

Werner Wintersteiner
Heidi Grobbauer
Gertraud Diendorfer
Susanne Reitmair-Juárez



Global Citizenship Education

Politische Bildung für die Weltgesellschaft

Werner Wintersteiner, Heidi Grobbauer, Gertraud Diendorfer, Susanne Reitmair-Juárez

Global Citizenship Education

Politische Bildung für die Weltgesellschaft

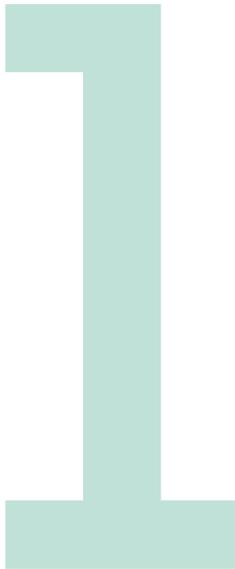
In Kooperation mit der Österreichischen UNESCO-Kommission

Klagenfurt, Salzburg, Wien 2015 (2. Auflage)

Inhalt

1. Einleitung: Global Citizenship im Überblick	3
Exkurs 1: Global Citizenship Education im Rahmen der UNESCO	6
2. Was heißt Global Citizenship Education?	9
2.1 Herkunft und Definitionen	9
2.2 Der „global citizen“ Ansatz	11
2.3 Der „global citizenship“ Ansatz	12
Exkurs 2: Verschiedene Citizenship-Konzepte im Vergleich	14
3 Grundfragen von Global Citizenship Education	21
3.1 Nationale und/oder kosmopolitische Identität?	21
3.2 Drei Dimensionen von Global Citizenship Education	22
3.3 Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit	24
Exkurs 3: Global Citizenship Education in Bezug zu anderen politischen Pädagogiken	28
Lektüreempfehlungen	35
4. Global Citizenship Education in der Praxis	37
4.1 Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen	37
4.2 Verschiedene Ebenen der Umsetzung	40
4.3 Ansätze für Global Citizenship Education in den bestehenden Richtlinien für Schule und Unterricht	40
4.4 Global Citizenship Education im Fachunterricht	44
4.4.1 Global Citizenship Education und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung	44
4.4.2 Global Citizenship Education und Deutsch	45
4.4.3 Global Citizenship Education und Geographie und Wirtschaftskunde	46
4.5 Schulkultur und Schuldemokratie	47
5. Zusammenfassung	49
Verwendete Literatur	52
AutorInnen	54

Einleitung: Global Citizenship im Überblick



Eine Schulklasse wehrt sich gegen die Abschiebung einer Mitschülerin, die keinen österreichischen Pass hat. Denn sie empfindet die Kameradin als integriert, als zugehörig, und sieht nicht ein, warum sie kein Recht haben sollte zu bleiben.

Flüchtlinge, die in Österreich um Asyl angesucht haben, sind verärgert über die schleppende Arbeit der Behörden. Sie demonstrieren für eine menschlichere Asylpolitik und besetzen sogar die Votivkirche in Wien, um zu zeigen, dass es ihnen ernst ist. Sie stellen einen politischen Forderungskatalog auf, das heißt, sie handeln so, als hätten sie alle politischen Rechte wie InländerInnen. Dieses „als ob“ erweist sich als effiziente Strategie, mediale Aufmerksamkeit zu bekommen, und macht zudem noch deutlicher auf ihren rechtlosen Status aufmerksam.

Eine österreichische Schulklasse hat eine Partnerschaft mit einer Klasse in einem afrikanischen Land. Der Kontakt besteht aber nicht im üblichen Spendensammeln für „die armen Kinder da unten“, sondern in einem gemeinsamen Projekt: Die SchülerInnen untersuchen in beiden Ländern, welche Möglichkeiten schulischer Mitbestimmung es gibt, und tauschen sich darüber gleichberechtigt aus.

All das sind Beispiele, wo Menschen sich als *global citizens* begreifen und dementsprechend handeln. Das dritte Beispiel zeigt darüber hinaus, wie *Global Citizenship Education* aussehen könnte. Und das ist auch das Thema dieser Broschüre. Denn obwohl der Gedanke der Weltbürgerschaft heute – in Zeiten der Globalisierung – „in der Luft liegt“ und immer wieder aufgegriffen wird, braucht es doch ein systematisches Lernen, um die Jugend auf diese neue Situation vorzubereiten.

Warum aber nennen wir dieses Lernfeld *Global Citizenship Education*? Wozu braucht es wieder einen neuen Begriff und warum muss es ein Begriff in englischer Sprache sein? In der Pädagogik ist ein neuer Begriff dann berechtigt und notwendig, wenn er Sachverhalte und Konzepte beschreibt, die anders nicht zum Ausdruck gebracht werden können. Anders gesagt: Begriffe bieten einen „Denkrahmen“, der es erlaubt, bestimmte Phänomene zu verstehen und einzuordnen.

Tatsächlich zeigt sich, dass die im deutschen Sprachraum besser eingeführten Begriffe wie *Interkulturelles Lernen*, *Globales Lernen*, *weltbürgerliche Bildung*, *Friedenserziehung* oder *Politische Bildung* zwar alle ihre Berechtigung haben, aber doch nur Teilaspekte dessen erfassen, worum es bei *Global Citizenship Education* geht.

Als Bildungskonzept ist *Global Citizenship Education* kein vollkommen neuer Ansatz, sondern baut auf allen genannten Pädagogiken auf, kombiniert diese oder wesentliche Komponenten von ihnen und gibt ihnen damit eine neue und unverwechselbare Ausrichtung. *Global Citizenship Education* stellt jedenfalls einen originellen, notwendigen und weiterführenden Denkrahmen dar, der für Bildung in Zeiten der Globalisierung und der „Weltgesellschaft“ unverzichtbar ist.

Global Citizenship Education (GCED)

- * reagiert auf die Globalisierung durch Erweiterung des Blickwinkels der *politischen Bildung* auf die Weltgesellschaft
- * übernimmt die ethische Werthaltung der *Friedenspädagogik* und *Menschenrechtsbildung*
- * stützt sich auf die weltgesellschaftliche Perspektive des *Globalen Lernens*, das sich nicht nur mit globalen Themen, sondern speziell mit der Verbindung von Globalem und Lokalem zum *Glokalen* beschäftigt
- * verbindet vor allem diese drei pädagogischen Richtungen durch das Konzept der *global citizenship* als politischer Anteilnahme und Teilhabe am (weltpolitischen) Geschehen.

Der *global citizenship* Ansatz bedeutet keineswegs, dass nun nationale Identitäten für obsolet erklärt werden, genauso wenig wie die Entwicklung des Nationalstaats lokale und regionale Identitäten auslöschen konnte. Es wäre aber auch nicht ganz richtig zu sagen, dass nun eine zusätzliche Identität, eben eine kosmopolitische, neben alle anderen hinzutritt. Vielmehr bedeutet *global citizenship* einen Paradigmenwechsel: Die Perspektive ist nicht mehr der Nationalstaat, sondern eine vielfach vernetzte, ebenso globalisierte wie glocalisierte, Weltgesellschaft. Innerhalb dieses Paradigmas spielen nun nationale Identitäten eine, allerdings veränderte, Rolle (vgl. dazu Kapitel 3.1).

Somit öffnet *Global Citizenship Education* den Blick auf eine wichtige zeitgemäße Bildungsaufgabe, die bislang zu wenig Beachtung gefunden hat: Wie können wir verantwortliche WeltbürgerInnen erziehen, die in ihrem privaten Umfeld, in ihrer beruflichen Position wie in ihrer staatsbürgerlichen Funktion

das ethische Ziel einer friedlichen Weltgesellschaft vor Augen haben und sich, soweit dies in ihren Kräften steht, dafür einsetzen?

Global Citizenship Education ist nicht bloß ein theoretisches Konzept, es ist auch ein praktisches Programm zur Umsetzung in Schule, Jugendarbeit und Erwachsenenbildung. *Global Citizenship Education* bietet Lernenden, die in einer Welt voller Konflikte, aber auch Chancen aufwachsen und in ihr solidarisch leben lernen wollen, eine klare Perspektive. Sie vermittelt Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen, die sie befähigen, an einer gerechteren Welt für alle zu arbeiten.

Global Citizenship Education ist eine pädagogische Richtung, die sich in den letzten Jahren international etabliert hat. Der *citizenship* Begriff ist im angelsächsischen Sprachraum die wichtigste Kategorie für das, was im deutschen Sprachraum „politische Bildung“ oder „Demokratiebildung“ genannt wird. Anhand des Begriffs *citizenship* finden Auseinandersetzungen um konkurrierende Vorstellungen von Bildung statt (Tully 2008: 15 ff). Das heißt, dass die verschiedenen pädagogischen Richtungen sich vor allem dadurch unterscheiden, wie sie *citizenship* definieren, wie weit sie diesen Begriff fassen und welche Bedeutung sie ihm beimessen.

Ein Meilenstein für die internationale Aufmerksamkeit für *Global Citizenship Education* ist die Übernahme des Konzepts durch UN und UNESCO. Die *Global Education First Initiative* (2012) des Generalsekretärs der Vereinten Nationen, Ban Ki-moon, bezeichnet Bildung als ein Mittel, *global citizenship* zu fördern und legt dies als einen seiner drei Schwerpunkte fest¹ (siehe Kasten 1).

Um diese Initiative zu unterstützen und sie in die Praxis umzusetzen, hat die UNESCO 2013 *Global Citizenship Education* zu ihrer neuen pädagogischen Leitlinie erkoren. Sie hat dazu verschiedene internationale Konferenzen abgehalten, wo verschiedene Zugänge

“WE MUST FOSTER GLOBAL CITIZENSHIP”

Education is a major driving force for human development. My new Education First initiative aims to give a “big push” to the global movement for education. The Initiative focuses on three priorities: [...]

Third, fostering global citizenship. Education is much more than an entry to the job market. It has the power to shape a sustainable future and better world. Education policies should promote peace, mutual respect and environmental care.

Quelle: Statement des UNO Generalsekretärs Ban Ki-moon, 26. September 2012, *Global Education First Initiative (GEFI)*²

Kasten 1: Statement von UN-Generalsekretär Ban Ki-moon

1 www.globaleducationfirst.org/289.htm
2 ebenda

Die global vernetzte Welt ist unumgehbare Realität und stellt hohe Anforderungen an individuelle Orientierungsleistungen. Dazu gehört z.B. sich in einer Welt unterschiedlichster Werthaltungen und Lebensformen zu orientieren, Kontakte zu Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen und Wertvorstellungen positiv gestalten zu können, in einer veränderten Arbeitswelt auf neue Qualitätsanforderungen und Flexibilisierungszumutungen zu reagieren, die ökologischen und sozialen Folgen des eigenen Konsums zu bedenken, angemessene politische Entscheidungen zu treffen oder die Konsequenzen von Nicht-Handeln abzuschätzen. Immer mehr politische Entscheidungen sind nicht auf einer nationalen oder regionalen, sondern einer globalen Ebene zu treffen. Dazu bedarf es aber global denkender politischer Menschen – *global citizens* eben.

Der Kontext einer globalisierten Welt stellt auch an pädagogisches Denken und Handeln neue Anforderungen und erfordert ein Bildungsverständnis, das über die Vermittlung von Fachwissen hinausgeht. Das Bildungskonzept Globales Lernen, welches als Querschnittsthematik in allen Lehrbereichen mitgedacht werden sollte, stellt die zunehmende Komplexitätssteigerung und die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft in den Mittelpunkt. Wie in der Strategie Globales Lernen beschrieben, besteht eine wesentliche Aufgabe von Bildung heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen, ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren. Inmitten all der Unübersichtlichkeit und Fremdbestimmtheit des eigenen Lebens gilt es, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen zu deuten und Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft zu erkennen.

Quelle: Ausschnitt aus dem Curriculum des Universitätslehrgangs „Global Citizenship Education“, S. 3.

Kasten 2: Neue Herausforderungen für die Bildung

zur *Global Citizenship Education* diskutiert wurden. Schließlich hat sie im Frühjahr 2014 als erstes Resultat eine Broschüre „*Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty first century*“ publiziert, die online frei zugänglich ist.³ Somit steht nun *Global Citizenship Education* in der Tradition bisheriger politischer Pädagogiken, denen sich auch die UNESCO verpflichtet fühlt – Menschenrechtsbildung, Demokratieerziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung wie auch Friedenspädagogik (siehe dazu auch Exkurs 1).

Wie jedes Konzept, wird auch *Global Citizenship Education* in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich definiert und interpretiert. Das ist ein Ausdruck einer lebendigen Auseinandersetzung, kann aber für PraktikerInnen manchmal verwirrend sein. In dieser Broschüre legen wir daher unser multiperspektivisches Konzept dar, wie wir, die AutorInnen dieses Textes, es vor allem im Universitätslehrgang „*Global Citizenship Education*“ erarbeitet haben (siehe Kasten 2). Es berücksichtigt die wichtigsten Diskussionspunkte der unterschiedlichen

Ansätze und versucht diese nach Möglichkeit mit einander zu kombinieren, grenzt sich aber auch von einigen Konzepten klar ab.⁴

Diese Broschüre besteht im Wesentlichen aus drei großen Kapiteln: Kapitel 2 beschäftigt sich mit Definitionen und Konzepten im Zusammenhang mit *Global Citizenship Education*, Kapitel 3 diskutiert einige Grundfragen, während Kapitel 4 den Voraussetzungen für die Praxis von *Global Citizenship Education* gewidmet ist. Dazwischen sind drei Exkurse eingeschoben, über *Global Citizenship Education* im Rahmen der UNESCO, über verschiedene *Citizenship*-Auffassungen sowie über *Global Citizenship Education* im Vergleich zu anderen politischen Pädagogiken.

3 unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf

4 Zu dem genannten dreijährigen Universitätslehrgang, dessen zweiter Durchgang im Herbst 2015 startet, siehe die Information im Anhang dieser Broschüre bzw.: www.uni-klu.ac.at/frieden/inhalt/453.htm

Global Citizenship Education im Rahmen der UNESCO

Seit ihrer Gründung arbeitet die UNESCO an der Frage, wie man durch Bildung auf ein friedliches und solidarisches Zusammenleben in der globalen Weltgesellschaft vorbereiten kann. Bereits 1946 hat sie eine *Resolution on the revision of textbooks* verabschiedet, der zahlreiche einschlägige Aktivitäten folgten. Ziel war und ist, die Schulbücher im Hinblick auf ihre Funktion für besseres gegenseitiges Verständnis der Völker und Nationen zu überarbeiten. 1953 wurde das *Associated Schools Project* gestartet, das seither stark gewachsen ist. 1968 gab das mit der UNESCO verbundene International Bureau of Education (IBE) eine *Recommendation on Education for International Understanding* heraus. 1974 hat die UNESCO – als gemeinsames Dokument aller Mitgliedsstaaten – ein *Aktionsprogramm mit Empfehlungen „über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Frieden in der Welt sowie die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten“* erarbeitet. Diese Erklärung zur „internationalen Erziehung“ beleuchtet den Zusammenhang zwischen internationaler Verständigung, Menschenrechten, kultureller Bildung und, relativ früh, Umweltbildung. Die Empfehlung fordert an zentraler Stelle eine Bildungspolitik, die auf „internationale Solidarität und Zusammenarbeit als notwendige Vorstufe“ für die Lösung globaler Probleme ausgerichtet ist. Die internationale Dimension und globale Sichtweisen sollten auf allen Bildungsebenen berücksichtigt werden, zentrale „Weltprobleme“ (wie Gleichberechtigung der Völker, Frieden, Menschenrechte) seien überall zu thematisieren. Trotz einiger Schwächen, die man aus heutiger Sicht an dem Dokument bemängeln kann (vgl. dazu Wintersteiner 1999, Kapitel 5.II), ist dieser Text ein wichtiger erster Meilenstein. Wesentlich weiter geht der *Integrierte Rahmenaktionsplan zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie* (1995, vgl. Köhler 1997).

Nach dem Ende des Kalten Krieges werden innergesellschaftliche Probleme wie Rassismus, Intoleranz, aber auch die wachsende Kluft zwischen Norden und Süden als die brennendsten Fragen identifiziert. Die Lösung der Probleme wird nun nicht mehr ausschließlich in einer Verständigung zwischen den Staaten gesucht, sondern die Zivilgesellschaft kommt ins Blickfeld. Dieser Text ist wohl die umfassendste Darstellung eines systematischen pädagogischen Programms für weltweite Friedenserziehung. In späteren Dokumenten hat die UNESCO weitere Aspekte wie *Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung*, vor allem aber die Erziehung für eine weltweite *Kultur des Friedens* in den Mittelpunkt gerückt und mit dem UN-Jahr für eine Kultur des Friedens 2000 und der anschließenden Dekade 2001–2010 noch stärker entwickelt. Im bekanntesten diesbezüglichen Dokument, der *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace* von 1999, heißt es an zentraler Stelle (Artikel 4): „Education at all levels is one of the principal means to build a culture of peace. In this context, human rights education is of particular importance.“⁵ Schrittweise wird in diesen und noch einigen anderen Dokumenten ein Bildungskonzept entwickelt, das politische Bildung, Demokratiebildung, Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung und interkulturelle Verständigung nicht nur global propagiert, sondern auch mit einer globalen Perspektive, d.h. im Bewusstsein globaler Zusammenhänge. Damit wurden Grundlagen dessen gelegt, was heute unter *Global Citizenship Education* verstanden wird. 2014 schließlich hat die UNESCO, nach einigen vorbereitenden Konferenzen und Dokumenten, eine anschauliche Broschüre *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century* publiziert.⁶ In diesem Sinn kann man *Global Citizenship Education* als einen integrativen Ansatz verstehen, der auf allen bestehenden Konzepten aufbaut, ohne deren eigenständige Bedeutung ignorieren zu wollen.

5 www3.unesco.org/iycp/kits/uk_res_243.pdf

6 unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf

DAS UNESCO KONZEPT VON GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Global Citizenship Education (GCE) is a framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable.

It represents a conceptual shift in that it recognizes the relevance of education in understanding and resolving global issues in their social, political, cultural, economic and environmental dimensions. It also acknowledges the role of education in moving beyond the development of knowledge and cognitive skills to build values, soft skills and attitudes among learners that can facilitate international cooperation and promote social transformation.

GCE applies a multifaceted approach, employing concepts, methodologies and theories already implemented in different fields and subjects, including human rights education, peace education, education for sustainable development and education for international understanding. As such, it aims to advance their overlapping agendas, which share a common objective to foster a more just, peaceful and sustainable world.

Quelle: UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century, S. 9

Kasten 3: Das UNESCO Konzept von Global Citizenship Education

2. Was heißt *Global Citizenship Education*?

2.1 Herkunft und Definitionen



Global Citizenship Education ist ein Konzept, das sich in den letzten Jahren vor allem im angelsächsischen Sprachraum etabliert hat, jedoch nicht nur in der westlichen Welt oder dem „Globalen Norden“. Immer mehr setzt sich *Global Citizenship Education* als ein Sammelbegriff durch, der andere politische Pädagogiken wie Friedenserziehung, Interkulturelles Lernen, Globales Lernen und Politische Bildung einschließt. Damit möchten wir nicht behaupten, dass die anderen Pädagogiken nun verzichtbar wären und durch das neue Konzept ersetzt werden sollen. Eine Qualität von *Global Citizenship Education* besteht jedoch darin, dass sie diese Pädagogiken „zusammendenkt“. Ein Beispiel dafür ist die Definition der Initiative *Education Above All*, einer global wirkenden Stiftung aus Qatar, deren Ziel es ist, die Bildungschancen von benachteiligten Kindern auf der ganzen Welt zu erhöhen und die unter anderem mit der UNESCO kooperiert⁷ (siehe Kasten 4).

AN UMBRELLA TERM

In this book the term “education for global citizenship” is used as an “umbrella term” covering themes such as education for tolerance and appreciation of diversity, conflict resolution and peace, humanitarian action, and introduction to the principles of human rights and humanitarian law, as well as civic responsibilities, – as these themes relate to local, national and international levels.

Themes within the field of education for global citizenship:

1. Values education and life skills education
2. Peace education; studies of the causes of conflict and its transformation, and other global issues.
3. Human rights education: critical thinking, empathy, avoiding stereotyping and exclusion, and the concepts associated with human rights and responsibilities.
4. Citizenship or civic education

Quelle: *Education Above All* (2012)⁸

Kasten 4: *Global Citizenship Education als Überbegriff*

Einen ähnlich ganzheitlichen Ansatz verfolgt auch das North-South Centre des Europarates, das in Lissabon angesiedelt ist und *Global Education* zu seinem Schwerpunkt gemacht hat. Dieses Konzept, dem sich auch die österreichische Strategieguppe Globales Lernen verpflichtet fühlt, verfolgt einen weiten und integrativen Ansatz, der dem hier dargestellten Ansatz

⁷ Siehe dazu die Website: educationaboveall.org/#/about/1

⁸ www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eea_-_education_for_global_citizenship.pdf

von *Global Citizenship Education* sehr nahe ist. Dies ist deutlich ablesbar am wichtigsten programmatischen Dokument des Nord-Süd Zentrums, der so genannten Maastricht-Erklärung aus dem Jahre 2002 (siehe Kasten 5). Dort wird *Global Education* unter anderem als die globale Dimension von *Education for Citizenship* bezeichnet.

Der Begriff *Global Citizenship Education* ist allerdings mehrdeutig. Diejenigen, die sich auf ihn beziehen, verwenden ihn in unterschiedlicher Weise und verbinden damit mitunter ähnliche, aber oft auch deutlich unterschiedliche Ziele und Programme. Dabei sind es immer die unterschiedlichen Auffassungen des *citizenship* Begriffs, die die Trennlinie bilden. So kann *Global Citizenship Education* einmal relativ vage als *globale* Ausrichtung von *Citizenship Education* verstanden werden, das heißt, dass zwar globale Fragen ins Spiel kommen, das nationale Paradigma von *citizenship* jedoch nicht verlassen wird; ein anderes Mal hingegen wird der Begriff als Erziehung zu *global citizenship* verstanden, das heißt als Überwindung des nationalen Paradigmas. Damit sind bereits die zwei idealtypischen Tendenzen angesprochen, die sich innerhalb der Fülle an Definitionen und Konzepten von *Global Citizenship Education* identifizieren lassen. Manchmal werden sie als der *humanitäre* und der *politische* Ansatz bezeichnet. Diese Ansätze unterscheiden sich dadurch, dass sich der eine eher als *education of the global citizen* versteht und der andere eher als *education for global citizenship*, d.h. dass der erste Zugang den Fokus auf das Individuum legt, das die menschlichen Qualitäten einer Weltbürgerin/eines Weltbürgers entwickeln soll („individueller Kosmopolitismus“), während der zweite den Fokus auf die gesellschaftlichen Strukturen legt, die verändert werden müssen, damit Weltbürgertum überhaupt eine lebbare Option werden kann („struktureller Kosmopolitismus“). Wir verwenden hier deshalb die Begrifflichkeit individuell-humanitärer und strukturell-politischer Ansatz. Diese Differenzen entsprechen in etwa den bei anderen Au-

torInnen gebrauchten Terminologien *soft versus critical Global Citizenship Education* (Andreotti 2006), *humanitarian versus political approach* (Dobson 2005) oder *modern versus diverse citizenship* (Tully 2008).

Ein Beispiel für den individuellen Kosmopolitismus wäre das *Oxfam Curriculum*, ein Konzept der großen Hilfsorganisation und NGO Oxfam aus England, das auch über den englischsprachigen Raum hinaus populär geworden ist, weil es sehr konkret die persönliche Ebene anspricht:

„Oxfam betrachtet einen *global citizen* als jemanden, der oder die sich der größeren Welt bewusst ist und einen Sinn für die eigene Rolle als WeltbürgerIn hat.“ (Oxfam 2006: 3; eigene Übersetzung)

Das ist unseres Erachtens zwar ein wichtiges Bildungsziel, doch kann sich eine welt-bürgerliche Bildung nicht darauf beschränken, „einen Sinn für die eigene Rolle“ zu entwickeln. Sie muss sich auch mit den (gesellschaftlichen, politischen, ideologischen, mentalen oder kulturellen) Hindernissen beschäftigen, die einer solidarischen Weltgesellschaft entgegenstehen und die Lernenden befähigen, diese kritisch zu analysieren.

Ein Beispiel für die strukturelle Sichtweise stammt aus einem amerikanischen Standardwerk über *global citizenship* des amerikanischen Sozialwissenschaftlers Luis Cabrera: „Sein Schwerpunkt [gemeint ist der *global citizenship* Zugang] auf eine globale Gemeinschaft kann helfen, Tendenzen auszumachen, die Menschen aus weniger wohlhabenden Staaten als passive EmpfängerInnen von moralisch geforderten Unterstützungen betrachten, statt als gleichberechtigte Handelnde, die in der Lage sind, zum Schutz ihrer eigenen Rechte mit beizutragen, und die berechtigt sind, sich für ihre eigenen Interessen einzusetzen.“ (Cabrera 2010: 14; eigene Übersetzung). Cabrera betont den *global community* Aspekt, der als eine quasi politische Einheit gedacht wird, und zeigt, dass es damit nicht um humanitäre Hilfe, sondern um

DAS NORD-SÜD-ZENTRUM DES EUROPARATS – DEFINITION VON „GLOBAL EDUCATION“

Global Education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the world, and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and human rights for all.

Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship.

Quelle: Maastricht Global Education Declaration (2002): European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015

Kasten 5: Global education als globale Dimension von Education for Citizenship

die Einlösung eines Rechtsanspruchs geht. Dies bedeutet aber das Betreten der politischen „Arena“, und genau das macht die Stärke dieses Ansatzes aus.

Das folgende Schaubild (Kasten 6) soll diese Unterschiede nochmals verdeutlichen.

Wir plädieren – der Grundidee des *citizenship* Begriffs folgend – für das Paradigma des politischen oder „strukturellen Kosmopolitismus“, der die gesellschaftlichen Machtverhältnisse hinterfragt. Allerdings meinen wir, dass einige Aspekte des individuell-humanitären Zugangs übernommen und in dieses Paradigma integriert werden sollten. Aber welche praktischen Auswirkungen hat diese zunächst akademische Debatte auf Schulunterricht und Bildungsarbeit vor Ort? Um dies näher zu erläutern, wird es nötig sein, zunächst auf diese beiden Begrifflichkeiten etwas genauer einzugehen.

2.2 Der „global citizen“ Ansatz

Der *global citizen* Ansatz entspricht einer Denkweise des „individuellen Kosmopolitismus“. Er definiert die Eigenschaften, die WeltbürgerInnen von heute auszeichnen – und zwar als eine Verbindung von *Wissen, Kompetenzen, sowie Werten und Einstellungen*. Diese Verbindung der drei Ebenen, die zusammengehören und eine Einheit bilden (und die auch dem österreichischen Grundsatzterlass Politische Bildung⁹ entsprechen), ist die eigentliche Leistung dieses Denkmodells.

