

AKTION & REFLEXION

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung
und dialogischen Bildung | Heft 10

10

Globales Lernen in Österreich

Potenziale und Perspektiven

Dokumentation der Bundes-Fachtagung
Wien • 3. Dezember 2012



paulo freire zentrum Gesellschaft für
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung

ISBN: 978-3-9503620-2-2
Ein Produkt von www.komment.at
Salzburg, Mai 2013

komment

10

I N H A L T

Hanspeter Huber Vorwort	3
Heidi Grobbauer/ Helmut Hartmeyer Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven	4
Gregor Lang-Wojtasik Weltgesellschaft als Herausforderung für die Schule. Perspektiven für die Lehrendenbildung	6
Werner Wintersteiner Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen	18
Berichte aus den Arbeitsgruppen	30
Tagungsprogramm	40
Feedback	44

IMPRESSUM

Globales Lernen in Österreich
Potenziale und Perspektiven

Herausgeberin der Ausgabe: Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer
Graphische Konzeption und Satz: Eric Pratter

Wien, Salzburg 2013
ISBN 978-3-9503620-2-2

online unter:
www.komment.at und www.pfz.at

bm:uk

Österreichische
Entwicklungszusammenarbeit

Globales Lernen
STRATEGIEGRUPPE

PH Wien
Pädagogische Hochschule Wien

V O R W O R T

Am 3. Dezember 2012 fand an der Pädagogischen Hochschule Wien die Bundesfach-Tagung „Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven“ statt. 170 TeilnehmerInnen haben nationale und internationale Herausforderungen für eine zukunftsfähige Bildung diskutiert. Mit dem Globalen Lernen liegt ein Konzept vor, das die „Welt“ in den Blick nimmt und dessen Ziel die Befähigung zur verantwortungsvollen Mitgestaltung der Weltgesellschaft ist. Globales Lernen ist damit eine wichtige Querschnittsaufgabe für eine zeitgemäße Allgemeinbildung.

Globales Lernen ist wesentlich von Institutionen der Zivilgesellschaft entwickelt und forciert worden. Die Zusammenarbeit mit diesen Institutionen ist dem BMUKK sehr wichtig, daher haben wir die **Strategiegruppe Globales Lernen** mit der Entwicklung einer österreichischen Strategie beauftragt. Seit 2009 liegt diese Strategie für Globales Lernen für das formale Bildungssystem vor. In diesem Zusammenhang pflegen wir insbesondere eine langjährige und gute Kooperation mit der Agentur der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit (ADA). Gemeinsam bemühen sich BMUKK, ADA und die Strategiegruppe Globales Lernen um die Stärkung von Globalem Lernen in Österreich. Die Durchführung der Fachtagung ist ein wesentliches Beispiel dafür.

Im Rahmen seiner internationalen Bildungs Kooperation ist das BMUKK auch Mitglied im **Global Education Network Europe** und dadurch mit Bildungs- und Außenministerien aus zwanzig Ländern vernetzt. Ziel dieses Netzwerks ist die Stärkung von Globalem Lernen auf nationaler und europäischer Ebene mittels vertiefter Kooperation und Abstimmung zwischen den europäischen PartnerInnen sowie mit der Europäischen Kommission.

In Österreich ist die Verknüpfung des Globalen Lernens mit wichtigen bildungspolitischen Vorhaben ein vorrangiges Anliegen des BMUKK. In diesem Kontext kommt der neu etablierten Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ eine wichtige Rolle zu: Sie bietet Schulen eine gute Gelegenheit, **Globales Lernen als einen Schwerpunkt** ihres Entwicklungsplans in ihrem Schulprofil und in ihrer Unterrichtspraxis zu setzen.

Die Tagung hat wichtige Schwerpunkte der laufenden Bildungsreformen aufgegriffen und sich in Arbeitsgruppen mit den Themen Schulentwicklung, kompetenzorientierter Unterricht, Förderung von Mehrsprachigkeit und Inklusion angesichts heterogener Schulgemeinschaften beschäftigt. Globales Lernen berührt alle Ebenen von Schul- und Unterrichtsentwicklung und braucht gut ausgebildete LehrerInnen. Die Herausforderungen, die das Lehren und Lernen in einer globalisierten Gesellschaft an Lehrende stellt und welche Kompetenzen dafür notwendig sind, haben die beiden Vorträge von Dr. Gregor Lang-Wojtasik und Dr. Werner Wintersteiner aufgegriffen. Beide Vortragenden sind langjährige ausgewiesene ExpertInnen des Globalen Lernens sowie seit vielen Jahren in der Ausbildung von LehrerInnen tätig.

Ihre Vorträge sind in der Tagungsdokumentation nachzulesen, ebenso Kurzberichte aus allen Arbeitsgruppen. Die vorliegende Dokumentation stellt damit einen wertvollen Beitrag zur Theoriebildung und Weiterentwicklung von Globalem Lernen in Österreich dar und lässt die Inhalte und Diskussionsprozesse der Tagung nachhaltig wirksam werden.

Ich danke allen für die engagierte und konstruktive Teilnahme an der Tagung sowie die langjährigen Bemühungen um das Globale Lernen in Österreich. Ich möchte dazu ermutigen und dazu einladen, Globales Lernen auf allen schulischen Ebenen zu stärken. Auch das BMUKK wird seine Initiativen zur Stärkung dieses zeitgemäßen Bildungskonzepts auf nationaler und internationaler Ebene fortsetzen.

Ich darf Ihnen viel Vergnügen beim Lesen der Tagungsdokumentation wünschen!

Sektionschef
Mag. Hanspeter Huber

Leiter der Sektion Internationale Angelegenheiten
und Kultus im Bundesministerium für
Unterricht, Kunst und Kultur

Globales Lernen in Österreich

Potenziale und Perspektiven

Neue Mittelschule, Ganztagschule, Standardisierte Reifeprüfung, Bildungsstandards und Pisa-Ergebnisse, oder die Neuorganisation der LehrerInnenbildung – vielfältige und schwierige Themen dominieren die Bildungspolitik und Bildungsdiskurse in Österreich.

Auch wenn es unter diesen Rahmenbedingungen nicht einfach scheint, braucht eine zeitgemäße und zukunftsfähige Bildung dennoch den Blick über nationale Bildungspolitik und internationale Standardisierung hinaus. Gerade die aktuellen Krisen in Wirtschaft und Politik, sich verschärfende soziale Spannungen sowie die ökologischen Gefährdungen sind ohne ihre globalen Dimensionen nicht zu verstehen. Die Wahrnehmung global relevanter Fragen und Probleme sowie die Erarbeitung zukunftsfähiger Entwicklungsperspektiven müssen ebenso Teil des Bildungskanons sein bzw. werden wie die Entfaltung kosmopolitisch geprägter Sichtweisen, um heutige Lebensrealitäten und gesellschaftliche Entwicklungen verstehen und verantwortungsvoll handeln zu können.

Das Bildungskonzept Globales Lernen sieht eine wesentliche Aufgabe von Bildung heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln, komplexe Entwicklungsprozesse zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Inmitten der Unübersichtlichkeit und vielfach Fremdbestimmtheit des Lebens gilt es, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen wahrzunehmen und Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft zu erkennen.

1 <http://www2.komment.at/Bericht%20Lissabon%20Kongress.pdf>

2 <http://www.gene.eu/>

Globales Lernen wird seit den 90er Jahren im deutschsprachigen Raum und damit auch in Österreich diskutiert und entwickelt. Waren es zunächst v. a. Nichtregierungsorganisationen im entwicklungs- politischen und z. T. umweltpolitischen Bereich, die Globales Lernen propagierten, hat das Konzept langsam auch Eingang in Bildungsinstitutionen und die Bildungsforschung gefunden. 2002 wurde Globales Lernen als neues Bildungskonzept auf dem europäischen Bildungskongress in Maastricht präsentiert.

Zehn Jahre später verdeutlichten zwei internationale Tagungen des Nord-Süd-Zentrums des Europarates in Lissabon im September 2012¹ sowie von GENE (Global Education Network in Europe) in Den Haag Mitte November 2012², dass seither das Bildungskonzept Globales Lernen auf europäischer Ebene beträchtliche Fortschritte erlebt hat. Es kann u. a. auf gestärkte politische Rahmenbedingungen, auf die Erarbeitung mehrerer nationaler Strategien, auf konzeptionelle Weiterentwicklung und ein wachsendes Interesse an Forschung sowie auf intensive Kooperationen zwischen den Akteuren des Globalen Lernens in Europa verweisen.

In Österreich wurde im Anschluss an Maastricht 2003 die Strategieguppe Globales Lernen ins Leben gerufen. Diese setzt sich heute aus VertreterInnen des BMUKK, der Austrian Development Agency (ADA), von Pädagogischen Hochschulen, aus der Schulpraxis sowie VertreterInnen aus NGOs zusammen und ihre Mitglieder haben Globales Lernen wesentlich propagiert und weiterentwickelt. 2005/2006 analysierte eine ExpertInnengruppe des Global Education Network Europe (GENE) im Rahmen eines Peer Reviews die Situation von Globalem Lernen. Die zentrale Empfehlung lautete, eine nationale Strategie zur Stärkung von Globalem Lernen in Österreich zu erarbeiten. Das BMUKK griff diese Empfehlung auf und beauftragte die Strategieguppe Globales Lernen mit der Ausarbeitung. Die Empfehlungen der Strategie und die Maßnahmen zur Implementierung zielen einerseits auf die strukturelle Stärkung von Globalem Lernen, andererseits auf Förderung von Qualität und konzeptionelle Weiterentwicklung.

Derzeit erarbeitet die Strategieguppe auch strategische Empfehlungen zur Stärkung von Globalem Lernen in der Erwachsenenbildung sowie in der außerschulischen Jugendarbeit.

Die Fachtagung „Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven“ bildet einen weiteren Meilenstein der Strategieentwicklung. Die breite Kooperationsbasis der Tagung – BMUKK, ADA, PH Wien und Strategieguppe – ist Ausdruck des Potenzials, das in der Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinweg liegt. Verbindendes Element ist das engagierte Eintreten für Globales Lernen und das gemeinsame Bemühen um die weitere Stärkung und konzeptionelle Entwicklung.

