanismus, die Pluralidentität sowie die Stärkung der Rechte, die allen Menschen in gleicher Weise zustehen müssten, als Perspektive einer zukünftigen humanen Entwicklung zusammengefasst.

### KAPFER, Margot

#### Citizenship als politische Praxis – Die Beteiligung nicht-österreichischer StaatsbürgerInnen am Bundespräsidentenwahlkampf 2016 als Beispiel für Global Citizenship

**THEMA UND MOTIV:** Angesichts des steigenden Bevölkerungsanteils ohne Wahlrecht gewinnen Fragen um demokratische Inklusion und Partizipation abseits von formalen Rechten an Bedeutung. Die Arbeit untersucht am Beispiel des Engagements von Drittstaatsangehörigen im Bundes-

präsidentschaftswahlkampf 2016, welche Faktoren deren politisches Engagement begünstigen und wie sich dieses auf das Zugehörigkeitsgefühl und weiteres politisches Engagement auswirkt.

**METHODE:** Der theoretische Teil beleuchtet anhand einer Literaturrecherche Citizenship-Konzepte sowie Konzepte kosmopolitischer Bildung, die zur Praxis als Global Citizen befähigen. Die rechtliche Situation von MigrantInnen in Österreich wird dargestellt und Citizenship als politische Praxis näher betrachtet. Für den empirischen Teil wurden problemzentrierte Interviews geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Die Interviews zeigen positive Auswirkungen der politischen Praxis auf das gesellschaftliche Zugehörigkeitsgefühl, durch erlebte Selbstwirksamkeit, erweiterte Kompetenzen und solidarische Zusammenarbeit mit ÖsterreicherInnen; als hinderlich für das Zugehörigkeitsgefühl erweisen sich Diskriminierungserfahrungen.

Im Sinne von global citizenship agieren die Befragten, als wären sie StaatsbürgerInnen. Sie akzeptieren die ihnen zugewiesene passive Position nicht, setzen sich für eigene Anliegen ein und kritisieren ungerechte Strukturen. Dies zeigt, dass das Ausüben von Citizenship nicht die Staatsbürgerschaft voraussetzt, wie umgekehrt politische Teilhabe das Zugehörigkeitsgefühl und die Integration stärkt. Nicht bestätigt wurde die weit verbreitete Ansicht, gute Sprachkenntnisse seien eine Voraussetzung für gelingende Integration.

## PEIN, Claudia

### Volksschule als Erlebens- und Handlungsfeld von Global Citizenship durch Eltern – „vor dem Hintergrund von Migration gefragt“

**THEMA:** Die Bildungschancen eines Kindes sind vom sozioökonomischen Hintergrund und dem Bildungsgrad der Eltern beeinflusst. Strukturelle Rahmenbedingungen führen zu Segregation und früher Selektion. Der alltäglich im öffentlichen und politischen Diskurs hergestellte Status „MigrantIn“ wirkt auf institutionelle und individuelle Entscheidungen. Die Arbeit untersucht, inwieweit Global Citizenship in der Schule durch Eltern erlebbar ist.

**METHODE:** Auf Basis einer Literaturrecherche werden Zugänge zum Konzept von Citizenship erörtert und der Bildungsort Schule durch Analysen der Migrationspädagogik beleuchtet. Ein Fokus wird auf institutionelle Diskriminierung gelegt. Der empirische Teil nimmt Bezug auf Osler/Starkey (2005), die Citizenship dreidimensional als rechtlichen Status, als Gefühl der Zugehörigkeit und als Praxis definieren. Problemzentrierte Interviews mit Eltern werden mit qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

**ERGEBNISSE:** Die Statuszuschreibung „MigrantIn“ wirkt im Schulsystem deutlich, die Eltern beschreiben mitunter Diskriminierungserfahrungen. Inwieweit Eltern sich dem Schulsystem zugehörig fühlen und für ihre Kinder eintreten können, wirkt auf die Lernerfolge der Kinder, die sozial-emotional auf Ermutigung angewiesen sind. Eltern treten für ihre Citizenship ein, wenn sie für ihre Kinder „kämpfen“. Elternkontakte und solidarische Verbündete sind dabei bedeutsam. Strukturelle Rahmenbedingungen können Global Citizenship als Gestaltungsprinzip in der Schule fördern oder behindern. Um Global Citizenship in allen schulischen Handlungsfeldern zu etablieren, müssen sich (Hoch-)schulen als lernende Organisationen definieren. Erfahrungen von Eltern, die unterschiedlich von „anders sein“ durch Migration betroffen sind, sollten systematisch in Schulentwicklungsprozesse und Aus- und Fortbildung von LehrerInnen einfließen.

## PLHAK, Natalie

### Partizipativ entscheiden – Soziokratie als Möglichkeit

**THEMA UND MOTIV:** Ausgangspunkt ist die Frage, wie Entscheidungen am besten getroffen werden, sodass die Interessen aller Betroffenen gewahrt bleiben und sich möglichst viele in den Entscheidungsprozess einbringen können. Die Soziokratie erscheint als Organisationsform, die es erlaubt, das Potential der Gruppe zu nutzen, um partnerschaftlich Entscheidungen zu treffen, Hierarchien flach zu halten und alle Beteiligten aktiv in die Entscheidungsfindung einzubinden. Sie ist somit auch für (Global) Citizenship Prozesse ein wichtiges Instrument. Offen ist, ob Soziokratie auch für die Entscheidungsfindung und Verwaltung von Staaten geeignet ist, wie es Auguste Comte bereits im 18. Jahrhundert intendierte.

**METHODE:** Diese Literaturarbeit setzt sich besonders mit den Prinzipien und Instrumenten der Soziokratie nach Gerard Endenburg auseinander, der als Erfinder der Sozio-

kratie gilt, wie sie heute in hunderten Vereinen und Unternehmen praktiziert wird, während praktische Beispiele fehlen, die die Soziokratie als Organisationsform für Staaten geeignet erscheinen lassen.