* Wissen: Ein/e *global citizen* ist jemand, der oder die weltweite Probleme/Themenbereiche in ihrer sozialen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und

umweltpolitischen Dimension erkennen kann. Er oder sie verbindet das Verständnis für verschiedene (meist auch multiple) nationale, religiöse, kulturelle, soziale usw. Identitäten von Menschen mit dem Bewusstsein für eine gemeinsame übergeordnete Identität (als Menschen), die individuelle kulturelle, religiöse, ethnische, etc. Differenzen überbrückt.

* Werte: Ein/e *global citizen* nützt sein Wissen über globale Fragen, um universelle Werte wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt zu befördern.

* Kompetenzen: Ein/e *global citizen* verfügt über die Kompetenzen, um kritisch, systematisch und kreativ auch die eigene (lokale oder nationale) Situation zu hinterfragen und zu reflektieren, verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und Themen aus verschiedenen Aspekten, Ebenen und Positionen heraus zu verstehen; er oder sie verfügt über soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikation, Fähigkeit zu sozialen Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kontexten (Herkunft, Kultur, Religion, etc.) und kann kooperativ und verantwortungsvoll mit anderen Menschen zusammenarbeiten, um gemeinsame globale Lösungen für globale Herausforderungen zu finden.

* Ein/e *global citizen* ist aber auch selbstreflexiv und hat ein gestärktes Bewusstsein für Zusammenhänge zwischen dem eigenen Handeln, gesellschaftlichen Strukturen und wirtschaftlichen Prozessen sowie Formen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit auf den verschiedenen Ebenen und kann eigenständig verschiedene Handlungsmöglichkeiten identifizieren (was ich lokal mache/nicht mache, hat globale Auswirkungen).

„INDIVIDUELL-HUMANITÄRER“ ODER „STRUKTURELL-POLITISCHER“ ZUGANG?	
Handlungen auf moralischer Basis können leicht wieder rückgängig gemacht werden und tragen letztlich zur Reproduktion von ungleichen (paternalistischen) Machtbeziehungen bei.	Gerechtigkeit ist eine bessere Denkgrundlage, denn das ist ein politischer Begriff und wirkt in Richtung fairerer und gleichberechtigterer Beziehungen.
Existenz als Mensch: wirft moralische Themen auf.	Existenz als BürgerIn: wirft politische Themen auf.
Argument gemeinsame Menschheit: Interdependenz und weltweite Verbundenheit	Argument ungleiche Machtverhältnisse: Gegen Projektion westlicher Werte auf andere und eigener Interessen als universale
Ist hilflos gegenüber bzw. naturalisiert den Mythos westlicher Überlegenheit	Kritisiert den Mythos westlicher Überlegenheit
Quelle: Vanessa Andreotti (2006): „soft“ versus „critical“ Global Citizenship Education	

Kasten 6: Individuell-humanitärer versus strukturell-politischer Zugang zu Global Citizenship Education

9 Grundsatzterlass Politische Bildung 2015, www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?51oxni

Die Stärke dieses Ansatzes, nämlich der Fokus auf die Individualität der Lernenden, ist aber zugleich auch seine Schwäche. Er nimmt die Perspektive der individuellen Handlungsmöglichkeiten jeder und jedes Einzelnen ein. Damit werden aber strukturelle Probleme tendenziell unterbelichtet. Er betrachtet *global citizenship* als eine individuelle Entscheidung, als ein bewusstes Sich-Zugehörig-Fühlen zu allen Menschen, über geographische, religiöse oder kulturelle Grenzen hinweg. Das ist zwar ehrenwert, schärft aber gerade nicht den Blick auf die weltweiten Unterschiede in Reichtum, Status und Macht. Wenn ich ungerechte Verhältnisse *als Individuum* nicht ändern kann, bleibt mir ein „kritischer Konsum“ ohne ernsthafte Auswirkungen und moralische Empörung. Oder ich erkenne, dass ich politische Wege suchen muss, um verändernd zu wirken. Diese Beschäftigung mit den politischen Strukturen ist die Stärke des zweiten, des *global citizenship* Ansatzes.

2.3 Der „global citizenship“ Ansatz

Der „strukturelle Kosmopolitismus“ fragt nicht nur nach den persönlichen, sondern auch nach den gesellschaftlichen Voraussetzungen für *global citizenship*. Denn was nützen alle guten Absichten, wenn nach wie vor eine ungerechte Weltordnung vorherrscht, wenn die Unterschiede in Wohlstand, Lebenschancen und politischer Macht so riesig sind wie derzeit? Wie kann man ein *global citizen* im vollen Sinne des Wortes sein, solange die Struktur der internationalen Beziehungen dies verhindert? Der *global citizenship* Ansatz wirft daher zunächst einen kritischen Blick auf internationale Krisen, Probleme, und Entwicklungen. Typische Beispiele wären Klimawandel, Kriege, Hunger, aber auch Bildung, Stand der Menschenrechte, Fair Trade usw. Zugleich aber beschäftigt sich dieser Ansatz auch mit der Weltordnung insgesamt, den internationalen Beziehungen, den rechtlichen Rahmenbedingungen, den internationalen Regelungen und Regimes, und damit mit politischen Handlungsmöglichkeiten. Immer noch ist effektives politisches Handeln an den Nationalstaat gebunden. Zugleich aber wird immer klarer, dass diese Ebene nicht mehr ausreicht. Deswegen ist für den *citizenship* Ansatz die normative Leitlinie die Idee der Weltinnenpolitik. Weltinnenpolitik ist der Gedanke, dass im internationalen Maßstab dieselben Standards gelten sollten (auch wenn sie derzeit keineswegs gelten) wie innerhalb von demokratisch verfassten Staaten, insbesondere:

- * „Demokratie“ (keine Unterdrückung der schwachen Staaten durch stärkere)
- * Menschenrechte (als international akzeptierter Standard)
- * Gewaltfreiheit (d.h. Gewaltausübung als ultima ratio nur im Rahmen vereinbarter UN-Spielregeln zum Schutz der Zivilbevölkerung)
- * Globale Gerechtigkeitskonzepte (politische Maßnahmen zur Beschränkung der ökonomischen Ungleichheit)
- * Transnationale Staatsbürgerschaft (politische Rechte über die national gebundene Staatsbürgerschaft hinaus)

Diese Konzeption von *global citizenship* ist allerdings in Diktion und Begrifflichkeit aus einer westlichen Perspektive heraus verfasst, was durchaus kritisch hinterfragt werden kann. Eine ausführlichere Diskussion des *global citizenship*-Ansatzes findet sich in Exkurs 2.

Gerade der letzte Punkt ist in unserem Zusammenhang wichtig: Bislang ist *citizenship*, als ein Ensemble von Rechten und Pflichten der BürgerInnen, an Staatlichkeit gebunden. Ohne BürgerIn eines bestimmten Staates zu sein, hat man auch keinen *citizenship* Status. Deswegen ist der Nationalstaat nach wie vor die wichtigste politische Arena. Die Schwierigkeit des Konzepts von *global citizenship* resultiert aus der Tatsache, dass damit kein rechtlicher Status verbunden ist. Diese Welt-Bürgerschaft entsteht vielmehr zunächst als ein bewusster Akt, entweder der Zuschreibung oder der Selbstzuschreibung: Man kann *global citizenship* als einen Status auffassen, wie er auch den Menschenrechten entspricht: Jede und jeder einzelne hat einen Anspruch auf die Menschenrechte, unabhängig von seinen/ ihren persönlichen und sozialen Eigenschaften, seiner/ ihrer Herkunft und Lebenssituation. Analog dazu könnte man *global citizenship* als einen „Status“ betrachten, der allen Menschen zukommt, durch ihre Identität als Menschen. Dieser Standpunkt bietet einen kritischen Maßstab dafür, wie unvollkommen das „Weltbürgertum“ bislang realisiert wurde. Der *global citizenship* Ansatz ist somit auch ein Instrument, rechtliche Ungleichheiten anzuprangern, aber auch soziale Ungleichheiten als Skandal zu kritisieren, die in der Einen Welt der WeltbürgerInnen keinen Platz haben sollten.

Der *global citizenship* Ansatz zeichnet sich aber nicht nur durch einen kritischen Blick auf die gesellschaftlichen Ungleichheiten im Weltmaßstab aus. Zugleich macht er auch die Defizite unserer eigenen Migrationsgesellschaften als *politische* Defizite sichtbar. Er lenkt den Blick etwa darauf, wie viele Menschen (Flüchtlinge und

MigrantInnen) in unseren Ländern politisch rechtlos leben, und dass dies nicht als ihr persönliches Problem, sondern als ein Problem einer mangelnden Entwicklung der Demokratie zu verstehen ist. Weltbürgertum hat also auch eine nationale und eine „glokale“ Seite: als der Anspruch aller Menschen eines Landes auf politische Mitbestimmung wie als die Pflicht aller BürgerInnen eines Staates, bei ihren Entscheidungen die globale Dimension mit zu berücksichtigen.

Bleibt die Tatsache, dass *global citizenship* (als Status) nicht in der Weise realisiert werden kann wie die *nationale citizenship*. Es gibt keinen Weltstaat, der allen BürgerInnen eine *world citizenship* verleihen könnte, und das ist auch gut so. Denn niemand kann sich heute einen Weltstaat anders als ein totalitäres Gebilde vorstellen, das den Menschen in ihrer Verschiedenheit aufgezwungen wird. Aber das ist kein Grund, die Idee der *global citizenship* fallen zu lassen, im Gegenteil. Diese Spannung zwischen Anspruch und Realisierungsmöglichkeit bringt ein utopisches Element in *global citizenship* hinein. Man könnte es vielleicht so formulieren: „Ihre Essenz ist eine Absenz“. Das heißt, die Tatsache, dass *global citizenship* als Status nicht realisiert werden kann, macht auf einen Mangel aufmerksam. Sie stimuliert unseren Möglichkeitssinn und orientiert unsere Praxis daraufhin, diesem Ideal einer friedlich organisierten, gerechten und demokratischen Weltgesellschaft – keinem Weltstaat! – näher zu kommen. Und dies ganz im Sinne Robert Musils, der gesagt hat: *Wenn es einen Wirklichkeitssinn gibt, muss es auch einen Möglichkeitssinn geben.*

Global citizenship ist aber keine absolute, sondern eine konkrete Utopie. Sie fragt nach Voraussetzungen und Möglichkeiten, Strukturen für demokratische Mitbestimmung über den Nationalstaat hinaus zu entwickeln ebenso wie Strukturen der Verrechtlichung der internationalen Beziehungen, um „das Recht des Stärkeren“ durch „die Stärke des Rechts“ zu ersetzen. Damit fragt der strukturelle Kosmopolitismus danach, wie politische Bildung und partizipatives Handeln nicht nur mit weltbürgerlicher Perspektive, sondern auch möglichst in einer weltbürgerlichen Arena stattfinden können. Und dazu gibt es eine Reihe von Ansätzen. Hier seien folgende Beispiele für *transnationale* oder *globale citizenship* genannt:

- * Die Kodifizierung der Menschenrechte, zunächst in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (1948), dann in weiteren Dokumenten, schafft einen international zunächst „nur“ moralisch verbindlichen

Rechtsraum, in dem vergleichbare oder gleiche Standards gelten. Das ist ein wichtiger erster Schritt über den Nationalstaat hinaus. Werden die Menschenrechte als allgemein akzeptiert, so heißt das, dass sich nationales Recht nur mehr innerhalb des Rahmens der Menschenrechte bewegen darf.

- * Das UN-System ist ein – heute oft unterschätzter – gewaltiger Schritt hin zu einer Regelung und Verrechtlichung der internationalen Beziehungen. Vorher waren, mit wenigen Ausnahmen, die Beziehungen zwischen den Staaten anarchisch, das heißt es herrschte das uneingeschränkte Recht des Stärkeren. Das konnte zwar durch die Gründung der Vereinten Nationen nicht überwunden, aber doch moralisch verurteilt und teilweise eingeschränkt werden.
- * Institutionen der international organisierten Zivilgesellschaft wie das *World Social Forum* oder das *World Educational Forum*. Diese Einrichtungen sind weit mehr als nur weltweite Treffen von NGOs. Sie tragen dazu bei, dass ein sehr konkretes politisches „Weltbewusstsein“ von AktivistInnen aus allen Kontinenten entsteht. Auf diese Weise wird es möglich, wichtige, oft lokal verankerte Anliegen der BürgerInnen in ihrer globalen Dimension zu verstehen und auch weltweite Solidaritätsbewegungen zu organisieren.
- * Eine bereits fortgeschrittenere Form der partiellen Überwindung der nationalstaatlichen Strukturen ist die Europäische Union. Hier gibt es – im Unterschied zu den anderen Beispielen – auch Auswirkungen auf die Status-Ebene: So wird etwa das kommunale Wahlrecht innerhalb der Union nicht nur den eigenen StaatsbürgerInnen zugestanden, sondern auch allen EU-BürgerInnen, die sich bereits eine gewisse Zeit permanent in den betreffenden Kommunen aufhalten. Allerdings muss man auch die Kehrseite der EU-Öffnung nach innen sehen – die immer stärkere Abschließung nach außen, was immer dramatischere Formen von Flüchtlingseleid an den befestigten EU-Außengrenzen bedeutet.

Natürlich sind all diese Beispiele bloß Ansätze zu *global* oder *cosmopolitan citizenship*. Aber sie zeigen doch, dass es hier um mehr geht als um Gedankengebäude. Es geht um ein Stück Transformation der Wirklichkeit. Die Entwicklung von *global citizenship* ist ein heute historisch möglicher und tatsächlich in Gang befindlicher Prozess. Ob er gelingt, ist aber nicht entschieden. *Global Citizenship Education* kann das Ihre dazu beitragen, diesen Prozess voranzubringen.

Verschiedene *citizenship*-Konzepte im Vergleich

In diesem Exkurs wird dieses Nachdenken über die Bedeutung von *citizenship* für politische Systeme und über verschiedene Weiterentwicklungen von *citizenship* noch vertieft. Anschließend geht es im Kapitel 3 weiter in der Darstellung einiger Grundfragen von *Global Citizenship Education*.

1. Was bedeutet *citizenship* oder Staatsbürgerschaft?

StaatsbürgerInnen sind ein konstituierendes Element eines Nationalstaates: Ein Staat braucht eine Bevölkerung, um als solcher überhaupt existieren zu können (Bauböck/Vink 2013: 622). Staatsbürgerschaft bedeutet die Mitgliedschaft in einer politischen Gemeinschaft. Dadurch wird in demokratisch verfassten Staaten rechtliche Gleichheit aller „Mitglieder“, also aller BürgerInnen hergestellt. Die Mitglieder dieser politischen Gemeinschaft haben die gleichen Rechte und Pflichten gegenüber dem Staat und gegenüber den anderen Gemeinschaftsmitgliedern. Bürgerschaft ist also einerseits ein rechtlicher Status (Verhältnis zwischen Individuum und Staat), andererseits auch ein soziales Verhältnis zwischen den BürgerInnen (Gosewinkel 2008: 31). Die Verleihung der Staatsbürgerschaft an die BewohnerInnen eines Staates schafft eine politische und symbolische Gemeinschaft aller Menschen, die in einem Staat leben; es wird ein großes abstraktes *Wir* geschaffen, das Zugehörigkeit und Geborgenheit vermittelt. Dadurch entsteht im Umkehrschluss ein *Ihr*, eine Gruppe von Menschen, die nicht zu dieser Gemeinschaft gehört und daher nicht die gleichen Rechte und Pflichten besitzt (Bloemraad/Korteweg/Yurdakul 2008: 155; Osler/Starkey 2005: 11; Thürer 2000: 179). Eine solche Abgrenzung ist einerseits (psychologisch betrachtet) notwendig, um eine eigene Identität auszubilden (Mouffe 2013: 18), darf andererseits aber nicht zu rassistischer oder gewalttätiger Ausgrenzung missbraucht werden.

Das historisch gewachsene Konzept der Staatsbürgerschaft umfasst drei Aspekte (Stack 2012: 873–875):

a) *Rechtlicher Status*: In demokratischen Staaten gibt es soziale Rechte, beispielsweise den Anspruch auf wohlfahrtsstaatliche Leistungen, Zugang zu Bil-

dung und Gesundheitswesen, etc. sowie bürgerliche Rechte und Freiheiten wie etwa persönliche Freiheit und Unversehrtheit, Versammlungsfreiheit, Meinungs- und Religionsfreiheit, Recht auf freie Information und Medien, etc. die den BürgerInnen eines Staates vorbehalten sein können. Besonders das Recht auf politische Teilhabe ist meist StaatsbürgerInnen vorbehalten.

b) *Politische Teilhabe*: Der rechtliche Status der Staatsangehörigkeit ist stark mit dem Recht zur politischen Partizipation verknüpft (Benhabib 2007: 167). Erst durch die Praxis der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe wird dem rechtlichen Status als BürgerIn Bedeutung verliehen.

c) *Gefühl der Zugehörigkeit*: Die Menschen leben miteinander in einer Gesellschaft. Durch dieses tägliche aktive Miteinander und die geteilten Realitäten, Werte und Institutionen entsteht Identität; die Menschen identifizieren sich mit „ihrem“ Staat und fühlen sich „ihrer“ nationalen Gemeinschaft zugehörig (Bloemraad/Korteweg/Yurdakul 2008: 154).

2. Was bedeutet Staatsbürgerschaft für die Demokratie?

Demokratie beruht auf der Idee, dass eine Gruppe von Bürgerinnen und Bürgern sich selbst regiert. Das bedeutet, dass theoretisch die Gruppe der Regierenden und der Regierten die gleiche ist. Alle Menschen, die von den Gesetzen einer Gruppe regiert werden und ihnen unterworfen sind, haben auch das Recht, Teil der Regierung zu sein bzw. diese auszuwählen (Beckman 2013: 49; Näsström 2011: 124). Dies ist die Grundidee des demokratischen Prinzips, deren direkte Umsetzung die direkte Demokratie wäre. Dadurch kommt der Frage, wer Teil der Bürgerschaft ist, in einer Demokratie große Bedeutung zu. In heutigen Nationalstaaten bedeutet das demokratische Prinzip, dass die Regierten das souveräne Volk sind, welche das aktive und passive Wahlrecht besitzen und somit im demokratischen politischen System ihre Regierung selbst wählen und auch wieder abwählen können. Volkssouveränität

bezeichnet die Idee, dass „das Volk“ (also die Gesamtheit der StaatsbürgerInnen oder der *demos*) Subjekt und Objekt der Rechtssetzung sind (Benhabib 2007: 171). BürgerInnen bestimmen über die Ausgestaltung der Gesetze, denen sie später unterworfen sind. Historisch betrachtet haben sich die Konzepte des Nationalstaats und der umfassenden Demokratisierung des Staates in Europa gemeinsam entwickelt. Dadurch sind heutige moderne Demokratien stark nationalstaatlich institutionalisiert.

3. Herausforderungen an nationale Konzepte von *citizenship* und Demokratie

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts und verstärkt im 21. Jahrhundert gibt es Entwicklungen, die für das historisch gewachsene Konzept von Staatsbürgerschaft, das eng an nationalstaatlich strukturierte demokratische Systeme gebunden ist, gewisse Herausforderungen darstellen.

* Internationale Migration

Internationale Migration ist ein weltweites und sehr altes Phänomen. In den letzten Jahrzehnten hat Migration aus verschiedenen Gründen zahlenmäßig stark zugenommen. Von 1910 bis 2000 verdreifachte sich beispielsweise die Weltbevölkerung, wohingegen die Zahl der MigrantInnen sich versechsfachte (Benhabib 2007: 175). Insgesamt lebten 2011 etwa 33,3 Millionen Menschen in der EU, die nicht die Staatsbürgerschaft ihres Wohnsitzlandes hatten; etwa 6,6% der Gesamtbevölkerung. Die meisten davon, nämlich etwa 20,5 Millionen besaßen die Staatsbürgerschaft eines Nicht-EU-Staates, waren also so genannte Drittstaatsangehörige (Eurostat 2012: 1). Insgesamt sind die Menschen flexibler und mobiler geworden, es ist keine Seltenheit mehr, dass jemand in verschiedenen Staaten der Welt lebt bzw. Bezugspunkte hat und sich mit verschiedenen Städten oder Staaten gleichermaßen identifiziert (Osler/Starkey 2005: 12). Die Menschen formen ihre Identität aus einem „Patchwork von Zugehörigkeiten, die flexibel erweitert aber kaum reduziert werden können“ (Cattacin 2005: 6). Steigende Migration und die damit verbundene Notwendigkeit der Integration neuer Bevölkerungsgruppen in die eigene Gesellschaft betrifft viele Politikbereiche eines Staates, wie etwa Arbeitsmarkt, Sozial- und Gesundheitswesen, Bildungssystem, Wohnbaupolitik, etc. Aber aus demokratiepolitischer Sicht stellt eine wachsende Bevölkerungsgruppe ohne Staatsbürgerschaft eine

spezielle Schwierigkeit dar (Vernby 2013: 15; Reeskens/Hooghe 2010: 594): Die Frage nach der Zusammensetzung des *Demos* und des Zugangs zu politischen Mitbestimmungsrechten wird dadurch neu gestellt und muss neu ausverhandelt werden. Durch den dauerhaften Ausschluss eines wachsenden Bevölkerungsteils von der politischen Teilhabe kann ein Legitimationsdefizit des demokratischen Systems entstehen.

* Globalisierung

Globalisierung bezeichnet einen Prozess, in dem weltweite Beziehungen in verschiedensten Bereichen und auf verschiedenen Ebenen stärker und häufiger werden.¹⁰ Beispielsweise sind wirtschaftliche Zusammenarbeit zwischen Gemeinden verschiedener Länder, zwischen Regionen und Nationalstaaten, wissenschaftlicher Austausch, Reisen, die Vernetzung durch das Internet und die dadurch „kürzer“ gewordenen Distanzen zwischen Staaten Ausdruck der Globalisierung. Aufgrund technologischer Fortschritte und steigendem Wohlstand in einem Teil der Welt sind Grenzübertritte logistisch, technisch und wirtschaftlich einfacher zu bewältigen und finden auch häufiger statt. Diese fortschreitende Globalisierung führte zu einer verstärkten Entgrenzung und Entterritorialisierung, nicht nur von Wirtschaft, Kapital- und Warenverkehr, sondern auch von Menschen, Ideen und Identitäten (Bloemraad/Korteweg/Yurdakul 2008: 165). Dies führte jedoch auch dazu, dass gemeinsame Probleme und Herausforderungen entstanden, die ein Staat alleine nicht (mehr) bestimmen oder lösen kann, sondern die zwischen verschiedenen Staaten erarbeitet werden müssen. So entstand seit der Erarbeitung der UN-Charta 1945 und der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 schrittweise eine Art globaler Konstitutionalismus, ein immer dichter werdendes Netz aus internationalen Verträgen, rechtlichen Bestimmungen und verbindlichen Mindeststandards, welche die gegenseitige Abhängigkeit und Zusammenarbeit der Staaten unterstützt und gleichzeitig regelt (Brunkhorst/Kettner 2000: 13). An die Seite von Nationalstaaten als zentrale Akteure im internationalen politischen System sind auch eine Reihe weiterer Akteure getreten, wie etwa NGOs (Nichtregierungsorganisationen), internationale Organisationen, supranationale Akteure, Institutionen, Konzerne etc. Es sind hauptsächlich zivilgesellschaftliche bzw. nicht-staatliche Akteure, die nicht demokratisch legitimiert sind, aber für sich in Anspruch nehmen, Normen wie

10 www.globalisierung-fakten.de

Menschenrechte, Umweltstandards, Rechtstaatlichkeit oder ähnliches besser vorantreiben oder überwachen zu können als Staaten. Diese Entwicklung nennt die Politikwissenschaftlerin Chantal Mouffe den „demokratischen Transnationalismus“ (Mouffe 2007: 122): Probleme sollen auf einer übernationalen Ebene durch nicht-staatliche, demokratisch organisierte Akteure gelöst werden.

* Internationale politische Regime

Weltweite Phänomene wie Klimawandel, Umweltverschmutzung, internationale Wirtschaftsbeziehungen, internationale Konflikte, etc. sind Entwicklungen oder Strukturen, die viele Menschen und viele Staaten dieser Welt betreffen – wenn auch auf unterschiedliche Weise oder mit unterschiedlicher Intensität. Gleichzeitig sind es Ereignisse, die nicht territorial gebunden sind, sondern globale oder zumindest regionale (z.B. auf einem bestimmten Kontinent) Auswirkungen haben. Dies ist auch eine Folge der Globalisierung: Aus der stärkeren Vernetzung resultiert größere gegenseitige Abhängigkeit und Verwundbarkeit der einzelnen Staaten. Wenn es in *einem Staat* eine Krise oder ein Problem gibt, so wirkt sich dies auf *viele andere Staaten* aus.

In den letzten Jahrzehnten hat internationale politische Zusammenarbeit stark zugenommen, wodurch (beinahe selbstverständlich) „westliche“ Konzepte, Institutionen und Werte internationalisiert und institutionalisiert wurden. Gleichzeitig wird durch die Betonung von „internationaler Zusammenarbeit“ in Diskursen der Politik, Wirtschaft und Medien häufig ausgeblendet, dass grundsätzliche Interessensgegensätze und strukturelle Machtunterschiede zwischen den Staaten bestehen, wodurch sich „Zusammenarbeit“ für verschiedene Staaten jeweils unterschiedlich gestaltet.

Durch die verstärkte politische Zusammenarbeit auf internationaler und supranationaler Ebene wird der Handlungsspielraum von Nationalstaaten und deren Regierungen schrittweise begrenzt. Teils, weil Staaten mit Phänomenen konfrontiert sind, die sie nicht alleine bewältigen können, teils, weil durch internationale Verträge, Völkerrecht oder europäische Integration ihr politischer und rechtlicher Spielraum eingeschränkt wurde. Zunehmend werden Entscheidungen nicht mehr von nationalen (demokratisch legitimierten) PolitikerInnen, sondern von internationalen oder supranationalen Akteuren getroffen, die nicht in vergleichbarer Weise legitimiert sind (Näsström 2011: 124).

Dies stellt eine Herausforderung für die Demokratie dar, welche nationalstaatlich strukturiert und organisiert ist.

Diese Form von „politischem Kosmopolitismus“ tritt nun dafür ein, die (nationalstaatlich konzipierte) Demokratie auf die ganze Welt auszudehnen, wobei bekannte demokratische Institutionen wie parlamentarische Versammlungen, Wahlen, Gerichtsbarkeit und ähnliches sozusagen „globalisiert“ werden sollen (Mouffe 2007: 122f). Dementsprechend ist die Debatte um mögliche Erweiterungen von Demokratie und bürgerschaftliche Mitbestimmung auf die über-nationale Ebene eine sehr aktuelle und wichtige im Feld der Demokratieentwicklung und der Staatsbürgerschaftskonzepte.