Welche Potenziale beinhaltet das Bildungskonzept Globales Lernen und welche Perspektiven lassen sich aus der Verknüpfung von Globalem Lernen mit wichtigen Reformansätzen für Schule in Österreich entfalten? Mehr als 170 Personen folgten der Einladung in die Pädagogische Hochschule (PH) Wien, um die Rolle der Schule in einer „globalisierten, kulturell heterogenen Welt“ zu diskutieren. Gregor Lang-Wojtasik von der Pädagogischen Hochschule Weingarten und Werner Wintersteiner von der Universität Klagenfurt schufen mit ihren herausragenden Vorträgen eine zukunftsweisende Basis. Die praxisorientierte Umsetzung von Globalem Lernen im Kontext von Reformansätzen und nahestehender pädagogischer Konzepte bildeten Ausgangspunkte für die wichtigen und interessanten Inputs sowie die engagierten Diskussionen in den fünf Arbeitsgruppen der Fachtagung.

Die vorliegende Tagungsdokumentation mit den aktualisierten Hauptvorträgen und den Berichten aus den Arbeitsgruppen ruft die Tagungsthemen in Erinnerung, ermöglicht das Nachlesen und will die Auseinandersetzung mit Globalem Lernen als bedeutende Querschnittsaufgabe einer zeitgemäßen Bildung fortsetzen.

Dr. Heidi Grobbauer
Dr. Helmuth Hartmeyer

Strategieguppe Globales Lernen

Weltgesellschaft als Herausforderung für die Schule.

Perspektiven für die Lehrendenbildung

Vorbemerkungen

Mein Vortrag gliedert sich in fünf Bereiche:

- ▶ **Weltgesellschaft als Problem- und Kommunikationszusammenhang:** Wie sieht die Welt aus, in der wir leben? Und vor welchen Herausforderungen steht die Weltgemeinschaft?
- ▶ **Lernherausforderungen:** Welche Lernherausforderungen ergeben sich aus der Bestandsaufnahme und was bedeutet das für den Erwerb von Kompetenzen?
- ▶ **Schule in der Weltgesellschaft:** Inwieweit ist die Schule aufgrund ihrer Funktionalität prädestiniert, einen Ort anzubieten, in dem sich Lernen in der und für die Weltgesellschaft ereignen kann?
- ▶ **Lernoptionen in der Weltgesellschaft:** Wie lassen sich Optionen in der Schule und für die Ausbildung von Lehrenden beschreiben, mit denen eine Anschlussfähigkeit an die Variationsvielfalt der Weltgesellschaft möglich werden?
- ▶ **Perspektiven für die Lehrendenbildung:** Welche Perspektiven ergeben sich für die Lehrendenbildung in Forschung sowie Studium und Lehre?

Weltgesellschaft

Wie sieht die Welt aus, in der wir leben? Und vor welchen Herausforderungen steht die Weltgemeinschaft? Symbolisch lässt sich dies in vier zentralen Feldern beschreiben:

- 1) **Fukushima und das Thema Atomkraft** im Speziellen als Symbolik für die Zukunft der Energie und den Schutz der Umwelt im Allgemeinen
- 2) **Leopard 2** und die Frage von Rüstungsexporten in Krisengebiete als Symbolik für das Themenfeld Krieg, Frieden, Sicherheit und Abrüstung
- 3) **Griechenland** und die Situation der weltweiten Finanzmärkte als Symbolik für die Aufteilung der Welt in Arm und Reich, also die Frage nach Entwicklung und Armutsbekämpfung
- 4) **Blue Bra Girl** in Ägypten und der ‚Arabischer Frühling‘ als Symbolik für das Themenfeld Menschenrechte sowie unvorhergesehene Revolten für Demokratie und Teilhabe sowie ‚gute‘ Regierungsführung

Mit diesen vier Feldern (BMZ 2010) sind zugleich die zentralen Herausforderungen benannt, denen sich die Weltgemeinschaft spätestens seit dem Millennium-Gipfel vom 6. – 8. September 2000 in New York stellen will, der vom damaligen UN-Generalsekretärs Kofi Annan einberufen wurde und an dem hochrangige Vertreter/innen aus 189 Ländern (v.a. Staats- und Regierungschefs) teilnahmen. Zentral waren acht Ziele, die bis 2015 erreicht werden sollten: Beseitigung von extremer Armut und Hunger; Gewährleistung von Primarbildung für alle Kinder; Vollständige Primarbildung für alle Mädchen und Jungen; Umsetzung der Gleichstellung und Förderung eines größeren Einflusses für Frauen; Senkung der Kindersterblichkeit; Verbesserung der Gesundheit von Müttern; Bekämpfung von HIV/Aids, Malaria und anderen Krankheiten; Gewährleistung einer nachhaltigen Umwelt; Schaffung

einer globalen Partnerschaft im Dienste der Entwicklung (Vereinte Nationen 2010).

Verschiedene PolitikerInnen und VertreterInnen der Zivilgesellschaft gehen mittlerweile davon aus, dass der MDG-Prozess erledigt ist. Wenn man das Ganze quantitativ betrachtet, kann man dem unproblematisch zustimmen. Gleichzeitig sei die generelle Frage erlaubt, welche Funktion internationale Konferenzen und Absichtserklärungen haben (z.B. Kyoto-Protokoll, Education For All). Bei einem Blick in die letzten 20 Jahre internationaler Politik lässt sich feststellen, dass Menschen – insbesondere politisch agierende – gesetzte, normative Ziele als Rahmen ihrer Visionen brauchen. Insofern bieten die zugrundeliegenden Werte eine stetige Rückversicherung dessen, wie sich Entwicklung im 21. Jahrhundert darstellen soll.

Die heutige Gesellschaft kann nur noch als *Weltgesellschaft* betrachtet werden. Sie ist ein Problem- und Kommunikationszusammenhang im Welthorizont (Luhmann 1971; 1997; im Folgenden: Scheunpflug 2003a; b; Tremml 2000; Lang-Wojtasik 2011b). Damit einhergehende Phänomene und Zusammenhänge haben eine Relevanz für alle Menschen; allerdings ist ihre Wahrnehmung und sind die damit verbundenen Konsequenzen unterschiedlich angesichts verschiedener Lebenskontexte.

In dieser Weltgesellschaft wird *räumlich* eine *Entgrenzung* dessen sichtbar, was bisher im nationalen Kontext Halt und Orientierung gegeben hat. Wir nehmen Bilder medial und real jenseits nationaler Grenzen wahr und müssen uns rückversichern, was konkret und was virtuell ist. Dargebotene Phänomene erscheinen häufig als ankerlos! Wir sehen z.B. die explodierenden Reaktoren von Fukushima. Während wir uns glücklich schätzen, dass zwischen Wien und Tokyo real eine große räumliche Distanz herrscht, fangen wir

möglicherweise an, die konkrete Nähe von Gundremmingen (D), Bernau (CH) oder Temelin (Tc) zu begreifen. Wir realisieren, dass sich jenseits nationaler Grenzziehungen neue Netzwerke – etwa im internationalen Finanzsektor – auftun, die Konsequenzen für nationale Ökonomien haben können (Griechenland) und die staatliches Handeln im zwischen-nationalen Kontext erschweren (Rettungspaket für wen?). Auch ist es möglich, globale Netzwerke sozialer Bewegungen über räumliche Distanzen hinweg miteinander zu vernetzen und konkrete Aktivitäten zu ermöglichen (z.B. ATTAC, Occupy-Bewegung). Bei alledem wird die Parallelität globaler und lokaler Horizonte sichtbar. Wir nehmen z.B. wahr, dass der ‚Arabische Frühling‘ und die Reaktionen darauf die Grundfesten demokratischer Überzeugungen erschüttern. Und wir werden damit konfrontiert, dass es v.a. die junge Generation ist (Generation Facebook), die aus einem lokal-regional begrenzten Horizont heraus Impulse für globale Bewegungen setzt. Möglicherweise fangen wir an, deutsche Waffenexporte in arabische Länder anders zu beurteilen (z.B. Einsatz der saudischen Leopard II in Bahrain).

Mit Roland Robertson (1998) können wir hier von einer *Glokalisierung* sprechen, um die parallele Bedeutungszunahme von lokalen und globalen Entwicklungen in ihrer engen Verbindung zu markieren.

Sachlich werden wir Zeugen einer zunehmenden *Komplexität*, bei der es immer schwerer wird, sich begründet für oder gegen etwas zu entscheiden, was als *Kontingenz* charakterisiert ist. Wir nehmen wahr, dass sich die wirtschaftliche Kluft immer mehr nicht nur zwischen Nationen, sondern dass die Frage von Armut und Reichtum immer mehr eine globale Herausforderung darstellt. Zudem verändert sich die Arbeitswelt immer rasanter, was mit sich stetig verändernden Qualifikationserfordernissen verbunden ist. Die

‚Grenzen des Wachstums‘ (Meadows/Meadows/Zahn/Milling 1972) sind längst überschritten und wir beginnen zu ahnen, was auf uns und kommende Generationen etwa im Energiesektor und hinsichtlich der begrenzten Rohstoffe zukommen kann. Die Prognose von Jorgen Randers (2012) geht noch weiter – z.B. Revolution der jüngeren Teile der Gesellschaft um 2020/2030! Benannt werden fünf zentrale Problem-bereiche in Auseinandersetzung mit Statements renommierter KollegInnen, mit denen die Welt bis 2052 konfrontiert sei. Diese stellen weitgehend eine radikale Zuspitzung dessen dar, was Anfang der 1970er Jahre angenommen wurde: Veränderte Bedeutung des Kapitalismus für gesellschaftliche Entwicklung jenseits von Verschwendung und Überkonsumierung, verändertes Ökonomieverständnis jenseits lediglich wirtschaftlichen Wachstums, autoritärere und entscheidungsfähigere Demokratie, intergenerationaler Gleichheitskampf und zunehmender Klimawandel. Bei Fragen von Demokratie und Menschenrechten wird angesichts von Transnationalisierung die Spannung von Universalisierung (Durchsetzung allgemein gültiger Werte und Normen der internationalen Staatengemeinschaft) und Unilateralismus immer deutlicher (z.B. die Rolle von USA, Frankreich und Großbritannien in Ägypten, Libyen und Syrien). Welche Entscheidung wird warum getroffen und wie lässt sich diese legitimieren? Welche Bedeutung könnte hier eine aufrichtige Friedenspolitik spielen?

