



Global Citizenship Education in der Praxis

Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen

Herausgegeben von
Heidi Grobbauer und **Werner Wintersteiner**
(unter Mitarbeit von **Susanne Reitmair-Juárez**)
für die Österreichische UNESCO-Kommission



United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

Österreichische UNESCO-Kommission
Austrian Commission for UNESCO

Impressum

Herausgeber

Österreichische UNESCO-Kommission
Universitätsstraße 5
1010 Wien
www.unesco.at

Konzept, Projektleitung, Redaktion:

Dr. Werner Wintersteiner und Dr. Heidi Grobbauer
(unter Mitarbeit von Susanne Reitmair-Juárez, MA)

Gestaltung

Ursula Meyer

Coverfoto

Projekt: Schulen ohne Grenzen – DialogNetzwerk.Ukraine
© Georg Blaha

Druck

„agensketterl“ Druckerei GmbH
Bad Vöslau



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ
Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter
gleichen Bedingungen 4.0 International zugänglich.
Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN Nr. 978-3-200-06103-3
1. Auflage, November 2018

Eine Schule des Weltbürgertums

Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis

Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner



Mit dieser Publikation möchten wir zur Verankerung von Global Citizenship Education, einer für unsere Zukunft grundlegenden pädagogischen Orientierung, einen praktischen Beitrag leisten.

Längst ist offensichtlich, dass viele, wenn nicht die meisten gegenwärtigen Probleme nicht mehr im nationalen Rahmen lösbar sind, und, was noch wichtiger ist, sie sind mit einem nationalen Denkrahmen weder ausreichend zu verstehen noch lassen sich damit angemessene Zukunftskonzepte entwickeln. Die Denkweise des „methodischen Nationalismus“, die uns seit langem prägt, verhindert neue Einsichten und passende Lösungswege. Deswegen ist es wichtig, in allen Bereichen des Lebens, und nicht zuletzt in der Bildung, einen neuen Denkrahmen zu entwickeln.

Die von der UNO 2015 verabschiedete Agenda „Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development“ reagiert auf diese Entwicklung. Sie definiert universelle Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals oder SDGs), die alle Mitgliedsstaaten in die Pflicht nehmen, eine tiefgehende Transformation von Wirtschaft, Konsum, Kultur und Politik in Richtung Nachhaltigkeit, Verringerung sozialer Ungleichheit und globale Gerechtigkeit anzustreben. Denn nur so können ein menschenwürdiges Leben und die Wahrung der natürlichen Lebensgrundlagen für zukünftige Generationen gesichert werden. Die SDGs sind ein sehr ambitioniertes Vorhaben, das mit den 17 Entwicklungszielen bis 2030 umgesetzt werden soll.





1. Eine zeitgemäße Bildung ist eine globale Bildung

Ein integraler Bestandteil der SDGs ist die (von der UNESCO koordinierte) Bildungsagenda 2030. Darin verpflichten sich die Regierungen, „für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherzustellen“. Dazu müssen die Lernenden die Fähigkeit erwerben, mit einem globalen Denkrahmen grundlegende Fragen zu analysieren und zu verstehen, um auch selbst aktiv handeln zu können. Im Bildungsziel 4.7 wird dies, kurz gefasst, so formuliert:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt.
 > www.unesco.de/bildung/bildungsagenda-2030

genannte Flüchtlingskrise zeigt, lässt sich nicht einmal im vereinten Europa Einigkeit herstellen. Vielmehr sehen wir einen starken Trend nach rückwärts, zur Re-Nationalisierung und national geprägten Denkmustern, die einem weltoffenen Denken entgegenstehen. Ein Grund für diese Tendenz ist wohl, dass die Globalisierung tatsächlich viele zu Verlierern gemacht und die Kluft zwischen Arm und Reich weiter geöffnet hat. Auch führt die Rasanz der Veränderungen der Lebenswelt verständlicherweise zur Suche nach Sicherheit und damit zur illusionären Hoffnung, man könne das Rad der Geschichte zurückdrehen. Die Abschottungstendenzen gegenüber Migration und Fluchtbewegungen weisen aber auch auf eine grundlegende Verweigerung hin, die eigene Position in der Weltgesellschaft zu hinterfragen. Der Philosoph Wolfram Eilenberger spricht von der „zentralen Lebenslüge“ einer ganzen europäischen Generation, der „verstohlenen Hoffnung, das konkrete Leid, das in den Ländern des Nahen Ostens, Asiens und Afrikas den Alltag von Milliarden von Menschen bestimmt, ließe sich auch für die kommenden Jahrzehnte lebensweltlich auf Distanz halten.“ (Eilenberger 2016)