4. Neue Konzepte von citizenship

Als Reaktion auf die beschriebenen Herausforderungen für das klassische Verständnis von Staatsbürgerschaft und Demokratie wurden in der Politikwissenschaft verschiedene alternative Konzepte von *citizenship* entworfen. Es sind Vorschläge, wie das bisher bekannte, an Nationalstaaten gebundene Konzept von Staatsbürgerschaft und damit auch von demokratischen Strukturen erweitert oder ersetzt werden könnte. Vorauszuschicken ist, dass all diese Konzepte nicht monolithisch sind, sondern dass es für jedes von ihnen unterschiedliche und rivalisierende Definitionen und Vorstellungen gibt. Umso wichtiger ist ihre genaue Analyse.

Einige dieser Konzepte sollen nun kurz vorgestellt und anschließend diskutiert werden.

* Global citizenship

Das Konzept des *global citizenship* bezieht sich nicht auf Nationalstaaten oder ähnliche *geographische* und *politische* Einheiten. Vielmehr geht es um die „Teilhabe“ in einer globalen Gemeinschaft, um menschliche Identität und Solidarität, um Menschenrechte und deren weltweite Gültigkeit und Einhaltung. Es wird der Anspruch formuliert, dass bestimmte Rechte und das *Mensch-Sein* an sich stärker verbinden, als eine Nation. Als empirisch beobachtbare Entwicklung in diese Richtung ist der bereits angesprochene *globale Konstitutionalismus* zu nennen, der auf Basis der Menschenrechte und anderer Verträge zum Schutz von individuellen Freiheiten und Rechten gegenüber dem Staat in gewisser Weise über dem Gewaltmonopol des Nationalstaates steht und dieses begrenzt (Brunkhorst/Kettner 2000: 13).

Aufgrund der angesprochenen Entwicklungen und Gegebenheiten, wie Migration und Globalisierung, sei die Nation als geeigneter Rahmen für Politik, Teilhabe und Identität zu klein geworden, wie manche PolitikwissenschaftlerInnen argumentieren (Thürer 2000: 178). In einer

Zeit gesteigerter Mobilität und Flexibilität, in der grenzüberschreitende Interaktionen immer schneller und häufiger werden, sei eine territorial definierte Identität und ein geographischer Bezugsrahmen für *citizenship* zu starr und müsse flexibel erweitert werden. Zudem haben die allgemeine Gültigkeit von Menschen- und Minderheitenrechten und der fortschreitende globale Konstitutionalismus einerseits sowie die globalen Gefährdungen, vor denen die Menschheit steht, andererseits dazu beigetragen, eine Art menschliche Identität zu schaffen, die fortan die Basis für jede politische Reflexion bilden müsse (Morin/Kern 1999). Soweit die wohl kaum bestreitbare Ausgangsbasis. Ausgehend davon finden sich jedoch politisch oft recht konträre Konzepte von *Global Citizenship*.

Eine Denkschule schließt daraus, dass es keine Unterteilungen in Nationen oder Kontinente mehr brauche (Stephens 2010: 33–34). Die Frage, wie diese Solidarität mit allen Menschen auf der Welt konkret ausgedrückt und (institutionell) umgesetzt werden kann, bleibt freilich unbeantwortet. Bei diesem Ansatz werden verschiedene Aspekte ausgeblendet: Einerseits wird wie selbstverständlich die westliche Konzeption von liberaler Demokratie und das entsprechende Rechts- und Gerechtigkeitsverständnis als „normal“ gedacht und soll auf die ganze Welt ausgedehnt werden. Dabei wird scheinbar vergessen, dass sich auf der Welt verschiedene politische Systeme und Verfahrensweisen, verschiedene Verständnisse von Menschenrechten, und viele verschiedene Identitäten entwickelt haben, von denen im Sinne dieses *global citizenship* Ansatzes ein bestimmtes Normensystem herausgegriffen und „verallgemeinert werden soll“. Andererseits wird auch ausgeblendet, dass trotz allgemein gültiger Menschenrechte erhebliche strukturelle Unterschiede und Ungleichheiten auf der Welt bestehen. Diese müssten durch politisches Handeln verändert werden, was durch einen Fokus auf das Verbindende aller Menschen als völlig Gleiche aber überdeckt wird. Die Bedeutung politischen Handelns wird zu wenig hervorgehoben. Eine andere Linie von *global citizenship* legt gerade auf die strukturelle Komponente großen Wert. Cabrera betont: „(...) it also should be an institutionally oriented conception. (...) Its emphasis on global community can help to check tendencies toward viewing those within less-affluent states as passive recipients of morally required transfers, rather than as co-equal agents capable of contributing to their own rights protections, and justified in pressing their own interests.“ (Cabrera 2010: 14) Diesem Zugang fühlt sich auch das hier vertretene Konzept verpflichtet.

* Cosmopolitan citizenship

Das Konzept des Weltbürgers bzw. der Weltbürgerin (Kosmopolit) stammt ursprünglich schon aus der Antike und wurde im Humanismus und im 18. Jahrhundert in der europäischen Aufklärung stark rezipiert. Besonders der deutsche Philosoph Immanuel Kant prägte diesen Gedanken (Osler/Starkey 2005: 20). Im späteren 19. Jahrhundert erstarkten die nationalistischen Bewegungen in Europa und im 20. Jahrhundert geriet die Idee des Weltbürgers aufgrund der (nationalistisch geprägten) Konflikte und Weltkriege zum Feindbild der Nationalisten und Rassisten. Nun wird *cosmopolitan citizenship* jedoch wieder stärker in die Diskussion um neue Bürgerschaftskonzepte eingebracht (Seitz 2009: 37). Teilweise wird der Begriff synonym mit *global citizenship* gebraucht, teilweise wird er eigenständig definiert, etwa *global citizenship* als „core component of the cosmopolitan approach“ (Cabrera 2010: 14).

Oft wird cosmopolitanism mit *global governance* in Verbindung gebracht.

Heute bereits existierende Formen von *global governance* (also von globalem Regieren bzw. von globalem Konstitutionalismus) durch internationale Organisationen und Institutionen, internationale rechtlich verbindliche Verträge und Konventionen sowie Mehrebenensysteme (in denen auf verschiedenen Ebenen, also national, regional und global Entscheidungen getroffen werden) zeigen, dass eine solche weltbürgerliche Regierungsform durchaus möglich ist (Seitz 2009: 43). Dabei muss aber bedacht werden, dass letztlich die Nationalstaaten die entscheidenden Instanzen in all diesen Mehrebenen- und *global governance*-Systemen sind. Es handelt sich bei *global governance* also eher um eine Art Überbau zur Koordinierung und Kontrolle der Nationalstaaten, in den neue Akteure integriert werden. Internationale Organisationen, Nichtregierungsorganisationen (NGOs), soziale Bewegungen, Unternehmensvertreter, wissenschaftliche Institutionen (Think Tanks), parlamentarische Ausschüsse oder Kommissionen zu speziellen Themen treten in den letzten Jahren verstärkt als unabhängige Akteure auf der internationalen Arena auf und werden auch von den Nationalstaaten zunehmend eingebunden und angehört (Fues 2007: 2). Dennoch bleibt der Nationalstaat nach wie vor der zentrale Akteur.

Die Legitimationsgrundlage von regionalen und internationalen Organisationen, welche das Verhalten von Nationalstaaten regulieren möchten, sind häufig moralische und normative Ansätze, die universelle Gültigkeit der Menschenrechte, Umweltschutz, etc. Der Ansatz der

Weltbürgerschaft basiert (oft unausgesprochen) auf der Identität als Mensch, als Träger von gewissen Rechten und Pflichten, unabhängig von dem Land, in dem er oder sie geboren wurde oder gerade lebt (Seitz 2009: 44). Es handelt sich um Rechte einzelner Menschen im Verhältnis zu anderen Menschen, zu Tieren, zur Umwelt, zu Staaten und deren Autoritäten. Es handelt sich aber auch um *Pflichten* von Menschen gegenüber anderen Menschen, Staaten und der Erde. Darin weist dieser Ansatz große Ähnlichkeiten mit *global citizenship* auf, das ebenso von einer übergeordneten Identität als Mensch ausgeht. Im Bewusstsein der „WeltbürgerInnen“ stehen Elemente, welche die gesamte Menschheit verbinden, stärker im Vordergrund als Trennendes (Osler/Starkey 2005: 21). Damit ist diese Vorstellung von *citizenship* eher dem „individuell-humanitären Kosmopolitismus“ zuzurechnen, wie in Kapitel 2 angesprochen. Es wird nicht darauf eingegangen, wie bei einem internationalen oder gar globalen politischen System die (demokratische) Legitimation von Akteuren durch (Welt-) BürgerInnen sichergestellt werden könnte. Außerdem wird wiederum ausgeblendet, dass starke strukturelle Unterschiede zwischen Menschen aus verschiedenen Staaten und deren Möglichkeiten, bzw. zwischen verschiedenen Staaten und deren Einflussmöglichkeiten bestehen. Strukturelle Unterschiede, welche in jeder Gesellschaft vorhanden und auch international stark ausgeprägt sind und welche sich nicht einfach „abschaffen lassen“ (Antagonismus), werden mit dem Hinweis auf Solidarität und der Gleichheit aller Menschen überlagert und dadurch aus dem Bewusstsein verdrängt. Chantal Mouffe spricht in diesem Zusammenhang von einer „antipolitischen Vision des Kosmopolitismus“ bzw. von Postpolitik (siehe Mouffe 2007: 8; Mouffe 2014).

* Postnational citizenship

Dieses Konzept geht davon aus, dass *citizenship* die Kategorie des Nationalstaates überwinden müsse, da dieser in einer modernen globalisierten Welt nicht mehr die adäquate Referenz zur Identitätsbildung darstelle. Die große Frage, wodurch sich eine postnationale Gemeinschaft aber identifizieren und wie eine postnationale Demokratie oder Politik funktionieren soll, bleibt weitgehend unbeantwortet.

Die Idee des *postnational citizenship* nennt ebenso wie *global citizenship* die Notwendigkeit, die starre Konzentration auf den Nationalstaat als Referenz- und Handlungsrahmen im politischen wie im gesellschaftlichen Bereich (langfristig) zu überwinden. Der postnationale Ansatz zielt aber nicht gleich auf eine globale Zivil-

gesellschaft oder eine *globale Polity* (politische Einheit), sondern hat eher regionale Gebilde vor Augen. Ein Beispiel für ein mögliches postnationales Experiment wäre die Europäische Union. Es bleibt aber eine zentrale Frage ungeklärt: Wie können die politischen Institutionen, die in einer demokratischen Gesellschaft notwendig sind, sinnvoll und funktionsfähig auf eine übernationale Ebene transferiert werden (Tambini 2001: 195)? Auch die EU, welche große Fortschritte bei der Integration von nationalstaatlicher Verantwortung gemacht hat, hat bisher Probleme, die nationalstaatlich gewachsenen und begrenzten demokratischen Strukturen entsprechend zu erweitern.

* Transnational citizenship

Staatsbürgerschaft wird als Verhältnis zwischen Individuum und *Polity* gedacht. *Polity* bezeichnet in der Politikwissenschaft die Form und Struktur einer politischen Einheit. Ein Staat ist zum Beispiel eine *Polity*. Der Nationalstaat sei als *Polity* jedoch zu eng begrenzt in einer mobilen globalisierten Welt (Fox 2005: 175). Wie bei den Konzepten des *global* und des *postnational citizenship* bleibt jedoch die Frage nach dem neuen Bezugsrahmen unbeantwortet. Wie soll eine neue politische Einheit begrenzt werden? Wer ist Mitglied dieser neuen Gemeinschaft, also BürgerIn? Wie kann man Mitglied werden? Wie wird darüber entschieden? Wie können demokratische Institutionen und Prozesse auf diese neue Ebene transformiert werden? Dies sind Fragen, die im klassischen Staatsbürgerschaftsverständnis weitgehend gelöst sind: Der Nationalstaat ist die *Polity*, er ist klar begrenzt, hat eine Regierung und demokratische Strukturen mit Legitimation und Handlungsreichweite innerhalb des Nationalstaates. In bundesstaatlichen Gesetzen ist geregelt, wer wie Mitglied dieser politischen Gemeinschaft werden kann, etc. Im transnationalen Ansatz müssten diese wichtigen Punkte jedoch erst erarbeitet werden.

Die vorgestellten Konzepte neuer Formen von *citizenship* stellen einen Ausschnitt der gesamten Debatte zu diesem Thema dar, die vor allem in der Politikwissenschaft geführt wird. Sie zeigt aber einige wichtige Punkte und Gemeinsamkeiten dieser Diskussion und theoretischen Überlegungen auf: Zum einen liegt allen diesen Konzepten die Diagnose zugrunde, dass der demokratische Nationalstaat als Akteur, als Ordnungsrahmen und Kategorie in einer zunehmend global vernetzten Welt an souveränem Handlungsspielraum verliert. Neue Konzepte von *citizenship*

stellen daher die Frage nach dem „wie weiter?“ bzw. „was nun?“. Besonders die Weiterentwicklung von demokratischen Mechanismen und bürgerlichen Mitbestimmungsmöglichkeiten stehen im Vordergrund der Überlegungen.

Die vorgestellten Ansätze stehen jedoch vor einem objektiven Dilemma: Entweder sie akzeptieren ihr „utopisches Element“, d.h. die Tatsache, dass es auf die Frage der realpolitischen und der rechtlichen Umsetzung von *global citizenship* (noch) keine Antwort gibt bzw. geben kann. Dann werden sie schnell als „unrealistisch“ und „weltfremd“ abgetan. Oder sie entscheiden sich für eine Konkretisierung unter den bestehenden geopolitischen Strukturen und Machtverhältnissen. Damit laufen sie allerdings Gefahr, dem unpolitischen Zugang zum *citizenship*-Begriff zu verfallen und über der Betonung von Gemeinsamkeiten aller Menschen auf der Welt die realen Ungleichheiten und Machtstrukturen auszublenken. Allgemein gültige „kosmopolitische“ Rechte sind daher fiktiv, solange es keinen effektiven Mechanismus zum Einklagen dieser Rechte gibt. Innerhalb von Nationalstaaten gibt es solche rechtstaatlichen Instrumente normalerweise, weshalb eine Schwächung der Nationalstaaten eine Schwächung des rechtstaatlichen Schutzes für die Menschen bedeuten würde (Mouffe 2007: 133).

Darüber hinaus werden Entwicklungen wie die Globalisierung, internationale politische Zusammenarbeit und vor allem deren konkrete Ausformung als eine „natürliche“ oder „normale“ Entwicklung der Dinge dargestellt, wodurch verdeckt wird, dass Regeln und Systeme sozial konstruiert wurden und dadurch auch verändert werden können (Mouffe 2013: 17).

Die Konsequenz daraus: *Global Citizenship Education* steht vor der Herausforderung, einerseits ein möglichst offenes „realpolitisches“ und weltbürgerliches Konzept von *citizenship* zu entwerfen, andererseits aber nicht in unpolitische Denkmuster zu verfallen. Die vielfältigen Zusammenhänge der verschiedenen Ebenen lokal – regional – national – global und die weltweiten Strukturen müssen klar herausgearbeitet werden, um konkrete Handlungsmöglichkeiten und Ansatzpunkte für Veränderungen dieser Verhältnisse und Strukturen aufzuzeigen. Theoretische Konzepte von *global citizenship* und Kosmopolitismus sollen also um eine handlungsorientierte Komponente erweitert werden. Das utopische Element muss als „Salz in der Suppe“ erhalten bleiben. Denn es verweist darauf, dass die politischen Verhältnisse auf dem Globus eben noch nicht die Voraussetzungen bieten, *global citizenship* im hier vorgestellten Sinne zu realisieren.

3. Grundfragen von *Global Citizenship Education*

3

In diesem Abschnitt werden einige häufig diskutierte Probleme jeder welt-bürgerlichen Bildung genauer beleuchtet, vor allem die Fragen

- * Wie verhält sich die nationale oder auch regional-lokale Zugehörigkeit zum weltbürgerlichen Anspruch?
- * Welche Möglichkeiten gibt es, eine Identität als *global citizen* auszubilden, wenn es keinen rechtlichen Status als Weltbürgerin oder Weltbürger geben kann? Es geht um die Unterscheidung von *citizenship* als Status, Gefühl und Praxis.
- * Wie sollen wir uns mit den negativen Dimensionen unseres historischen Erbes als EuropäerInnen, vor allem dem Kolonialismus, auseinandersetzen? Wie verhindern wir die Fortsetzung solcher Traditionen (etwa in neokolonialer Bevormundung)? Dies ist eine elementare Frage, deren Bedeutung wohl auch bei jedem internationalen Schulprojekt schnell sichtbar wird.

3.1 Nationale und/oder kosmopolitische Identität?

Eine wichtige Frage ist, wie sich der kosmopolitische Ansatz von *Global Citizenship Education* zu der vorherrschenden pädagogischen Orientierung am Nationalstaat verhält. Kosmopolitisches Denken ist nichts Neues, wir finden es in allen Kulturen und Zivilisationen. Häufig haben die Religionen den Gedanken der Einheit der Menschheit in der einen oder anderen Form zum Ausdruck gebracht. So gibt es in der griechischen Antike den Philosophen Diogenes (vermutlich 405 v. Chr. bis 320 v. Chr.), der sich selbst als Weltbürger (*kosmopolitēs*) bezeichnet hat. Damit verband er eine Kritik am bestehenden (Stadt-)Staat. Er forderte die Abschaffung aller damals bestehenden Staatsformen, da die einzige wahre Staatsordnung die Ordnung im Kosmos sei. Kosmopolitisches und nationalstaatliches Denken stehen also von alters her in einem gewissen Spannungsverhältnis. Doch wie schon einleitend betont, will der heutige Kosmopolitismus die nationale Identität nicht ersetzen, genauso wenig wie eine Abschaffung der (National-)Staaten auf der Tagesordnung steht. Allerdings bietet der kosmopolitische Ansatz einen neuen Denkraum, in dem nationale, regionale oder andere Identitäten *innerhalb* eines weltbürgerlichen Zugangs ihren Platz finden.

Für einen Vorrang des Kosmopolitischen plädiert in diesem Sinne auch die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum, wenn sie betont, dass SchülerInnen in den USA ihre traditionellen familiären, religiösen, ethnischen, kulturellen und staatlichen Bindungen selbstverständlich pflegen und entwickeln sollen. Aber das sei heute, im Zeitalter der Globalisierung, nicht mehr genug, wie Nussbaum weiter ausführt. Vielmehr gehe es darum, dass sie auch die Einheit der Menschheit verstehen lernen. Dies gelinge

DIALEKTIK DER VERSCHIEDENEN IDENTITÄTEN, DIALEKTIK VON EINHEIT UND VIELFALT

Die terrestrische Identitätskarte der neuen WeltbürgerInnen enthält eine Vielzahl von konzentrischen Identitäten, ausgehend von der familialen, lokalen, regionalen und nationalen Identität. Die abendländische Identität sollte, selbst wenn sie, was wünschenswert ist, aus anderen Zivilisationen stammende Komponenten integriert haben wird, als Komponente der irdischen Identität konzipiert sein und nicht als ausschließlich eigene Identität.

Der Internationalismus wollte aus dem Menschengeschlecht ein Volk machen. Der Mondialismus will aus der Welt einen Staat machen. Es geht aber darum, aus dem Menschengeschlecht eine Menschheit zu machen, aus dem Planeten ein gemeinsames Haus für die menschliche Vielfalt.

Quelle: Edgar Morin/Anne Brigitte Kern (1999): *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia, S. 140

Kasten 7: Die planetarische Gemeinschaft

nur, wenn man sich mit dem „Anderen“ offen auseinandersetzt:

„In diesem Prozess sollten sich SchülerInnen jedoch nicht von Eigenschaften abschrecken lassen, die ihnen fremdartig erscheinen, sondern vielmehr sogar darauf erpicht sein, die Menschheit auch in all ihren oft befremdenden Erscheinungsformen zu verstehen. Sie müssten lernen, gemeinsame Ziele, Hoffnung und Werte zu erkennen, aber auch deren unterschiedliche Realisierung in den diversen Kulturen und ihren jeweiligen Geschichten zu begreifen“ (Nussbaum 1996: 9; eigene Übersetzung).

Nussbaum plädiert also dafür, diese Einheit der Menschheit durch all ihre Vielfalt hindurch zu erkennen, ohne die Vielfalt aufzulösen, aber auch ohne sie enthusiastisch zu begrüßen. Sie gesteht allen Menschen zu, dass sie über andere Kulturen und Verhaltensweisen irritiert sein können, verlangt aber Anstrengungen, hinter diesen Verhaltensweisen das Menschliche zu suchen. Das ist eine konkrete Anwendung der Idee der universellen Menschenrechte auf den Bereich der Bildung.

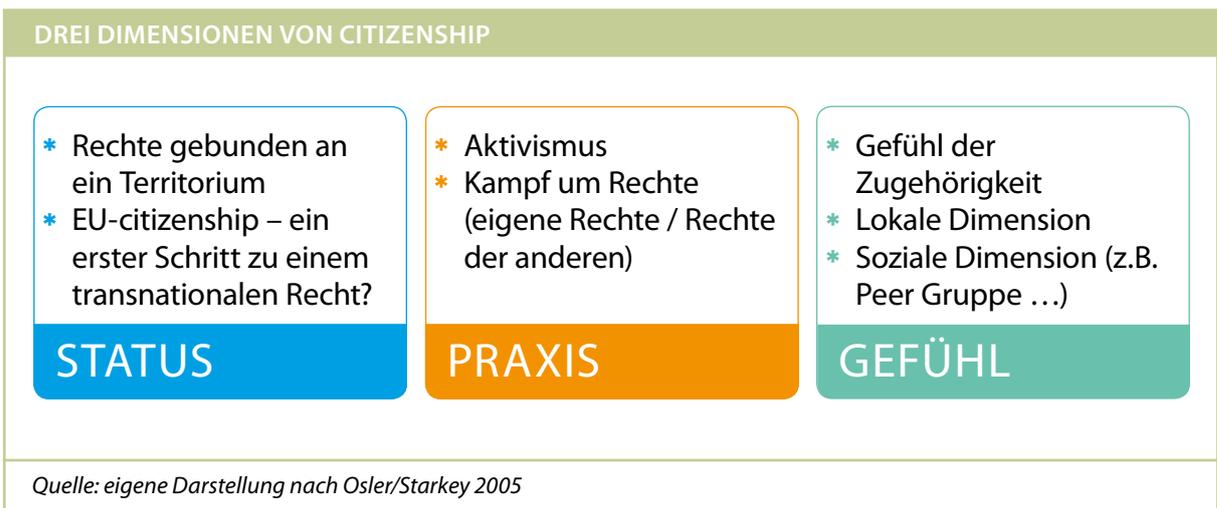
Nun darf aber die Idee der Einheit der Menschheit, im Sinne der prinzipiellen Gleichberechtigung aller Menschen, wie sie in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte formuliert ist, nicht so verstanden werden, als wären dadurch alle Menschen tatsächlich auch im politischen Sinne gleich. Im Gegenteil, gerade die Globalisierung macht uns die großen ungerechten Unterschiede in Bezug auf Wohlstand, Lebenschancen, Einflussmöglichkeiten erst so richtig bewusst. *Global Citizenship Education*, als ein Konzept der politischen Bildung, lenkt gerade den Blick darauf, wie diese Kluft zwischen Anspruch einer gerechten Weltgesellschaft und Wirklichkeit geschlossen werden könnte. Dabei bleibt die Dialektik von Einheit und Vielfalt, wie sie der französische Philosoph Edgar Morin beschreibt,

eine permanent zu bewältigende Herausforderung. Denn auch wenn wir den „Anderen“ als gleichwertig anerkennen, bleiben Unterschiede in den Interessen, Auffassungen und Ideologien, die nur politisch, also im demokratischen Streit, bearbeitet werden können (siehe Kasten 7).

3.2 Drei Dimensionen von *Global Citizenship Education*

Wie kann man sich – angesichts des auch utopischen Charakters von *global citizenship* – dieses Konzept in der (schulischen) Praxis vorstellen? Die britischen PädagogInnen Audrey Osler und Hugh Starkey nehmen dazu eine sehr nützliche Differenzierung des *citizenship* Begriffes vor, die für die praktische Verwirklichung von *Global Citizenship Education* von Bedeutung ist. Sie unterscheiden zwischen *Citizenship* als *Status*, als *Gefühl* und als *Praxis*.

Der *Status* von *citizenship* ist, wie bereits betont, immer noch im Wesentlichen an den Nationalstaat gebunden. Dennoch zeigt das Beispiel der Europäischen Union bereits einen transnationalen Ansatz: Alle EU-BürgerInnen haben bei Kommunalwahlen und bei den Wahlen zum Europäischen Parlament in dem Land, in dem sie leben, das aktive und passive Wahlrecht. Im Sinne von *global citizenship* kann für eine Ausweitung dieser Rechte plädiert werden, vielleicht in Richtung eines umfassenden eigenen EU-Bürgerrechts. Es würde der Logik des EU-Ansatzes ebenfalls entsprechen, die EU *citizenship* auf alle längerfristig in einem EU-Land lebenden Menschen auszudehnen, unabhängig von ihrem Reisepass. Ein erster Schritt dazu wäre es, das Bewusstsein dafür zu wecken, wie viel Unrecht die Begrenzung der staats-



Grafik 1: Drei Dimensionen von Citizenship

bürgerlichen Rechte auf die eigenen StaatsbürgerInnen beinhaltet. Dies wäre für die Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen sehr wichtig.

Denn *citizenship* ist auch ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft von MitbürgerInnen (Osler/Starkey 2005: 11; eigene Übersetzung). Dieses *Gefühl* der Zugehörigkeit hängt, wie Osler und Starkey argumentieren, bei MigrantInnen und Angehörigen von Minderheiten sehr stark vom Verhalten der Mehrheitsbevölkerung sowie von der Politik des Wohnsitzstaates ab:

„Der Zugang zu *citizenship* erfordert daher die Verpflichtung des Staates, sicherzustellen, dass die Bildung aller seiner BürgerInnen ein Verständnis für die Prinzipien der Demokratie und der Menschenrechte sowie eine kompromisslose Infragestellung von Rassismus in all seinen Formen beinhaltet. Auch wenn es Konflikte und Spannungen innerhalb der Gesellschaft geben mag, so sind diese ein legitimes und sogar notwendiges Thema der Erziehung zu *citizenship*, welche damit zwangsläufig kontrovers ist“ (Osler/Starkey 2005: 13f; eigene Übersetzung).