Die bereits angesprochenen Neuen Medien haben auch Konsequenzen für die *zeitliche* Betrachtung der Welt, in der wir leben. Wahrnehmbarer wird eine „Schrumpfung der Zeit“ (UNDP 1999, S.1). Weltereignisse in Echtzeit werden virtuell präsentiert und scheinen sich in atemberaubendem Tempo zu überschlagen. Dabei bleibt kaum noch Zeit, sich ihrer Wertigkeit zu versichern. Die damit verbundene Gleichzeitigkeit ungleichzeitig ablaufender Prozesse wird hier als *Entzeitlichung* beschrieben. Die gesteigerte virtuelle Kommunikationsfähigkeit ist eine Chance, in immer kürzerer Zeit auch jenseits von Zeitgrenzen miteinander in Verbindung treten zu können. Es ist mittlerweile unproblematisch möglich, sich per Email oder Skype mit KollegInnen in Indien oder Australien über Fukushima, Griechenland oder den arabischen Raum zu unterhalten. Allerdings sind damit auch Konsequenzen für die Reaktionserwartungen an das Gegenüber verbunden. Parallel lässt sich eine *Beschleunigung* des

Sozialen Wandels beschreiben; als Folge und Motor fundamentaler Transformationsprozesse: „Wir leben in der historischen Situation, in der der soziale Wandel schneller geworden ist als die Zeitspanne eines Generationenwechsels“ (Lang-Wojtasik 2010, S. 240). Dies ist – v.a in Lehr-Lern-Prozessen – folgenreich, weil sich Ältere nicht mehr zwangsläufig auf ihr in der Jugend- und Ausbildungszeit erworbenes Grundlagenwissen verlassen können, um mit jüngeren Menschen in einen erfolgversprechenden Dialog zu treten. Damit sind Konflikte verbunden, in denen es um Orientierungen zwischen Modernität (kontinuierlicher Fortschritt) und Traditionalität (Konstanz) geht.

Sozial lässt sich das zunehmende Erfordernis individueller Leistung für die Teilhabe an Gesellschaft beschreiben (*Individualisierung*). Damit verbunden ist eine Zunahme der Pluralisierung; denn: je individueller ich den Einzelnen denken kann, umso vielfältiger werden umsetzbare Optionen (*Pluralisierung*). Vor diesem Hintergrund wird die Verschiedenheit (Heterogenität) möglicher Lebensentwürfe sichtbarer. Parallel ereignet sich eine Vereinheitlichung von Lebenskontexten jenseits von Nationen (z.B. Fast-Food als zunehmende Esskultur; Struktur von Bahnhöfen als Einkaufszentren in Hannover, Kyoto und London). Auch Lebenskontexte in vergleichbaren sozialen Rahmenbedingungen nähern sich global an. Die nationalstaatlich gewohnte Unterscheidung von Vertrautheit in der Nähe und Fremdheit in der Ferne verschiebt sich. Sichtbarer werden Unterschiede entlang sozialer Ausdifferenzierung und Fragmentierung (Privilegierte/Nicht-Privilegierte).

Lernherausforderungen

Welche Lernherausforderungen ergeben sich aus der Bestandsaufnahme und was bedeutet das für den Erwerb von Kompetenzen?

Dieser ‚Ritt durch die Weltgesellschaft‘ sollte Ausschnitte dessen zeigen, was uns umgibt und zu dem wir uns verhalten müssen – ob wir wollen oder nicht! Es sollte deutlich geworden sein, dass vor dem Hintergrund dieser ausschnittshaften Bestandsaufnahme der Welt gesellschaftliche Orientierung und Handlungsfähigkeit vor Schwierigkeiten stehen. Denn welche Normen

und Werte sollen gelten und wie können diese legitimiert werden?

Wir leben in einer *riskanten* und *unsicher* erscheinenden Welt, die durch *Variationsvielfalt* charakterisiert ist, was zu einer Wahrnehmung von Unübersichtlichkeit, Schnelligkeit und Uneindeutigkeit beiträgt. Gleichzeitig sehnen sich – und das ist anthropologisch wenig überraschend – die meisten Menschen nach Sicherheit, die reflektiertes Handeln ermöglicht. Dies hat Konsequenzen für Lernprozesse im lebenslangen Horizont.

Es geht um vier zentrale Lernherausforderungen:

- 1) Angesichts von Entgrenzung und Glokalisierung braucht es Möglichkeiten, einen Raumbezug (Begrenzung) im Lokalen herzustellen und in Beziehung zu Raumlosigkeit (Offenheit) im Globalen zu setzen.
- 2) Angesichts der Komplexität von Informationen und der Schwierigkeit begründbarer Entscheidungen (Kontingenzerfahrungen) geht es darum, die Tatsache des wachsenden Nichtwissens aushalten zu lernen und vor diesem Hintergrund Wissen zu entwickeln, das mögliche Wirkungen und Nebenwirkungen mit berücksichtigt, um mit der vorhandenen Unsicherheit der Entscheidung umgehen zu können.
- 3) Angesichts von Entzeitlichung und beschleunigtem Sozialen Wandel geht es darum, Ungewissheit trotz unplanbarer Zukunft aushalten zu lernen und bei der Suche nach Gewissheit auch in der Vergangenheit bewährte Strategien kritisch zu berücksichtigen; eine klare Absage an fundamentalistische Positionen!
- 4) Angesichts zunehmender Individualisierung und damit wahrnehmbarer Pluralisierung geht es darum, Vertrautes und Fremdes gleichwertig zu würdigen und eine Bereitschaft zu entwickeln, die dahinter liegende Spannung multiperspektivisch zu betrachten.

Betrachtet man die Lernherausforderungen in ihrer Relevanz für bildungsrelevante Lernofferten – im Anschluss an Wolfgang Klafki (1996) freie Entfaltung der Persönlichkeit, Selbstbestimmung – Mitbestimmung – Solidarität und einer Orientierung an „Epochaltypischen Schlüsselproblemen“ – werden *Kompetenzfelder* im Kontext von Nachhaltigkeit (inkl. internationaler Gerechtigkeit) sichtbar. Diese gehen weit über den

psychologisch anmoderierten, auf Leistungsmessung enggeführten Kompetenzdiskurs des letzten Jahrzehnts hinaus. Auf der Basis von Reife und Mündigkeit geht es um Selbstkompetenz (verantwortliches Handeln für sich selbst), Sachkompetenz (Urteils- und Handlungsfähigkeit für Themen und Dinge) sowie Sozialkompetenz (Urteils- und Handlungsfähigkeit für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Bereiche (Roth 1971).

In einer *Delphi-Studie* im europäisch-lateinamerikanischen Vergleich von Marco Rieckmann (2010) ging es um die Frage: „Welche individuellen Schlüsselkompetenzen sind von Bedeutung, um zentrale Probleme der Weltgesellschaft verstehen und diese im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung gestalten zu können?“ (Rieckmann 2010, 16).

Bezieht man die Ergebnisse dieser Studie auf die beschriebenen Lernherausforderungen, so ergibt sich folgende Systematik:

- 1) *Umgang mit Offenheit und Begrenzung:*
Gerechtes und umweltverträgliches Handeln, Planung/Umsetzung innovativer Projekte/Vorhaben, Vernetztes Denken und Umgang mit Komplexität
- 2) *Umgang mit Wissen und Nichtwissen:*
Bewerten, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Interdisziplinäres Arbeiten, Kritisches Denken
- 3) *Umgang mit Gewissheit und Ungewissheit:*
Gerechtes und umweltverträgliches Handeln, Vorausschauendes Denken, Planung/Umsetzung innovativer Projekte/Vorhaben
- 4) *Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit:*
Empathie und Perspektivenwechsel, Kommunikation und Mediennutzung, Zusammenarbeit in (heterogenen) Gruppen

Schule in der Weltgesellschaft

Inwieweit ist die Schule aufgrund ihrer Funktionalität prädestiniert, einen Ort anzubieten, in dem sich Lernen in der und für die Weltgesellschaft ereignen kann?

Betrachtet man den schultheoretischen Diskurs im deutschsprachigen Raum ab 1965 im Schnittfeld von Schule und Gesellschaft in der Theoriesystematik Globalen Lernens, so lässt sich als Quintessenz festhalten:

Eine Schule wird als eine Einrichtung beschrieben, in der die heranwachsende Generation in einem vom Alltag abgegrenzten Lebensraum durch professionelle Kräfte zu Lernprozessen angeregt werden soll. Damit wird davon ausgegangen, eine Basis für den Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft schaffen zu können (Lang-Wojtasik 2009b; Lang-Wojtasik 2008).

In diesem Verständnis von Schule stecken verschiedene Annahmen und Hoffnungen, die an die Schule als Institution, Organisation, Interaktionsort und internationales Phänomen im nationalen Rahmen gestellt werden. Im Folgenden seien daher die zentralen Aspekte von Schultheorie mit einem Schwerpunkt im deutschsprachigen Raum skizziert.

Die Schule ist eine (zeitlich) *Institution* im sozialen Wandel, in der der Erhalt und die Weiterentwicklung von Gesellschaft und Kultur (*Re-Produktion*) erhofft werden. Angenommen wird auch, dass über schulische Kulturalisation und Sozialisation (*Scolarisation*) eine Persönlichkeitswerdung ermöglicht und so eine Integration in Gesellschaft wahrscheinlich wird. Gleichzeitig ist anerkannt, dass Selektion stattfindet, die sich in der Spannung anzustrebender *Chancengleichheit* und praktizierter *Auslese* ereignet. Dies ist ein zentraler Aspekt, an dem Schulkritik und Forderungen nach Reformen von Schule ansetzen (Lang-Wojtasik 2008, S. 131 – 143).

Die Schule ist eine (sachlich) *Organisation*, die einen Umgang mit Wissen und Entscheidung ermöglichen soll. Durch *Lernorganisation* wird ein Wissenszuwachs für Qualifikation erhofft, um an die Gesellschaft anschlussfähig zu werden. Durch Verwaltungsorganisation wird eine spezifische formelle *Struktur* angestrebt, in der *zweckrationale* Entscheidungen prägend sind, die z.B. die Mitgliedschaft in dieser Organisation regeln (Schüler/innen und Lehrkräfte). Die Unterrichtsorganisation ist durch Standardisierung und Homogenisierungstendenzen geprägt, um die Gleichheit aller angesichts ihrer Heterogenität durchsetzen zu können. *Äußere Schulentwicklung* lässt sich auf die Formel ‚lernende Organisation‘ zuspitzen, womit eine Veränderung der organisatorischen Rahmenbedingungen hin zu mehr Autonomie gemeint ist (ebd., S. 120 – 131).