**ERGEBNISSE:** Es werden die historischen Entwicklungsphasen der Soziokratie näher beleuchtet, bis hin zur Soziokratie nach Endenburg, der sie durch Erkenntnisse aus der Kybernetik angereichert hat. Einige Grundprinzipien lauten: Die Interessen aller Mitglieder müssen berücksichtigt werden, gleichzeitig haben aber die Interessen der Einzelnen sich jenen der Gruppe zu beugen.

Es müssen Lösungen gefunden werden, die für alle akzeptabel sind. Ist das nicht der Fall, darf nicht gehandelt werden. Alle Mitglieder müssen bereit sein, einstimmig gefasste Beschlüsse umzusetzen.

Die Erfahrung zeigt, dass Entscheidungen allgemeiner Anliegen in einer Gruppengröße von etwa 40 Personen gefällt werden können. Detaillierte Fragen sollten in kleineren Gruppen behandelt werden. Ab einer gewissen Anzahl an Personen muss die Soziokratie repräsentativ organisiert sein.

## SAKAR, Samera

### Irakische Frauen in Österreich: Ideal und Realität von Citizenship

**THEMA UND MOTIV:** Im Mittelpunkt der explorativen Studie steht die Frage, was Frauen, die aus dem Irak nach Österreich migriert sind, mit dem Begriff Staatsbürgerschaft bzw. mit dem weiter gefassten Begriff Citizenship verbinden.

**METHODE:** Der Theorieteil besteht aus einer Literaturliteraturarbeit, die sich mit dem Begriff und Konzept von Citizenship im arabisch-islamischen Denken auseinandersetzt. Der empirische Teil basiert auf 20 qualitativen Interviews mit Frauen, die aus dem Irak nach Österreich geflüchtet bzw. migriert sind. Die Auswertung der Interviews erfolgt nach den drei Dimensionen von Citizenship – Status, Zugehörigkeit, Partizipation. Die Autorin legt wichtiges Datenmaterial zu einem bislang kaum erforschten Bereich vor.

**ERGEBNISSE:** Die Arbeit gibt zunächst einen Einblick in das Leben von Frauen im Irak und zentrale gesellschaftspolitische Bedingungen. Es wird z.B. die religiöse und ethnische Fragmentierung des Irak beleuchtet, ein wichtiger Aspekt

in der Frage von Citizenship und Zugehörigkeit. Das Thema Gewalt wird ebenfalls näher betrachtet. Gewalterfahrungen spielen eine wichtige Rolle bei der Einschätzung von Rechten und persönlicher Sicherheit im Zusammenhang mit Citizenship. Die Autorin eröffnet außerdem einen interessanten Einblick in die Auseinandersetzung mit Citizenship im arabisch-islamischen Denken und in Spannungsfelder rund um Citizenship.

Die Interviewpartnerinnen werden zunächst in Kurzporträts vorgestellt. Diese Porträts geben einen Eindruck von den sozialen Hintergründen und den persönlichen Erfahrungen der Frauen. Es ist der Autorin gelungen, ein sehr breites Spektrum von Frauen für die Interviews zu gewinnen (Lebensalter, Bildungsstand, berufliche Situation, ethnische und religiöse Zugehörigkeit).

## SCHERLING, Josefine

### The Child's Right to participate as a Global Citizen – Kinderrechte im Kontext von Global Citizenship am Beispiel des REchts auf (politische) Partizipation

**THEMA UND MOTIV:** Politische Partizipation verlangt in unserer globalisierten Welt nicht mehr nur national verstandene Bürgerschaft, sondern Welt-Bürgerschaft. Als TrägerInnen von universellen Menschenrechten sind wir bereits in gewisser Weise Welt-BürgerInnen in einem politischen Sinn. Wir haben das moralische Recht, aber oft noch nicht die Möglichkeit, auf globaler Ebene an Entscheidungsprozessen, die unser Leben betreffen, zu partizipieren. Kinder und Jugendliche sind häufig von Entscheidungen ausgeschlossen, die sie betreffen. Diesen Zusammenhang gilt es zu untersuchen.

**METHODE:** Diese theoretische Arbeit vergleicht systematisch die Literatur zu GCED und zu Kinderrechten und bezieht sie auf einander, wobei sich Partizipation als wesentliche Schnittmenge ergibt. Die Kinderrechtskonvention erweitert die gesellschaftliche Stellung dieser Gruppe und stärkt ihre Partizipationsrechte. Wenn es um eine nachhaltige Umsetzung der Kinderrechtskonvention geht, braucht es das Wissen um globale Zusammenhänge, das Hinterfragen von vorherrschenden Strukturen, einen globalen Blick auf Problemfelder sowie die Idee und Praxis von Global Citizenship. Ein menschen- bzw. kinderrechtbasierter Ansatz von Global Citizenship ist notwendig, um u.a. die globale rechtliche Dimension zu betonen, die ein wesentliches Fundament von ‚Citizenship‘ darstellt.

**ERGEBNIS:** Die Arbeit zeigt den komplexen Zusammenhang der Konzepte von Global Citizenship und Kinderrechten anhand der politischen Partizipation auf, zum einen, um ein fruchtbares Weiterentwickeln der Kinderrechte und einen nachhaltigen Einsatz für sie im globalen Kontext zu ermöglichen, zum anderen, um an der Verwirklichung von Global Citizenship zu arbeiten.

## SCHRAML, Tanja

### Welchen Einfluss hat die Familienbiografie auf die Ansichten der Kinder zu hochqualifizierter Arbeitsmigration und Global Citizen?