Das ist ein besonders wichtiges Prinzip jeder politischen Bildung, das auch dem so genannten „Beutelsbacher Konsens“¹¹ entspricht, dessen zweiter Punkt lautet: „Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen.“

Schließlich – und das ist für den Unterricht die entscheidende Ebene – kann *citizenship* auch als eine *Praxis* betrachtet werden. Nur durch die eigene praktische Beteiligung können die Lernenden das Bewusstsein

erlangen, dass sie eine Möglichkeit haben „den Lauf der Welt“ zu beeinflussen. Osler and Starkey resümieren, dass „*citizenship* so gesehen nicht nur auf einen formalen Status in Bezug auf einen Nationalstaat oder gar nur auf jene Menschen beschränkt sei, welche das Wahlrecht ausüben. Der Umfang von *citizenship* habe sich erweitert, als neue Gruppen die Forderung gestellt haben, unter jene, die Entscheidungen über ihr Leben treffen, inkludiert zu werden“ (Osler/Starkey 2005: 15; eigene Übersetzung).

Damit erst kommt ein dynamisches Moment in das sonst starre, eher juristisch klingende Konzept von *citizenship*. Durch aktives Handeln können Rechte nicht nur eingefordert, sondern praktisch in Anspruch genommen werden, was im günstigsten Fall dazu führt, dass dies auch zu einer Ausweitung der legalen Möglichkeiten führt. Viel entscheidender ist aber der Gedanke, dass es immer einen gewissen Handlungsspielraum gibt, und dass politisches Handeln auch ohne das Zugestehen von allen formalen Rechten möglich ist und Sinn macht.

Pädagogisch entscheidend ist darüber hinaus der Grundsatz: „Young people are not ‘future citizens’, but active citizens now!“¹² Es geht also darum, Möglichkeiten auszuloten, wie Jugendlichen Handlungsmöglichkeiten erschlossen werden, die ihnen erlauben, sich tatsächlich als *global citizens* zu fühlen und damit einen wichtigen Beitrag von unten zu einer friedlichen Weltgesellschaft zu leisten. Auch wenn man als Einzelperson oder NGO-Mitglied die „großen Probleme“ nicht lösen kann, so kann man doch einen Beitrag zur Sensibilisie-

11 Der Beutelsbacher Konsens legt drei ethisch-didaktische Grundsätze für die politische Bildung fest: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, Analysefähigkeit. Er entstand bei einer Konferenz von bundesdeutschen Landeszentralen für Politische Bildung im Jahre 1976 und gilt auch für Österreich. Quelle: www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html

12 unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf, S. 23

rung für Ungerechtigkeiten und für Möglichkeiten zur Veränderung leisten. Damit entsteht die Hoffnung, dass politische Entscheidungsprozesse längerfristig anders ausfallen, als dies derzeit der Fall ist. In diesem Sinne ist *Global Citizenship Education* auch eine *transformative* Bildung, d.h. eine Bildung, die die Lernenden nicht nur in die Welt einführt, wie sie ist, sondern sie auch dazu befähigt, an ihrer Umgestaltung aktiv teilzunehmen.

3.3 Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit

Global Citizenship Education ist unvollständig und undenkbar ohne ihre historische Dimension. Jedes Anknüpfen an die kosmopolitische und weltbürgerliche Tradition im europäischen Denken muss sich auch mit der dunklen Seite der europäischen Geschichte, mit *Kolonialismus* und *Imperialismus*, auseinandersetzen. Der Globalisierungsprozess, wie er sich uns heute präsentiert, ist auch ein Produkt der geopolitischen Konstellation, wie sie durch die weltweite europäische Dominanz geschaffen wurde, eine Dominanz, die nicht nur Politik und Wirtschaft, sondern auch Wissenschaft und Kultur betrifft. Zu dieser kolonial-imperialen Tradition kommt noch die Auseinandersetzung mit den beiden „Zivilisationsbrüchen“ des 20. Jahrhunderts, für die *Auschwitz* und *Hiroshima* als Chiffren stehen. All dies mit zu berücksichtigen ist eine Voraussetzung für einen globalen pädagogischen Austausch, den *Global Citizenship Education* intendiert.

Die „Erziehung nach Auschwitz“, wie Adorno dies in seinem berühmten Text genannt hat, hat heute ihren festen Platz in den Lehrplänen und im praktischen Unterricht. Wie notwendig sie nach wie vor ist, zeigt sich gerade an immer wieder aufkommenden antisemitischen, rassistischen und neuerdings auch antimuslimischen Tendenzen in der Gesellschaft. Diese Wachsamkeit gilt – nach dem NS-Regime und dem Holocaust – besonders für Österreich und Deutschland.

Das Thema *Hiroshima* wird zwar ebenfalls im Unterricht behandelt, jedoch unserer Einschätzung nach eher als historisches Ereignis, und nicht als ein zentraler Erinnerungsort (*lieu de mémoire*) unseres kollektiven Gedächtnisses. Doch steht Hiroshima für die Hybris der modernen Zivilisation, alle technischen Möglichkeiten auszuschöpfen, um Waffen zur Vernichtung „der Feinde“ herzustellen, die sich letztlich als Instrumente der Selbstvernichtung herausstellen. Seit dem historischen Hiroshima 1945 sind die Arsenale an ABC-Waffen und ihrer Trägersysteme unendlich vergrößert worden. Die menschliche Selbstvernichtung ist heute aus einer abstrakten Möglichkeit zu einer realen Gefahr geworden. Und nach wie vor wird an der Verbesserung dieser Instrumente der Selbstzerstörung gearbeitet. Der Umgang mit Natur, Technik und Wissenschaft, der der Entwicklung der Atombombe zugrunde lag, hat sich seither nicht gewandelt. Im Gegenteil, es sind seither viele Beispiele eines problematischen bis skandalösen Umgangs mit Technik hinzu gekommen. Daher bleibt die Pflicht, sich damit auseinanderzusetzen, wie

THEODOR W. ADORNO – ERZIEHUNG NACH AUSCHWITZ

Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung. Sie geht so sehr jeglicher anderen voran, daß ich weder glaube, sie begründen zu müssen noch zu sollen. Ich kann nicht verstehen, daß man mit ihr bis heute so wenig sich abgegeben hat. Sie zu begründen hätte etwas Ungeheuerliches angesichts des Ungeheuerlichen, das sich zutrug. Daß man aber die Forderung, und was sie an Fragen aufwirft, so wenig sich bewußt macht, zeigt, daß das Ungeheuerliche nicht in die Menschen eingedrungen ist, Symptom dessen, daß die Möglichkeit der Wiederholung, was den Bewußtseins- und Unbewußtseinsstand der Menschen anlangt, fortbesteht. Jede Debatte über Erziehungsideale ist nichtig und gleichgültig diesem einen gegenüber, daß Auschwitz nicht sich wiederhole. Es war die Barbarei, gegen die alle Erziehung geht. Man spricht vom drohenden Rückfall in die Barbarei. Aber er droht nicht, sondern Auschwitz war er; Barbarei besteht fort, solange die Bedingungen, die jenen Rückfall zeitigten, wesentlich fortauern. Das ist das ganze Grauen. Der gesellschaftliche Druck lastet weiter, trotz aller Unsichtbarkeit der Not heute. Er treibt die Menschen zu dem Unsäglichen, das in Auschwitz nach weltgeschichtlichem Maß kulminierte.

Quelle: Theodor W. Adorno: *Erziehung nach Auschwitz*. (1966) In: Kadelbach, Gerd (Hg) (1970): *Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969*, S. 92

Kasten 8: *Erziehung nach Auschwitz*

GÜNTHER ANDERS – HIROSHIMA IST ÜBERALL: DIE ANTIQUIERTHEIT DES MENSCHEN

Die Möglichkeit unserer endgültigen Vernichtung ist, auch wenn diese niemals eintritt, die endgültige Vernichtung unserer Möglichkeiten.

Dieses Zeitalter ist das letzte: Denn seine *differentia specifica*: die Möglichkeit unserer Selbstausslöschung, kann niemals enden – es sei denn durch das Ende selbst.

Das Charakteristikum der heutigen Situation besteht nun darin, daß die Technik, also auch die Atomartechnik, mit allen ihren politischen und militärischen Konsequenzen, universell geworden, daß die Exklusivität aufgehoben ist, daß alle im ‚Klub‘ sind, alle alle erpressen können und dies durch ihr Können effektiv auch pausenlos tun. Geschichtsphilosophisch bedeutet das: Wahr ist nicht, daß es heute unter anderem auch die Technik der Erzeugung von Atomwaffen und die Taktik der Totaldrohung mit diesen gebe; wahr ist umgekehrt, daß diese Technik, und die durch diese erzeugten Produkte und die durch deren bloßes Haben ausgeübte kontinuierliche Erpressung, das Medium ist, in dem die Geschichte sich abspielt.

Was wir bekämpfen, ist nicht dieser oder jener Gegner, der mit atomaren Mitteln attackiert oder liquidiert werden könnte, sondern die atomare Situation als solche. Da dieser Feind aller Menschen Feind ist, müßten sich diejenigen, die einander bisher als Feind betrachtet hatten, als Bundesgenossen gegen die gemeinsame Bedrohung zusammenschließen.

Die drei Hauptthesen: daß wir der Perfektion unserer Produkte nicht gewachsen sind; daß wir mehr herstellen, als wir uns vorstellen und verantworten können; und daß wir glauben, das, was wir können, auch zu dürfen: diese drei Grundthesen sind angesichts der im letzten Vierteljahrhundert offenbar gewordenen Umweltgefahren leider aktueller und brisanter als damals.

Quelle: Günther Anders: Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen. (Beck 1981) und Die Antiquiertheit des Menschen (Beck 1956)

Kasten 9: Reflexionen zur atomaren Drohung

wir Technik entwickeln und einsetzen, als wichtige pädagogische Aufgabe bestehen. Dies ist eine westliche europäisch-amerikanische Tradition, die wir gründlich hinterfragen müssen.

Das dritte problematische historische Erbe, der *Kolonialismus*, wird unseres Erachtens noch immer viel zu wenig in seiner historischen und auch „paradigmatischen“ Bedeutung gesehen und unterrichtet. Mit paradigmatischer Bedeutung ist gemeint, dass der Kolonialismus nicht nur ein politisches und ökonomisches Phänomen war, sondern auch eines, das die Ideologie und Ideenwelt der westlichen Zivilisation wesentlich bestimmt hat und bis heute bestimmt. Der uralte Rassismus, auf dem auch der moderne Antisemitismus beruht, ist als „wissenschaftliches Gedankengebäude“ im Rahmen der kolonialen Eroberungen seit der „Entdeckung“ Amerikas systematisch entwickelt worden (Mignolo 2011). Auf diese Weise hat, wie Aimé Césaire feststellt, der Kolonialismus gerade die KolonisatorInnen, die sich als diejenigen verstanden, die den Barbaren die Zivilisation bringen, barbarisiert (siehe Kasten 10).

Was folgt aus diesen Überlegungen für die Praxis des Unterrichts? Zunächst einmal, dass es ein systematisches Wissen über die Geschichte des Kolonialismus braucht, der als gesamt europäisches Phänomen zu sehen ist. Keineswegs kann das Argument, Österreich-Ungarn habe ja keine Kolonien besessen und sei daher „nicht betroffen“, geltend gemacht werden. Einerseits hat auch die Habsburger Monarchie vom Kolonialsystem profitiert, andererseits waren die politischen Strategien, die etwa am Balkan eingesetzt wurden, durchaus mit kolonialen Praktiken vergleichbar (Feichtinger et al. 2003). Ferner geht es um die Integration eines „post-kolonialen Blicks“ in die Betrachtung aktueller Themen: Wenn man mit SchülerInnen bestimmte Fragen – wie z.B. das Bildungswesen in Afrika im Vergleich zu Europa – diskutieren möchte, so ist es wichtig, die Geschichte des kolonialen Bildungssystems mit zu berücksichtigen. Eine Beschäftigung mit Hiroshima wiederum könnte durch einen Vergleich, wie der Atombombenabwurf in Japan, den USA, Europa oder in bestimmten asiatischen Ländern rezipiert wurde, an Profil gewinnen. Wohl noch wichtiger ist es aber, die Logik der technischen Vernichtung, die hinter der Entwicklung und dem Einsatz der Bombe

AIMÉ CÉSAIRE – REDE ÜBER DEN KOLONIALISMUS

Eine Zivilisation, die sich als unfähig erweist, die Probleme zu lösen, die ihr Funktionieren hervorruft, ist eine dekadente Zivilisation.

Eine Zivilisation, die vor ihren entscheidenden Problemen die Augen verschließt, ist eine kranke Zivilisation.

Eine Zivilisation, die ihre eigenen Prinzipien mit Finten unterläuft, ist eine sterbende Zivilisation.

Jedenfalls ist die Zivilisation, die man als die „europäische“, die „westliche“ bezeichnet, so wie zwei Jahrhunderte bürgerlicher Herrschaft sie geprägt haben, unfähig, die beiden größten, durch ihre Existenz entstandenen Probleme zu lösen: das Problem des Proletariats und das koloniale Problem; dieses Europa, durch „Vernunft“ und „Gewissen“ in seine Schranken verwiesen, ist nicht in der Lage, sich zu rechtfertigen und flüchtet sich immer weiter in eine Heuchelei, die umso widerwärtiger ist, als die Chancen zum Betrug sich zusehends verringern.

Man müßte zunächst untersuchen, wie die Kolonisation daran arbeitet, den Kolonisator zu ent-zivilisieren, ihn im wahren Sinne des Wortes zu verrohen, ihn zu degradieren, verschüttete Instinkte, die Lüsterheit, die Gewalttätigkeit, den Rassenhaß, den moralischen Relativismus in ihm wachzurufen – und zeigen, daß jedesmal, wenn in Vietnam ein Kopf abgeschlagen und ein Auge ausgestochen wird und in Frankreich nimmt man das hin, ein Kind vergewaltigt wird und in Frankreich nimmt man das hin, ein Madegasse hingerichtet wird und in Frankreich nimmt man das hin, daß damit die Zivilisation eine Erfahrung macht, die wiegt, daß eine universale Regression stattfindet, ein Krebsgeschwür sich einnistet, ein Infektionsherd sich ausbreitet.

Quelle: Aimé Césaire (1968): *Über den Kolonialismus*. Wagenbach

Kasten 10: *Der Kolonialismus und die KolonisatorInnen*

steht, herauszuarbeiten und zu fragen, wieweit wir diese Logik inzwischen tatsächlich überwunden haben.

Die Grafik 2 stellt, alleine schon durch ihre grafische Anordnung, einen Zusammenhang zwischen diesen drei problematischen Traditionen her. Tatsächlich findet sich etwa der Rassismus als ein wesentlicher Faktor in allen drei genannten Traditionen – im extremen Antisemitismus und Anti-Ziganismus (Auschwitz), in der kolonialistischen Verachtung der „unzivilisierten“ Völker wie auch in einem US-amerikanischen Rassismus gegenüber Ja-

pan im Zweiten Weltkrieg. Dennoch können die drei Phänomene weder gleichgesetzt noch auf eine Stufe gestellt werden. Der Kolonialismus (und der Neokolonialismus) stellen ein Jahrhunderte altes Syndrom und Faktum dar. Auschwitz bzw. die Shoah ist ein unvergleichlicher Zivilisationsbruch, durchgeführt vom NS-Regime (zu dem auch Österreich gehörte) und zahlreichen Helfershelfern. Hiroshima steht für einen gewaltigen Schritt zur Selbstvernichtung des Menschen. Es gibt aber, im Gegensatz zu Auschwitz, nicht einmal in der westlichen Welt eine unumstrittene Position zu Hiroshima.

DREI NEGATIVE HISTORISCHE TRADITIONEN DES WESTENS

Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.
(Theodor W. Adorno)



Die Möglichkeit unserer endgültigen Vernichtung ist, auch wenn diese niemals eintritt, die endgültige Vernichtung unserer Möglichkeiten.
(Günther Anders)



Wie die Kolonisation daran arbeitet, den Kolonisator zu entzivilisieren ...
(Aimé Césaire)

Quelle: eigene Darstellung

Grafik 2: Negative historische Traditionen des Westens

Global Citizenship Education in Bezug zu anderen politischen Pädagogiken

Zwischen *Global Citizenship Education* und anderen politischen Pädagogiken bestehen zwar gewisse Unterschiede, aber es gibt auch sehr viele Gemeinsamkeiten und Konvergenzen. Dies ist bereits bei der Definition der Maastricht Erklärung angeklungen (Kasten 5): Dort wird *Global Education* als eine Verbindung von Entwicklungspädagogik, Menschenrechtsbildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Erziehung für Frieden und Konfliktprävention und Interkultureller Bildung verstanden und hinzugefügt, dass sie auch die globale Dimension politischer Bildung darstellt.

Diese Zusammenhänge, aber auch die Spezifika der wichtigsten Ausprägungen politischer Pädagogiken werden in der Folge diskutiert.

Politische Bildung

* Definition

Politische Bildung versteht sich als Stärkung von theoretischen und praktischen Fähigkeiten zur kritischen Reflexion über Politik- und Machtverhältnisse und als Vermittlung eines umfassenden Verständnisses von Rechten und demokratischen Grundwerten wie Gleichheit, Freiheit, Toleranz, Umgang mit Vielfalt, etc. In einem demokratischen politischen System ist es wichtig, dass sich möglichst viele Menschen aktiv an der Formulierung und Durchsetzung von Ideen und Programmen beteiligen. Demokratie ermöglicht ihren BürgerInnen nicht nur aktive Beteiligung, ihr Gelingen und Fortbestehen ist von der Partizipation der Menschen abhängig. Diese muss jedoch erst erlernt und geübt werden. Die Bildung von mündigen, kritischen und interessierten BürgerInnen ist daher insgesamt Aufgabe der Schule, besonders jedoch der politischen Bildung. In Kapitel 4.4.1 werden konkrete inhaltliche Anknüpfungspunkte von Politischer Bildung und Global Citizenship Education sowie das Unterrichtsprinzip Politische Bildung dargestellt (S. 44f).

* Politische Bildung und *Global Citizenship Education*

Politische Bildung teilt sehr viele Inhalte mit *Global Citizenship Education*, was durch die Fokussierung auf globale Dimensionen und politische Aspekte von

Thematiken, welche beiden Pädagogiken gemein ist, bedingt ist. Darüber hinaus liegen auch in der Kompetenzorientierung Gemeinsamkeiten. Doch *Global Citizenship Education* legt – wie bereits in den vorherigen Kapiteln betont – großen Wert auf globale Fragen, auf die globale Dimension von allen politischen Fragen sowie auf die Verbindung von Lokalem und Globalem (Glokaliät) und auf Globalität. Dabei soll Global Citizenship Education besonders den Blick für Strukturen und globale Zusammenhänge schärfen, was in Kapitel 2 als strukturell-politischer Kosmopolitismus bezeichnet wurde. Diese Forderung nach dem Herausarbeiten von strukturellen Machtverhältnissen oder Ungleichheiten wird spätestens seit den 1970er Jahren auch in anderen politischen Pädagogiken, besonders aber auch in der kritischen politischen Bildung gefordert (Andreotti 2006: 46ff). Dadurch wird deutlich, dass sich politische Bildung (ebenso wie Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung, Globales Lernen, etc.) in den letzten Jahrzehnten stärker zu einer Kompetenz- und Handlungsorientierung hin entwickelt hat, wodurch die Schnittflächen dieser Pädagogiken mit der *Global Citizenship Education* verstärkt wurden.

* Politische Bildung in Österreich

Politische Bildung ist in Österreich im Vergleich zu anderen Ländern im Schulunterricht schwach institutionalisiert. Im Vergleich zu den anderen politischen Pädagogiken, die hier angesprochen werden, ist die Politische Bildung jedoch stark institutionalisiert, auch wenn sie meist mit anderen Fächern gekoppelt wird, etwa mit Geschichte und Sozialkunde in der AHS oder mit Rechtslehre oder Wirtschaftskunde in den BHS. Nur in Berufsschulen und Polytechnischen Schulen gibt es ein eigenständiges Fach Politische Bildung. In der universitären Forschung und Lehre sowie in der akademischen LehrerInnen-Aus- und Fortbildung spielt Politische Bildung eine eher geringe Rolle (Hämmerle/Sandner/Sickingner 2009: 362; 368). Dadurch fühlen sich laut eigenen Angaben auch viele LehrerInnen, die laut Lehrplan Politische Bildung unterrichten sollten, wenig kompetent für das Vermitteln von politischen Kompetenzen und Konzepten sowie für den Umgang mit kontroversen (gesellschaftspolitischen) Fragestellungen im

Unterricht. Weitere Hemmnisse für eine umfangreiche politische Bildung in Österreich sind die geringe Stundenzahl (die durch die Kombination mit etablierteren Fächern wie Geschichte verstärkt wird) sowie die große Anzahl von 13 Unterrichtsprinzipien, welche dazu beiträgt, dass LehrerInnen nicht alle von ihnen geforderten Inhalte und Prinzipien auch tatsächlich ausreichend unterrichten können (Hellmuth/Klepp 2010: 79).

Friedenspädagogik

* Definition

Friedenspädagogik unterscheidet sich von anderen politischen Pädagogiken weniger in den grundsätzlichen Zielen oder in den angewandten Methoden als durch den spezifischen Fokus – die kritische Beschäftigung mit allen Formen von Gewalt. Günther Gugel gibt dafür folgende knappe Definition:

„Der Kern von Friedenspädagogik ist, durch Erziehung und Bildung zur Überwindung von Krieg und Gewalt sowie zu einer Kultur des Friedens beizutragen. Dies geschieht durch die Initiierung, Unterstützung und Begleitung von sozialen und politischen Lernprozessen im Sinne der Entwicklung von prosozialem Verhalten und der Fähigkeit zur politischen Beteiligung“ (Gugel 2008: 64f).

Im ersten Satz wird das soziale Ziel benannt, die Überwindung von Krieg als Institution und von Gewalt als legales Mittel des politischen Lebens. Dies lässt sich auch als „Kultur des Friedens“ fassen, als eine historische Umwälzung des sozialen Umgangs von Menschen untereinander wie auch des Verhaltens von Staaten oder anderen politischen Gebilden zueinander.

Der zweite Satz erklärt, wie Friedenspädagogik konkret zu diesem Ziel beitragen kann: Dadurch, dass Menschen befähigt werden, die entsprechenden Kompetenzen auszubilden, die zur Erreichung dieser Ziele notwendig sind. Das sind einerseits soziale Kompetenzen, d.h. ein persönlich friedliches Verhalten. Das wäre aber zu wenig, denn es geht auch um die Fähigkeit, an der öffentlichen Durchsetzung von einer Kultur des Friedens mitzuwirken, also um die Fähigkeit zur politischen Beteiligung. In diesem Sinne versteht sich Friedenspädagogik als eine spezifische Form politischer Bildung.

Friedenspädagogik ist demnach als Beitrag und Kernbestandteil einer „Kultur des Friedens“ zu verstehen, jenes säkularen Programms einer friedlichen Umwälzung der gesellschaftlichen Verhaltensweisen, Strukturen und Machtverhältnisse, das erst nachhaltigen und

dauerhaften sozialen und politischen Frieden, das heißt eine nicht-gewalttätige Austragung von Konflikten, ermöglicht.

Dabei ist folgende begriffliche Unterscheidung zu treffen: Friedenspädagogik kann als die Theorie einer friedenspädagogischen Praxis verstanden werden, die meist (aber nicht ausschließlich) als Friedenserziehung, mitunter auch als Friedensbildung u.ä. bezeichnet wird. In den Publikationen bis in die 1970er Jahre hinein wird jedoch, dem englischen Beispiel folgend, das nur den Begriff *peace education* kennt, Friedenserziehung sowohl für die Theorie wie für die Praxis verwendet. In den letzten Jahren hat sich zudem die Formel „Erziehung für eine Kultur des Friedens“ etabliert. Neuerdings sind auch Begriffe wie Friedenslernen in Gebrauch, ein Begriff, der auf gesamtgesellschaftliche Lernprozesse angewandt wird.

Zusammenfassend: Der Anspruch der Friedenspädagogik ist es, einen pädagogischen Beitrag zur Abschaffung der Institution Krieg und zur Reduktion gesellschaftlicher Gewalt zu leisten. Der Fokus auf Gewalt und Gewaltabbau macht ihre *differentia specifica* zu verwandten pädagogischen Disziplinen aus, aber er verbindet sie auch mit den anderen wissenschaftlichen Disziplinen wie der (politikwissenschaftlich orientierten) Friedensforschung.

* Themen und Verankerung

Friedenspädagogik kann sich auf viele verschiedene Themen und Fragen beziehen, aber zu seinem Kern zählt man Menschenrechtsbildung, Theorie und Praxis gewaltfreier Konfliktkommunikation und Konflikttransformation sowie Wissen über Krieg und Frieden und entsprechende (internationale) Mechanismen zur Friedenserhaltung und *Peace Building*.

Friedenserziehung ist in der österreichischen Schule – im Gegensatz zu vielen anderen Ländern – nicht entsprechend verankert. Es findet sich in Randbemerkungen in manchen Lehrplänen, aber nicht einmal im Grundsatzterlass zur Politischen Bildung von 1978. Hingegen gibt es viele Erlässe, in denen Friedenserziehung praktisch zur Anwendung kommt.

* Friedenspädagogik als kosmopolitisches Unternehmen

Friedenspädagogik im modernen Sinne ist seit dem 19. Jahrhundert verbreitet. PädagogInnen aus aller Welt, von John Dewey, Maria Montessori bis zu Paulo Freire haben zur Ausarbeitung des Konzepts beigetragen. Typisch ist, dass Friedenserziehung einen immer impli-

ziten und oft auch expliziten Anspruch auf Kosmopolitismus bzw. *global citizenship* hat. Frieden muss zwar überall im Kleinen hergestellt werden, kann jedoch nur dauerhaft als Weltfrieden gesichert werden. Das zeigt sich sowohl in der inhaltlichen Ausrichtung wie in der globalen Organisationsform der Friedenspädagogik. Ein frühes Beispiel ist das *International Bureau of Education* IBE, das mit friedenspädagogischer Absicht 1925 gegründet wurde (heute ein Teil der UNESCO). Dieser genuin kosmopolitische Ansatz erhielt durch das Fortschreiten der Globalisierung neue Nahrung.

Am Beginn dessen, was wir heute *Global Citizenship Education* nennen, stehen auch zwei für die Friedenspädagogik sehr prägende Bücher: Elise Bouldings *Building a global civic culture* und Betty Reardons *Comprehensive Peace Education*, beide aus dem Jahr 1988, also zu einem Zeitpunkt, wo sich der Diskurs über die Globalisierung noch gar nicht durchgesetzt hat.