Die Schule ist ein (sozial) *Interaktionsort*, in dem die *Bildung und Mündigkeit* aller Lernenden im konkreten

Tun gefördert werden soll. Dies wird als möglich angesehen, weil die Schule als *Schutz- und Schonraum* betrachtet wird; Abschottung gegen das ‚wirkliche Leben‘ und reduzierte Integration dieses Lebens in pädagogischem Sinne. Damit wird ein Rahmen geschaffen, in dem eine *Zertifizierung* von Lernzuwächsen und eine *Zuteilung* ‚kulturellen Kapitals‘ trotz Heterogenität der Lernenden möglich ist. *Innere Schulentwicklung* konzentriert sich auf diese Aspekte von Schule. Zentral ist hier z.B. die Forderung nach einer ‚neuen Lernkultur‘ (ebd., S. 143 – 152).

Die Schule ist darüber hinaus (räumlich) mit *Internationalisierungstendenzen* konfrontiert, die als Herausforderung an das nationale Bildungswesen gestellt werden (ebd., S. 94 – 120). Zunächst ist offensichtlich, dass sich die Idee einer Allgemeinbildenden Schule weltweit *ideengeschichtlich* verbreitet hat (Universalisierung der Schule in der Moderne). Gleichzeitig ist auch erkennbar, dass die Verbreitung von Schulen sich realgeschichtlich regional sehr unterschiedlich darstellt (Adick 1992; Lenhart 2000; Meyer/Ramirez 2005). Im UNESCO-Education-For-All-Bericht von 2010 ist zu lesen, dass auch im Jahr 2015 56 Millionen Kinder keinen Zugang zur Schule haben werden, 759 Millionen Erwachsene nicht werden lesen und schreiben können und zwei von drei erwachsenen AnalphabetInnen Frauen sein werden (UNESCO 2010; Datta/Lang-Wojtasik 2010). Mit der ideengeschichtlichen Verbreitung der Schule geht auch eine *Generalisierung der Bildungssemantik und -theorie* einher, wie sie im Delors-Bericht (Deutsche UNESCO-Kommission 1997) oder den internationalen Schulleistungsvergleichsuntersuchungen prominent sind (stellvertretend für andere: Klieme et al 2010). Die realgeschichtliche Verbreitung der Massenbildung wird in einer *Expansion der modernen Schule* deutlich, die in Deutschland ab den 1970er Jahren massiv wirksam wird (Baumert/Cortina/ Leschinsky 2008, S. 76ff). Im deutschsprachigen Kontext wird die Frage des Zusammenhanges von *nationaler Schule und Migration* spätestens ab den 1960er/1970er Jahren wahrnehmbar, als die Kinder der ArbeitsmigrantInnen v. a. aus den 1950er Jahren in den deutschen Schulen auftauchten (Schmidtke 2005). Zudem gibt es Tendenzen, dass die alte sozialreformerische Forderung nach Bildung für alle – zuletzt bestärkt in Jomtien (1990) und Dakar (2000) zunehmend auch ökonomisch interpretiert wird, um das ‚Humankapital‘

von Menschen (Giesecke 2005) für den gesellschaftlichen Fortbestand zu sichern.

Zusammenfassend soll festgehalten werden: Schule kann funktional als eine gegenüber weltgesellschaftlicher Umwelt räumlich, sachlich, zeitlich und sozial abgegrenzte Einrichtung beschrieben werden, in der ein dosiertes Einüben in die Herausforderungen der variationsreichen Weltgesellschaft als möglich angesehen wird.

Was bedeutet dies für den Umgang mit den beschriebenen Lernherausforderungen? Schultheoretisch lassen sich vier zentrale Aspekte schulischer Funktionalität hervorheben, die Offerten für ein Nachdenken über Schule in der Weltgesellschaft bieten.

- 1) *Begrenzung und Strukturierung*: In der Spannung von *Offenheit* angesichts entgrenzter Weltgesellschaft und als notwendig wahrnehmbarer *Begrenzung* durch regionale und lokale Ausdifferenzierungen ist zu unterstreichen, dass Schule *räumlich* über eine *relative Autonomie zwischen Weltgesellschaft* und dem Nationalstaat als *regionaler Differenzierung* dieser Weltgesellschaft verfügt. Dies bezieht sich einerseits auf die Reproduktion von Gesellschaft (Sozialisation und Kulturalisation) und andererseits auf die Personalisation (Entfaltung von Mündigkeit). In diesem Zusammenhang stellt sich z.B. die Frage nach einer funktionalen Äquivalenz non-formaler Bildungsangebote oder informeller Lerngelegenheiten neu. Im Umgang mit wahrgenommener Entgrenzung kann Schule durch räumliche Begrenzung in ihrer Eigenlogik (organisatorisch und pädagogisch) Interaktionsräume *strukturieren*, womit einerseits die erhoffte gesellschaftliche Reproduktion und andererseits die Erweiterung des personalen Horizonts wahrscheinlich werden. Dieser abgrenzende Rahmen hat auch eine Bedeutung in sachlicher, zeitlicher und sozialer Perspektive.
- 2) *Entscheidungs- und Anschlussmöglichkeiten*: Im Umgang mit *Wissen* und *Nichtwissen* angesichts zunehmender Komplexität und Kontingenz ist es *sachlich* bedeutsam, dass es in der Schule als möglich und notwendig angenommen wird, eine *begründete Auswahl schulischer Inhalte* vornehmen zu können, um die Fülle potenzieller Themen zu reduzieren und als Lern- und Bildungsofferten

anzubieten. In einer Weltgesellschaft ist zunächst wahrnehmbar, dass eine größere Variationsvielfalt verfügbarer Informationen vorhanden ist, was das Erfordernis der selektiven Reduktion als noch notwendiger erscheinen lässt. Sichtbar wird vor diesem Hintergrund die Bedeutungszunahme des Nichtwissens und damit auch die zunehmende Legitimationsproblematik zu treffender Entscheidungen; will man nicht in einem ‚anything goes‘ aufgehen. Lehr- oder Bildungspläne werden in diesem Zusammenhang zu ‚Kontingenzformeln‘, mit denen Ermöglichräume abgesteckt werden können. Vor diesem Hintergrund erscheint es logisch, wenn sich die Schule in der Weltgesellschaft auf den Erwerb von Grundbildung und Basiskompetenzen konzentriert und darauf aufbauend variable Problemerkweiterungen – z.B. Querschnittsthemen der Weltgesellschaft – in Möglichkeits-horizonten generiert. Um sich in der Fülle von Informationen orientieren zu können, braucht es eine Stärkung von Mündigkeit und kritischer Urteilsfähigkeit, die sich anhand vielfältiger Informationen und Themen schärfen kann. Erziehung zur Bildung im Kant'schen Sinne wird so erneut zum Programm einer zukunftsfähigen Schule.

- 3) *Orientierung und Rhythmisierung*: Zum Umgang mit *Gewissheit* und *Ungewissheit* angesichts von *Entzeitlichung* und einer *Beschleunigung* des Sozialen Wandels bietet die Schule durch ihre zeitliche Struktur Orientierungsoptionen. Denn Schule wird spätestens seit der europäischen Aufklärung in der Spannung von *Erhalt* und *Veränderung* verortet; in der Vergangenheit Bewährtes soll als Tradition gewürdigt und gleichzeitig sollen Optionen zur Veränderung für eine offene Zukunft als Weiterentwicklung von Gesellschaft geschaffen werden. Die zeitliche Begrenzung und Rhythmisierung von Zeit schafft Möglichkeiten, um die Differenz von Weltzeit (Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft) sowie regionaler bzw. lokaler Zeit ausgewählt erfahrbar zu machen. Damit wird es möglich, eine orientierende Auseinandersetzung mit offener und grenzüberschreitender Zukunft anzubieten und gleichzeitig Legitimationen für Wertentscheidungen – etwa im intergenerationellen Austausch – nachvollziehbar zu machen.
- 4) *Entfaltung und Optionen*: Der Umgang mit *Vertrautheit* und *Fremdheit* stellt sich angesichts einer Zuspitzung des Individualisierungserfordernisses der

europäischen Aufklärung (Freiheit und Gleichheit) neu, da damit eine immer wahrnehmbare Pluralisierung der *Entfaltung* individueller Lebensentwürfe verbunden ist; Freiheit wird zur Ermöglichung des Andersseins und Gleichheit schafft eine Basis für Vergleichbarkeit von Verschiedenen. Dies lässt sich als ‚plurale Individualisierung‘ zuspitzen, womit darauf verwiesen wird, dass jeder Mensch gleich verschieden sein kann und darf. Um damit umzugehen, wird von der Schule angenommen, dass in ihr vor dem Hintergrund sozialer Homogenität *Optionen* für die individuelle Realisierung von Chancengerechtigkeit trotz sozialer Heterogenität eröffnet werden können. Denn durch soziale Begrenzung wird ein Rahmen geschaffen, in dem plurale Lebensentwürfe ihren Platz haben und gewürdigt werden können (Bindung in Vielfalt). Die damit angedeutete Bedingung der Möglichkeit sozialer Lernerfahrungen eröffnet alternative Reflexionsoptionen zum Umgang mit Vertrautheit und Fremdheit.

Zusammenfassend lässt sich bezüglich der Funktionalität von Schule festhalten: Schule ist *räumlich* gegenüber einer variationsreichen Weltgesellschaft abgegrenzt, in die sie inkludieren soll. Denn durch diese Begrenzung ist ein Umgang mit der wahrnehmbaren Entgrenzung regionaler Differenzierungen (Nationalstaat) wahrscheinlich. In der Konsequenz wird es *sachlich* möglich, eine erlebte Informationsvielfalt (Komplexität) zu begrenzen und begründete Entscheidungen für oder gegen etwas (Kontingenz) treffen zu können. Durch *zeitliche* Struktur und Rhythmisierung wird ein Kontext geschaffen, in dem lokal oder regional eine orientierende Auseinandersetzung mit Weltzeit (Bedeutung der Vergangenheit für eine offene Zukunft in der Gegenwart) und Entzeitlichung denkbar ist. Schließlich ermöglicht die Begrenzung *sozialer* Interaktionen die reflektierte Auseinandersetzung mit gelebter Vielfalt, in der jedes Individuum in seiner Persönlichkeit gewürdigt werden kann.