**THEMA UND MOTIV:** Welche Bedeutung hat die Familienbiografie, also die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen, hauptsächlich aus der Kindheit, auf die Einstellung der Menschen zu Global Citizenship und ihre Bereitschaft zur Arbeitsmigration?

**METHODE:** Auf Basis einer Einzelfallstudie über drei Generationen einer repräsentativen Großfamilie von hochausgebildeten, international tätigen ArbeitsmigrantInnen wurden obengenannte Aspekte anhand einer Fragebogenumfrage befragt.

**ERGEBNISSE:** Es konnte festgestellt werden, dass die jeweiligen individuellen Erlebnisse, Wahrnehmungen und Empfindungen als begleitendes wie auch als zu Hause gebliebenes Kind hohe Relevanz auf die persönliche Einstellung und Werthaltung zur Migration haben. Als zusätzlich positiv unterstützendes Element konnte eine hochwertige Ausbildung insbesondere im Bereich Fremdsprachen ermittelt werden. Nicht bestätigt wurde die ursprüngliche Annahme, dass die Vorbildfunktion der Eltern einen maßgeblichen Einfluss auf die Einstellung der Kinder hat.

Die Einflüsse der untersuchungsrelevanten persönlichen Erfahrungen auf die Haltung zu Global Citizen bestätigen die getroffenen Annahmen. Erforderliche Eigenschaften bzw. Kompetenzen eines Global Citizen wie z.B. Wissen, Werte, Neugierde oder Offenheit konnten im Zuge der Fragebogenauswertung als signifikante Bestätigung der getroffenen Annahmen nachgewiesen werden.

Die Familienbiografie, insbesondere emotionale Aspekte, wie persönliche Erlebnisse, Wahrnehmungen und Empfindungen, beeinflussen die Ansichten der Kinder zu Arbeitsmigration und Global Citizenship und sind gewichtiger als viele, rein objektive Umstände und Faktoren.

## Theoretische und Politische Diskurse

ALTENBERGER, Sandra: Wider die Diskriminierung globaler Uneindeutigkeiten – Denken, Sprechen und Handeln entwickeln. Ein Beitrag zu Critical Global Citizenship Education

RIEGER, Maria: Religion und Frieden. Friedensvorstellungen – exemplarisch dargestellt anhand von ausgesuchten Persönlichkeiten und ihrem Bezug zu Global Citizenship Education

STROBL, Sabine: Zum Diskurs über „den Islam“ in Österreich – Reflexionen über aktuelle Positionen zwischen Politik und Religion

WEISSBÖCK, Anja: Verschwörungstheorien – eine neue Herausforderung für die Pädagogik!?

## ALTENBERGER, Sandra

### Wider die Diskriminierung globaler Uneindeutigkeiten – Denken, Sprechen und Handeln entwickeln. Ein Beitrag zu Critical Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Wenn Globalisierung Gegenstand von Bildungsprozessen ist wie bei Global Citizenship Edu-

cation (GCED), werden selbstkritische Reflexionen immer wichtiger. Einerseits um einer Re-Produktion von Sexismen, Rassismen und Klassismen vorzubeugen, andererseits um ein kritisches Urteilsvermögen in Bezug auf Ordnungssysteme zu entwickeln. Bildungssysteme selbst sind ebenfalls Gegenstand dieser kritischen Analyse und in Bildungspro-

zessen Involvierte sollten entsprechendes Urteilsvermögen und Kompetenzen für kritische Selbstreflexion sowohl in Bezug auf persönliche Haltungen als auch in Bezug auf ihr professionelles Handeln entwickeln. In dieser Arbeit wird die Verstrickung, individuell wie kollektiv, in rassistische und post- bzw. neokoloniale Strukturen herausgearbeitet und erforscht, wie und warum eine reflexive, kritische Grundhaltung, die keine HelferInnen- und Opferrollen stabilisiert, zu einer machtsensiblen und diskriminierungskritischen Umsetzung von GCED führen kann.

**METHODE:** Für die theoretische Diskussion der Forschungsfragen werden relevante Literatur, Theorien und Konzepte herangezogen. Hierfür wird eine postkolonial-feministische Perspektive eingenommen, um die Wirkmächtigkeit kolonialrassistischer Logiken und neokolonialer Fortschreibungen im Kontext von GCED sichtbar zu machen und diese in Zusammenhang mit historischen Gewordenheiten zu betrachten.

**ERGEBNISSE:** Die Master Thesis arbeitet die Bedeutung von Rassismen wie Kolonialismen für den Diskurs zu GCED sowie dessen Implikationen für Theorie und Praxis heraus. Bestehende Ordnungen zu dekonstruieren, eine rassismuskritische Haltung einzunehmen, Reflexionsräume zu schaffen, um daraus folgend eine kritische selbstreflexive Solidarität zu entwickeln, sind zentrale Potentiale von GCED. Das Konzept GCED ist somit unentbehrlich für die gegenwärtige Transformation von Selbst- und Weltbildern. Die hier formulierten Potentiale bedürfen jedoch einer detaillierten Ausarbeitung, um eine machtsensible und diskriminierungskritische Umsetzung realisierbar zu machen.

## RIEGER, Maria

### Religion und Frieden. Friedensvorstellungen – exemplarisch dargestellt anhand von ausgesuchten Persönlichkeiten und ihrem Bezug zu Global Citizenship Education

**THEMA UND MOTIV:** Welchen Weg gehen spirituelle Menschen, die Frieden stiften? Welche Haltung nehmen sie ein und welche Vorstellungen von Frieden haben sie? Die Arbeit geht dem Zusammenhang von Spiritualität und politischer Praxis nach und begibt sich dazu auf die Spuren von Persönlichkeiten, die sich für eine Veränderung in Hinblick auf Frieden und ein würdiges respektvolles Miteinander eingesetzt haben. Die verschiedenen Zugänge und Friedenskonzepte werden analysiert und in Bezug zu Global Citizenship gestellt.