Besonders das Buch von Betty Reardon hat weltweite Verbreitung gefunden und ist somit selbst ein Beispiel für die globale Orientierung der Friedenspädagogik. Es ist aber vor allem ein inhaltlicher Beitrag dazu, wie auch sein Untertitel zeigt. Er lautet: *educating for global responsibility*. Reardon arbeitet darin drei Grundwerte heraus, die sie als *planetary stewardship*, *global citizenship* und *humane relationship* definiert:

„Der Wert von *stewardship* fordert uns auf, bei unseren Lernenden ein Bewusstsein für ihre Beziehung zur gesamten natürlichen Ordnung zu fördern und für ihre Verantwortung für die Gesundheit, das Überleben und die Unversehrtheit des Planeten. (...)“

Der Wert von *citizenship* fordert uns auf, die Menschen so zu erziehen, dass sie in der Lage sind, eine gewaltfreie, gerechte soziale Ordnung auf diesem Planeten zu schaffen, eine globale demokratische Ordnung, die allen Menschen auf Erden Gleichheit bietet und den Schutz der universellen Menschenrechte. (...)“

Der Wert von *humane relationship* anerkennt die Verbindungen und Wechselbeziehungen, die das Netz des Lebens ausmachen, beginnend mit der Verbindung zwischen der Ordnung der Menschen und der der Natur, mit Betonung auf einer menschlichen Ordnung positiver menschlicher Beziehungen“ (Reardon 1988: 59). In diesem Sinne hat Betty Reardon auch 1999 führend an der Gründung der *Global Campaign for Peace Education* mitgewirkt, einem losen Netzwerk von FriedenspädagogInnen auf der ganzen Welt, das bis heute einen weit verbreiteten Rundbrief publiziert.¹³ Das programmati-

sche „Lehrbuch“ der Global Campaign, *Learning to Abolish War*, definiert sich als „conceptual framework for peace education for global citizenship“ (Reardon/Cabezudo 2002, book I, S. 24). Es verbindet Friedenserziehung eng mit *global citizenship* und Menschenrechtsbildung.

Man kann daher Friedenspädagogik, wie sie sich heute in vielen Ländern findet, als eine Ausprägung von *Global Citizenship Education* verstehen, die sich besonders mit Formen der Gewalt und ihrer Überwindung versteht.

Globales Lernen

* Definition

Globales Lernen definiert sich als ein Bildungskonzept, das auf die Herausforderungen der Globalisierung, auf die zunehmende Komplexität unserer Lebensverhältnisse sowie auf die Entwicklung hin zu einer „Weltgesellschaft“ reagiert. Globale Entwicklungen wahrnehmen, analysieren und deren Folgen beurteilen zu können sowie Optionen für Mitverantwortung und eigene gesellschaftliche Teilhabe zu entwickeln, bilden wesentliche Zielsetzungen des Konzepts. Globales Lernen fragt nach den Herausforderungen, die sich in einer zunehmend globalisierten Welt für Bildung und Bildungssysteme ergeben. Welche Schlüsselkompetenzen brauchen Menschen, um angesichts sehr komplexer politischer, wirtschaftlicher und soziokultureller Entwicklungsprozesse Orientierung zu finden? Welchen Beitrag leisten Bildung und Schule, um das Verstehen, Analysieren und Beurteilen solcher Prozesse zu fördern? Wie kann auf ein gelingendes Leben in einer verflochtenen, vernetzten und kulturell sehr heterogenen Welt vorbereitet werden? Was und wie muss Lernen erfolgen, angeregt und begleitet werden, damit (junge) Menschen ihre eigenen Möglichkeiten zur politischen Partizipation erkennen und auch in einer globalen Gesellschaft verantwortungsvoll handeln und mitgestalten können? Globales Lernen fordert die Berücksichtigung des globalen Bezugs bei nahezu allen Bildungsinhalten. Themen werden in ihren lokalen und globalen Dimensionen sowie aus verschiedenen Blickwinkeln erschlossen. Damit strebt *Globales Lernen* eine grundsätzliche Horizonterweiterung jeglichen Unterrichts an, es geht um ein Lehren und Lernen im globalen Kontext.

* Verankerung im österreichischen Bildungssystem

Im anglo-amerikanischen Raum bezeichnet der Begriff *Global Education* bereits seit den 1970er Jahren päd-

13 www.peace-ed-campaign.org/

gogische Konzeptionen, die eine Gestaltung der Globalisierung im Kontext von ethisch-moralischen Zielen wie Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit verfolgten. Im deutschsprachigen Raum ist der Begriff Globales Lernen seit Beginn der 1990er Jahre bekannt. Das Bildungskonzept Globales Lernen wurde hier v. a. von entwicklungspolitischen NGOs weiterentwickelt. Programmatische Grundlage dafür bildete die Arbeit des Schweizer Forums *Schule für Eine Welt*, die 1988 erste Leitideen für Globales Lernen publizierten. Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) setzte 1990/91 eine Initiative zur Einrichtung eines Unterrichtsprinzips Globales Lernen, die sich jedoch trotz fundierter inhaltlicher Begründung und politischer Unterstützung nicht durchsetzen ließ. Einen neuen Aufschwung erfuhr das Bildungskonzept nach dem Europäischen Kongress zu Globalem Lernen in Maastricht im Jahr 2002. Im Rahmen des Kongresses wurde die Forcierung einer europäischen Strategie zur Verbreitung und Stärkung von Globalem Lernen beschlossen. Dies hat in einigen europäischen Staaten zu Strategieentwicklungen geführt, die von den jeweiligen Bildungsministerien in unterschiedlicher Form und Intensität mitgetragen werden (z. B. Finnland, Irland, Portugal, Österreich). Im Anschluss an den Kongress in Maastricht gründeten die österreichischen TeilnehmerInnen 2003 die Strategiegruppe Globales Lernen, die als eine wesentliche Triebfeder für die Entwicklung von Globalem Lernen in Österreich fungiert. Der Strategiegruppe Globales Lernen gehören VertreterInnen des Unterrichtsministeriums, der ADA (*Austrian Development Agency*), von Nichtregierungsorganisationen, der Schulpraxis und der Wissenschaft an. Ihre Aufgaben umfassen die Verbreitung und Stärkung von Globalem Lernen im Bildungssystem, die Weiterentwicklung des Konzepts sowie die nationale und internationale Netzwerkbildung. Österreich wirkt außerdem federführend im *Global Education Network Europe* (GENE) mit und es gibt eine gute Zusammenarbeit mit dem Europäischen Zentrum für globale Interdependenz und Solidarität (besser bekannt als Nord-Süd-Zentrum) des Europarates.

2009 erarbeitete die Strategiegruppe im Auftrag des Unterrichtsministeriums eine Strategie zur Stärkung von Globalem Lernen im formalen Bildungswesen.¹⁴ Darin werden vor allem die Integration von Globalem Lernen in die Curricula für die Lehramtsausbildung sowie in das Fortbildungsprogramm für LehrerInnen, die Berücksichtigung von Globalem Lernen in Lehrplänen und Schul-

leitbildern sowie die Entwicklung von Qualitätskriterien für Bildungsangebote und Materialien zu Globalem Lernen empfohlen. Weitere strategische Bemühungen gibt es im Bereich Erwachsenenbildung sowie in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Für die Bildungspraxis steht eine Vielfalt von Bildungsmaterialien und Bildungsangeboten zu verschiedensten Themen des Globalen Lernens und für verschiedene Zielgruppen zur Verfügung. Wenig Verankerung fand Globales Lernen bisher an österreichischen Universitäten bzw. in der (Bildungs-)Forschung. Eine theorie- und forschungsbaasierte Weiterentwicklung des Bildungskonzepts erfolgt vor allem in Anlehnung an den internationalen Diskurs.

* Enge Verbindung zu *Global Citizenship Education*

Globales Lernen hat sich von Beginn an als integratives Konzept mit Schnittstellen zu verschiedenen anderen pädagogischen Konzepten wie z. B. entwicklungspolitische Bildung, Interkulturelles Lernen, Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung, aber auch zur globalen Umweltbildung bzw. Bildung für Nachhaltige Entwicklung definiert.

In den letzten Jahren ist eine stärkere Annäherung zwischen Globalem Lernen und Politischer Bildung bzw. Politikdidaktik zu verzeichnen. Einerseits wurden einige politikdidaktische Arbeiten publiziert, die die Globalisierungsthematik in den Mittelpunkt rücken und „sich mit Globalem Lernen als Auseinandersetzung mit international vernetzten und beeinflussten Systemen und Strukturen, Prozessen und Handlungen sowie Akteuren im Politikunterricht befassen (Moegling/Overwien 2010: 11). Andererseits wurde Globales Lernen stärker als Konzept einer global orientierten politischen Bildung positioniert, z. B. auch in der österreichischen Strategie Globales Lernen.

Sowohl Globales Lernen als auch *Global Citizenship Education* sind Konzepte in Entwicklung, die jeweils auch unterschiedliche konzeptionelle Ausrichtungen umfassen. Manche dieser Ausrichtungen sind einander so ähnlich, dass man den Schluss ziehen könnte, dass Globales Lernen und *Global Citizenship Education* nur unterschiedliche Bezeichnungen für die gleichen Konzepte darstellen. Jedenfalls überschneiden sich die beiden Bildungskonzepte in vielen Aspekten, und auf ihre enge Verbindung weist bereits die Definition von Globalem Lernen in der Deklaration der Maastricht-Konferenz 2002 hin: „Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education,

14 Strategiepapier Globales Lernen: www.globaleslernen.at

Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship“ (Maastricht Global Education Declaration 2002).

Das in der vorliegenden Broschüre skizzierte Konzept von *Global Citizenship Education* betont eine Akzentuierung von *Globalem Lernen* durch den Begriff *citizenship* im Sinne politischer Teilhabe. Stärker als traditionelle Richtungen Globalen Lernens setzt sich *Global Citizenship Education* mit Fragen und Konzeptionen von transnationaler politischer Gestaltung (Weltinnenpolitik) und transnationaler Demokratie auseinander. Die starke Verknüpfung von Globalem Lernen, politischer Bildung, Friedenspädagogik und interkultureller Bildung, wie sie im ULG *Global Citizenship Education* nun in der Praxis entwickelt wird, nutzt der konzeptiven Weiterentwicklung sowohl der einzelnen Pädagogiken als auch integrierter Ansätze wie *Global Citizenship Education*.

Bildung für nachhaltige Entwicklung

* Definitionen von Nachhaltigkeit

Nachhaltige Entwicklung wird als eine der großen Herausforderungen für das 21. Jahrhundert angesehen. Wirtschaftssystem und Lebensstil – zunächst vor allem der Industriestaaten – gefährden durch ihre totale Ausbeutung natürlicher Ressourcen und die hohen ökologischen Schäden, die sie verursachen, die Lebenschancen gegenwärtiger ebenso wie die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen. Die Weltkommission für Umwelt und Entwicklung der Vereinten Nationen (Brundlandt-Kommission) forderte bereits 1987 eine Neuausrichtung hin zu einer „Nachhaltigen Entwicklung“. Diese wurde definiert als „eine Entwicklung, die die Lebensqualität der gegenwärtigen Generation sichert und gleichzeitig zukünftigen Generationen die Wahlmöglichkeit zur Gestaltung ihres Lebens erhält.“¹⁵ Auf dieser Grundlage einigten sich 1992 auf der UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro 178 Staaten auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung (*sustainable development*) als gemeinsames Entwicklungsleitbild für das 21. Jahrhundert. „Als Voraussetzungen für eine nachhaltige Entwicklung werden u.a. die Bekämpfung der Armut, eine angemessene Bevölkerungspolitik, Verringerung und Abbau nicht nachhaltiger Konsum- und Produktionsweisen sowie die umfassende Einbeziehung der Bevölkerung in politische Entscheidungsprozesse genannt.“¹⁶ Mit dem

15 www.nachhaltigkeit.info/artikel/brundtland_report_563.htm

16 ebda.

Aktionsprogramm Agenda 21 verabschiedete die Konferenz von Rio konkrete Handlungsempfehlungen – sowohl für Staaten als auch für die einzelnen BürgerInnen.

Das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung betont die Notwendigkeit, ökonomische, ökologische und soziale Entwicklungen und Zieldimensionen miteinander in Einklang zu bringen. Es rückt den Aspekt der intra- und intergenerativen Gerechtigkeit in den Vordergrund, das bedeutet einen Ausgleich innerhalb heute lebender Generationen sowie die Verantwortung für zukünftige Generationen. Der Gerechtigkeitsbegriff umfasst dabei eine faire Verteilung von Ressourcen, Chancen, Nutzen und Kosten zwischen Nord und Süd, Arm und Reich, Gegenwart und Zukunft, wodurch ein Ausgleich zwischen Überfluss und Mangel erreicht werden soll. Nachhaltige Entwicklung wurde zu einem politischen Leitbild, hinsichtlich der Notwendigkeit in Richtung nachhaltige Entwicklung zu steuern, gab es Konsens. Gleichzeitig blieben die erforderlichen Veränderungsprozesse, die notwendige politische Steuerung, nationale Umsetzungen sowie internationale Vereinbarungen und Kooperationen weit hinter den Erwartungen und Zielen der UNO-Konferenz von Rio 1992 zurück.

* Nachhaltigkeit und Bildung

In Kapitel 36 der Agenda 21 wurde die Rolle von Bildung hervorgehoben. Zehn Jahre später (2002) beschloss die UNO-Vollversammlung auf Empfehlung des Weltgipfels für nachhaltige Entwicklung in Johannesburg, eine Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (*Education for sustainable Development/ESD*) für die Jahre 2005–2014 auszurufen. Ziel dieser Dekade war es, durch Bildungsmaßnahmen zur Umsetzung der in Rio beschlossenen und in Johannesburg bekräftigten Agenda 21, Kapitel 36, beizutragen und die Prinzipien nachhaltiger Entwicklung weltweit in den nationalen Bildungssystemen zu verankern. Die UNESCO wurde als *lead agency* mit der Koordination der Weltdekade beauftragt. In den Leitlinien zur Umsetzung der Dekade definierte die UNESCO folgende strategische Handlungsfelder für die Nationalstaaten:

- Gleichstellung von Frauen und Männern
- Friede und humanitäre Sicherheit
- Gesundheitsförderung
- Nachhaltiger Konsum
- Umweltschutz

- Kulturelle Vielfalt
- Ländliche Entwicklung
- Nachhaltige Stadtentwicklung

* Verankerung im österreichischen Bildungswesen

Mit der Österreichischen Strategie *Bildung für nachhaltige Entwicklung* sollte die Umsetzung auf nationaler Ebene befördert und erreicht werden, so dass sich die Sichtweisen und das Verständnis von nachhaltiger Entwicklung an den Zielsetzungen der internationalen Staatengemeinschaft orientieren. Als Definition wird festgehalten: „Bildung für nachhaltige Entwicklung strebt eine umfassende, zukunftsfähige Ausrichtung der Bildung mit dem Ziel an, heutigen und künftigen Generationen ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit, Wohlstand und einer lebenswerten Umwelt zu ermöglichen. Grundlagen dafür sind humanistische Bildungs-ideale sowie die kritische Reflexion der Lebenswirklichkeiten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Individuelle Verantwortung und Mündigkeit spielen dabei eine zentrale Rolle“ (Österreichische Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2008: 7).

* Bezug zu *Global Citizenship Education*

Wie die Debatte um die Post-2015 Entwicklungsagenda zeigt, hängen Fragen globaler Entwicklung und das Leitbild Nachhaltige Entwicklung eng zusammen. Dies verbindet Bildungskonzepte wie Globales Lernen und Bildung für Nachhaltige Entwicklung eng miteinander, wenn sie auch aufgrund ihrer Entstehungsgeschichte, Schwerpunktsetzung, Trägerschaften und pädagogischen Zielsetzungen nicht als ein und dasselbe Konzept anzusehen sind.

Der *Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* (WBGU) in Deutschland weist in seinem Hauptgutachten auf die Dringlichkeit eines Systemwandels in Richtung einer postfossilen Gesellschaft hin und plädiert für folgende Perspektive: „Es geht um einen neuen Weltgesellschaftsvertrag für eine klimaverträgliche und nachhaltige Weltwirtschaftsordnung. Dessen zentrale Idee ist, dass Individuen und die Zivilgesellschaften, die Staaten und die Staatengemeinschaft sowie die Wirtschaft und die Wissenschaft kollektive Verantwortung (...) übernehmen. Der Gesellschaftsvertrag kombiniert eine Kultur der Achtsamkeit (aus ökologischer Verantwortung) mit einer Kultur der Teilhabe (als demokratische Verantwortung) sowie einer Kultur der Verpflichtung gegenüber zukünftigen Generationen (Zukunftsverantwortung)“ (WBGU 2011: 2).

Der WBGU spricht von der notwendigen „Großen Transformation“ und betont die Bedeutung von Bildung als Motor für eine gesellschaftliche Veränderung. Die genannten Aspekte eines solchen neuen Gesellschaftsvertrags weisen auf wichtige Ansatzpunkte für *Global Citizenship Education* hin. Bildung für Nachhaltige Entwicklung und *Global Citizenship Education* haben vor allem dort Bezugspunkte, wo es um eine kritische Auseinandersetzung mit der durchgehenden Ökonomisierung von Gesellschaft und eine Wiederherstellung des Primats der Politik geht. Politische Teilhabe und demokratische Verantwortung bilden dabei ebenso gemeinsame Schnittstellen wie Fragen globaler Gerechtigkeit.

Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Pädagogik

* Definition

Die beiden Begriffe *Interkulturelles Lernen* und *Interkulturelle Pädagogik* werden oft synonym verwendet, dennoch ist es sinnvoll, hier eine Unterscheidung ähnlich wie die zwischen *Friedenserziehung* und *Friedenspädagogik* zu treffen: In diesem Sinne ist Interkulturelle Pädagogik die Theorie des Interkulturellen Lernens. Die Verankerung von Interkulturellem Lernen als Unterrichtsprinzip (1991) und damit als Querschnittsmaterie von Unterricht war eine Reaktion auf zunehmende Einwanderung und die Tatsache, dass immer mehr Kinder mit anderen Herkunftsn und nicht-deutscher Muttersprache den Schulalltag prägten. Interkulturelles Lernen bzw. Interkulturelle Pädagogik gehen zurück auf die kritische Abgrenzung von der so genannten Ausländerpädagogik in den 1980er Jahren. Hauptziel dieses Ansatzes war die Integration „ausländischer“ Kinder und Jugendlicher in den Regelschulbetrieb bzw. deren Assimilation (Anpassung) in die Gesellschaft. Damit verbunden waren zahlreiche Förderprogramme, wie z.B. Vorbereitungsklassen, Hausaufgabenhilfe, Förderung der Muttersprache oder Sprachförderprogramme, weil schon damals die mangelnden Deutschkenntnisse als Hinderungsgrund für eine positive Integration angesehen wurden.

* Stationen der Entwicklung Interkultureller Pädagogik

Die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik lässt sich seither in größere Phasen einteilen, die jeweils starker Kritik unterworfen waren. So geriet die Politik der Assimilation in Deutschland und in der Folge auch in Österreich Anfang der 80er Jahre immer mehr in Kritik und damit auch die als „defizitorientiert“ kritisierte Päd-

agogik. Der defizitorientierte Ansatz ging von Mängeln und Defiziten der „ausländischen“ Kinder und Jugendlichen aus und stellte sie als „Problem“ dar. Es folgte eine Phase, in der die „kulturelle Identität“ bzw. die „kulturelle Differenz“ betont wurden und die Herkunftsländer der Kinder und Jugendlichen stärker in den Blickpunkt rückten. Dieser Zugang dominiert wohl auch heute noch die Bildungspraxis. Differenz wird dabei häufig als Bereicherung bezeichnet. Selbstverständlicher und unhinterfragter Ausgangspunkt der Beurteilung von Differenz ist dabei die eigene bzw. die dominante Kultur der Mehrheitsgesellschaft, sie ist „universelles Beurteilungsmaß“ (Mecheril 2004: 101). Begründungen für die selbstverständliche Bezugnahme auf die dominante Kultur bilden zum einen der pragmatische Zugang, dass diese Kultur eben die vorherrschende sei. Zum anderen die evolutionistische Begründung, die der vorherrschenden Kultur einen Entwicklungsvorsprung – im Vergleich zum „Modernisierungsrückstand“ von MigrantInnen – bzw. eine moralische Überlegenheit zuspricht (Mecheril 2004: 101).

In der Kritik interkultureller pädagogischer Ansätze, die kulturelle Differenz in den Vordergrund stellen, wird auf die Gefahr der Kulturalisierung (Zuschreibung kultureller, nicht veränderbarer „Eigenheiten“) und die Produktion kultureller Stereotype durch interkulturelle Bildung verwiesen. In diesem Zusammenhang wird auch die Debatte um Rassismus wieder aufgegriffen und verschiedene Formen von Rassismus unterschieden, z. B. biologischer, kultureller und institutioneller Rassismus. Die Politik der Neuen Rechten in Frankreich hat den französischen Philosophen Etienne Balibar dazu veranlasst, die Definition von Rassismus zu erweitern. In Folge der Immigration in die europäischen Länder spricht er das Aufkommen eines „Rassismus ohne Rassen“ an, „dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenzen ist“ (Balibar 1989, zit. nach Auernheimer 2005: 97).

Auch dann, wenn die Ressourcen und die Gleichwertigkeit der verschiedenen Kulturen betont werden, bleibt der Bezug auf kulturelle Differenz problematisch und die Gefahr der Kulturalisierung aufrecht. Denn Identität wird primär als kulturelle Identität verstanden und in einen engen Zusammenhang zu national-kultureller Herkunft gerückt. Im Vordergrund steht ein „Anders-Sein“, das mit Kategorien des Nationalen, Ethnischen, Religiösen verknüpft wird. Die kulturelle Herkunft des/der An-

deren bleibt Interpretationsraster für soziales Handeln. Die Möglichkeiten von Menschen, ein kritisches bis distanzierendes Verhältnis zu ihrer kulturellen Herkunft und den sie prägenden Einflüssen einnehmen zu können, werden dabei vernachlässigt.

Demgegenüber hebt sich die Perspektive der Diskriminierung klar von kulturalistischen Zugängen ab, die pädagogische Aufmerksamkeit bleibt jedoch häufig auf Defizite gerichtet. Thematisiert werden Machtkonstellationen und die Frage der Verhältnisse zwischen Mehrheit und Minderheit sowie die Frage von sozialer Ungleichheit. Diesen Blickwinkel nehmen etwa Ansätze antirassistischer Bildungsarbeit ein, zu deren Schlüsselbegriffen eine kritische Gesellschaftsanalyse, wirtschaftliche und soziale Ungleichheiten, soziale Gerechtigkeit, politische und rechtliche Gleichstellung zu zählen sind. Der analytische Blick auf Diskriminierung richtet sich auf jene Hindernisse und Grenzen, denen Menschen mit Migrationshintergrund in Institutionen und gesellschaftlichen Subsystemen ausgesetzt sind. Allerdings bleibt dabei der Handlungsraum für MigrantInnen eingeschränkt, auch hier wird ihnen häufig keine Subjektposition zugestanden. Vernachlässigt bleibt die Frage, wie „ethnisch-kulturell Andere, wie Menschen mit Migrationshintergrund in den von Zugangsbarrieren und Zuschreibungsmustern gekennzeichneten pädagogischen Raum produktive Muster der Aneignung und Neu-Beschreibung ihrer Position entwickeln“ können (Mecheril 2004: 103f). Obwohl es in pädagogischen Zusammenhängen gerade für die Sichtweisen, Wahrnehmungen und Deutungen von Menschen mit Migrationshintergrund gute Voraussetzungen geben würde, sind z. B. viele Angebote für Interkulturelles Lernen so konzipiert, dass sie SchülerInnen zu StellvertreterInnen ihrer Herkunftskultur erklären und ihnen damit ihr „Subjekt-Sein“ nehmen. Demgegenüber kommen Ansätze, wo diese SchülerInnen als Handelnde mit eigenen Sichtweisen und der Fähigkeit, selbst Deutungen vorzunehmen und Positionen zu beziehen, auftreten können, zu kurz.

* Anknüpfungspunkte zu *Global Citizenship Education*

Der Ansatz der Migrationspädagogik rückt die dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen einem national/ethnisch/kulturell begründeten „Wir“ und „Nicht-Wir“ in den Mittelpunkt und tritt für eine Ausweitung der Möglichkeiten zur Aufhebung dieser wirkmächtigen Unterscheidungen ein. Der An-

satz konzentriert sich nicht auf die Veränderung oder Förderung von Menschen mit Migrationshintergrund, sondern nimmt institutionelle und diskursive Ordnungen sowie Möglichkeiten ihrer Veränderung in den Blick. Welche Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education* Migrationspädagogik bietet, zeigt die folgende Beschreibung von Paul Mecheril: „Mit dieser Perspektive wird eines der grundlegenden Ordnungsschemata moderner Staaten und Gesellschaften zum Thema, ist für diese doch konstitutiv, dass sie in einer komplexen, nicht immer unwidersprüchlichen

Weise zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden. Das Bildungssystem und das pädagogische Handeln tragen hierbei zur Bestätigung der Unterschiedsschemata bei, etwa dadurch, dass eine spezielle sozialarbeiterische „Migrantenarbeit“ institutionalisiert ist oder dadurch, dass die Schule optional auf Mechanismen ethnischer Diskriminierung zurückgreift (...), sie besitzen aber prinzipiell auch die Möglichkeit, diese Schemata und die sie bestätigenden Praxen zu reflektieren und über Alternativen nachzudenken“ (Mecheril 2013).¹⁷

Lektüreempfehlungen

Für alle, die ein bisschen mehr wissen möchten!

ANDREOTTI, Vanessa (2006): „Soft versus critical Global Citizenship Education“, in: Policy & Practice – A Development Education Review, issue 3, 40–51. <http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4>

Kritische und sehr zugespitzte Darstellung von zwei Orientierungen innerhalb der Global Citizenship Education, von einer der weltweit bekanntesten AutorInnen zu dem Thema.

APPIAH, Kwame Anthony (2007): Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums, München: C. H. Beck Verlag.

Kluge und anschauliche Reflexionen dieses Autors, dessen Familienhintergrund Ghana ist und der heute in England lebt.

GROBBAUER, Heidi (Hg.) (2013): Globales Lernen heute. Potentiale und Perspektiven. Aktion und Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung. Heft 10. http://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku%20final_neu.pdf

Die erste österreichische Publikation, in der explizit Global Citizenship Education vorgestellt wird. Mit Beiträgen von Heidi Grobbauer, Helmuth Hartmeyer, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Wintersteiner.

MORIN, Edgar/KERN, Anne-Brigitte (1999): Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik, Wien: Promedia.

Eine leicht lesbare, dennoch sehr instruktive Einführung in globales Denken, die einen weiten Horizont vermittelt. Von einem der angesehensten Philosophen Frankreichs.

SEITZ, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt: Brandes & Apsel.

Die wohl wichtigste Einführung in Globales Lernen, die derzeit auf dem Markt ist. Sehr empfehlenswert wegen der klugen, allerdings komplexen Gedanken.