Der Weg zu weltbürgerlicher Verantwortung ist nicht nur, aber auch eine Frage der Bildung. Seit langem weist die Erziehungswissenschaft auf die Kluft zwischen der wachsenden Komplexität globaler Entwicklung und der begrenzten Fähigkeit des Menschen, sie zu bewältigen, hin. Bildung ist jedoch am ehesten in der Lage, diese Kluft zu überbrücken, denn „die unbegrenzte menschliche Lernfähigkeit erscheint geradezu als die einzige Ressource, mit deren Hilfe das menschliche Dilemma zu bewältigen ist“ (Seitz 2009).

Seit langem weist die Erziehungswissenschaft auf die Kluft zwischen der wachsenden Komplexität globaler Entwicklung und der begrenzten Fähigkeit des Menschen, sie zu bewältigen, hin. Bildung ist jedoch am ehesten in der Lage, diese Kluft zu überbrücken.

Das ist ein wichtiges Programm, aber leider keine Selbstverständlichkeit. Denn obwohl wir heute über ein umfassendes Wissen darüber verfügen, wie sehr unsere natürlichen Lebensgrundlagen durch die vorherrschende (westliche) Wirtschafts- und Lebensweise gefährdet sind und welche Schritte in Richtung einer „sozial-ökologischen Transformation“ notwendig wären, reagieren wir kaum. Die Wirtschaft setzt nach wie vor auf Wachstum, die Klimaziele werden nur halbherzig beachtet, und wir wollen unsere lieb gewordenen Konsumgewohnheiten nicht gerne aufgeben. Kaum eine Regierung, die zur Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung für globale Entwicklungen bereit ist. Wie die so



Eine wachsende Anzahl von Menschen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Wohnsitzlandes besitzen, bleibt von politischer Teilhabe ausgeschlossen.

Es geht dabei um Fragen wie: Leisten wir der Abwehr alles Fremden und Anderen dadurch Vorschub, dass wir unsere Unterrichtsfächer durch die nationale Brille betrachten, oder fördern wir einen zukunftsorientierten, kreativen Umgang durch einen Unterricht, der sich Global Citizenship, d.h. die universellen Menschenrechte und das Weltbürgertum, als Leitlinie nimmt? Nehmen wir die Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft als Rahmen für Verantwortung und Solidarität an und befördern damit den Gedanken eines „Heimatlands Erde“ (Edgar Morin)? Bildet die Globalität der Weltverhältnisse die Perspektive für die Bildungsziele und -inhalte und gestalten wir den Unterricht dementsprechend?

Ebenso wie zukunftsfähige Konzepte gesellschaftlicher Entwicklung mehr denn je eine transdisziplinäre, vernetzte Herangehensweise erfordern, braucht es auch fächer- und disziplinenübergreifende Bildungskonzepte. Global Citizenship Education arbeitet an der Verzahnung verschiedener pädagogischer Ansätze, wie Globales Lernen, Politische und Interkulturelle Bildung, Friedenspädagogik und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Denn diese Ansätze sind zwar historisch unterschiedlich gewachsen und in der Schule ganz unterschiedlich stark verankert, doch in ihren Zielsetzungen hängen sie eng zusammen. Wenn sie auf einander bezogen werden, tritt ihre Berücksichtigung der globalen Dimension und der politisch-strukturellen Rahmenbedingungen geschärft hervor.