Die Schule wird so funktional zu einem Refugium – also einem prominenten Zufluchts- und Rückzugsort –, in dem eine dosierte lern- und bildungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Variationsreichtum der Weltgesellschaft als möglich angesehen wird, ohne ein grundsätzliches Scheitern – angesichts wahrgenommener Unüberschaubarkeit – befürchten zu müssen.¹

Um dieses Potenzial zu nutzen und weiterzuentwickeln, macht es Sinn, konzeptionell auf das *Globale Lernen* als „pädagogische Reaktion auf die Entwicklungstatsache der Weltgesellschaft“ (Scheunpflug/Schröck 2002, 10) Bezug zu nehmen. Dabei steht im „[...] Zentrum [...] die Frage, welche Bedeutung der Mensch bei der menschlichen Gestaltung von Welt spielen kann und soll. Es geht um Bildungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten des Menschen [...] sowie um die Funktion von Bildung in einer zunehmend ökonomisierten Welt in Nord und Süd [...]“ (Lang-Wojtasik 2010, 116). Mit Globalem Lernen wird das Ziel verfolgt, zur Verantwortungsübernahme für die Welt zu motivieren, in der wir leben. Zentrale Leitbilder sind dabei Nachhaltigkeit und internationale Gerechtigkeit (Scheunpflug/Schröck 2002; Lang-Wojtasik 2011b, S. 246).

Eine konkrete pädagogische und didaktische Umsetzung lässt sich systematisch mit den drei Begriffen *Fakten, Orientierung und Handlung* beschreiben, die zirkulär und untereinander verschränkt gedacht sind, um Anschlussmöglichkeiten an den Variationsreichtum der Weltgesellschaft zu generieren: Gemeint ist, dass man mit der Erschließung von Fakten beginnen kann, um Orientierungsoptionen zu schaffen und zu Handlung zu motivieren. Auch ist es denkbar mit der Wahrnehmung von Orientierungsoptionen zu beginnen, um diese als einen Ausgangspunkt von Handlungen zu nutzen und über die notwendigen Fakten sowie die nicht in den Blick kommenden Fakten zu reflektieren. Oder aber vollzogene Handlungen werden in eine Beziehung zu Fakten gesetzt, mit denen Orientierung in der Unübersichtlichkeit der Weltgesellschaft ermöglicht wird.

Lernoptionen in der Weltgesellschaft

Wie lassen sich Optionen in der Schule und für die Ausbildung von Lehrenden beschreiben, mit denen eine Anschlussfähigkeit an die Variationsvielfalt der Weltgesellschaft möglich werden?

Um die Funktionalität von Schule genauer in den Blick zu nehmen und nach Optionen für Lernen Ausschau zu halten, wird im Folgenden aus der Doppelperspektive schulischen Lernens und der Ausbildung

professioneller Kräfte für dieses Lernfeld argumentiert. Im Zentrum stehen vier Lernfelder, die durch Beispiele konkretisiert werden.

Ein erstes zentrales Lernfeld beschreibe ich als *glokale Abstraktion*. Abstraktion meint dabei eine verallgemeinernde Loslösung vom Konkreten im Dialog, um sich auf einem anderen Niveau reflektiert anders (etwa themenorientiert) austauschen zu können.

Es geht um die Förderung der Bereitschaft, sich die eigene – lokal, regional oder national verortete – Lebenswelt sowie die des anderen bewusst zu machen. Im Austausch kann begriffen werden, dass Lebenswelt im globalen Horizont einer Weltgesellschaft v.a. Offenheit und Erweiterung bedeutet, die erst durch Begrenzung wahrnehmbar und bearbeitbar wird. Eine besondere Möglichkeit sehe ich hier in einer *kritisch-konstruktiven Nutzung der Möglichkeiten Neuer Medien* – hier als Beispiel die Internetplattform *globaldimension.org* aus Großbritannien, die verschiedene vernetzte thematische und methodische Angebote macht, um „*the world in your classroom*“ zu realisieren (www.globaldimension.org). Weitere Chancen bieten *konkrete reflektierte Begegnungen* im Rahmen von Partnerschaften zwischen Bildungsinstitutionen. Ausgewählt habe ich hier zwei Beispiele aus meiner aktuellen Arbeit. Im ersten Fall handelt es sich um eine Partnerschaft mit Mitgliedern sozialer Aktionsgruppen in Gujarat (Westindien), die sich seit mehreren Jahrzehnten mit den Folgen der Globalisierung in Indien beschäftigen.

In diesem Zusammenhang ist es auch möglich, Menschen in *Lernprozessen mit Widersprüchen* angesichts steigender Komplexität und der Wahrnehmung von Kontingenz zu konfrontieren. Es geht darum, Handlungsoptionen aufzeigen zu können (z.B. ethischer Konsum). Die Konfrontation mit Widersprüchen schafft Möglichkeiten, die *Kultivierung eines reflektierten Perspektivenwechsels* wahrscheinlich zu machen – z.B. anhand einer Weltkarte aus einem anderen kulturellen Kontext (hier Japan). Um dies zu realisieren, bieten auch Weltläden eine besondere Lernplattform. Hier ist es möglich – nach gründlicher Vorbereitung – mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anhand konkreter Produkte die Begrenztheit des Wissens der Welt zu begreifen und bisher unerwartete Perspektiven als neues Wissen kennen zu lernen. Vor diesem

Hintergrund kann die Frage nach einer Entscheidung für oder gegen individuellen *Konsum* (Schokolade, Kaffee, Tee, Bananen) begründet anders getroffen werden. Angesprochen sind Möglichkeiten, zu Bildungsprozessen *nachhaltigen Konsums* anzuregen und so die Funktion der heranwachsenden Generation als ‚*consumer citizen*‘ zu fördern. Diese Chancen einer Reflexion globaler Verantwortung lassen sich vor allem in informellen Lernanlässen umsetzen, wie im BMBF-geförderten Projekt BINK (Bildungsinstitutionen und nachhaltiger Konsum) gezeigt wurde (780 SchülerInnen an BINK-Schulen; 777 Personen an anderen allgemein- und berufsbildenden Schulen; 270 Studierende an sieben Hochschulen; fast 50% an BNE-orientierten Hochschulen) (Barth/Fischer/Rode 2011; zum Thema Globales Lernen und Konsum: Rieckmann/Schösswender 2011).

Mit *nachhaltiger Orientierung* ist ein *intra- und intergenerationeller Dialog* angesprochen, um verschiedene *Norm- und Wertorientierungen* für eigene Standpunkte kennenzulernen; hier exemplarisch angedeutet einerseits durch den letzten Examensdurchgang an der PH Weingarten, deren Absolvierende vor der großen Aufgabe stehen, mit Heranwachsenden an globalen Herausforderungen und notwendigen Orientierungsmustern arbeiten zu dürfen.

Andererseits ist der Zusammenhang von Gewissheit und Ungewissheit durch einen Jungen dargestellt, der mit einem Fotoapparat auf den Schultern seines Großvaters sitzt und sich beraten lässt, wie er das hinter der Mauer liegende Motiv am besten ablichten kann. *Lernprozesse zwischen verschiedenen ‚Alterskulturen‘* sind möglich durch einen Austausch über Orientierungsmuster aufgrund *biographischer Verläufe* und einer Suche nach Gewissheit trotz der Normalität ungewisser Zukunft. Es geht darum, ein *Bewusstsein für sozialen Wandel* zu entwickeln, sich auf eine Entdeckungsreise alternativer Optionen zu machen und dies in begründete Aktivitäten münden zu lassen, die Partizipation ermöglichen. Dies wird z.B. dann denkbar, wenn *Sek.-I-Schüler/innen einen Computerkurs für Senior/innen* durchführen, um ihnen Gewissheit im Umgang mit sich rasant verändernder neuer Technologie zu verschaffen – und sich im Gegenzug Menschen aus dem *Dritten/Vierten Lebensalter aktiv in die Karriereberatung der Jüngeren* einbringen. Um sich in einer entzeitlichten Welt zwischen Gewissheit und

Ungewissheit zu orientieren, braucht es jenseits der Generationenfrage Angebote für *Strukturierung* und ein *Methodenrepertoire*, das *Selbstorganisation* fördert (hier angedeutet durch eine Mind-Map zum Thema Methoden). Dabei ist die Besinnung auf ein Innehalten und bewusstes Fragenstellen eine bewährte Möglichkeit. Allerdings: So einfach es auch klingen mag; es ist nicht leicht in einer Welt, die unübersichtlich und orientierungslos erscheint!

Die haltgebenden Bezüge jedes Einzelnen zu sich selbst und anderen in der Spannung individueller und kollektiver Zuschreibungen bezeichne ich hier als *kooperative Pluralität*. Gemeint ist zum einen, die *Vielfalt* aufgrund der zunehmenden Individualisierung als *chancenreiche Perspektive* für einen veränderten Umgang mit Vertrautem und Fremdem wahrzunehmen. Gerade weil Vielfalt durchaus als Bedrohung wahrgenommen werden kann, ist es zum anderen zu unterstreichen, was wir aus *neurowissenschaftlichen Untersuchungen* wissen; *Kooperation* ist ein Grundprinzip menschlichen Handelns (Bauer 2008). Insofern macht es pädagogisch Sinn, sich dessen immer wieder rückzuversichern – der Mensch lebt und handelt v.a. mit (!) anderen. Vor diesem Hintergrund können angenommene ‚kulturelle Selbstverständlichkeiten‘ (Selbst- und Fremdzuschreibungen) als Teil sozialer Positionierung begriffen werden und bieten eine Basis, sich jenseits dessen für neue Blickwinkel zu entscheiden. Dazu gehört z.B. *Heterogenität als Normalfall* anzuerkennen, die über ‚kulturelle Merkmale‘ hinausgeht und z.B. auch das Geschlecht, die soziale Herkunft, Behinderung usw. zu berücksichtigen. Das Aquariumbeispiel soll den selbstbestimmten Umgang mit Vielfalt verdeutlichen und steht für die Möglichkeit, das unmöglich Gedachte in Gemeinschaft zu realisieren. Um in einen Dialog zu treten, braucht es eine *Förderung sprachlicher Fähigkeiten* und eine *Würdigung von Mehrsprachigkeit* in allen Facetten sowie eine *konstruktive Konflikt- und Streitkultur* (Mediation, Gewaltfreie/Wertschätzende Kommunikation). Soziales Lernen im lebenslangen Horizont braucht dabei vor allem *Respekt, Klarheit und Wertschätzung*. Um dies zu illustrieren, habe ich ein Beispiel aus einer schwäbischen Grundschulklasse gewählt. Das Bild steht für einen Austausch zweier Kinder, Mädchen und Junge, mit und ohne Migrationshintergrund, die sich mit lokal bedeutsamen Bauernregeln beschäftigt haben und dabei neue Erkenntnisse ihrer eigenen heterogenen Sozialisationen entdeckten.