¹⁷ www.bildung-interkulturell.de/cweb/cgi-bin-noauth/cache/VAL_BLOB/9518/9518/6372/Was%20ist%20Migrationsp%C3%A4dagogik_MOZAIK_Mecheril.pdf

4. Global Citizenship Education in der Praxis



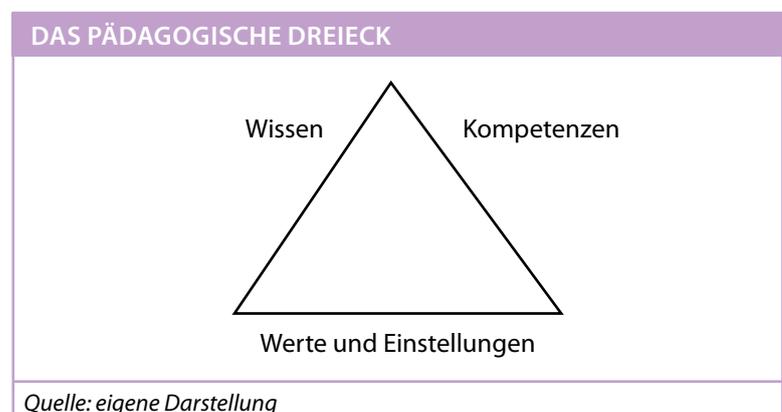
Aus dem bisher Gesagten dürfte klar geworden sein, dass es bei *Global Citizenship Education* nicht darum geht, noch ein weiteres pädagogisches Bildungsziel zu verfolgen. *Global Citizenship Education* ist zwar auch ein eigenes *Arbeitsfeld*, aber vor allem ist es ein Paradigma von Bildung und Unterricht. Ein Paradigma ist sozusagen eine Brille, durch die man seine Arbeit sieht, ein Denkraum, an dem man seine Arbeit ausrichtet, eine Perspektive, die man seiner Arbeit gibt.

Das heißt zugleich, dass es nicht darum geht, noch eine zusätzliche Aufgabe zu erledigen. Das ist einerseits eine große Entlastung – es kommen keine neuen Aufgaben auf die LehrerInnen zu. Auf der anderen Seite werden die Anforderungen doch nicht einfacher, denn es geht schließlich darum, *Global Citizenship Education* in die Schul- und Unterrichtsentwicklung und in den Fachunterricht zu integrieren. *Global Citizenship Education* beschränkt sich nämlich nicht auf bestimmte Themen und Unterrichtseinheiten, sondern ist eher als ein Prinzip zu verstehen, das sich auf die gesamte Schulkultur sowie auf alle Themenbereiche und Unterrichtsfächer anwenden lässt.

4.1 Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen

Global Citizenship Education erfordert kognitives Wissen ebenso wie praktische Kompetenzen. Unabdingbar ist aber die Verbindung mit ethischen Werten und Einstellungen. In diesem Abschnitt sollen wesentliche Werte, Einstellungen, Kompetenzen und Wissensbestände dargestellt werden. Diese sind die Basis jeglicher Umsetzung in die Praxis.

Global Citizenship Education trägt zur Bildung von *global citizens*, also von WeltbürgerInnen, sowie zur Stärkung einer *global citizenship* bei (siehe Diskussion um individuell-humanitären versus politisch-strukturellen Kosmopolitismus in Kapitel 2). Bildung soll daher nicht nur nationale oder



Grafik 3: Das pädagogische Dreieck

„westliche“ Themen aufgreifen, sondern auch deren globale Dimension hervorheben, genuin „globale“ Themen diskutieren und einen Perspektivenwechsel hin zu Globalität und Glokalität vollziehen (siehe dazu Grafik 4 in der abschließenden Zusammenfassung). Doch wie kann das gelingen? Wie können LehrerInnen eine globale Perspektive verstärkt in ihren Unterricht integrieren und somit den Interpretationsrahmen ihrer SchülerInnen erweitern? Im Folgenden sollen die drei zentralen Dimensionen des Konzepts von *Global Citizenship Education* – Wissen, Kompetenzen, Werte/Einstellungen – erläutert werden, welche die Beantwortung der eben gestellten Fragen erleichtern sollen.

Wissen

In der Dokumentation der Bundesfachtagung 2012 zu Globalem Lernen in Österreich unterstreichen die HerausgeberInnen in ihrem einleitenden Beitrag, dass eine zukunftsfähige Bildung einen „Blick über nationale Bildungspolitik und internationale Standardisierung hinaus“ brauche (Grobbaauer/Hartmeyer 2013: 4). Gemeint ist damit, dass nationale Bildungssysteme nicht in der national gerahmten Betrachtungsweise von Problemstellungen stehen bleiben dürfen, sondern über den Tellerrand eigener Interpretationen und Weltansichten hinaus Entwicklungen und Problemstellungen in der ganzen Welt bearbeiten sollen. Um aber im Unterricht über bestimmte Themen sprechen und reflektieren zu können, brauchen die SchülerInnen ein bestimmtes Basis- oder Arbeitswissen. Daher stellt Wissen (bzw. die Wissensvermittlung) eine wichtige Dimension jeglichen Bildungskonzepts dar. Meinungsbildung und fundierte Diskussionen können nur auf Basis eines bestimmten Wissensfundus funktionieren.

Inhaltlich kombiniert *Global Citizenship Education* Themen aus der historisch-politischen Bildung, der Friedenserziehung, dem Globalen Lernen, Menschenrechts- und Demokratiebildung, Bildung für Nachhaltigkeit und anderen politischen Pädagogiken. Diese vielfältigen Pädagogiken beschäftigen sich mit sehr ähnlichen Materialien, wobei jeweils ein unterschiedlicher Fokus gesetzt wird. Wichtig sind Fragen der Friedenssicherung, der demokratischen Partizipation, der ökonomischen Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden, Fragen der Gerechtigkeit und das Herausarbeiten von globalen (Macht-) Strukturen, welche sich letztlich in allen Themenbereichen widerspiegeln. Das Konzept der *Global Citizenship Education* will nicht unbedingt neue Themen oder Fragestellungen zusätzlich in die Lehrpläne integrieren und diese somit weiter (über-) füllen, sondern will

dabei helfen, Zusammenhänge und Strukturen im internationalen bzw. globalen Rahmen herauszuarbeiten sowie gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten für jeden Einzelnen von uns aufzeigen. Häufig ist daher nicht die Behandlung neuer Themen wichtig, sondern eine neue Perspektive auf „vertraute“ Thematiken.

Die Entwicklungen der letzten Jahrzehnte, besonders die zunehmende Globalisierung und Technologisierung führten zu einer Beschleunigung und zu einem „Zusammenwachsen“ der Welt in dem Sinne, dass Wissen (Bilder und Information) heute in unüberschaubaren Mengen vorhanden und für SchülerInnen und LehrerInnen jederzeit über Internet und neue Medien zugänglich sind. Daher ist die zentrale Aufgabe der Bildungssysteme nicht mehr die reine Wissensbeschaffung oder -vermittlung, sondern eher die Frage „Was mache ich mit all diesem Wissen?“ Wie kann eine solche Flut an Eindrücken und Fakten noch sinnvoll verarbeitet, reflektiert und genutzt werden? An dieser Frage wird nun die enge Verknüpfung mit der zweiten Dimension des *Global Citizenship Education*-Konzepts deutlich.

Kompetenzen

Seit mehreren Jahren wird die Bedeutung von *Kompetenzen* als „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“ (Kühberger 2009: 11) für eine zeitgemäße pädagogische Praxis diskutiert. Es wurden verschiedene Kompetenzmodelle für verschiedene Pädagogiken ausgearbeitet, beispielsweise das Kompetenz-Strukturmodell für die politische Bildung (Krammer 2008), Kompetenzen für die Friedenserziehung (Wintersteiner 2005; 2009), für Globales Lernen (North-South Centre of the Council of Europe 2012), historische Kompetenzen (Körper/Schreiber/Schöner 2007; Kühberger 2009) und ähnliche. Dies verdeutlicht einen Paradigmenwechsel in der Pädagogik weg von der Inhaltsorientierung hin zur Kompetenzorientierung, der sich unter anderem auch im Aufkommen verschiedener internationaler Tests und Vergleiche wie bspw. PISA verdeutlicht (Kühberger 2009: 11). Auch bei diesen Vergleichstests werden weniger konkrete Inhalte als bestimmte Fertigkeiten getestet, die zur Lösung von Aufgaben notwendig sind. Wenn Wissen bzw. Information leicht und im Übermaß zugänglich ist, ist es für die SchülerInnen bzw. für die jungen BürgerInnen wichtig, zwischen seriösen Informationsquellen und tendenziösen Berichten zu unterscheiden; es ist wichtig, den eigenen Standpunkt und die eigenen Interessen zu kennen und zu reflektieren, um sich dann anhand von neuen Informationen eine Meinung bilden oder ein Urteil fällen zu können. Es ist wichtig, Statistiken lesen und

interpretieren zu können, selbst Daten erheben, analysieren und präsentieren zu können sowie auf Basis solcher „Vorarbeiten“ eigene Handlungskompetenzen zu stärken. All diese Fähigkeiten müssen erlernt und geübt werden. Daher sollen im Rahmen von *Global Citizenship Education* anhand von bestimmten Thematiken oder durch exemplarisches Lernen gezielt diese Kompetenzen gestärkt werden.

Im Folgenden wird das österreichische Kompetenz-Strukturmodell zur Politischen Bildung, das inzwischen gut eingeführt ist, kurz erläutert und um weitere Teilkompetenzen anderer politischer Pädagogiken bzw. im Sinne der *Global Citizenship Education* ergänzt. Das Kompetenz-Strukturmodell der Politischen Bildung orientiert sich am 2004 in Deutschland entwickelten Modell und unterscheidet folgende vier Kernkompetenzen (Krammer/Kühberger/Windischbauer 2008: 3; Krammer 2008: 7–12):

- * *Urteilskompetenz* meint die Fähigkeit, einerseits selbst eigenständige Urteile zu bilden und auch zu argumentieren, andererseits die Fähigkeit bereits bestehende Vor- oder Vorausurteile zu erkennen und zu hinterfragen.
- * *Handlungskompetenz* bezieht sich einerseits auf das selbstständige Formulieren und Argumentieren von Positionen sowie andererseits auf die Fähigkeit, selbstständig (politisch) handeln zu können.
- * *Methodenkompetenz* umfasst den Teilaspekt des Verstehens und kritischen Hinterfragens von Texten, Statistiken, Argumenten, etc. (Dekonstruktion) sowie den Teilaspekt des eigenständigen Nutzens von Medien, Recherchemöglichkeiten, Präsentationstechniken, etc.
- * *Sachkompetenz* bedeutet die Kenntnis von grundlegenden Begriffen, Konzepten und Kategorien, um politische und gesellschaftliche Fragestellungen zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls eigene Antworten geben zu können.

Diese Kompetenzen finden sich in mehreren anderen Modellen ebenfalls – manchmal unter anderen Bezeichnungen und in Kombination mit weiteren Kompetenzen. Wichtig ist vor allem die Fähigkeit, Sachverhalte kritisch zu analysieren und zu hinterfragen. Nur auf Basis von Sachkenntnis und kritischer Analyse können *global citizens* (Macht-)Strukturen und Zusammenhänge erkennen und kritisieren, was der erste Schritt zum bewussten, auf Veränderung zielenden Handeln ist. Für eine kritische Analyse im Sinne der *Global Citizenship Education* ist die Fähigkeit zur *Multiperspektivität* (Cra-

wford 2013: 3), zum Perspektivenwechsel wichtig: Was bedeutet „Freihandel“ aus Sicht jedes einzelnen beteiligten Staates? Und was bedeutet es für verschiedene gesellschaftliche Gruppen in den beteiligten Staaten? Was heißt politische „Mitbestimmung“ für eine Frau in Europa, in Afrika, in Asien oder in Lateinamerika? Das Erkennen, dass es keine „einheitliche“ Interpretation oder Sichtweise auf ein Thema gibt, sondern dass der eigene Standpunkt die Analyse beeinflusst, ist eine wichtige Lernerfahrung. Gleichzeitig sollen Jugendliche in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Standpunkte klar zu erkennen, sie zu reflektieren und ihre Überzeugungen oder Meinungen gegenüber anderen (widersprechenden) Positionen argumentativ zu verteidigen. Die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bedeutet natürlich nicht, keinen eigenen Standpunkt haben zu dürfen oder zu sollen.

In der Friedenspädagogik sowie im Globalen Lernen wird die Bedeutung von *sozialen Kompetenzen* wie Empathiefähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, solidarischem, respektvollem, selbstbewusstem und verantwortungsbewusstem Zusammenleben und Zusammenarbeiten und *Konfliktlösungskompetenz* betont (siehe beispielsweise UNESCO 2014), auch und besonders, wenn Menschen mit verschiedenen Sprachen, Kulturen, Religionen und Traditionen miteinander zu tun haben (*interkulturelle Kompetenz*; siehe Wintersteiner 2005: 285). Der Begriff der Methodenkompetenz wird häufig durch *Medien- oder digitale Kompetenz* ergänzt, wodurch besonders hervorgehoben werden soll, dass kritischer Konsum und eigenständige Nutzung von neuen Technologien und Medien zentrale Instrumente einerseits für die Fähigkeit zur kritischen Analyse und andererseits für die Handlungskompetenz sind. Zur Aneignung von Wissen sind bestimmte Methoden notwendig, um vertrauenswürdige Informationsquellen zu identifizieren, komplexe Texte, aber auch Statistiken und Grafiken zu lesen, Recherche zu betreiben, eigene Meinungen zu argumentieren, etc. Im 21. Jahrhundert kommt noch dazu, dass die raschen technologischen Weiterentwicklungen besonders im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie eine Herausforderung an Bürgerinnen und Bürger stellen (Crawford 2013: 3; North-South Centre of the Council of Europe 2012).

Die nun genannten Fähigkeiten und Kompetenzbereiche sollen *global citizens* dazu ermächtigen, Strukturen und Zusammenhänge in einer globalisierten Welt zu erkennen, die verschiedenen – in Grafik 4 dargestellten – Dimensionen von Fragestellungen zu erkennen und darauf aufbauend eigene Meinungen zu formulieren,

Werte zu vertreten und vor allem Handlungsoptionen (und deren Grenzen) zu erkennen.

Werte und Einstellungen

Freilich finden Interpretationen von Sachverhalten und darauf basierende Urteile und Handlungen nicht im „objektiven“ oder luftleeren Raum statt. Jeder Mensch bringt ein bestimmtes Set an *Werten und Einstellungen* mit, welche die Interpretation von Problemstellungen und die gezogenen Schlussfolgerungen (bewusst oder unbewusst) beeinflussen. Gleichzeitig sind in jeder Gesellschaft bestimmte Werte vorherrschend, welche Interpretationen von Sachverhalten und eigene Schlussfolgerungen wesentlich mitbestimmen. Damit wird die Verbindung zur dritten Dimension von *Global Citizenship Education* deutlich. Einerseits sollen mündige *global citizens* in der Lage sein, ihre eigenen Einstellungen und Werte zu reflektieren und sich ihrer bewusst zu werden. Andererseits sollen sie auch einen bestimmten Wertekanon unterstützen und sich aktiv für die Verwirklichung dieser Werte einsetzen. *Global Citizenship Education* möchte BürgerInnen dazu befähigen, sich aktiv für ihre Überzeugungen und Werte einzusetzen. Die (gewaltfreie) Auseinandersetzung um Überzeugungen, Werte, Interessen und Konzepte ist letztlich der Kern eines demokratischen Systems (Mouffe 2014). Friede, Menschenrechte, Demokratie, soziale Gerechtigkeit und Gleichheit sind die Eckpfeiler eines allgemein anerkannten Wertekansons, der sich aus der Arbeit der UN und ihrer Teilorganisationen sowie aus der Erklärung der Menschenrechte ableiten lässt. Diese Begriffe stehen dabei für Werte, die weltweit anerkannt werden, es muss jedoch herausgearbeitet werden, dass in verschiedenen Staaten verschiedene Interpretationen dieser Werte und Konzepte bestehen. Das dialogische Aushandeln und die Verständigung über die Bedeutung von Werten und Konzepten ist daher wichtiger Bestandteil von *Global Citizenship Education*.

4.2 Verschiedene Ebenen der Umsetzung

Global Citizenship Education ist sowohl ein wesentlicher Grundsatz jeglicher Bildung als auch Gesichtspunkt aller Fächer, d.h. es kann ein Unterrichtsprinzip sein, oder ebenso ein eigenständiges *thematisches Feld*, das in einem eigenen Fach oder als Teilbereich eines Faches unterrichtet werden kann. In diesem Sinne müssen mehrere Ebene unterschieden werden, die alle in ein-

ander greifen sollten, um eine optimale Umsetzung von *Global Citizenship Education* zu gewährleisten. In diesem Abschnitt werden verschiedene Ebenen beleuchtet: Ansätze in Lehrplänen und Erlässen, konkrete inhaltliche Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education* in Lehrplänen einzelner Schulfächer und Unterrichtsprinzipien sowie Mechanismen von Schuldemokratie. Ebenso werden Pilotprojekte im Fachunterricht dargestellt, die auf die Umsetzung von *Global Citizenship Education* zielen. Der Hauptakzent liegt darauf, Lehrkräften Orientierung und Anregungen zu bieten, wie sie die Prinzipien von *Global Citizenship Education* in ihrem eigenen Unterricht umsetzen können.

Als mögliche Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education* lassen sich folgende Ebenen bzw. Elemente identifizieren:

- * Bildungspolitik und Verankerung in Schulgesetzen; zentrale Steuerungsimpulse wie Lehrpläne und Unterrichtsprinzipien sowie übergreifende Initiativen
- * Schul- und Unterrichtsentwicklung
- * LehrerInnenbildung (sowohl Grundausbildung wie Fortbildung) und Bildung von MultiplikatorInnen im außerschulischen Bereich
- * Wissenschaft und Forschung
- * Schulkultur / Schuldemokratie
- * Fachunterricht bzw. fächerübergreifender Unterricht
- * Internationale Schulpartnerschaften und transnationale Schulprojekte, v.a. mit Ländern aus dem Süden

4.3 Ansätze für *Global Citizenship Education* in bestehenden Richtlinien für Schule und Unterricht

Erlässe und Grundsatzdokumente des Bildungsministeriums stellen ebenso wie Unterrichtsprinzipien und Lehrpläne Möglichkeiten der Steuerung und der Prioritätensetzung in der Bildungspolitik dar. Durch diese Instrumente kann die Politik Rahmenbedingungen schaffen, welche die tägliche pädagogische Praxis in den Schulen beeinflussen. Dabei richten sich nationale Lehrpläne an nationalen Paradigmen aus – das nationale Schulsystem ist immer auch Teil der Bemühungen, aus Menschen „nationale“ BürgerInnen, eben StaatsbürgerInnen zu machen. Für eine konsequente Umsetzung von *Global Citizenship Education* müsste daher eigentlich eine Revision der Grundlagen der national ausgerichteten Bildung sowie eine Überarbeitung von Lehrplänen

im Sinne eines – bereits angesprochenen – Paradigmenwechsels hin zu mehr Globalität, Glokalität und zu globalen Fragen vorgenommen werden. Dennoch gibt es auch in den bestehenden Erlässen und Lehrplänen durchaus thematische Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education*, welche jedoch jeweils um die globale Dimension und die Orientierung auf Handlungskompetenzen erweitert werden müssten. In diesem Abschnitt werden nun Ansatzpunkte für *Global Citizenship Education* in den allgemeinen Teilen der Lehrpläne sowie in einigen der bestehenden Unterrichtsprinzipien aufgezeigt.

Allgemeine Bildungsziele

Die Sekundarstufe österreichischer Schulen hat laut Lehrplänen bei der Bildung der jungen Menschen besonders „beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten“ mitzuwirken, wobei „die Bereitschaft zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion besonders zu fördern“ ist.¹⁸ Die im vorigen Abschnitt besprochenen drei Dimensionen von *Global Citizenship Education* werden demnach als wichtige Bildungsziele hervorgehoben. Unter dem Titel „Leitvorstellungen“ wird auf die Bedeutung von vielschichten Identitäten, Weltoffenheit und sozialen Kompetenzen sowie von gelebter demokratischer Mitsprache in verschiedenen Gesellschafts- und Lebensbereichen verwiesen, welche die jungen Menschen im schulischen Bereich kennenlernen sollten, um zum eigenverantwortlichen, sozialen und selbstbewussten Handeln befähigt zu werden. Daneben wird die Bedeutung von Menschenwürde, Freiheit und Gleichheit aller Menschen sowie internationaler Solidarität unterstrichen – die Schule wird damit von Beginn an als ein Ort konzeptualisiert, an dem Werte und Kompetenzen, welche zentral für das Konzept der *Global Citizenship Education* sind, gefördert und gefordert werden sollen. Gleichzeitig wird in diesem Abschnitt deutlich, dass dem Curriculum eine nationale bzw. „westliche“ Perspektive zugrunde liegt, indem beispielsweise „Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden“ eingefordert wird, nicht jedoch das Hinterfragen, warum diese „Schwachen“ denn „am Rande stehen“.

Das Grundgerüst der Lehrpläne für die Sekundarstufe betont also Werte und Kompetenzen, wie sie auch das *Global Citizenship Education*-Konzept hervorhebt, jedoch ist die vorherrschende Perspektive die nationale. Das überrascht bei Lehrplänen, die Ausdruck nationaler Bil-

dungsziele und Politik sind, nicht. Immerhin ist Bildung eines der wesentlichsten Mittel zur Bildung von StaatsbürgerInnen, die künftig am Gelingen des Nationalstaates mitarbeiten sollen – die Ausbildung von WeltbürgerInnen für eine Weltgesellschaft steht üblicherweise nicht im Vordergrund.

Im Bereich der Wissensvermittlung sollen die SchülerInnen dazu angeregt werden, Lernen als einen lebenslangen Prozess zu verstehen. Dazu soll die Entwicklung bestimmter Kompetenzen gefördert werden, etwa der Umgang mit Technologie und neuen Medien, Sach- und Methodenkompetenz, um sich Wissen selbstständig aneignen zu können, Informationen zu hinterfragen und reflektieren zu können. Die Entwicklung von Konfliktlösungs- und sozialen Kompetenzen sowie des Selbstbewusstseins der SchülerInnen wird ebenso als Ziel der Sekundarstufe formuliert. Umrahmt werden Lernprozesse stets von einer „religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension“, welche auf die Vermittlung und Festigung allgemein gültiger Werte sowie auf Urteils- und Entscheidungskompetenz abstellt.

Fünf Bildungsbereiche

Die Lehrpläne nennen weiters fünf Bildungsbereiche (Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung sowie Gesundheit und Bewegung), von denen besonders im Bereich „Mensch und Gesellschaft“ Bildungsziele formuliert sind, welche Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education* bieten. Beispielsweise soll das Verständnis für gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche, soziale, etc. Zusammenhänge gestärkt werden. Im Sinne von *Global Citizenship Education* muss hinzugefügt werden, dass diese Zusammenhänge sowohl auf lokaler, nationaler als auch auf globaler Ebene bestehen und dass Handlungen auf einer Ebene Auswirkungen auf anderen Ebenen zeigen – weswegen bewusstes Handeln (das auf soziale Veränderungen zielt) eine wichtige Schlussfolgerung aus der Kenntnis über Strukturen und Zusammenhänge ist. Folgerichtig betont der Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ auch die Bedeutung aktiver, kritischer BürgerInnen für eine funktionierende Demokratie und für einen Beitrag zu einer friedlicheren und gerechteren Welt.

Unterrichtsprinzipien

Neben den angesprochenen Bildungsbereichen nennt der Lehrplan-Erlass auch insgesamt 13 Unterrichtsprin-

18 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html

zipien, von denen an dieser Stelle besonders „Politische Bildung“, „Interkulturelles Lernen“, „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ und „Medienerziehung“ hervorgehoben werden sollen. „Ein Unterrichtsprinzip beschränkt sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen.“¹⁹ Dadurch soll unter anderem verdeutlicht werden, dass sehr viele Themen beispielsweise einen Gender-Aspekt oder einen politischen Aspekt haben, auch wenn dies auf den ersten Blick für SchülerInnen vielleicht nicht erkennbar ist. Die Anwendung der Unterrichtsprinzipien soll daher die Erkenntnis ermöglichen, dass bestimmte Fragen als „Analysefolie“ über fast alle Themen gelegt werden können.

Der Grundsatzterlass zur Politischen Bildung²⁰ betont, dass das Demokratieverständnis der Lernenden gestärkt werden sollte, findet insgesamt aber sehr zurückhaltende Formulierungen, was die inhaltliche Ausrichtung von politischer Bildung betrifft. Dennoch wird die Bedeutung von aktivem und selbstbewusstem politischen Handeln sowie die Ausdehnung demokratischer Strukturen auf möglichst alle Gesellschaftsbereiche hervorgehoben und Politische Bildung als Beitrag zur Erreichung dieser Ziele angesehen.

In Bezug auf das Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“ wird in den Ausführungen des Bildungsministeriums hervorgehoben, dass „interkulturelles Lernen sich nicht bloß

darauf (beschränkt), andere Kulturen kennen zu lernen.“²¹ „Durch die identitätsbildende Wirkung des Erfahrens von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Kulturen, insbesondere in ihren alltäglichen Ausdrucksformen (Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte, Liedgut, usw.) sind die Schülerinnen und Schüler zu Akzeptanz, Respekt und gegenseitiger Achtung zu führen.“²² Besonders gelte dies für die in Österreich lebenden Volksgruppen. Für eine erfolgreiche Umsetzung von *Global Citizenship Education* darf „interkulturelles Lernen“ jedoch nicht bei der Reproduktion von Klischees und Traditionen, wie wichtigen Feiertagen oder dem „Nationalgetränk“ eines anderen Landes stehenbleiben, sondern soll eine bewusste Reflexion über Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Kulturen und Lebensweisen fördern. Durch das Herausarbeiten, dass „kulturelle Unterschiede“ sozial konstruiert und somit veränderbar sind, können sich den Jugendlichen neue Handlungsoptionen erschließen.

Im Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ wird das Herausarbeiten von sozial konstruierten und tradierten Rollenbildern, von struktureller Ungleichheit und der Bedeutung von Sozialisation durch Familie, Schule, etc. gefordert, was mit einer „Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht, des täglichen Umgangs miteinander, der eigenen Geschlechterrollenvorstellungen“²³ einhergehen sollte und damit einen Anknüpfungspunkt für *Global Citizenship Education* darstellt.

NÄHERE UMSCHREIBUNG DES UNTERRICHTSPRINZIPS POLITISCHE BILDUNG

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung strebt im Rahmen der Lehrplaninhalte folgende Ziele an:

- Politische Bildung befähigt dazu, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen
- Politische Bildung zeigt demokratische Mitbestimmungsmöglichkeiten auf allen gesellschaftlichen und politischen Ebenen auf und befähigt dazu (...) daran teilzuhaben
- Politische Bildung vermittelt, dass eine gerechte Friedensordnung und faire Verteilung von Ressourcen für das Überleben der Menschheit notwendig ist und dass dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss.

Quelle: Grundsatzterlass Politische Bildung 2015²⁴

Kasten 11: Grundsatzterlass Politische Bildung

19 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html

20 www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html

21 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html

22 ebda.