2. Global Citizenship Education muss Standard für jede Bildung werden

Das Bildungskonzept Global Citizenship Education rückt die Entwicklung hin zur Weltgesellschaft sowie die dadurch erforderlichen Veränderungen von Bildung und Bildungssystem in den Mittelpunkt. Es wird immer notwendiger, dass sich Menschen als Teil einer größeren, über die Grenzen des eigenen Staates hinausreichenden, Gesellschaft wahrnehmen und daraus resultierende Verantwortlichkeiten erkennen. Wir sind also zunehmend herausgefordert, uns auch als Bürger und Bürgerinnen dieser einen Welt, als Mitglieder der Weltgesellschaft zu sehen und gemeinsam Verantwortung für die Entwicklungen in der Weltgesellschaft zu übernehmen. Das ist die Idee von Global Citizenship.

Allerdings ist Citizenship, verstanden als rechtlicher Status von Menschen als StaatsbürgerInnen, bislang an den Nationalstaat gebunden. Doch ebenso wichtig wie der rechtliche Status ist die Frage der Zugehörigkeit und die Überlagerung mehrfacher Identitäten, die mit einer modernen und mobilen Gesellschaft einhergehen. Einen dritten Aspekt von Citizenship bildet die Praxis politischer Teilhabe. Das sind alles Entwicklungsräume für Global Citizenship.

Dazu noch zwei Überlegungen: Immer sichtbarer stellt die zunehmende Migration das historisch gewachsene Konzept von Citizenship in Frage. Eine wachsende Anzahl von Menschen, die nicht die Staatsbürgerschaft des Wohnsitzlandes besitzen, bleibt von politischer Teilhabe ausgeschlossen. Damit entsteht ein großes demokratiepolitisches Problem – gerade in den europäischen Staaten, die sich als Hüter der Demokratie empfinden. Zugleich werden in den Migrationsgesellschaften Mehrfach-Zugehörigkeiten zur Regel, Menschen können sich verschiedenen Regionen und Staaten zugehörig fühlen und sich mit verschiedenen Gemeinschaften identifizieren. Auch von dieser Seite her muss also der Citizenship Begriff neu gedacht werden – in Richtung Global Citizenship.

Global Citizenship Education sensibilisiert für diese Fragen von Zugehörigkeit und Partizipation, sie lenkt das Augenmerk auch auf Prozesse und Mechanismen von Ausgrenzung und Exklusion, die einer inklusiven Bildung und einer inklusiven Gesellschaft entgegenstehen. Global Citizenship Education fokussiert nicht nur auf die individuelle Entwicklung einer kosmopolitischen, weltoffenen und verantwortungsvollen Haltung als „global citizen“, sondern regt auch an, sich mit politischen Strukturen und Rahmenbedingungen globaler Entwicklungen zu beschäftigen, globale Gerechtigkeit zu thematisieren, Macht- und Ungleichheitsverhältnisse in den Blick zu nehmen und schließlich Visionen für die Gestaltung einer menschenwürdigen Weltgesellschaft zu entwickeln.

Genauer zum Konzept von Global Citizenship Education findet sich im nachfolgenden Kasten sowie in unserer Vorgänger-Broschüre, auf der wir mit dieser Publikation aufbauen: *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft.* (2014).¹

¹ Diese Broschüre (Wintersteiner et al. 2014) ist nach wie vor über die Österreichische UNESCO-Kommission zu beziehen bzw. steht sie auch als Gratis-Download zur Verfügung unter: www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf

Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education

Josefine Scherling und Ursula Maurič

1. GCED als kritisches Lehren und Lernen

Das Modell von Wintersteiner et al. (2014) sieht als wesentliche Elemente einer Didaktik für GCED Partizipation und politische Handlungskompetenz, kritisches Denkvermögen, historisch kritisches Denken, sowie die Einbeziehung von Werten wie Frieden, soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte vor. Insbesondere die postkoloniale Perspektive, die Wintersteiner et al. hervorheben, stellt einen fundamentalen Baustein von Lehre im Bereich GCED dar. Pashby (2014: 12) unterstreicht die Bedeutung dieses Bausteins für eine kritische GCED, indem sie schreibt:

GCED [...] will have to be based on a strong understanding of and articulation of imperialism in order to locate its rationales and initiatives within the hegemonic global forces it seeks to critique and to transform.