**METHODE:** Auf Basis des Literaturstudiums werden einerseits wichtige Begriffsklärungen im Kontext von Frieden und Religion vorgenommen und das Thema „Frieden“ und „Friedfertigkeit“ aus theologischer, philosophischer und politischer Perspektive analysiert. Anhand der Fallbeispiele, dem Leben und Wirken ausgewählter (teils historischer) Persönlichkeiten werden verschiedene Friedenskonzepte veranschaulicht und mögliche Wege, wie Friedensvorstellungen auch in der Praxis gelebt werden können, aufgezeigt.

**ERGEBNISSE:** Alle in die Untersuchung einbezogenen Biografien handeln von Menschen, die in gewissem Sinne als „global citizens“ bezeichnet werden können. Sie kommen aus kulturellen Kontexten und Religionen, sie treten bewusst für den Weltfrieden ein und kämpfen für ihre jeweiligen Anliegen (z. B. Indien, USA, Lateinamerika), die alle auch eine globale Dimension haben. Diese „FriedensstifterInnen“ sind ermutigende Beispiele dafür, dass Frieden und Gewaltfreiheit politikfähig sein können. Die Analysen von Friedenskonzepten und unterschiedlichen Zugängen zu Frieden und Friedfertigkeit zeigen das Potenzial für eine „Kultur des Friedens“ im Sinne von Global Citizenship Education.

## STROBL, Sabine

### Zum Diskurs über „den Islam“ in Österreich – Reflexionen über aktuelle Positionen zwischen Politik und Religion

**THEMA UND MOTIV:** Die Fluchtbewegungen ab dem Jahr 2015, terroristische Attentate in Europa und das Auftreten des sogenannten „Islamischen Staates“ haben zu einem Anwachsen der Thematisierung des Religiösen in politischen Diskursen geführt. Die Arbeit beleuchtet aktuelle Diskursstränge über „den Islam“ in Österreich und zeigt auf, was diesen Diskurs über „den Islam“ ausmacht bzw. wer die Sprechenden darin sind.

**METHODE:** Die Forschung basiert auf der Verbindung zweier methodischer Ansätze: Die vor allem auf Michel Foucault zurückgreifende Diskursanalyse und deren Problematisierung wird mit der, teilweise auch in Kritik an Foucault entwickelten, theoretischen Fragestellung von Gayatri Chakravorty Spivak, ob Subalterne überhaupt sprechen können und wer für sie spricht, falls sie nicht sprechen können, verknüpft. Mit Hilfe dieser beiden Ansätze werden zunächst die politischen Diskurse rund um die Einführung bzw. Reform der Islamgesetze 1912 und 2015 analysiert und die Motive

der Gesetzgeber herausgearbeitet und historisch eingebettet. Weitere Untersuchungsgegenstände sind politische und mediale Diskurse rund um aktuelle wissenschaftliche Studien, die Debatte um einen Islam europäischer Prägung und die Frage nach dem Einfluss des Auslands auf die Entwicklung des Islam in Österreich.

**ERGEBNISSE:** Das Ergebnis der Arbeit liegt im Wesentlichen darin, dass Ambivalenzen und Dilemmata des Diskurses über „den Islam“ dargelegt werden. Diese beginnen mit der Darstellung „des Islam“ von muslimischer Seite, der als eine Einheit konstruiert wird, als auch im Sprechen über „den Islam“. Dilemmata ergeben sich daraus, dass Mehrheitsgesellschaften Minderheiten in Ethnisierung treiben, die Ethnisierung dient den Minderheiten aber auch dazu, sich als politisches Subjekt zu konstituieren. Die Ethnisierung religiöser Zugehörigkeiten oder die Selbst- und Fremdzuschreibung religiöser, kultureller Identitätsmarkierungen verhindern eine Deeskalation im politischen Diskurs. Die Arbeit weist auf einen möglichen Ausweg aus den skizzierten Dilemmata hin: Im Spektrum gesellschaftlicher Positionen, die auf die Weiterentwicklung der Demokratie unter Wahrung der universellen Menschenrechten abzielen, und im gemeinsamen Abwehren identitärer Positionen liegt die Chance für Begegnungszonen, die im besten Fall an der Basis der Bürgerschaft entstehen sollten.

## WEISSBÖCK, Anja

### Verschwörungstheorien – eine neue Herausforderung für die Pädagogik!?

**THEMA UND MOTIV:** Die Arbeit setzt sich mit dem Phänomen von Verschwörungstheorien auseinander, die auch bei Jugendlichen Beachtung finden und greift damit ein

Thema auf, mit dem sich die Autorin auch im Schulalltag konfrontiert sieht. Gleichzeitig ist das Thema komplex und im pädagogischen Kontext noch wenig bearbeitet. Die Arbeit will einen Beitrag leisten, um den Diskurs in der Politischen Bildung zu Verschwörungstheorien zu öffnen.

**METHODE:** Es handelt sich um eine Literaturliteraturarbeit, in der zunächst einmal Begriffsklärungen und -abgrenzungen vorgenommen werden. Die Arbeit berücksichtigt die Interdisziplinarität des Forschungsthemas und nähert sich dem Thema aus Sicht verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen.

**ERGEBNISSE:** Die Autorin unterscheidet zunächst grundsätzlich zwischen den gesellschaftspolitischen (Globalisierungsprozesse, Krisen, Umbrüche usw.) und den individuellen Aspekten (Sinn, Identität, Ambivalenz, Kontingenz usw.) von Verschwörungstheorien. Die Arbeit diskutiert Ursachen, Funktionen und Wirkungen solcher Theorien und erläutert unterschiedliche Perspektiven. Ein Abschnitt der Arbeit beschäftigt sich mit menschlichen Deutungsmustern, Weltbildern und Weltanschauungen.