Möglicherweise wirken meine Ausführungen überfordernd, wenn sie an die Umsetzungsmöglichkeiten im Rahmen von Schule oder außerschulischer Bildung denken. Das wäre bedauerlich. Lernoptionen in der Weltgesellschaft stellen im hier präsentierten Verständnis eine Chance für ein verändertes Verständnis von Bildung mit Wurzeln in der europäischen Aufklärung dar, um sich in einer uneindeutig erscheinenden Welt begründet zu positionieren. Damit sind Konsequenzen für die Schule und die Lehrendenbildung in Forschung sowie Studium und Lehre verbunden.

In den letzten zwei Jahrzehnten sind verschiedene politische Absichtserklärungen verabschiedet worden, die eigentlich eine klare AGENDA in der internationalen, regionalen und nationalen Bildungspolitik vorgeben. Zur Erinnerung:

- ▶ Education For All (1990 und 2000) als Meilenstein zur Umsetzung des Grundrechts auf Bildung.²
- ▶ Die Konferenzen von Maastricht und Den Haag als Meilensteine für Globales Lernen in Europa.³
- ▶ Education First ist eine neue Initiative von Ban Ki Moon⁴ und konzentriert sich auf die drei Bereiche – Zugang zu Bildung, Bildungsqualität und die Förderung des Weltbürgertums (*Global Citizenship*).
- ▶ Im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung⁵ wurden in einem mehrjährigen Konsultationsprozess zwischen BMZ und KMK in Deutschland Kernkompetenzen des Lernbereichs Globale Entwicklung im Horizont der Nachhaltigkeit in drei domänenspezifischen Kompetenzbereichen und 11 Kernkompetenzen formuliert, die eine gangbare Basis für die Implementation der globalen Dimension in institutionalisierte Bildungsformen ermöglicht.
- ▶ Mit großem Interesse habe ich gesehen, dass im Rahmen des SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) Globales Lernen eines der zentralen Handlungsfelder ist, in dem sich Schulen auf den Weg machen können.⁶

Es ist also eine Menge in Bewegung und der eine oder die andere hat möglicherweise den Eindruck, dass es zu langsam geht, weil doch alle Probleme greifbar auf dem Tisch liegen und eigentlich nun die Zeit konzentrierten Handelns angebrochen sein müsste. Zunächst sei daran erinnert, dass wir es bei den erhofften Entwicklungen immer mit den Möglichkeiten und Begrenzungen von Menschen zu tun haben, die stets neu motiviert werden wollen und eine Horizonterweiterung brauchen, die keine Kausalität verspricht. Zudem

geht es bei dem Themenfeld Globalisierung und Schule immer um Entscheidungen im Spannungsfeld von Bildungspolitik, schulischem Handeln und wissenschaftlicher Lehrendenbildung. Den bildungspolitischen Rahmen als Kontext setzend, denke ich im Folgenden im Fokus über die Optionen der wissenschaftlichen Lehrendenbildung nach und tue dies aus der Perspektive eines Professors an einer Pädagogischen Hochschule.

Perspektiven für die Lehrendenbildung

Welche Perspektiven ergeben sich für die Lehrendenbildung in Forschung sowie Studium und Lehre? Der Blick richtet sich im Folgenden – teils visionär – pädagogisch und didaktisch auf eine Institution, in der dem Zukunftspersonal für die Schule der Weltgesellschaft Lernoptionen angeboten werden! Dabei sind meine Erfahrungen in meinem aktuellen Tätigkeitsfeld in Weingarten sowie meine diesbezügliche *Forschung* leitend, um über konzeptionelle Konsequenzen für Lernen und Bildung sowie eine innovative Lehrenden-Professionalität nachzudenken.

Vor dem Hintergrund meiner Arbeiten zur Schultheorie (v.a. Lang-Wojtasik 2008; 2009; 2011a; c) – aus denen ich hier ausschnitthaft berichtet habe – plädiere ich dafür, alle für die Lehrendenbildung relevanten *Metatheorien*, die in der Regel nach wie vor im nationalgesellschaftlichen Horizont argumentieren, auf den Prüfstand der Weltgesellschaft zu heben; also Erziehungs-, Bildungs-, Sozialisations-, Lerntheorien, Fachdidaktiken und Hochschuldidaktik. Mit diesem Blick wird es als möglich erachtet, regional bedeutsame Theorien in ihrer Spannung zwischen globalen und lokalen Entwicklungen zu betrachten.

Empirisch ist es nach meinem Verständnis notwendig, mehr über das sachbezogene Wissen und seine Funktionalität zum Umgang mit Sicherheit und Risiko zu erfahren. Wir wissen bereits etwas über das orientierende Wissen von Jugendlichen (Asbrand 2009). Wie verhält es sich darüber hinaus mit anderen Lebensaltern oder intergenerationell? Und welche Bedeutung haben dabei kulturelle Muster, die als ‚Exemplarische Interkulturalität‘ bedeutsam werden?

Entschleunigung ist eine bekannte Forderung aus dem Nachhaltigkeitsdiskurs. Empirisch und theoretisch ist es interessant zu erfahren, inwieweit diese normative Forderung eine Fokussierung auf *Wesentliches* in der Gegenwart ermöglicht, um für die Zukunft reflektierte Vergangenheit nutzbar zu machen, und welche Rolle dabei Bildungsinstitutionen spielen (können) – Schulen, Hochschulen, außerschulische Angebote?

Schließlich sind es die Optionen, die sich aus *Intra- und Interdisziplinarität* ergeben. In Forschungszentren (z.B. in Weingarten: Zentrum für Elementar-/Primarbildung, Sekundarbildung, Erwachsenenbildung sowie Regionalität und Schulgeschichte) ist es möglich, einen Forschungsaustausch auf kurzen Wegen zu realisieren und so immer wieder unvorhergesehene Synergien hervorzubringen.

In *Studium und Lehre* ist ein Ausbau *glokaler Kontakte* unabdingbar, um Austauschmöglichkeiten anbieten zu können, in denen die spannungsreiche global-lokale Perspektive wahrnehmbar und bearbeitbar wird. Dabei halte ich zwei Mottos für hilfreich:

- 1) Jede Studentin sollte einmal im Studium die Möglichkeit haben, eine international-interkulturell reflektierte Lernerfahrung zu machen!
- 2) JedeR HochschullehrerIn soll die Möglichkeit haben, eine international-interkulturelle Kooperation nach vorne zu bringen. Des Weiteren sehe ich eine besondere Chance darin, *regionale Vernetzungen* voranzubringen; also glokale Bildungseinrichtungen in die regionalen Optionen einzubetten, um unerwartete Synergien zu schaffen (z.B. Seminarveranstaltung zu Migration und Schule in Zusammenarbeit mit einer betroffenen Schule und einer in diesem Handlungsfeld aktiven NRO).

Beide Herangehensweisen brauchen die *Einbettung in ein Bildungsprogramm*, in dem die international-interkulturellen Lernofferten systematisch zu Wissen generiert werden können. Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch die *Internationalisierung des Studiums* durch Schaffung fremd- und mehrsprachlicher Veranstaltungen sowie international-interkultureller Themenfelder (z.B. spontane Vorlesung in englischer Sprache, wenn viele Austauschstudierende anwesend sind).

Dies müsste mit *nachhaltiger Polyvalenz* als aufrichtigem Versuch einhergehen, die gegebenen Ressourcen

zukunftsorientiert und gerecht einzusetzen; sich also Veranstaltungsformate zu überlegen, die binnendifferenzierte Großgruppendedidaktik realisieren (mit entsprechender Schulung des Hochschulpersonals), um verschiedene Studienziele heterogener Studiengänge zu unterstützen. Dazu gehört auch, Lehrveranstaltungen ineinander verzahnt über mehrere Semester zu denken und eine systematische Trennung von Vorlesungen und Seminaren zu fördern, um in Vorlesungen Überblicksthemen abzudecken und in Seminaren Vertiefungen im Sinne forschenden Lernens zu ermöglichen. Zudem liegt eine besondere Stärke im Projekt *nachhaltige Hochschule*, wie es erfolgreich an der Leuphana-Universität Lüneburg praktiziert wird (<http://www.leuphana.de/nachhaltigkeitsportal.html>). Gemeint ist hier, einerseits nachhaltiges Lernen zu fördern (z.B. die aufrichtige Nutzung von Evaluationen für Veränderungsprozesse). Andererseits ist ein Umbau der Hochschule im Sinne der Rio-Konferenz gemeint – Umwelt- und Entwicklungs-Audit; konkret: Monitoring der Energieressourcen sowie Berücksichtigung der Chancengerechtigkeit aller Beteiligten.

Darüber hinaus braucht es eine Förderung *sozialer Querschnittskompetenzen*, die verschiedene Aspekte umfassen – v. a. Beratung und Diagnostik, Supervision und gewaltfreies Konfliktmanagement. Es macht Sinn, diese von einer wertschätzenden Haltung ausgehend zu denken und entsprechend zu entwickeln.

Pädagogische Hochschulen – und das ist hier meine zentrale Perspektive – bieten über die vorhandenen *kurzen Wege* zwischen Fachdidaktiken, Grundlagen- und Bildungswissenschaften eine herausragende Möglichkeit, sich angesichts einer zukunftsorientier-

ten Lehrendenbildung auf gemeinsame Eckpunkte zu verständigen, die den Rahmen zur Entfaltung von Vielfalt und kollektiver Identität ermöglichen! (Neue Lernformen im Rahmen einer veränderten Lernkultur des Globalen Lernens lassen sich z.B. in einem individualisierten Unterricht realisieren, der starke Bezüge zum Offenen Unterricht hat).

Es gibt eine Menge zu tun und gleichzeitig ist schon Vieles auf dem Wege. Darüber lässt sich vortrefflich diskutieren!



Prof. Dr. Gregor Lang-Wojtasik, geb. 1968, Grund- und Hauptschullehrer, Promotion über Non-formale Bildung in Bangladesch und Indien (Hannover), Habilitation über Schultheorie angesichts der Globalisierung (Erlangen-Nürnberg), Professur für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Weingarten (Pädagogik der Differenz, Globales Lernen, Interkulturelle Pädagogik).