Lernenden den Raum für diesen (Er-)Forschungsaspekt zu bieten, ist dringend notwendig, wenn durch GCED nicht (gewaltproduzierende) Strukturen bzw. Systeme reproduziert bzw. hegemoniale Strukturen aufrecht erhalten werden sollen, sondern eine nachhaltige Veränderung in Richtung einer Kultur der Menschenrechte und des Friedens angestrebt wird. Insofern plädiert Andreotti (2006: 49) für die Einbeziehung einer critical GCED neben einer soft GCED, wobei die kritische Zugangsweise gerade die Hinterfragung von Machtstrukturen und ungleichen Verhältnissen zum Inhalt hat und darum das Problem z. B. nicht in der Armut selbst, sondern in Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten sieht. Es ist dies die politische Dimension von GCED, die ein notwendiger Bestandteil von Lehre zu diesem Thema ist, um Lernende für die komplexen Herausforderungen von globalen Zusammenhängen zu sensibilisieren und einen Anstoß zu geben, die eigenen Wertvorstellungen und Ansichten

kritisch zu betrachten und zu analysieren und möglicherweise das eigene Denkgebäude in Frage zu stellen. Ansonsten läuft die Lehre Gefahr, durch einen reinen moralischen Ansatz in GCED essentielle Bereiche (hegemoniale Strukturen, epistemische Gewalt des Kolonialismus etc.), die für eine Kultur des Friedens hinderlich sind, auszuklammern und damit die Frage „How do we create transformative global citizens“ (Bosio 2017: o.S.) simplifiziert und den Lernenden eine „vereinfachte Wirklichkeit“ und vereinfachte Lösungen von komplexen Herausforderungen vorgaukelt.

Insofern sollten den Fragen „Whose experience/knowledge/ways of knowing are at the center of GCE pedagogy? Who is the imagined subject of GCE initiatives, who is the object of study, and how is experience understood within a ‘global’ frame?“ (Pashby 2014: 16) einen bedeutenden Platz innerhalb der Lehre zu GCED eingeräumt werden. Damit spricht Pashby die Fragen der Subjektivität und Objektivierung an, die, wie sie herausstreicht, zentral für eine kritische GCED Theorie sind. Wang und Hoffman (2016: 14) konstatieren: „Students and others who have the means to address global problems also need the means to question their own positionality and their construction of ‘the other’ they so passionately hope to help.“

2. Global Citizenship – Global Citizen

Ein weiterer zentraler Punkt für die Lehre von GCED ist der (Global) Citizenship bzw. der Global Citizen Begriff selbst, der, sofern er nicht einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen wird, meist zu unreflektierten Übernahmen einseitiger Betrachtungsweisen führt. Dies führt etwa dazu, dass aufgrund rein nationaler Perspektiven viele Denkräume vorschnell verschlossen und (politische) Partizipationsmöglichkeiten reduziert bzw. verunmöglicht werden.

Kontroverse Positionen sind daher in Unterricht und Lehre miteinzubeziehen – dies stellt ein wichtiges Prinzip der Politischen Bildung dar. Auch die Bedeutung der Ausbildung kritischer BürgerInnen findet sich in den österreichischen Lehrplänen und anderen wichtigen Bildungsdokumenten an vielen Stellen wieder, z. B. im Grundsatz-erlass Unterrichtsprinzip Politische Bildung aus dem Jahr 2015, wo es etwa heißt: Politische Bildung „ermöglicht das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden“ (Grundsatz-erlass 2015: 2).

Es gibt eine lebendige und kontrovers geführte Debatte rund um den Begriff (Global) Citizenship, die, je nachdem, welcher Argumentationslinie man anhängt, unterschiedliche Positionen in Hinblick auf GCED nach sich zieht. Mit dieser Debatte wird das Thema „Zugehörigkeit“ bzw. Inklusion und Exklusion angesprochen, bestimmt doch der klassisch verstandene Citizenship Begriff „who does and who does not belong“ (Pashby 2014: 17).