23 https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html

24 www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?51oxni

GRUNDSATZERLASS ZUM UNTERRICHTSPRINZIP MEDIENERZIEHUNG

Die SchülerInnen sollen erkennen, dass wirtschaftliche, technische, gesellschaftliche und ideologische Voraussetzungen sowie unterschiedliche Organisationsformen (öffentlich-rechtliche oder privatwirtschaftliche) ganz bestimmte Formen der Herstellung, Verteilung und auch bestimmte Kriterien zur Auswahl und Darstellung der vermittelten Inhalte bedingen. (...)

Medien sind nie neutraler Behälter von Informationen. Die Bilder, die wir für Abbildungen der Wirklichkeit halten, sind gestaltet, sie sind konstruiert – deshalb wird gerade hier bei der Dekodierung ein hohes Potenzial an Medienkompetenz benötigt.

Quelle: Grundsatzlerlass Medienerziehung²⁵

Kasten 12: Grundsatzlerlass Medienerziehung

Einen weiteren wichtigen Anknüpfungspunkt für *Global Citizenship Education* bietet der Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung. Dieser definiert klar, was weiter oben als Methoden- oder auch Medienkompetenz bezeichnet wurde. Besonders hervorgehoben wird im Text mehrmals, dass Medien durch die „Abbildung der Wirklichkeit eine eigene Wirklichkeit schaffen. Die SchülerInnen sollen erkennen, dass diese gestaltete Wirklichkeit nicht wertneutral sein kann.“ (Grundsatzlerlass Medienerziehung 2012: 4).

Initiative Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)

Global Citizenship Education muss im Gesamtkontext des Systems Schule gesehen werden, das Gelingen ist abhängig von Inputs wie Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Lernangeboten sowie didaktischen Konzepten aber auch von der Ausrichtung von Schulprofilen und Schulleitbildern und der Professionalität der Lehrenden. Daher ist es sinnvoll, die Orientierung von Unterrichts- und Schulentwicklung an *Global Citizenship Education* mit der Initiative Schulqualität zu verknüpfen. Dies ermöglicht außerdem eine effiziente und systematische Verknüpfung von Maßnahmen der Qualitätsentwicklung mit einer inhaltlichen, zukunftsorientierten Schwerpunktsetzung, von der SchülerInnen wesentlich profitieren.

Die *Initiative Schulqualität Allgemeinbildung* hat das Ziel, einen Prozess der Qualitätsentwicklung und -sicherung an allen allgemein bildenden Schule anzuregen, der zu optimalen Lernbedingungen für die SchülerInnen führt und deren eigenständiges Lernen fördert. Qualitätsentwicklungsprozesse binden alle SchulpartnerInnen ein

und erfordern ein koordiniertes Zusammenspiel aller Ebenen des Schulsystems. Das BMBF hat eine Rahmenzielvorgabe für den Zeitraum 2012/13–2015/16 herausgegeben, die die Leitlinien der Initiative festlegt, Abläufe regelt und einen Raster für die Entwicklungsprozesse beschreibt. Wesentliches Element sind u. a. die 3-jährigen Entwicklungspläne, die an Schulen erarbeitet werden, dabei gibt es zwei Großthemen für Qualitätsentwicklung:

- * **Thema 1** bewegt sich innerhalb der Rahmenzielvorgabe des (damaligen) BMUKK und berücksichtigt dabei jedenfalls auch die vom BMUKK vorgegebenen Ressortschwerpunkte sowie gegebenenfalls von den Ländern vorgegebene Konkretisierungen/Spezifizierungen sowie grundlegende Prinzipien und/ oder übergreifende Bildungsanliegen (Literacy/Leseförderung, Integration/Inklusion, Chancen- und Geschlechtergerechtigkeit, Migration).
- * **Thema 2** ist von der Schule frei wählbar. Eine Reihe von Kooperationspartnern bieten den Schulen inhaltliche Schwerpunkte und unterstützende Angebote. Darunter können auch Schwerpunkte wie Globales Lernen oder *Global Citizenship Education* fallen.

Im *Netzwerk Schulqualität Allgemeinbildung* sind zahlreiche Akteure mit verschiedenen pädagogischen Anliegen vertreten, die Beispiele für Entwicklungspläne und Leitfäden erarbeitet haben. Solche Beispiele gibt es auch für die Bereiche politische Bildung und Globales Lernen.²⁶

Zusammenfassend lassen sich in den allgemeinen Lehrzielen und didaktischen Prinzipien der Lehrpläne für die

25 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4dzgm2

26 www.politik-lernen.at/site/basiswissen/schulqualitaetsmanagement und unter www.globaleslernen.at/

Sekundarstufe sowie in den verschiedenen Bildungsbe-
reichen und Unterrichtsprinzipien zahlreiche Anknüp-
fungspunkte für *Global Citizenship Education* finden, in-
dem beispielsweise Themen, Werte und Kompetenzen
als Unterrichtsinhalte formuliert werden, welche für die
Erziehung von *global citizens* bzw. zu einer *global citi-
zenship* ebenfalls bedeutend sind²⁷. Dennoch steht im
„national gerahmten“ Lehrplan die nationale Dimension
und Perspektive im Vordergrund und müsste im Sinne
des *global citizenship* um eine Reflexion von globalen
Strukturen und Dimensionen erweitert werden. Zur
Stärkung von *Global Citizenship Education* wäre daher eine
Überarbeitung zentraler Dokumente notwendig, der
ein grundlegender Paradigmenwechsel weg vom rein
„nationalen“ Bildungssystem hin zu „globalen“ Bildungs-
bemühungen vorhergehen sollte.

4.4 *Global Citizenship Education* im Fachunterricht

In diesem Kapitel wird versucht, konkrete Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education* in einigen Unter-
richtsfächern herauszuarbeiten.²⁸

4.4.1 *Global Citizenship Education* und Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung

Die Fächerkombination Geschichte und Sozialkunde/
Politische Bildung bietet inhaltlich eine große Schnitt-
menge mit *Global Citizenship Education*, wie es bisher
entworfen wurde. Dennoch darf nicht vergessen werden,
dass die Vermittlung von bestimmten historischen
Narrativen der Festigung einer nationalen Gemeinschaft
dient, sodass im historisch-politischen Unterricht der
von *Global Citizenship Education* eingeforderten Multi-
perspektivität sowie der Berücksichtigung der globalen
Dimension aller Fragestellungen bisher weniger Stellenwert
und Platz eingeräumt wurde. Immerhin dient besonders
die historisch-politische Bildung primär der
Bildung von „StaatsbürgerInnen“, nicht aber von „Welt-
bürgerInnen“. Im historischen Unterricht soll laut Lehr-
plan für die Sekundarstufen ein „wichtiger Beitrag zur

Orientierung der Schülerinnen und Schüler in Zeit und
Raum“ geleistet werden, also prinzipiell sollen bedeu-
tende Ereignisse und Entwicklungen von Beginn der
Menschheit bis in die Gegenwart behandelt werden.
Außerdem soll der Geschichtsunterricht zur „Identitäts-
findung in einer pluralistisch verfassten Gesellschaft so-
wie zur Entwicklung selbstständigen Denkens und Han-
delns“ befähigen²⁹. Dahinter steckt der Gedanke des
„aus der Geschichte Lernens“, der Vergleich zwischen
gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen zu
verschiedenen Zeiten und in verschiedenen geogra-
phischen Räumen, wodurch eine globale Dimension
gegeben wäre.

Wichtige Analyse-Achsen sind Längs- oder Querschnitte,
bzw. die verschiedenen Ebenen lokal – regional – na-
tional – kontinental – global. Somit können Kontinuitäten
und Brüche auf den verschiedenen Ebenen oder bei
einzelnen Sachthemen herausgearbeitet werden. Im
Sinne der *Global Citizenship Education* wäre diesen Ana-
lyse-Ansätzen noch das bewusste Hinterfragen der *eigenen*
Sichtweisen und Standpunkte bzw. der Versuch eines
grundsätzlichen Perspektivenwechsels zu nennen.
Den SchülerInnen soll bewusst werden, dass beinahe
alle historischen Ereignisse aus der Sicht von Europäern
(das bedeutet, hauptsächlich von weißen, gutsituierten,
katholisch oder protestantisch sozialisierten Männern)
aufgeschrieben, interpretiert und weitergegeben wurden.
Die asiatische, afrikanische oder lateinamerikanische
bzw. die weibliche europäische oder die weibliche
afrikanische, lateinamerikanische oder asiatische
Sicht beispielsweise auf den Ersten Weltkrieg oder auf
„Entdeckungsfahrten“ stellt sich ganz anders dar als die
europäisch-männliche. Für Versuche der Neuinterpretation
oder des Perspektivenwechsels bietet sich exemplarisches
Lernen besonders an.

Im Zuge eines Perspektivenwechsels können auch gut
die gesellschaftlich und historisch bedingten Unter-
schiede in politischen, gesellschaftlichen, kulturellen
und sozialen Systemen auf der ganzen Welt aufgezeigt
werden, was wiederum einem Bildungsziel des Lehr-
plans entspricht: Dem Bewusstmachen von Pfadgebun-
denheit und sozialer Konstruktion von Normen, Werten
und Strukturen. Indem die SchülerInnen verstehen,
dass gesellschaftliche und politische Verhältnisse sozial

27 Ein Versuch, bestehende Kompetenzmodelle systematisch mit Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien der österreichischen Lehrpläne zu kombinieren, ist die Entwicklung einer so genannten Kompetenzlandkarte im Auftrag des Bildungsministeriums im Jahr 2013. Dabei wird versucht, die Inhalte von Kompetenzen konsequent auf die Inhalte von Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen anzuwenden: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_25648.pdf?4dzgm2

28 Das Projekt „global curriculum“ arbeitet systematisch Anknüpfungspunkte für Globales Lernen in den einzelnen Schulstufen und Unterrichtsfächern heraus und nennt konkrete Beispiele für Themenbereiche: www.globalcurriculum.net/de/curricula/

29 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4dzgm2

Menschliches Handeln vollzieht sich unter bestimmten gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen und verändert diese ständig bzw. kann sie verändern. Die Analyse der einzelnen Faktoren und das Erkennen von deren Wechselwirkungen sind ein wesentliches Anliegen des Unterrichts. An konkreten historischen Sachverhalten soll beispielhaft gezeigt werden, welche Probleme die Menschen in verschiedenen Epochen und Räumen zu bewältigen hatten und haben, und auf welche Weise sie diese gelöst haben bzw. lösen.

Quelle: Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung³⁰

Kasten 13: *Global Citizenship Education und Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung*

konstruiert und aus einer bestimmten historischen Konstruktion heraus entstanden sind, können sie auch die Veränderbarkeit und Gestaltbarkeit eben solcher Normen oder Strukturen erkennen. Dadurch eröffnen sich individuelle Handlungsoptionen für die SchülerInnen.

Darüber hinaus können historische Entwicklungen anhand von Konzepten wie Autorität und Macht, privat und öffentlich, Gemeinwohl und Gerechtigkeit, Krieg und Frieden sowie Diktatur und Demokratie analysiert werden. Dadurch können die SchülerInnen „zeitlose“ Spannungsfelder auf die verschiedenen zeitlichen bzw. geographischen Räume anwenden und die unterschiedlichen Antworten, die in der Geschichte auf diese Fragestellungen gegeben wurden, erkennen und beurteilen.

Im Bereich der Kompetenzentwicklung wurden für dieses Fach Modelle für historische (Körper/Schreiber/Schöner 2007; Kühberger 2009) sowie politische Kompetenzen (Krammer 2008) entwickelt, auf die bereits in Kapitel 4.1 eingegangen wurde.

4.4.2 Global Citizenship Education und Deutsch

Deutsch ist seit seiner Einführung Ende des 18. Jahrhunderts ein politisches Fach *par excellence*, und zwar zunächst als Grundpfeiler nationaler Bildung – Erziehung zur Identifikation mit der Nation durch Sprache und Literatur. Heute hingegen versteht sich der Deutschunterricht als *sprachliche Bildung*, die auch zur demokratischen Partizipation befähigen soll, wie auch als *kosmopolitische Bildung*, die die transnationale und globale Dimension dieser Partizipation sichtbar macht (Wintersteiner 2008). Dabei kommt dem Literaturunterricht eine besondere Bedeutung als Medium ästhetischer Erfahrung, politischer Information und

persönlicher Identifikation zu. Stand lange Zeit die Konzentration auf die Nationalliteratur im Mittelpunkt, so ist dieser Zugang heute obsolet. Auch die „eigene“ Literatur muss in den Kontext der Weltliteratur gestellt werden, und Weltliteratur muss einen Platz im Unterricht finden.

Dabei ist davon auszugehen, dass Literatur ein besonderes Medium nicht nur der Darstellung, sondern der Findung von Wahrheiten ist. Für den Soziologen Ekkehart Krippendorff wird in den großen Werken der Weltliteratur, die nicht im eigentlichen Sinne politisch zu nennen sind, „das Politische, und insbesondere das große Thema der Macht komplexer, vieldimensionaler gesehen und zur Sprache gebracht“ als in mancher politischen Literatur im engeren Sinne, „indem Ästhetik nicht zum Vehikel von tages- oder klassengebundener Parteilichkeit eingesetzt wird, sondern Medium der Wahrheitsfindung über Mensch, Gesellschaft und Welt ist“ (Krippendorff 1990: 9). Ob es die detaillierte Darstellung des Geflechts der sozialen Beziehungen ist oder die Konzentration auf das Innenleben einer exemplarischen Figur – gute Literatur vermag die Komplexität sozialer Beziehungen als Komplexität ästhetischer Strukturen zu modellieren und dadurch jene Zusammenhänge zwischen dem Persönlichen und dem Politischen sichtbar zu machen, die der politischen Analyse oft entgehen.

Dabei kann man sich als LehrerIn auf eine Reihe von Bestimmungen, besonders des gültigen Lehrplans für Deutsch an der AHS-Oberstufe, stützen, die sich gut als Anknüpfungspunkt für *Global Citizenship Education* eignen. Dies gilt einmal für die programmatischen Aussagen über den Deutschunterricht bezüglich des Bildungsbereichs „Mensch und Gesellschaft“ (siehe Kasten 14).

Dies gilt aber ebenso für den im Deutschunterricht essentiellen Bereich der Literarischen Bildung. Sie wird im AHS Lehrplan durchwegs in einem größeren Kontext als dem der Nationalliteratur gesehen. Konkret heißt es u.a.

30 www.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4d2gzm2

Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei. Der Umgang mit ästhetischen Texten schafft Annäherungsmöglichkeiten an das Fremde in der eigenen Gesellschaft und an andere Kulturen. Er bietet Wege, sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen. Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit.

Quelle: Lehrplan Deutsch an AHS³¹

Kasten 14: Deutschunterricht und Global Citizenship Education

es sind " literarische Zeugnisse unterschiedlicher Kulturen aus der Antike und dem Mittelalter" zu behandeln und „Beispiele deutschsprachiger Literatur in den Kontext europäischer Literatur“ bzw. „sie im Kontext der Weltliteratur [zu] sehen“ sowie „multikulturelle Bezüge (Vielvölkerstaat, Exil, ethnische Minderheiten, Migration usw.) kennen [zu] lernen.“³² Die Bestimmungen im Bereich der Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) sind weniger ausführlich und eindeutig, können jedoch in eine ähnliche Richtung interpretiert werden, da die „Einbeziehung internationaler Entwicklungen“³³ etwa auch für den Literaturunterricht der Höheren Lehranstalten für Wirtschaftliche Berufe festgeschrieben wird, während sich in den Lehrplänen für Handelsakademien die Forderung nach „gesellschaftsrelevante[n] Themen im Spiegel von Literatur und Kunst“ bzw. „Literatur und ihre Wechselbeziehungen zum gesellschaftlich-kulturellen Umfeld der Zeit“ findet.³⁴ Ähnliche Hinweise finden sich auch in den Lehrplänen der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL).³⁵

Wie lässt sich dies nun in die Unterrichtspraxis umsetzen? Ein Beispiel wäre das Projekt „Sich in die Welt hinaus lesen. Weltliteratur im Unterricht“ (Nagy u.a. 2014), an dem sich 19 LehrerInnen aus elf Schulen unterschiedlicher Altersstufen und Schultypen beteiligt haben. Die Ergebnisse der Projekte sind in die Bereiche *Multiple Identitäten und Mehrsprachigkeit, Imagination(en) des Fremden, Zwischen und in mehreren Kulturen – Erfahrungen der Migration, Das Magische, das Wunderbare, das Traumhafte* sowie *Über die Vielfalt der literarischen Mög-*

lichkeiten. Arbeiten mit Bücherkoffern gruppiert publiziert worden, zusammen mit einer Einführung und weiteren Informationen.³⁶

4.4.3 Global Citizenship Education und Geografie und Wirtschaftskunde

Geographie und Wirtschaftskunde ist jenes Unterrichtsfach, in dem die Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen und globalen Fragen naheliegt und dem auch Globales Lernen am ehesten zugeordnet wird. Die Lehrpläne für Geografie- und Wirtschaftskunde bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte, um globale Themen anzusprechen oder auch die globale Dimension aktueller Themen herauszuarbeiten. Der Lehrplan der AHS-Oberstufe stellt in der Bildungs- und Lehraufgabe des Faches außerdem explizit eine Verbindung zu politischer Bildung her.

Geografie- und Wirtschaftskunde thematisiert Globalisierungsprozesse und den damit verbundenen sozialen Wandel sowie Fragen der Weltwirtschaft, globale ökologische Gefährdungen und Möglichkeiten einer nachhaltigen Entwicklung – all diese Themenbereiche bieten Anknüpfungspunkte für *Global Citizenship Education*. Die sehr anschauliche Form, komplexe weltwirtschaftliche Zusammenhänge anhand von Alltagsprodukten und deren globalen Wertschöpfungsketten darzustellen, hat mittlerweile in Bildungsmaterialien, Sach- und Schulbüchern weite Verbreitung gefunden. Alltagsprodukte dienen dazu, das eigene Konsumverhalten zu reflektieren und Optionen für ein sozial und ökologisch

31 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2

32 ebda.

33 www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_KultKongrMan2006.pdf

34 www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf

35 www.htl.at/fileadmin/content/Lehrplan/HTL_Anlage1.pdf

36 Diese Handreichung für Lehrkräfte ist online verfügbar: www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Sich_in_die_Welt__hinaus_lesen_2014.pdf

Der Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht soll Motive und Auswirkungen, Regelmäßigkeiten und Probleme menschlichen Handelns in den eng miteinander verflochtenen Aktionsbereichen „Raum, Gesellschaft und Wirtschaft“ sichtbar und unter dem Gesichtspunkt der Politischen Bildung verständlich machen. Der Fachunterricht soll sich verstärkt folgenden Werten verpflichtet fühlen: einer menschenwürdigen Gesellschaft, einer intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft.

Quelle: Lehrplan für Geografie- und Wirtschaftskunde, AHS-Oberstufe³⁷

Kasten 15: *Geographie und Global Citizenship Education*

verträglicheres Konsumieren zu erschließen. Angesprochen wird also der mündige Konsument/die mündige Konsumentin. Diese Engführung ist jedoch kritisch zu hinterfragen, weil sie einerseits zu sehr an der vorherrschenden Konsumorientierung festhält (auch wenn es in den Bildungsangeboten um „ethischen“ Konsum geht) und zu wenig die politische Dimension von Produktionsketten anspricht. Kritisch zu hinterfragen ist aber auch, wie weit mit diesem Zugang über Alltagsprodukte tatsächlich ein tieferes Verständnis für ökonomische Strukturen und Zusammenhänge sowie damit verbundene Machtverhältnisse erreicht wird. Im Sinne von *Global Citizenship Education* müsste vor allem eine kritische Auseinandersetzung mit Globalisierungsprozessen und ihren Auswirkungen in den verschiedenen Weltregionen stattfinden und alternative Entwicklungswege stärker thematisiert werden.

Ein wichtiges Themenfeld für den Geografieunterricht ist die Thematisierung einer zukunftsfähigen nachhaltigen Entwicklung, die nicht nur ökologische Fragen umfasst, sondern den Zusammenhang und die Wechselwirkungen von Politik, Gesellschaft, Ökonomie und Ökologie ins Blickfeld rücken sollte. Ursachen und Folgen ökologischer Gefährdungen müssten ebenso wie Perspektiven für eine ökologisch verträgliche Entwicklung mit sozialen und menschenrechtlichen Fragen und unter dem Aspekt von globaler Gerechtigkeit thematisiert werden. Dies ist mit relevanten politischen Fragen verbunden, wie z. B. Verteilungs- und Interessenspolitik, Eigentumsverhältnisse, Privatisierung öffentlicher Güter, gerechte Ressourcenverteilung.

In Kapitel 2.3. wird darauf verwiesen, dass der *global citizenship* Ansatz eine kritische Auseinandersetzung mit der vorherrschenden „Weltordnung“, mit geopolitischen Machtverhältnissen, mit internationalen Beziehungen und internationalen Regelwerken umfasst. Ein

Beispiel, wie dies auch im Unterricht thematisiert werden kann, bieten Unterrichtsmodelle, die das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg für Globales Lernen erarbeitet hat. Heft 3 dieser Reihe (2011) greift ein schwieriges, jedoch aktuelles und wichtiges Thema auf und fragt vor dem Hintergrund weltweiter Gewalt und neuer Kriege: „Haben wir eine globale Schutzverantwortung?“³⁸

Im Rahmen der Herausbildung von politischer Urteils- und Handlungskompetenz muss eine wichtige Aufgabe von Bildung und Unterricht auch sein, die Akzeptanz vermeintlicher (ökonomischer) Sachzwänge zu durchbrechen und zukünftige Entwicklungsprozesse als gestaltbar darzustellen. Die heute bereits unumstrittene Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Transformation hin zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung kann nur in geringem Ausmaß auf bereits fertig ausformulierte Konzepte oder erprobte Modelle zugreifen, sondern ist auf Erkundungen und Erprobungen angewiesen. Bildung kommt dabei die wichtige Aufgabe zu, dafür Denk- und Experimentierräume zu öffnen.

4.5 Schulkultur und Schuldemokratie

Wie bereits angesprochen geht *Global Citizenship Education* als Konzept über ein Curriculum oder ein Unterrichtsfach hinaus. Vielmehr sollte es Teil der Lebensrealität und der Schulkultur werden, damit für die jungen *global citizens* ein nachhaltiger Lerneffekt entsteht und Sozial- und Handlungskompetenzen stärker gefördert werden. Die Verbindung von formalem und non-formalem Lernen ist hierfür besonders geeignet (UNESCO 2014: 25). In diesem Abschnitt werden daher bestehende Strukturen von Schuldemokratie und bereits vorhandene Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestim-

37 www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?4dzgm2

38 <http://li.hamburg.de/contentblob/3058248/data/pdf-globales-lernen-%E2%80%9Ehaben-wir-eine-globale-schutz-verantwortung%3F%E2%80%9C.pdf>

mung durch SchülerInnen genannt, die ebenfalls einen Beitrag zu *Global Citizenship Education* liefern können. Basis der verschiedenen Gremien der so genannten Schulgemeinschaft sind das Schulunterrichtsgesetz sowie das Schulorganisationsgesetz³⁹.

In Vor- und Volksschule sowie Sonder- und Hauptschule wird diese Gemeinschaft Klassenforum bzw. Schulforum genannt. Eine direkte Beteiligung von SchülerInnen bzw. deren gewählter VertreterInnen gibt es im sogenannten Schulgemeinschaftsausschuss (SGA) der AHS, Berufsbildenden und Polytechnischen Schulen und des BORG sowie bei Projekten wie SchülerInnenparlamenten und Formen der überschulischen Interessensvertretung (Mayrhofer 2008). Dabei können die beteiligten SchülerInnen jeweils eigene Argumente und Programme formulieren und zur Wahl stellen, um im Anschluss ihr aktives bzw. passives Wahlrecht wahrzunehmen. Die Jugendlichen, die letztlich KlassensprecherInnen, SchulsprecherInnen oder VertreterInnen in anderen schulischen bzw. außerschulischen Gremien sind, können dadurch außerdem ihre politische Handlungskompetenz stärken.

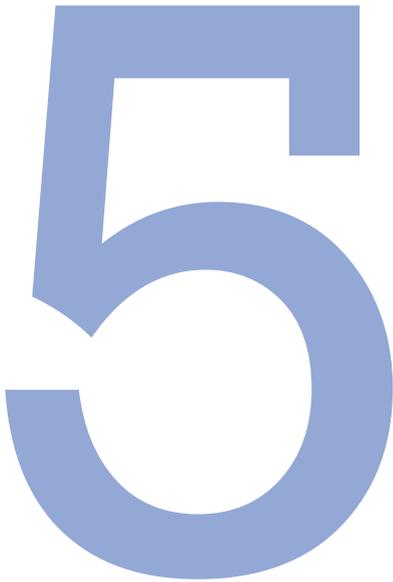
Im Rahmen des schulischen Alltags bzw. der schuldemokratischen Mechanismen gibt es zahlreiche Möglichkeiten, eigenständiges politisches Handeln der SchülerInnen zu fördern, ihnen konkreten Entscheidungs- und Handlungsspielraum zu gewähren und sie darin zu bestärken, in einem argumentativen Wettbewerb die jeweils besten Ideen und Programme auszuwählen. Die Schwierigkeit bei schuldemokratischen Gremien

ist jedoch, die globale Dimension von *Global Citizenship Education* in solche Projekte zu integrieren. Dies kann gelingen, indem *Global Citizenship Education* als Analysefolie auch auf außercurriculare Projekte angewendet wird. Beispielsweise können die schulinternen demokratischen Mechanismen daraufhin untersucht werden, wie die verschiedenen SchülerInnengruppen vertreten sind: Gender-Frage, Altersklassen, Migrationshintergrund, Minderheiten, religiöse Zugehörigkeit, etc. und die Ergebnisse dieser Auswertung in Bezug auf Repräsentativität diskutiert werden. Daran anschließend kann besprochen werden, ob spezielle Regelungen zur gleichberechtigten Teilhabe aller Gruppen im Rahmen der Schuldemokratie sinnvoll und notwendig sind und wie diese aussehen könnten. In Schulen mit hoher Mehrsprachigkeit können die Auswirkungen der Dominanz einer bestimmten Sprache auf die Beteiligung von SchülerInnen anderer Muttersprache erforscht werden. Auch die Thematisierung internationaler Dokumente wie etwa der Kinderrechtskonvention und deren konkrete Anwendung im Rahmen der Schulkultur oder schuldemokratischer Gremien ist eine Möglichkeit, verschiedene Ebenen (lokal – national – global) inhaltlich und gedanklich zu verbinden.

Anhand solcher oder ähnlicher Fragestellungen erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, einerseits ihr eigenes schulisches bzw. schuldemokratisches Umfeld bewusst zu reflektieren und andererseits die gewonnenen Kenntnisse und Kompetenzen für eine kritische Analyse gesellschaftspolitischer Debatten nützen.