Politische Bildung müsste sich aus Sicht der Autorin ernsthafter mit diesem Phänomen auseinandersetzen, allerdings ohne eine „pathologisierende“ Aufarbeitung von Verschwörungstheorien. Politische Bildung muss viel mehr Diskussions- und Reflexionsmöglichkeiten herstellen und die Auseinandersetzung mit Verschwörungstheorien zulassen, sogar herausfordern. Im Kontext von Global Citizenship Education werden wichtige Stoßrichtungen genannt, wie die Berücksichtigung des Umgangs mit Ambivalenz und Ambiguität auf individueller Ebene und ein gesellschaftspolitischer Zugang, der aus Sicht der Autorin die Kritik von Macht und Demokratie aufgreifen soll.

## Ein Lehrgang mit nachhaltiger Wirkung

Die Arbeit am ULG hat eine ganze Reihe von Aktivitäten nach sich gezogen, die längst mehr sind als positive Nebeneffekte. Sie haben dazu beigetragen, eine GCED Szene in Österreich aufzubauen und sie international zu vernetzen. Dies geschieht vornehmlich, aber keineswegs ausschließlich, durch das Leitungsteam des ULG. Inzwischen haben sich auch die ersten beiden Generationen der AbsolventInnen eingebracht und weitere AkteurInnen sind auf den Plan getreten. Der Lehrgang zeigt nachhaltige Wirkungen, und dies auf verschiedenen Ebenen:

### **Nonformale Bildung für Kinder, Jugendliche und Erwachsene**

Ein Beispiel wären die „Fairen Wochen“, die das Land Steiermark jedes Jahr durchführt. Das sind rund 100 Veranstaltungen mit Workshops etwa zu Zivilcourage gegen Rassismus und Diskriminierung, Menschenrechte, Klimagerechtigkeit, Nachhaltigkeit oder Fairer Handel. Eine Absolventin ist dabei führend aktiv.

### **Schule und Hochschule**

Entstanden ist und noch immer entsteht eine kaum zu überblickende Anzahl von neuen Projekten und Initiativen im Unterricht der verschiedensten Schultypen wie auch an Universitäten und Hochschulen. Viele TeilnehmerInnen konnten Inhalte und Methoden, die im ULG vermittelt wurden, in ihre tägliche Arbeit einfließen lassen. Darüber hinaus haben manche Lehrkräfte auch neue Wahlpflichtfächer kreiert, zum Beispiel eines zu Global Education im BG Bludenz oder eines zu „colonialism.post-colonialism.decolonization“ im BG Weiz, oder einen Schwerpunkt in der Schulentwicklung gesetzt, z. B. Schwerpunkt „GCED und Sustainable Development Goals“ an der Polytechnischen Schule Salzburg.

### **GCED und LehrerInnenbildung**

- \* Kooperation mit dem Österreichischen UNESCO Schulnetzwerk: Ausbildung von Lehrkräften und Betreuung von Pilotprojekten (siehe die Einleitung zu dieser Publikation)
- \* Netzwerk von PädagogInnen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen: LehrerInnenbildung in Österreich: Verankerung von GCED im Bildungsverbund Südost als „Kernelement der Profession“
- \* Jährliche Fachtagung Globales Lernen/Global Citizenship Education samt Dokumentation
- \* Teilnahme in der Leitungsgruppe anderer Lehrgänge, etwa des Hochschullehrgangs „Globales Lernen“, (PH Steiermark, Südwind und Welthaus)

### **Global Citizen Campus – GCED im Educational Lab des Lakeside Parks**

KommEnt, Pädagogische Hochschule Kärnten und Universität Klagenfurt richten einen außerschulischen Lernort im Educational Lab ein. Der Global Citizen Campus ist:

- \* Ein Lern-, Entdeckungs- und Experimentierraum für SchülerInnen

- \* Ein Ort der Aus- und Weiterbildung für Lehramtsstudierende und PädagogInnen
- \* Ein Forschungsraum für Global Citizenship Education

### **Bildungsplanung und Bildungspolitik**

- \* Gutachten bzgl. PISA Studien zu Global Competences für das österreichische Bildungsministerium
- \* Mitarbeit in der Strategiegruppe Globales Lernen
- \* Mitarbeit im Fachbeirat der österreichischen UNESCO Kommission (Ministerien, Wissenschaft, NGOs) zur Umsetzung von SDG 4 und insbesondere Target 4.7.
- \* Kooperation mit dem Parlamentarischen Nord-Süddialog und der Österreichischen Forschungsstiftung für Internationale Entwicklung (ÖFSE) sowie mit den wichtigsten entwicklungspolitischen Organisationen in Österreich

### **Internationale Aktivitäten**

- \* Expertisen für den finnischen Bildungsplan Global Education, die italienische Planungsgruppe GCED, Koreanische (APCEIU) Planungen zur LehrerInnenbildung bezüglich GCED
- \* Teilnahme an den globalen UNESCO Foren zu GCED, die seit 2013 alle zwei Jahre abgehalten werden
- \* Mitarbeit im "Europe and North America Regional Global Citizenship Education Network"

- \* Vorträge und Podien auf einschlägigen Konferenzen in Armenien, Deutschland, Canada, Finnland, Frankreich, Italien, Iran, Korea, Österreich, Portugal und der Schweiz

### **Publikationen**

Das Lehrgangsteam gab wissenschaftliche und bildungspraktische Publikationen in Englisch und Deutsch heraus; darüber hinaus hat es zahlreiche Beiträge zur internationalen Diskussion zu GCE(D) in Deutsch, Englisch und Französisch (in Journals oder Sammelbänden) verfasst.