Aus diesem Grund besteht die Notwendigkeit einer Neukonzeption des Citizenship-Begriffs für Global Citizenship, um eben diesen Exklusionstendenzen auf konzeptioneller Weise zu begegnen und die Utopie einer tatsächlichen Global Citizenship – als Leitidee – ernsthaft in Lehre und Unterricht aufgreifen und diskutieren zu können.

3. Selbstreflexivität

Auch in diesem Kontext spielt die postkoloniale Perspektive mit dem Fokus auf Selbstreflexivität und einer selbstkritischen Haltung eine bedeutsame Rolle. Denn mit dem Begriff Global Citizenship geht gewiss auch der Anspruch auf universelle Geltung einher, der kritisch reflektiert werden sollte, um GCED nicht als Werkzeug eines neuen Imperialismus zu instrumentalisieren. Wang und Hoffman (2016: 3) geben etwa zu bedenken:

[...] some versions of global citizenship education are heavily influenced by unexplored cultural, class, and moral/ethical orientations toward self and others, potentially leading GCE to become another tool for cultural or class-based global domination.

Insofern ist der Aufruf von Messerschmidt (2010: 134) zu einer postkolonialen Gedächtnisarbeit in der Auseinandersetzung mit Weltbürgerschaft, „bei der die ungleichen Beziehungen in der Welt auf dem Hintergrund der kolonialen Erfahrungen reflektiert werden [...]“, ein wichtiger Eckpunkt von GCED in Lehre und Unterricht. Denn, so Messerschmidt weiter: „Die Geschichte von Weltbürgerschaft ist zumindest eine geteilte Geschichte innerhalb gewalttätiger Weltbeziehungen.“ Dies sollte in einer kritischen Bearbeitung von GCED nicht außer Acht gelassen werden.



3. Schule – ein Ort des Globalen

Die in dieser Broschüre dokumentierten Berichte zeigen – und damit stehen sie repräsentativ für viele Schulen – wie sehr Schule selbst heute ein Ort des Globalen ist, und zwar in mehrfacher Hinsicht:

- Weil Schule ein Mikrokosmos globaler Migration ist und Schulklassen die Normalität der kulturellen, sprachlichen, religiösen, sozialen Vielfalt der Gesellschaft repräsentieren. In diesem Umfeld ist es möglich, gemeinsam soziale Regeln des Miteinanders zu entwickeln, vielfältige Interessen zu erkennen und auszuhandeln, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen und ein Zusammenleben in Respekt und gegenseitiger Anerkennung einzüben.
- Weil Schule auf den globalen Arbeitsmarkt vorbereitet und jungen Menschen auch die Möglichkeiten bieten kann bzw. muss, sich kritisch mit globalen Arbeitsbedingungen, mit den Erfordernissen und Funktionsweisen einer globalisierten Wirtschaft zu beschäftigen, sich ihrer Rolle als zukünftige ArbeitnehmerInnen wie als VerantwortungsträgerInnen bewusst zu werden, ihr Interesse, ihre Kreativität zu fördern, damit sie am Berufsleben auch mit Fachwissen hinsichtlich globaler Probleme und ihrer eigenen Verantwortung teilnehmen können.
- Weil Kinder und Jugendliche sich den Nachrichten zu globalen Ereignissen nicht entziehen können und etwa mit Bildern und Informationen über kriegerische Auseinandersetzungen, Terrorismus, Naturkatastrophen oder den Folgen der Zerstörung natürlicher Lebensgrundlagen konfrontiert sind; weil sie sich im Spannungsfeld widersprüchlicher und kontroverser Diskussionen bewegen und dafür auch Unterstützung brauchen. Sie brauchen Räume und Möglichkeiten, um ihre Eindrücke und Erfahrungen zu reflektieren, in Diskussionen eigene Standpunkte zu entwickeln oder zu revidieren, um Orientierung zu finden.
- Weil Schulen an internationalen Austauschprojekten teilnehmen und es zur Begegnung mit Gleichaltrigen aus oder in anderen Ländern kommt und SchülerInnen vielfältige Einblicke in kulturell anders geprägte Lebensformen, Verhaltensweisen, Erziehungsstile, Familienleben und Bildungssysteme bekommen. Diese Begegnungen werden dann gelingen, wenn die SchülerInnen offen für diese Begegnungen sind, gut vorbereitet werden

und vor allem auch mit der Erfahrung gut umgehen können, dass ihre kulturellen Prägungen, Sichtweisen, Werte und Normen nicht universell gültig sind.