39 www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbl_i_28_2008_15818.pdf?4dzi3h

5. Zusammenfassung



Global Citizenship Education

- * Erweitert den Horizont zu globalen Fragestellungen, aber immer mit einer an den Menschenrechten orientierten Werthaltung
- * Wirft einen neuen Blick auf unsere Migrationsgesellschaften, der ihre Defizite nicht mehr als interkulturelles Problem, sondern als politisches Problem erkennt
- * Eröffnet neue Wege politische Bildung wie auch Globales Lernen zu denken: "Demokratie" im Weltmaßstab – Weltinnenpolitik
- * Ermöglicht die ethische (*citizen* Zugang) Dimension mit der demokratiopolitischen Dimension (*citizenship* Zugang) zu verbinden
- * Ist politische Bildung im globalen Rahmen und verbindet auf diese Weise das Lokale und das Globale zum Glokalen
- * Schließt ein historisch-selbstreflexives Moment ein, eine kritische Auseinandersetzung mit Europa
- * Hat auch ein utopisches Moment, die Verwirklichung einer tatsächlich *globalen citizenship* als Voraussetzung eines nachhaltig friedlichen Zusammenlebens

Im folgenden Schaubild (Grafik 4) sind sowohl die Dimensionen wie die Aufgabenstellungen von *Global Citizenship Education* nochmals zusammengefasst. Der äußere Kreis gibt den globalen Horizont an, der wiederum in mehrere Aspekte differenziert wird: Es geht

- * um globale Fragen, wie Klimawandel, Weltfrieden oder die Millenniums Entwicklungsziele; 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 sind der „ökologische Fußabdruck“ oder die verschiedenen „Clean-Clothes“ Kampagnen
- * dies ist auch die Basis für die Verbindung von Lokalem und Globalem zum Glokalem; man kann die Glokalisierung an sehr vielen Alltagsphänomenen, besonders in großen Städten, erkennen und damit klar machen, dass es beim Thema Globalisierung nicht um „die anderen“, sondern genauso auch um uns selbst und unsere globale Verantwortung geht
- * schließlich auch um den Fokus auf die Meta-Ebene Globalität, d.h. auf Fragen der Möglichkeit weltgesellschaftlichen Denkens, weltgesellschaftlicher Organisation und weltbürgerlichen Handelns. Das heißt, dass die globale Dimension auch Bestandteil unserer Denkgebäude, Theorien und der Wissenschaften werden muss; es darf keine Fortsetzung des Kolonialismus auf dem Gebiet der Theorie geben. Das gilt natürlich auch für die Theorien, die den schulischen Unterrichtsfächern zugrunde liegen

Mit diesem letzten Punkt ist auch eine Tiefendimension angesprochen, wie sie der französische Philosoph Edgar Morin im Auge hatte, als er gesagt hat: „Das Bewusstwerden der irdischen Schicksalsgemeinschaft muss zum Schlüsselereignis des Jahrtausends werden: Wir sind diesem Planeten solidarisch, unser Leben ist an sein Leben gebunden. Wir müssen ihn in einem funktionsfähigen Zustand erhalten, oder wir müssen (vorzeitig) sterben. Die Erdenbürgerschaft anzunehmen heißt, unsere Schicksalsgemeinschaft zu akzeptieren“ (Morin/Kern 1999: 202). Diese Schicksalsgemeinschaft, die objektiv gegeben ist, bedeutet freilich keineswegs, dass damit die politischen Interessensunterschiede oder ideologischen Differenzen verschwinden würden. Doch können die politischen Auseinandersetzungen nun im Rahmen einer (virtuellen) Weltinnenpolitik geführt werden.

Der Verweis auf die Utopie am Rande des großen Kreises soll betonen, dass *Global Citizenship Education* über die realen Gegebenheiten hinaus immer auch einem „Möglichkeitsdenken“, einem Denken in Alternativen zum Bestehenden, verpflichtet ist.

Die vier Strahlen des Sterns stehen für vier pädagogisch-didaktische Prinzipien von *Global Citizenship Education*:

- * Eine Orientierung an den Werten Menschenrechte, Frieden und soziale Gerechtigkeit. Dies unterscheidet den Ansatz von einer inzwischen in Mode gekommenen Form einer „Erziehung zur Globalisierung“, die darin nur eine Zurüstung für den internationalen Konkurrenzkampf sieht, als ein Ansatz, der auf der Vorstellung beruht, die Lernenden seien ein „Humankapital“, das es bestmöglich auszurüsten gelte.
- * Eine Didaktik der Partizipation, als Förderung von Handlungskompetenz und Einübung in politisches Handeln. Diese Partizipation muss nicht immer direkt in Handeln münden, aber sie muss die Selbstständigkeit im Denken und Handeln der Lernenden fördern, damit sie zu einer politischen Urteilsfähigkeit finden.
- * Eine Arbeitsweise, der zufolge ethische Prinzipien nicht verkündet werden, sondern die das vermittelt, was die Friedenspädagogin Betty A. Reardon *critical inquiry* nennt, das heißt die kritische Untersuchung der Wirklichkeit, die auch ein Hinterfragen gängiger Urteile einschließt.
- * Dazu gehört unbedingt auch eine historisch-kritische Haltung, d.h. die Auseinandersetzung mit unserer eigenen Vergangenheit als Bestandteil des kolonial-imperialen europäischen Systems, sowie mit den Zivilisationsbrüchen des 20. Jahrhunderts.

Schließlich ist auch noch auf die Selbstreflexivität hinzuweisen, die im inneren Quadranten angesiedelt ist. Sie steht dafür, dass *Global Citizenship Education* immer auch ein erhöhtes Maß an Selbstbeobachtung und Selbstkritik erfordert.

Das Schaubild soll einerseits das Konzept von *Global Citizenship Education* nochmals verdeutlichen. Es lässt sich aber auch als eine Art „Check-List“ für den praktischen Einsatz im Unterricht verwenden,

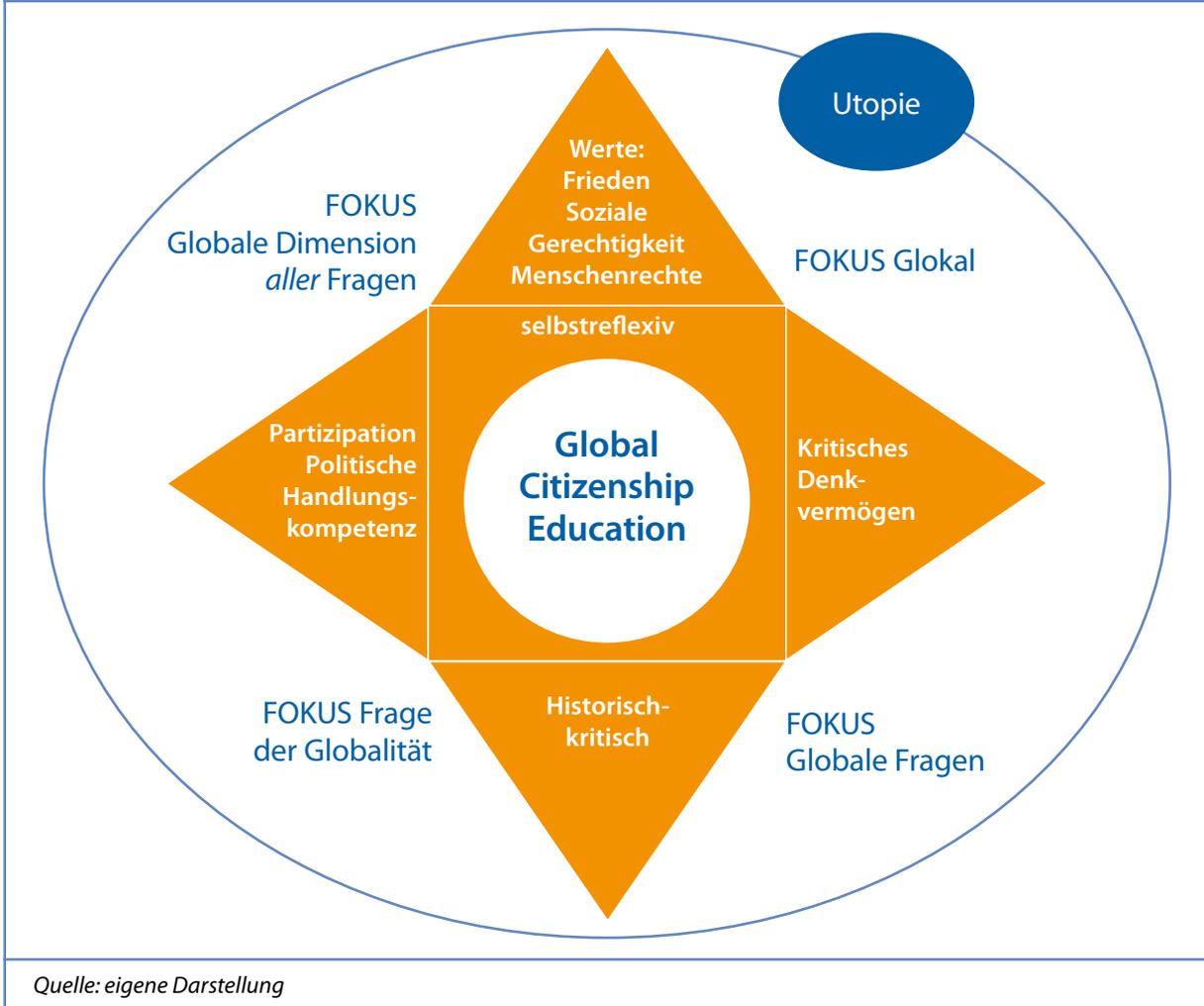
- * Bei der Vorbereitung von Unterrichtseinheiten (habe ich alle Aspekte und Dimensionen berücksichtigt bzw. auf welche Dimensionen möchte ich diesmal den Schwerpunkt legen?)
- * Bei der Evaluation von Unterricht (in welchen Bereichen war die Arbeit erfolgreich, in welchen weniger?)

Eine Ethik des planetarischen Verstehens

In seinem 1999 für die UNESCO verfassten programmatischen Text „Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft“ hat Edgar Morin einige wesentliche Prinzipien einer neuen Bildung erarbeitet. Sie sind auch für *Global Citizenship Education* von elementarer Bedeutung und sollen daher den Abschluss unserer Überlegungen bilden:

Wir müssen lernen, auf dem Planeten „da zu sein. Lernen da zu sein, heißt lernen zu leben, teilzuhaben, zu kommunizieren, was wir bisher nur in und durch die einzelnen in sich abgeschlossenen Kulturen getan haben. Wir müssen jetzt lernen, als Menschen auch auf dem Planeten Erde da zu sein, zu leben, teilzuhaben, zu kommunizieren, nicht mehr nur einer Kultur anzugehören, sondern Bewohner der Erde zu sein. Wir müssen uns darum bemühen, unseren Planeten nicht zu beherrschen, sondern uns darauf einzurichten, ihn zu verbessern, ihn zu verstehen. [...] Der doppelte anthropologische Imperativ gebietet: die menschliche Einheit zu retten und die menschliche Vielfalt zu retten. Unsere zugleich konzentrischen und pluralen Identitäten zu entwickeln: die unserer Ethnie, unseres Heimatlandes, unserer Zivilisationsgemeinschaft, schließlich die von Erdenbürgern. [...] Die Erziehung der Zukunft wird eine Ethik des planetarischen Verstehens lehren müssen.“ (Morin 2001: 93–96)

DIE PERSPEKTIVEN VON GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION



Grafik 4: Perspektiven von Global Citizenship Education

Verwendete Literatur

- Adorno, Theodor W.: Erziehung nach Auschwitz. (1966) In: Kadelbach, Gerd (Hg.) (1970): Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969, S. 92–109
- Anders, Günther (1982): Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen. Beck
- Anders, Günther (1956): Die Antiquiertheit des Menschen. Beck
- Andreotti, Vanessa (2006): "Soft versus critical Global Citizenship Education", in: Policy & Practice – A Development Education Review, Vol. 3, S. 40–51
- Ban Ki-Moon (2012): Global Education First Initiative: www.globaleducationfirst.org/289.htm
- Bauböck, Rainer/Vink, Maarten Peter (2013): Citizenship Configurations: Analysing the Multiple Purposes of Citizenship Regimes in Europe. In: Comparative European Politics, Vol. 11 (5), S. 621–648
- Beckman, Ludvig (2013): Irregular Migration and Democracy: the Case for Inclusion. In: Citizenship Studies, Vol. 17 (1), S. 48–60
- Benhabib, Seyla (2007): Zwielficht der Souveränität oder kosmopolitische Normen? In: Beck, Ulrich (Hg.): Generation Global. Ein Crashkurs. Suhrkamp, S. 167–186
- Beutelsbacher Konsens (1976): www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens.html
- Bloemraad, Irene/Korteweg, Anna/Yurdakul, Gökse (2008): Citizenship and Immigration: Multi-culturalism, Assimilation and Challenges to the Nation-State. In: Annual Review of Sociology, Vol. 34, S. 153–179
- Boulding, Elise: Building a global civic culture (1988): Education for an Interdependent World. Teachers College Press
- Brunkhorst, Hauke/Kettner, Mattias (2000): Einleitung. In: Brunkhorst, Hauke/Kettner, Mattias (Hg.): Globalisierung und Demokratie. Suhrkamp, S. 7–17
- Bundesministerium für Bildung und Frauen: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html
- Cabrera, Luis (2010): The Practice of Global Citizenship. Cambridge University Press
- Cattacin, Sandro (2005): Migration und differenzierte Citizenship: Zur Post-Amerikanisierung Europas, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung. Working Paper Nr. 8
- Césaire, Aimé (1968): Über den Kolonialismus. Wagenbach (Original 1955)
- Crawford, Elizabeth O. (2013): Exploring Our Roles as Global citizens. Educator's Guides (Grades 3–5). UNICEF
- Dobson, Andrew (2005): "Globalisation, Cosmopolitanism and the Environment", in: International Relations, Vol. 19, 259–273
- Education Above All (2012): www.protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eea_-_education_for_global_citizenship.pdf
- Eurostat (2012): Population and Social Conditions, 31/2012
- Feichtinger, Johannes/Ursula Prutsch/Moritz Csáky (Hg.) (2003): Habsburg postcolonial: Innsbruck: Studienverlag.
- Fox, Jonathan (2005): Unpacking "Transnational Citizenship". In: Annual Review of Political Science, Vol. 8, S. 171–201
- Fues, Thomas (2007): Vereinte Nationen und Global Governance. In: DGVN Policy Paper 3/2007
- Goswinkler, Dieter (2008): Historical Reflections on Citizenship in Europe. In: Georgi, Viola B. (Hg.): The Making of Citizens in Europe: New Perspectives on Citizenship Education. Bonn, S. 31–36
- Grobbauer, Heidi/Hartmeyer, Helmuth (2013): Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. In: Heidi Grobbauer (Hrsg.), Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven (= Aktion & Reflexion, 10), S. 4–5
- Grundsatzlerlass Medienerziehung (2012): www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf?4dzgm2
- Grundsatzlerlass zur Politischen Bildung (1978): www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/pb_grundsatzlerlass_15683.pdf?4dzgm2
- Grundsatzlerlass zum Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“: www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/1995_77.html
- Gugel, Günther (2008): Was ist Friedenserziehung? In: Renate Grasse/Bettina Gruber/Günther Gugel (Hg.). Friedenspädagogik. Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven. Reinbek: Rowohlt (= rowohlts enzyklopädie), S. 61–82
- Hämmerle, Kahtrin/Sandner, Günther/Sickinger, Hubert (2009): Politische Bildung in der Perspektive der Lehramtsstudierenden. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Vol. 38 (3), S. 357–372
- Hellmuth, Thomas/Klepp, Cornelia (2010): Politische Bildung. Böhlau UTB
- Initiative Schulqualität Allgemeinbildung: www.politik-lernen.at/site/basiswissen/schulqualitaetsmanagement
- Köhler, Werner (1997): Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Stadtschlaining.
- Kompetenzlandkarte www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_25648.pdf?4dzgm2
- Körber, Andreas/Schreiber, Waltraud/Schöner Alexander (Hg., 2007): Kompetenzen historischen Denkens. Ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik. Neuried: ars una Verlag.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Kompetenzorientierte Politische Bildung. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 29, 2008, S. 5–14
- Krammer, Reinhard/Kühberger, Christoph/Windischbauer, Elfriede (2008): Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. BMUKK
- Krippendorff, Ekkehart (1990): Politische Interpretationen. Shakespeare, Stendhal, Balzac, Wagner, Hašek, Kafka, Kraus, Frankfurt: Suhrkamp.
- Kühberger, Christoph (2009): Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen. Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung. Studienverlag

- Lehrplan Deutsch: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?4dzgm2
- Lehrplan Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs11_786.pdf?4dzgm2
- Maastricht Global Education Declaration (2002): European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education in Europe to the Year 2015
- Mayrhofer, Petra (2008): Schulgemeinschaft und Schuldemokratie in Österreich. In: Forum Politische Bildung (Hg.): Jugend – Demokratie – Politik. Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 28, 2008, S. 46–51
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Basel-Weinheim
- Mignolo, Walter D. (2011): Epistemischer Ungehorsam. Rhetorik der Moderne, Logik der Kolonialität und Grammatik der Dekolonialität
- Morin, Edgar (2001): Die Die sieben Fundamente des Wissens für eine Erziehung der Zukunft. Hamburg: Krämer
- Morin, Edgar/Kern, Anne Brigitte (1999): Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik. Promedia Verlag
- Moegling, Klaus/Overwien, Bernd/Sachs, Wolfgang (Hg.) (2010): Globales Lernen im Politikunterricht
- Mouffe, Chantal (2007): Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion. Suhrkamp
- Mouffe, Chantal (2014): Agonistik. Die Welt politisch denken. Suhrkamp
- Mouffe, Chantal (2013): Democratic Politics and Conflict: An Agonistic Approach. In: Lakitsch, Maximilian (Hg.): Political Power Reconsidered. State Power and Civic Activism between Legitimacy and Violence. Peace Report 2013. LIT-Verlag
- Nagy, Hajnalka/Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi (Hrsg.) (2014): Sich in die Welt hinaus lesen. Weltliteratur im Unterricht (= Praxis Globales Lernen, Heft 1), Salzburg
- Näsström, Sofia (2011): The Challenge of the All-Affected Principle. In: Political Studies, Vol. 59 (1), S. 116–134
- North-South Centre of the Council of Europe (Hg.) (2012): Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers
- Nussbaum, Martha (1996): For Love of Country. Debating the Limits of Patriotism. Boston: Beacon Press
- Osler, Audrey/Starkey, Hugh (2005): Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education, Berkshire: Open University Press
- Österreichische Strategie zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung (2008)
- OXFAM (2006): Education for global citizenship: A Guide for Schools: http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx
- Projekt "Global Curriculum": www.globalcurriculum.net/de/curricula/
- Reardon, Betty A.: Comprehensive peace education: educating for global responsibility. New York: Teachers College Press 1988
- Reardon, Betty A./Cabezudo, Alicia (2002): Learning to Abolish War: Teaching Toward a Culture of Peace. New York: Hague Appeal for Peace
- Reeskens, Tim/Hooghe, Marc (2010): Beyond the civic-ethnic Dichotomy: Investigating the Structure of Citizenship Concepts across thirty-three Countries. In: Nations and Nationalism, Vol. 16 (4), S. 579–597
- Seitz, Klaus (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht: Zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In: Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns-Fred (Hg.): Globalisierung fordert politische Bildung – Politische Bildung im globalen Kontext. Opladen & Farmington Hills, S. 37–48
- Stack, Trevor (2012): Beyond the State? Civil Sociality and other Notions of Citizenship. In: Citi-zenship Studies, Vol. 16 (7), S. 871–885
- Stephens, Angharad Closs (2010): Citizenship without Community: Time, Design and the City. In: Citizenship Studies, Vol. 14 (1), S. 31–46
- Tambini, Damian (2001): Post-national Citizenship. In: Ethnic and Racial Studies, Vol. 24 (2), S. 195–217
- Thürer, Daniel (2000): „Citizenship“ und Demokratieprinzip: „Föderative“ Ausgestaltungen im inner-staatlichen, europäischen und globalen Rechtskreis. In: Brunkhorst, Hauke/Kettner, Matthias (Hg.): Globalisierung und Demokratie. Suhrkamp, S. 177–207
- Tully, James (2008): Two Meanings of global citizenship: Modern and Diverse. In: Peters 2008, 15–40
- UNESCO (1999): Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace: www3.unesco.org/iycp/kits/uk_res_243.pdf
- UNESCO (Hrsg.) (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century, online abrufbar unter <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf> Paris: UNESCO
- Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen: www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html Weiglhofer, Hubert (2013): Die Kompetenzlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen. BMUKK
- Vernby, Kate (2013): Inclusion and Public Policy: Evidence from Sweden's Introduction of Noncitizen Suffrage. In: American Journal of Political Science, Vol. 57 (1), S. 15–29
- Wintersteiner, Werner (1999): Pädagogik des Anderen. Münster: Agenda
- Wintersteiner, Werner (2005): Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. Probleme und Perspektiven. Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik. In: Palencsar, Friedrich/Tischler, Kornelia/Wintersteiner, Werner (Hg.): Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung. Drava, S. 279–306
- Wintersteiner, Werner (2008): „Bleib erschütterbar – doch widersteh!“. Politische Bildung im Deutschunterricht. In: Informationen zur deutschdidaktik (ide), Jg. 32, H. 4/2008, 9–20
- Wintersteiner, Werner (2009): Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik. In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Duller, Gerlinde (Hg.): Friedenserziehung als Gewaltprävention: Regionale und internationale Erfahrungen. S. 14–31

Die AutorInnen

Mag. Gertraud Diendorfer ist Zeithistorikerin und Leiterin des Demokratiezentrum Wien. Co-Herausgeberin und Redakteurin der halbjährlich erscheinenden Themenhefte der Informationen zur Politischen Bildung (seit 1990), herausgegeben vom Forum Politische Bildung. Herausgeberin und Autorin zahlreicher Publikationen und Artikeln. Kuratorin (gemeinsam mit Cornelia Kogoj) der Wanderausstellung Migration on Tour. Arbeitsschwerpunkte sind Demokratieforschung, Politische Bildung, Global Citizenship Education, (E-) Partizipation und Migration.

Dr. Heidi Grobbauer ist seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung in Salzburg und Mitglied der Strategiegruppe Globales Lernen. Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem die Mitarbeit im Leitungsteam des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education, Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für LehrerInnen und MultiplikatorInnen in der Bildungsarbeit sowie die Konzeption von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen.

Susanne Reitmair-Juárez MA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien. Studium der Politikwissenschaften an der Universität Salzburg, Forschungsaufenthalte in Lateinamerika. Arbeitsschwerpunkte sind die Themenfelder Demokratieforschung, Partizipation, Politische Bildung und Global Citizenship Education sowie Migration.

Univ.-Prof. Dr. Werner Wintersteiner, Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge, ist Mitarbeiter des Instituts für Deutschdidaktik und Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Co-Herausgeber der Zeitschrift „informationen zur deutschdidaktik“ (ide) und der Buchreihe „ide-extra“ sowie des Jahrbuchs „Friedenskultur“. Autor zahlreicher Bücher und Sammelbände und einschlägiger Aufsätze in verschiedenen Sprachen. Seine Forschungsschwerpunkte sind (transkulturelle) Literaturdidaktik und literarische Bildung, interkulturelles Lernen und literarische Mehrsprachigkeit, Literatur, Politik und Frieden, Kulturwissenschaftliche Friedensforschung und Friedenspädagogik, Global Citizenship Education.

Impressum:

AutorInnen und Redaktion: Gertraud Diendorfer,
Heidi Grobbauer, Susanne Reitmair-Juárez,
Werner Wintersteiner
c/o Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik
Studentendorf Haus 8
Universitätsstraße 65–67
9020 Klagenfurt
Gestaltung/Grafik: Katrin Pfleger Grafikdesign
Druck: druck.at
Cover-Foto: Werner Wintersteiner
Diese Broschüre steht unter Creative Commons Lizenz
This work is licensed under the Creative Commons



Namensnennung – Nicht-kommerziell – 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. 978-3-902379-02-3

Klagenfurt, Salzburg, Wien, 2. Auflage, 2015



komment

Demokratiezentrum Wien
www.demokratiezentrum.org

UNIVERSITÄTSLEHRGANG „Global Citizenship Education“

Globalität und kulturelle Heterogenität als Kennzeichen heutiger Gesellschaften stellen neue Herausforderungen für Bildung und Bildungssysteme dar. Der ULG „Global Citizenship Education“ bietet erstmals in Österreich eine umfassende Kombination von Politischer Bildung, Globalem Lernen, Interkultureller Bildung und Friedenspädagogik in einem zeitgemäßen Global Citizenship Programm, wie es in den angelsächsischen Ländern bereits Standard ist. Der sechssemestrige Universitätslehrgang will das Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven fördern und Kompetenz zur selbständigen Urteilsbildung und Entscheidungsfindung stärken. Er stellt damit einen unverzichtbaren Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung dar.

ZIELGRUPPEN

Der Lehrgang richtet sich an Personen, die in der Ausbildung und Fortbildung von LehrerInnen konzeptionell und/oder praktisch tätig sind. Im Sinne eines „Train the Trainer“-Programms soll eine weltweite Politische Bildung mit Schwerpunkt auf Global Citizenship Education dieser wichtigen Gruppe von MultiplikatorInnen nahe gebracht werden. Ferner steht der Lehrgang auch LehrerInnen aller Schultypen und -stufen offen, ebenso wie TeilnehmerInnen aus den Bereichen Erwachsenenbildung, Politik, (öffentliche) Verwaltung, Medien und Gesellschaft (Soziales), die als MultiplikatorInnen tätig sind.

STRUKTUR

Der zweistufige Universitätslehrgang gliedert sich in ein viersemestriges Zertifikatsprogramm und ein zweisemestriges Masterprogramm. Der gesamte Lehrgang ist berufsbegleitend und in Blockform aufgebaut. Seminare, Arbeitsgemeinschaften, e-Learning-Einheiten sowie eine Auslandsexkursion vermitteln die vielfältigen Lerninhalte. Der Universitätslehrgang schließt mit der Einreichung einer Master Thesis und einer kommissionellen Abschlussprüfung ab (insgesamt 90 ECTS).

VERORTUNG

Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

KOOPERATIONSPARTNER

- **KommEnt**, Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg
- **Demokratiezentrum Wien**
- **Pädagogische Hochschule Kärnten**

LEITUNGSTEAM

- **Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner** | Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
- **Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer** | KommEnt, Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung
- **Mag.^a Gertraud Diendorfer** | Demokratiezentrum Wien

WEITERE INFORMATIONEN

Mag.^a Eva Rieger

Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der AAU Klagenfurt

Universitätsstraße 65–67, 9020 Klagenfurt | Tel.: +43 650 75 09 394

eva.rieger@aau.at