Besonders stolz sind wir auf die Publikationen unserer AbsolventInnen. Genannt seien:

- \* Ursula Maurič: Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien. Münster: Waxmann 2016.
- \* UNESCO (Hrsg.): Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action, Hamburg 2017. (Unter Mitarbeit von Michelle Diederichs)
- \* Josefine Scherling: Zukunftsdimension in der Menschenrechtsbildung. Grundlagen – Analysen – Perspektiven. Weinheim und Basel: Beltz Juventa 2019.

## IV. Personen und Organisationen

### Lehrgangsteam ULG I (2012–2015) und ULG II (2015–2018)

Univ. Prof. Dr. Werner Wintersteiner	Gründer und ehemaliger Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung der Universität Klagenfurt; Schwerpunkte: Kulturwissenschaftliche Friedensforschung, Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; (transkulturelle) literarische Bildung	Wissenschaftlicher Leiter ULG I und II
Dr. <sup>in</sup> Heidi Grobbauer	Geschäftsführerin KommEnt; Schwerpunkte: Globales und Interkulturelles Lernen, Global Citizenship Education, Politische Bildung	Lehrgangsmanagement ULG I und II
Mag. <sup>a</sup> Gertraud Diendorfer	Leiterin des Demokratiezentrum Wien; Schwerpunkte: Projekt- und Wissensmanagement, Projektentwicklung, wissenschaftliche Projektarbeit	Lehrgangsteam ULG I und ULG II (bis 04/2017)
Mag. <sup>a</sup> Dr. <sup>in</sup> Josefine Scherling	Mitarbeiterin am Institut Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Pädagogik der Sekundarstufe Allgemeinbildung	Lehrgangsadministration ULG I (bis 09/2013)
Mag. <sup>a</sup> Eva Maria Rieger	Studium der Musikologie (Graz) und der Angewandten Kulturwissenschaft (Klagenfurt)	Lehrgangsadministration ULG I und II (09/2013 bis 01/2017)
Kristina Langeder	Lehramtsstudium Englisch, Psychologie/Philosophie, Geschichte und Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache an der Universität Salzburg	Lehrgangsadministration ULG II (05/2017-09/2018)
Judith Waizenegger	MA-Studium Jüdische Kulturgeschichte an der Universität Salzburg	Lehrgangsadministration ULG II (seit 10/2018)

### Lehrgangsteam ULG III (2019–2022)

Dr. Hans Karl Peterlini	Univ.-Prof. für Allgemeine Erziehungswissenschaft und Interkulturelle Bildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Schwerpunkte: Bildungs- und Lernforschung in Schule und Gesellschaft, Biographieforschung und Friedens- und Konfliktforschung im Überschneidungsraum von Staat, Großgruppe und Individuum	Wissenschaft. Leiter ULG III
Dr. <sup>in</sup> Heidi Grobbauer	s. Lehrgangsteam ULG I	Lehrgangsmanagement ULG III

Dr. Werner Wintersteiner	s. Lehrgangsteam ULG I und ULG II	Leitungsteam ULG III
Dr. <sup>in</sup> Karin Liebhart	Senior Lecturer am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien; Schwerpunkte: Qualitative Methoden in den Sozial- und Kulturwissenschaften, Visuelle Politik und Visuelle Kulturen, Politische Kommunikation, Diskursive und Visuelle Repräsentationen des Politischen, Antipluralismus, Rechtspopulismus und Rechtsextremismus und GenderStudies	Leitungsteam ULG III
Mag. Jasmin Donlic	Univ.-Ass. am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Schwerpunkte: inter-/transkulturelle Bildung im Kontext von Migration und Inklusion, Mehrsprachigkeit; jugendliche Identitätsbildung in regionalen transnationalen Räumen	Lehrgangsassistenz ULG III
Judith Waizenegger	s. Lehrgangsteam ULG I	Lehrgangsadministration ULG III

## Gastvortragende und Referentinnen

Dr. Ilker Ataç	Politikwissenschaftler an der Hochschule RheinMain; Schwerpunkte: Migration, Politik der Inklusion und Exklusion, Citizenship im Kontext von Migration	ULG I Seminar 4
Dr. Rainer Bauböck	Soziologe, Politologe und Migrationsforscher, Professor für Politologie am Europäischen Hochschulinstitut in Florenz	ULG II Seminar 2
Dr. <sup>in</sup> Hanne Birckenbach	Univ.-Prof.in i. R. am Institut für Politikwissenschaft an der Justus-Liebig-Universität Gießen;	ULG II Seminar 2
Dr. Artur Boelderl	Philosoph und Germanist, Kärntner Literaturarchiv der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt	ULG II Workshop Wissenschaftliches Arbeiten
Dr. Ulrich Brand	Univ.-Prof. für Internationale Politik am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien Schwerpunkte: Critical State and Governance Studies, politische Ökonomie, globale Umwelt- und Ressourcenpolitik; Lateinamerika	ULG I Seminar 2, ULG II Seminar 1