- Weil Schulen sich auch mit den Verflechtungen von lokalen und globalen Entwicklungen auseinandersetzen und sich bewusst in ihr lokales soziales Umfeld einbringen und dabei etwa auch zu einem Ort werden, wo Geflüchtete zusammenkommen.

Die hier dokumentierten Projekte und Aktivitäten schaffen diese notwendigen Erfahrungsräume und Rahmenbedingungen, in denen junge Menschen auf das Leben in der Weltgesellschaft vorbereitet werden können, wo sie wichtige Kompetenzen dafür entwickeln und idealerweise auch ihre Erfahrungen reflektieren können.

Kompetenzen für WeltbürgerInnen

Für Global Citizenship Education ist es besonders wichtig, einen erweiterten Kompetenzbegriff zugrunde zu legen, der personale und soziale Kompetenzen mit politischer Urteils- und Handlungskompetenz sowie mit Reflexionskompetenz kombiniert. Die UNESCO nennt folgende Kernkompetenzen für Global Citizenship Education (UNESCO 2015):

- Kognitive Dimension: Wissen um bzw. Verständnis für globale Zusammenhänge und Interdependenzen; kritisches Denken; Analyse- und Urteilskompetenz
- Sozio-emotionale Dimension: Gefühl der Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft; auf Menschenrechten beruhende Wertvorstellungen und Verantwortlichkeiten; Empathie, Solidarität und Respekt für Diversität und Vielfalt
- Verhaltensbezogene Dimension: Motivation und Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln auf lokaler, nationaler, globaler Ebene; Beitrag zu einer friedlichen und nachhaltigen Welt

Diese Kompetenzen sind noch um den Aspekt der Reflexionskompetenz zu ergänzen, wobei diese über allgemeine Reflexionsbemühungen, die mit Bildungsprozessen grundsätzlich verbunden sein sollten, hinausgeht. Gerade im Zusammenhang mit Politischer Bildung braucht es eine ausgebildete Fähigkeit, die eigene Verstrickung in Dominanz- und Machtbeziehungen zu erkennen, Selbst- und Fremdbestimmung ausloten zu können oder zu kultureller (Selbst-) Reflexion fähig zu sein.

Kinder und Jugendliche brauchen Räume und Möglichkeiten, um ihre Eindrücke und Erfahrungen zu reflektieren, in Diskussionen eigene Standpunkte zu entwickeln oder zu revidieren, um Orientierung zu finden.

Das stärkste Argument für Global Citizenship Education ist nicht das pädagogische Konzept, sondern die pädagogische Praxis.

Mit dem Blick auf historisch gewachsene globale Verhältnisse fordert Global Citizenship Education auch dazu heraus, sich mit dem Wissen selbst und der Produktion von Wissen kritisch auseinanderzusetzen. Wissen entsteht in einem bestimmten Kontext und unter bestimmten kulturellen Voraussetzungen und Erfahrungen. Damit rückt einerseits der historische und kulturelle Kontext der Produktion von Wissen und Macht in den Mittelpunkt. Andererseits könnten wir auch die gegenwärtige Wissensproduktion gerade im Blick auf den notwendigen gesellschaftlichen Wandel, die „Transformation unserer Welt“, wie sie in der Globalen Agenda 2030 der UNO gefordert wird, analysieren und kritisch fragen, welches Wissen wir heute benötigen, um die globalen Herausforderungen der Zukunft bewältigen zu können.

Dieser kritische Blick auf Wissen, Wissensproduktion und damit auch Unterrichtsinhalte hat in den Projekten bislang wohl noch weniger eine Rolle gespielt und gehört sicher zu den Themen, die in der Weiterentwicklung von Global

Citizenship Education für die Schulpraxis stärker aufzugreifen wären.