- 1 Möglicherweise kann diese Deskription auch als ein Mythos betrachtet werden, den die Schule seit ihrer Erfindung umgibt. Diese insbesondere aus libertärer Perspektive vorgetragene Kritik (Klemm 2009) müsste an anderer Stelle gewürdigt werden.
- 2 <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>; 29. 11. 2012
- 3 <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-appl.pdf>
- 4 <http://www.globaleducationfirst.org/>
- 5 http://www.bne-portal.de/coremedia/generator/unesco/de/Downloads/Hintergrundmaterial_national/Orientierungsrahmen_20f_C3_BCr_2Oden_20Lernbereich_20Globale_20Entwicklung.pdf
- 6 <http://www.sqa.at/mod/data/view.php?id=143>

LITERATUR

- Adick, Ch. (1992):** Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn et al.
- Asbrand, B.:** Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster et al: Waxmann 2009.
- Barth, M./Fischer, D./Rode, H. (2011):** Nachhaltigen Konsum fördern durch partizipative Interventionsentwicklung in Bildungseinrichtungen. In: ZEP, 34, 4, 20–26.
- Bauer, J. (2008):** Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München.
- Baumert, J./Cortina, K. S./Leschinsky, A. (2008):** Grundlegende Entwicklungen und Strukturprobleme im allgemeinbildenden Schulwesen. In: Cortina, K.S. et al (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek, 53–130.
- Beck, U. (1997):** Was ist Globalisierung? Frankfurt.
- BMZ/InWEnt/ISB/KMK (Hg.) (2007):** Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn.
- BMZ (2010):** Internationale Ziele; veröffentlicht unter: www.bmz.de/de/was_wir_machen/ziele/hintergrund/ziele/millenniumsziele/index.html; 12. 11. 2010.
- Datta, A./Lang-Wojtasik, G. (2010):** Dakar + 10: Herausforderungen als Chancen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 33, 3, 4–7.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.) (1997):** Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin.
- Giesecke, H. (2005):** „Humankapital“ als Bildungsziel? Grenzen ökonomischen Denkens für das pädagogische Handeln. In: Neue Sammlung, 45, 3, 377–389.
- Klafki, W. (1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel (5. Aufl.).
- Klemm, Ulrich (2009):** Mythos Schule. Warum Bildung entschult und entstaatlicht werden muss. Eine Streitschrift. Lich.
- Klieme, E. et al (Hg.) (2010):** PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster et al.
- Lang-Wojtasik, G. (2008):** Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne. Weinheim/München.
- Lang-Wojtasik, G. (2009):** Schultheorie in der globalisierten Welt. In: Blömeke, S. et al (Hg.): Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 33–41.
- Lang-Wojtasik, G. (2011a):** Heterogenität, Inklusion und Differenz(ierung) als schultheoretische und allgemeindidaktische Herausforderungen–historisch-systematische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster/Ulm, 89–108.
- Lang-Wojtasik, G. (2011b):** Interkulturelles Lernen in einer globalisierten Gesellschaft. Differenzpädagogische Anregungen am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Ruep, M. (Hg.): Bildungspolitische Trends und Perspektiven. Baltmannsweiler/Zürich 2011, 237–257.
- Lang-Wojtasik, G. (2011c):** Reproduktion von Demokratie durch Schule in der Weltgesellschaft? Systemtheoretische Überlegungen. In: Lang-Wojtasik, G./Schieferdecker, R. (Hg.): Weltgesellschaft – Demokratie – Schule. Münster/Ulm, 21–34.
- Lang-Wojtasik, G. (2012):** Risiko und Weltgesellschaft. In: Lang-Wojtasik, G./Klemm, U. (Hg.): Handlexikon Globales Lernen. Münster/Ulm.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration. Frankfurt, 115–130.
- Lenhart, V. (2000):** Bildung in der Weltgesellschaft. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt, 47–64.
- Luhmann, N. (1984):** Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt.
- Luhmann, N. (1997):** Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt.
- Meadows, D. et al (1972):** Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart.
- Meyer, J. W./Ramirez, F. O. (2005):** Die globale Institutionalisierung der Bildung. In: Meyer, J. W.: Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen (hg. v. G. Krücken). Frankfurt, 212–234.
- Randers, J. (2012):** 2052. A Global Forecast for the Next Forty Years. Vermont.
- Rieckmann, M. (2010):** Die globale Perspektive der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin.
- Robertson, R. (1998):** Glokalisierung: Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Beck, Ulrich (Hg.): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt, 192–220.
- Roth, H. (1976):** Pädagogische Anthropologie. Bd. I: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover (4. Aufl.).
- Scheunpflug, A. (2003a):** Globalisierung als Bildungsherausforderung. In: Beillerot, J./Wulf, Ch. (Hg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster et al., 262–278.
- Scheunpflug, A. (2003b):** Stichwort: Globalisierung und Erziehungswissenschaft. In: ZfE, 6, 2, 159–172.
- Scheunpflug, A./Schröck, N. (2002):** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Stuttgart (2. Aufl.).
- Schmidtke, H.-P. (2005):** Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, R./Kerber, A. (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., 142–161.
- Tremml, A. K. (2000):** Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart et al.
- UNDP (1999):** Human Development Report 1999. Globalization with a Human Face. Oxford.
- UNESCO (2010):** Education For All. Reaching the marginalized. EFA Global Monitoring Report 2010. Paris.
- Vereinte Nationen:** UN Millennium Development Goals; veröffentlicht unter: www.unric.org/html/german/mdg/index.html; 2. 11. 2010.

Global Citizenship Education:

Bildung zu WeltbürgerInnen

Vorbemerkungen

Mein Vortrag gliedert sich in sechs Bereiche:

- ▶ **Warum Global Citizenship Education?**
Warum ein neuer Begriff?
- ▶ **Politik, Kultur und Bildung:**
Tugenden und Kompetenzen
- ▶ **Globalisierung und Weltgesellschaft:** Welche neuen pädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten sind durch Globalisierung entstanden?
- ▶ **Herausforderung Globalisierung:**
Paradigmen und pädagogische Antworten
- ▶ **Global Citizenship Education:**
Definitionen und Dimensionen
- ▶ **Ausblick:** die Votivkirche als Schule der Demokratie

1. Warum *Global Citizenship Education*?

Warum *Global Citizenship Education*? Warum ein neuer Begriff und warum in englischer Sprache? Weil er Sachverhalte und Konzepte beschreibt, die anders nicht zum Ausdruck gebracht werden können. Schnell wird klar werden, dass im deutschen Sprachraum besser eingeführte Begriffe wie Interkulturelles Lernen, Globales Lernen, weltbürgerliche oder Politische Bildung nur Teilaspekte dessen erfassen, worum es hier geht. Das Bildungskonzept der *Global Citizenship Education*, der Erweiterung des Globalen Lernens durch den Begriff „Citizenship“ im Sinne politischer Teilhabe, unterstreicht die politische Komponente globaler Lernprozesse. Sowohl Lernende, die in einer Welt voller Konflikte, aber auch Chancen aufwachsen und in ihr solidarisch leben lernen sollen, als auch die entsprechende Verantwortung der Lehrenden spielen eine zentrale Rolle.

Doch so wichtig es auch ist, für bestimmte Sachverhalte adäquate Begriffe zu verwenden, letztlich geht es nicht um die Begriffe, sondern um die Inhalte, die damit beschrieben werden. Es zeigt sich, dass jeder Begriff bestimmte, einander auch widersprechende „Bedeutungsfelder“ haben kann, sodass Menschen mit dem gleichen Begriff unterschiedliche Dinge meinen, und umgekehrt, dass oft mit unterschiedlichen Begriffen das Gleiche gemeint wird. Gerade der Begriff *Globales Lernen* wird sehr schillernd gebraucht. Doch auch innerhalb des Begriffs *Global Citizenship Education* gibt es Bedeutungsvarianten, auf die wir noch genauer eingehen müssen.

2. Politik, Kultur und Bildung: Tugenden und Kompetenzen

Seit der Antike gibt es eine Diskussion über das Verhältnis von Struktur und Kultur einer Staatsform, die heute in den Sozialwissenschaften unter dem Stichwort *Akteur-Struktur-Problem* weitergeführt wird. Diese Debatte ist auch für die politische Bildung von hoher Relevanz.¹ In Platons *Politeia* wird der ideale Staat dadurch gesi-

*Als Individuum und Staatsbürger besitzen wir eine reale Macht,
Widerstand zu leisten und müssen uns im klaren sein,
daß wir jedes Mal, wenn wir zu den Waffen greifen oder zulassen,
daß andere es in unserem Namen tun, oder einfach stillhalten,
eine grundsätzliche Entscheidung treffen.*

Slavenka Drakulić

chert, dass ein idealer Herrscher an seiner Spitze steht, die Idee des Philosophenkönigs. In der demokratischen Variante dieser Idee sind ideale BürgerInnen die Voraussetzung für ein gutes Staatswesen. „Nach Platon und Aristoteles [...] sind Herrscher- und Bürgertugenden unerlässlich, teils als Bedingungen der Entstehung, teils der Erhaltung, nicht zuletzt des Wohlergehens gerechter Staatswesen“ (Höffe 1999, 191). Dementsprechend gelte es, bei den StaatsbürgerInnen die Bürgertugenden zu entwickeln – eine Aufgabe der Erziehung. Der antike Tugendbegriff ist sehr ganzheitlich zu denken, er entspricht vielleicht dem, was wir heute als Habitus oder die subjektive Seite von Kultur bezeichnen würden (zum Beispiel im UNESCO-Konzept der Culture of Peace): „Die Tugend, auf die es der Antike ankommt, besteht in der zur zweiten Natur, zum Persönlichkeitsmerkmal gewordenen Bereitschaft, in wechselnden Situationen, also kontextgerecht, aus sich selbst heraus, freiwillig, zumindest vom ungehinderten Ausleben der Triebe und Wünsche Abstand zu nehmen“, was als passive Tugend bezeichnet werden kann, bzw. „das Richtige und Gute“ zu tun, die aktive Tugend, die allerdings immer noch auf Eigeninteresse beruhen kann, und schließlich als dritte Stufe die Tugend, die das Gute um seiner selbst willen tut (ebda.).

Dem steht die Position des politischen Liberalismus gegenüber, die das ideale Gemeinwesen durch ideale Strukturen verwirklicht wissen will. Er setzt auf Verträge statt auf eine Tugendethik. Auch bei Fehlen politischer Tugenden müssten die Strukturen ein gutes Staatswesen sichern. Aus diesem Ansatz leiten sich natürlich andere pädagogische Konsequenzen ab. Ihm gemäß wäre politische Bildung vor allem das Wissen über die Voraussetzungen von Politik und Macht. Ein typischer Vertreter dieser Position ist der Friedensforscher Dieter Senghaas. In seinem „zivilisatorischen Hexagon“ schreibt er jene strukturellen Voraussetzungen fest, die unabhängig vom (vorhandenen oder fehlenden) guten Willen der Beteiligten ein friedliches Zusammenleben ermöglichen: Gewaltmonopol des Staates bei gleichzeitiger demokratischer Kontrolle, Rechtsstaatlichkeit, soziale Gerechtigkeit sowie Affektkontrolle und Konfliktkultur (Senghaas 1995).