Dr. Jan Brousek	Philosoph und Lehrbeauftragter an den Universitäten Wien, Klagenfurt und Graz Schwerpunkte: Konfliktbearbeitung, Diversity Management, Interkulturalität	ULG I Seminar 2
Dr. <sup>in</sup> Nikita Dhawan	Univ. Prof. an der Justus-Liebig-Universität Gießen; Schwerpunkte: Politische Theorie, Gender Studies, postkoloniale Studien, transnationaler Feminismus, globale Gerechtigkeit, Demokratie und Dekolonisierung	ULG II Seminar
Dr. <sup>in</sup> Sylvia Eder	Univ. Ass. an der Universität Salzburg; Schwerpunkte: Gender Studies, Pädagogische Psychologie, Pädagogische Soziologie	ULG II Workshop Forschungsmethoden
Dr. Wilfried Graf	Soziologe, Friedens- und Konfliktforscher; Gründer und Co-Direktor des Herber C. Kelman Instituts für Interaktive Konflikttransformation; Schwerpunkte: Friedensforschung, Konfliktlösungstraining	ULG I, Seminar 2
Dr. Henning Hahn	Univ.-Prof. am Institut für Philosophie der Freien Universität Berlin; Schwerpunkte: Politische Philosophie, (globale) Gerechtigkeitstheorie, Menschenrechte. Verantwortungsethik	ULG II Seminar 3
Dr. <sup>in</sup> Karin Liebhart	s. Lehrgangsteam ULG III	ULG II Seminar 4, ULG II Workshop Qualitative Sozialforschung
Dr. <sup>in</sup> Elina Marmar	Freie Dozentin, Forscherin und Autorin; Schwerpunkt: Interkulturelle Pädagogik, Rassismuskritische Bildung	ULG II Seminar 2
Dr. <sup>in</sup> Astrid Messerschmidt	Univ.-Prof.in für Erziehungswissenschaften an der Bergischen Universität Wuppertal Schwerpunkte: migrationsgesellschaftliche Bildung, Bildung in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus, Kritische Bildungstheorie	ULG I Seminar 3, ULG II Seminar 4
Lisa Mittendrein	Mitarbeiterin von Attac, Soziologin und Sozioökonomin; Schwerpunkte: Finanzmärkte, Eurokrise und Steuern, Solidarische Ökonomie	ULG II Seminar 2
Dr. <sup>in</sup> Maria Nicolini	Univ. Prof. i. R. der AAU; Ehem. Professorin für interdisziplinäre Forschung; Schwerpunkt u.a. Wissenschaft und Sprache	ULG II Workshop Wissenschaftliches Schreiben

Dr. Andreas Novy	A.o. Univ.-Prof. am Department Sozioökonomie der Wirtschaftsuniversität Wien und Leiter des Institute for Multi-Level Governance and Development; Gründer der Karl Polanyi Gesellschaft; Schwerpunkte: Entwicklungs- und Transformations- forschung, sozialökologische Transformation, internationale politische Ökonomie	ULG II Seminar 2
Dr. Florian Oberhuber	Senior Consultant bei SORA-Institut Wien, Studium der Sozialwissenschaft; Schwerpunkte: Methoden empirischer Sozialforschung, Sprache und Politik, Europaforschung	ULG I Seminar 4, ULG I Workshop Qualitative Sozialforschung
Dr. Anton Pelinka	Univ.-Prof. i. R. am Institut für Politikwissenschaft der Universität Innsbruck und Professor im Nationalism Studies Program der Central European University in Budapest; Schwerpunkte: Demokratietheorien, Vergleichenden Parteien- und Verbändeforschung, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit	ULG I Seminar 1
Dr. Hans Karl Peterlini	s. Lehrgangsteam ULG III	ULG II Seminar 3 und Seminar 4
Dr. Peter Posch	Univ. Prof. i. R. , Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der AAU; Schwerpunkte: Schulentwicklung, Aktionsforschung, Umwelterziehung,	ULG I Workshop Aktionsforschung
MMag. <sup>a</sup> Linda Schönbauer-Brousek	Unternehmensberaterin, Trainerin und Lehrbeauftragte; Schwerpunkte: Konfliktmanagement und Konfliktbearbeitung	ULG I Seminar 2
Dr. Jürgen Struger	Assoz. Univ. Prof am Institut für Germanistik der AAU	ULG I Workshop Wissenschaftliches Schreiben
Dr. <sup>in</sup> Ana Elvira Steinbach Torres	Prof. für Erziehungswissenschaften an der Universidade Federal da Paraíba, Brasilien und Mitglied des Paulo Freire Instituts an der University of California, Los Angeles	ULG II Seminar 1
Ph.D Carlos Alberto Torres	UNESCO-Chair für Global Learning und Global Citizenship Education sowie Direktor des Paulo Freire Instituts an der University of California, Los Angeles	ULG II Seminar 1

Ilija Trojanow	Schriftsteller, Übersetzer, Verleger; Neben seinem umfangreichen literarischen Werk publizierte Trojanow Essays und Reportagen zu globalen politischen und kulturellen Themen.	ULG I Seminar 1
Dr. <sup>in</sup> Silke Weinlich	Politikwissenschaftlerin am Deutschen Institut für Entwicklungspolitik; Schwerpunkte: Global Governance, Entwicklungszusammenarbeit, Vereinte Nationen	ULG I Seminar 2
Dr. Stefan Zehetmeier	Assoz. Univ. Prof. am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt; Schwerpunkt: Aktionsforschung, Professionalitätsentwicklung und Fortbildung von Lehrkräften	ULG II Workshop Aktionsforschung

## Evaluationsteam ULG I und II

Susanne Höck, M.A.	EOP Freising	Studium der Sinologie, Wirtschaftsgeographie und DaF; Postgraduate Diploma in Development Studies (University of Glasgow); Selbständige Evaluatorin, Beraterin und Trainerin für Globales Lernen, BNE, Entwicklungszusammenarbeit
Dr. Jean-Marie Krier	KommEnt, Salzburg	Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Betriebswirtschaft; Mitarbeiter von KommEnt, Evaluator für Globales Lernen, BNE, Fairer Handel