Die Projekte

Das stärkste Argument für Global Citizenship Education ist nicht das pädagogische Konzept, sondern die pädagogische Praxis. Die Einführung von Global Citizenship Education als handlungsleitende Perspektive für Schul- und Unterrichtsentwicklung braucht eine Basis an theoretischer Auseinandersetzung mit konzeptionellen Zugängen und Ausrichtungen ebenso wie einen Schatz an praktischen Erfahrungen.

Dazu bietet diese Broschüre eine Fülle von Beispielen. Die Berichte über Unterrichtsprojekte wie über Unterrichts- und Schulentwicklung konzentrieren sich auf die Sekundarstufe II. Sie zeigen eine Bandbreite an möglichen Zugängen zu Global Citizenship Education – von Einzelprojekten bis hin zu Schulschwerpunkten. Die nachfolgende Skizze illustriert diese Bandbreite.

Implementierung von Global Citizenship Education in der Schule



Machen wir unsere Schulen zu Schulen des Weltbürgertums!

So ist, wie wir meinen, eine Sammlung spannender Fallstudien entstanden, die allen, die mit pädagogischer Praxis zu tun haben, als Inspiration, Materialsammlung und Know-How dienen mögen. Dafür möchten wir uns bei den engagierten Lehrkräften, die an den Projekten und ihrer Dokumentation mitgewirkt haben, herzlich bedanken. Wir hegen den höchsten Respekt für ihre Arbeit.

Insgesamt geht es uns darum, eine richtige Bewegung für Global Citizenship Education im Unterricht auszulösen, und die Thematik sowohl

zu verbreiten als auch zu vertiefen. Wir hoffen, dass diese Broschüre dazu beiträgt, noch mehr Kolleginnen und Kollegen zu ermutigen, selbst Global Citizenship Education in den Unterricht zu integrieren, und mehr noch: die ganze Schule zu einem Stützpunkt für Global Citizenship Education zu machen.

In diesem Sinne: Machen wir unsere Schulen zu Schulen des Weltbürgertums! Die Beispiele dieser Broschüre zeigen, wie das geht. Und dass wir schon längst auf dem Weg dahin sind.

Ein wichtiger Schritt

Diese Broschüre ist ein wichtiger Schritt in unserer Arbeit für Global Citizenship Education, aber nicht der Abschluss. **Wir suchen nach wie vor Schulen, die Global Citizenship Education umsetzen wollen** – gerade auch im Grundschulbereich und in der Sekundarstufe I. **Wir treten gerne mit interessierten Lehrkräften in Kontakt** und stehen auch für Beratungen bei Projektinitiativen oder für Fortbildungen und Unterrichtsstunden zur Verfügung:

Heidi Grobbauer heidi.grobbauer@komment.at
Werner Wintersteiner werner.wintersteiner@aau.at

Literatur

- Andreotti, Vanessa** (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: *Policy & Practice – A Development Education Review*, S. 40-51. www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf, [29.03.2018]
- Bosio, Emiliano** (2017): How do we create transformative global citizens? in: *University World News*. www.universityworldnews.com/article.php?story=20171129082744388 [02.07.2018].
- Eilenberger, Wolfram** (2016): Was tun? Philosophen zur Flüchtlingskrise. In: *Philosophie Magazin Nr.2/2016*.
- Messerschmidt, Astrid** (2010): Touristen und Vagabunden – Weltbürger in der Migrationsgesellschaft, in: *Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.), Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 123-135.
- Pashby, Karen** (2014): Questions for Global Citizenship Education in the Context of 'New Imperialism' For Whom, by Whom?, in: *Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M. (Hrsg.), Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, Routledge, S. 9-26.
- Seitz, Klaus** (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht. Zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in postnationaler Konstellation. In: *Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung*. Opladen, S. 37-48.
- UNESCO** (2015): *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris.
- Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass** (2015). https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html [02.07.2018].
- Wang, Chenyu/Hoffman, Diane M.** (2016): Are WE the World? A Critical Reflection on Selfhood in U.S. Global Citizenship Education, in: *Education Policy Analysis Archives*, 24/56, S. 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2152> [02.07.2018]
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne** (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Österreichische UNESCO-Kommission Wien.