## Gemeinsam mehr bewegen

### Projektträger des ULG Global Citizenship Education

<p>Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung (ZFF) an der AAU Klagenfurt</p>	<p>Das Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung (ZFF, früher: Friedenspädagogik) wurde 2005 gegründet. Seit Jänner 2017 ist das ZFF Teil des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (Fakultät für Kulturwissenschaften).</p> <p>Forschungsschwerpunkte: Friedensbildung, politische und epistemische Gewalt, Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft und Transformatives Lernen.</p>
<p>Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (IfEB) an der AAU Klagenfurt</p>	<p>Das IfEB orientiert sich an demokratischen Grundwerten einer offenen, partizipativen und solidarischen Gesellschaft, in der Interessen und Konflikte dialogisch ausgehandelt und Minderheiten in ihrem Recht auf Eigengestaltung wahrgenommen werden. Ungleiche Zugänge zu Arbeitswelt, Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe werden untersucht und auf Veränderbarkeit und mögliche Handlungsansätze hin diskursiv thematisiert. Erziehung und Bildung werden auch als Beitrag zu einer gewaltfreien und auf nachhaltige Entwicklung bedachten Gesellschaft verstanden.</p> <p>Diesem Leitbild verpflichten sich Lehre und Forschung in intradisziplinärer Durchlässigkeit und interdisziplinärer Vernetzung in einem regionalen und internationalen Kontext.</p>
<p>KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung</p>	<p>KommEnt engagiert sich für eine Bildung, die Weltoffenheit, geteilte Verantwortung für eine zukunftsfähige Entwicklung und die Wahrung der Menschenrechte fördert, und die auf das Leben in einer komplexen und pluralistischen Weltgesellschaft vorbereitet – eine Bildung für Weltbürger und Weltbürgerinnen. In seinem Engagement für Globales Lernen/Global Citizenship Education ist KommEnt in der PädagogInnenbildung tätig, setzt Lobbying-Aktivitäten für Globales Lernen/GCED, organisiert Tagungen und arbeitet an der Gestaltung pädagogischer Materialien mit. KommEnt ist Mitglied der Strategieguppe Globales Lernen und im Global Education Network Europe. Ein zweiter Schwerpunkt sind Evaluationen, Studien und Beratungen von Qualitätsentwicklungsprozessen in entwicklungspolitischer Bildung, Globalem Lernen/GCED und Fairem Handel.</p>
<p>Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule</p>	<p>Die Pädagogische Hochschule Kärnten – Viktor Frankl Hochschule ist ein umfassendes Bildungszentrum für Lehrerinnen und Lehrer und für Personen, die in pädagogischen Feldern tätig sind oder sein werden. Sie bietet akademische Aus-, Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer aller Schultypen sowie im Minderheitenschulwesen an.</p> <p>Die Schwerpunkte liegen sowohl in den Bereichen Mehrsprachigkeit, interkulturelles Lernen und Internationalität als auch in Naturwissenschaften, Schulentwicklung, Qualitätsentwicklung und Forschung. Mit der Kooperation im ULG begründet die PH auch einen neuen Schwerpunkt Global Citizenship Education.</p> <p>Im Geiste Viktor E. Frankls sind Freiheit und Verantwortung ebenso zentrale Begriffe wie die Frage nach Sinn und Wert der Bildung.</p>
<p>Demokratiezentrum Wien</p>	<p>Das Demokratiezentrum Wien ist eine wissenschaftliche Non-Profit-Organisation mit starker Ausrichtung auf Anwendung und Vermittlung von politischer Bildung. Themen: Grundfragen der politischen Kultur und des politischen Systems Österreichs im europäischen Kontext, Demokratisierungsprozesse und ihre historische Entwicklung, aktuelle gesellschaftspolitische Debatten, die Mediengesellschaft (mit Schwerpunkt Medienkompetenz und Decodierung visueller Botschaften) sowie die IT-Transformation und die Wissensgesellschaft.</p>

## Fördergeber und Unterstützer

Wir bedanken uns bei den Fördergebern, der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit/Austrian Development Agency und dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, ohne deren Förderung dieses einmalige, international vielbeachtete Weiterbildungsangebot nicht hätte stattfinden können.

Wir bedanken uns auch bei der UNESCO-Kommission Österreich und dem UNESCO-Schulnetzwerk Österreich für die gute Zusammenarbeit und die ideelle Unterstützung des ULG Global Citizenship Education. Ergebnisse dieser Kooperation sind u. a. zwei Broschüren: Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft (in deutscher und englischer Sprache) und Global Citizenship Education in der Praxis – Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen.



Es ist heute in technischer und materieller Hinsicht möglich, die Ungleichheiten abzubauen, die Hungernden zu ernähren, die Mittel zu verteilen, das Bevölkerungswachstum zu verlangsamen, die Umweltzerstörung einzuschränken, die Arbeit zu verändern, verschiedene planetare Höchstinstanzen für Regulation und Bewahrung zu schaffen, die Vereinten Nationen zu einer veritablen Gesellschaft der Nationen zu entwickeln und die Erde zu zivilisieren.

Die Kräfte der Barbarei, der Zersplitterung, der Verblendung und der Destruktion, die eine planetare Politik utopisch machen, stellen heute für die Menschheit eine derartige Bedrohung dar, dass sie uns *a contrario* darauf hinweisen, dass die Politik der Menschwerdung und die planetare Revolution einem lebenswichtigen Bedürfnis entsprechen.

*Edgar Morin*

Verantwortungsvolle Bildung in den heutigen „globalen Zeiten“ erfordert ein tieferes Verständnis der sozialen, kulturellen, ökonomischen und historischen Kräfte und Trends, die Menschen, Ort, Räume und Weltansichten verbinden, und der Schwierigkeiten, in komplexe und dynamische Systeme zu intervenieren. Wenn dies fehlt, tendieren die Ergebnisse der Bildung dazu, unbeabsichtigt ungleiche Beziehungen zwischen dominierenden und marginalisierten Bevölkerungsgruppen, grob vereinfachte Rationalisierungen von Ungleichheit und instrumentalistische und ethnozentrische Vorstellungen von Global Citizenship, Verschiedenheit und Verantwortung zu reproduzieren.

*Vanessa Andreotti*