Dieser Gegensatz zwischen individuellem und strukturellem Ansatz hat innerhalb der Friedenspädagogik immer wieder für Kontroversen gesorgt: So hat die so genannte *kritische Friedenserziehung*, die in den frühen 1970er Jahren aufkam, die bisherige Friedenspädagogik scharf kritisiert, da diese friedliches Verhalten in einer Welt „organisierter Friedlosigkeit“ (Senghaas) einübe und somit die strukturelle Gewalt, die Frieden verhindere, ignoriere. Friedenserziehung, die nicht die politischen Verhältnisse kritisiere, die für den mangelnden Frieden verantwortlich seien, verrate ihr eigenes Anliegen (vgl. Wulf 1973).

Bemerkenswerterweise lassen sich in der heutigen Debatte über *Global Citizenship Education* diese Grundlinien ebenfalls wiederfinden: Es gibt eine Strömung, die stark auf die „Tugenden“ setzt. Sie fordert: „Standards for Duties of Global Citizens towards Global Community need to be developed!“ Der Ausgangspunkt ist meist ein Menschenrechtsansatz, der betont, dass es bei den Menschenrechten genauso um *Menschenpflichten* gehe, da sonst keine lebendige Menschenrechtskultur möglich sei (Triest Charta, Stedingk 2009 ...). Heute gehe es eben darum, *global citizenship ethics* auszuarbeiten. Manche Ansätze zu *Global Citizenship Education* gehen in eine ähnliche Richtung: Sie beschäftigen sich vornehmlich damit, wie die/der ideale global citizen aussehen sollte (z. B. Cabrera 2010, 17 ff.). Ein Beispiel wäre der Oxfam Education Ansatz:²

“Oxfam sees a global citizen as someone who:

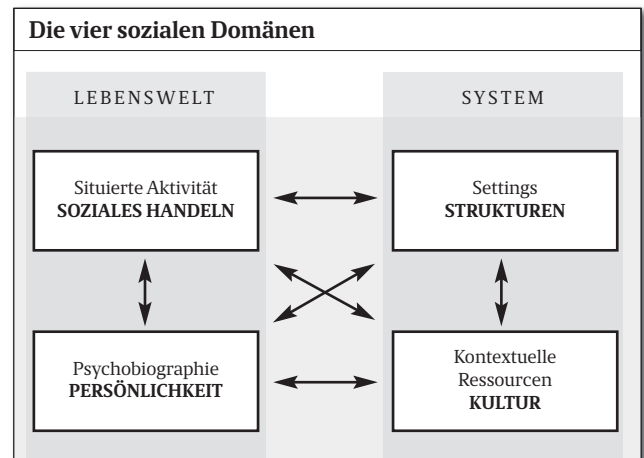
- ▶ is aware of the wider world and has a sense of their own role as a world citizen
- ▶ respects and values diversity
- ▶ has an understanding of how the world works economically, politically, socially, culturally, technologically and environmentally
- ▶ is outraged by social injustice
- ▶ participates in and contributes to the community at a range of levels from local to global
- ▶ is willing to act to make the world a more sustainable place
- ▶ takes responsibility for their actions“

Hier wird eine kosmopolitische Haltung beschrieben, die es ganz unabhängig von den juristischen und politischen Rahmenbedingungen einzunehmen gelte.

Ein anderer Ansatz geht umgekehrt vor und untersucht die strukturellen, politischen und kulturellen Voraussetzungen für *Global Citizenship*. Davon ausgehend beschreibt er die Handlungsmöglichkeiten für Individuen und Gruppen und leitet davon auch pädagogische Ziele ab. Die integrative Variante, die hier vertreten werden soll, versucht, diese beiden Ansätze mit einander in Beziehung zu bringen: Ohne *Global Citizenship Ethics* abzulehnen, legt er doch den Schwerpunkt auf die Strukturen. Dieser integrative Ansatz kann sich auch sehr stark auf das von der UNESCO entwickelte Konzept der *Culture of Peace* stützen: In diesem Begriff von culture ist der Gegensatz von Struktur und Individuum aufgehoben. Hier wird ein ganzheitlicher Zugang vorgeschlagen, wie er in der sozialwissenschaftlichen Literatur etwa durch Derek Layder vertreten wird.

Layder hat ein komplexes, zugleich aber durchaus verständliches und praktikables Modell des Zusammenwirkens individueller, gesellschaftlicher, politischer und kultureller Faktoren vorgelegt. Er verzeichnet, ausgehend von den Habermas'schen Kategorien System und Lebenswelt, zwei „subjektive“ und zwei „objektive“ Dimensionen der sozialen Welt. *Psychobiographie* ist Layders Begriff für die „Identität“ des Individuums, die zwar in vielfältiger Weise von den sozialen Beziehungen geprägt und geformt ist, aber dennoch einen eigenständigen Kern hat. Die zweite subjektive Domäne, der *Lebenswelt* zugeordnet, bezeichnet Layder als *situierte Aktivität*. Das ist die Sphäre der Intersubjektivität und der persönlichen Begegnungen. Diese können flüchtig, zum Beispiel die Begegnung mit Fremden, episodisch, etwa Treffen mit in der Ferne lebenden Familienmitgliedern, oder regelmäßig, zum Beispiel Kontakt am Arbeitsplatz, sein. Der Systemebene zuordenbar sind *soziale Settings*. Settings sind relativ unabhängig von face-to-face Aktivitäten, sie sind institutionalisiert und drücken die Machtverhältnisse aus, unter denen diese Aktivitäten stattfinden. Sie sind teilweise mit dem Strukturbegriff in der traditionellen Diktion der Sozialwissenschaften gleichzusetzen. Schließlich unterscheidet Layder, ebenfalls auf der Systemebene, noch *kontextuelle Ressourcen*. Dieser Begriff umfasst einerseits Aspekte

von Macht, aber auch Kultur im Sinne von Bedeutungszuschreibungen und Rechtfertigungen. Hier ein leicht vereinfachtes Schaubild (nach Layder 1997, 78):



Die Pfeile symbolisieren die Sozialen Beziehungen, Macht und Praktiken zwischen den Akteuren auf verschiedenen Ebenen. Das sind bei Layder keine eigenen Domänen, sondern entfalten sich in der Interaktion zwischen den vier Quadranten. Das Schaubild zeigt, dass es sechs verschiedene Interaktionsmöglichkeiten gibt, entweder innerhalb der Lebenswelt bzw. des Systems bzw. zwischen diesen beiden Bereichen. Individuen ebenso wie Gruppen können mit Strukturen oder kulturellen Praxen (contextual resources) agieren, diese nutzen oder sie zu verändern trachten.

Für *Global Citizenship Education* (wie für jede politische Bildung) bedeutet das eine Horizonterweiterung. Sie kann an allen vier Quadranten ansetzen, aber nicht in jeder pädagogischen Situation und nicht immer in gleicher Weise. In der schulischen pädagogischen Praxis z.B. kann man die vier Quadranten gut nutzen, um die Situation zu analysieren: Alle SchülerInnen bringen ihre Individualität mit, ihr Verhalten ist aber genauso geprägt von der „Kultur“ des Elternhauses (kontextuelle Ressourcen) und vom Verhalten der Peers (situierte Aktivität), doch auch das System Schule, das sich in den Settings und den kontextuellen Ressourcen manifestiert, ist von Bedeutung. Das ist besonders wichtig, wenn wir Tendenzen begegnen wollen, den individuellen und den institutionellen Ansatz gegen einander auszuspielen. Darauf wird noch zurückzukommen sein.

3. Globalisierung und Weltgesellschaft: Lernen für die Eine Welt?

Was ist überhaupt neu an dem, was wir heute *Globalisierung* nennen? Welche neuen pädagogischen Aufgaben und Möglichkeiten sind dadurch entstanden? Vielleicht weniger, als man zunächst meinen möchte. Jedenfalls ist die Idee von der Einheit der Menschheit uralte, sie ist in Religionen und Mythen vorgeprägt, die die gesamte „Schöpfung“ als Einheit betrachten. Daraus konnten immer schon humanistische Verhaltensweisen abgeleitet werden. Der Kosmopolitismus der Aufklärung hat eine säkulare Version dieses Denkens erfunden. Seither steht weltbürgerliche Erziehung (seit Comenius) auf dem Plan. Diese findet im 19. Jahrhundert in der neu aufkommenden Friedenspädagogik und im Internationalismus der Arbeiterbewegung ein Echo. Das 20. Jahrhundert, mit dem „europäischen Bürgerkrieg“, wie manche Historiker die beiden Weltkriege zusammenfassend bezeichnen (Traverso 2007), war eher ein Rückschlag für die globale Vernetzung in Ökonomie, Politik und Kultur der alten europäischen Mächte. Zugleich aber sind tatsächlich, mit der Entkolonialisierung, neue Akteure weltweit auf den Plan getreten. Die nukleare Bedrohung und die ökologischen globalen Bedrohungen des (menschlichen) Lebens auf dem Planeten haben zur Bildung eines neuen Bewusstseins ebenso beigetragen. Die mediale Entwicklung erlaubt immer mehr Menschen, das Leben der gesamten Menschheit Tag für Tag im Detail mit zu verfolgen. So entsteht ein in dieser Form und in dieser Allgemeinheit bislang unerreichtes „planetares Bewusstsein“ (Morin/Kern 1999, 43). Dieses planetare Bewusstsein ist mehr als ein neues Stadium von Weltbürgertum. Die Erkenntnis von der irdischen Schicksalsgemeinschaft ist – nach dem Verlust von überirdischen Tröstungen, der Kenntnis der ökologischen Zusammenhänge und der von den Menschen selbst geschaffenen, bislang nie dagewesenen Bedrohungen – von neuer Qualität: „Alle Menschen teilen das Schicksal des Untergangs. Alle Menschen leben im Garten, der allem Leben gemein ist, sie wohnen in dem Haus, das der gesamten Menschheit gehört. Alle Menschen nehmen teil am gemeinsamen Abenteuer der planetaren Ära. Alle Menschen sind vom nuklearen und ökologischen Tod bedroht. Alle Menschen sind in der agoniehaften Situation der Jahrtausendwende gefangen. [...] Die Erdenbürgerschaft anzunehmen heißt, unsere Schicksalsgemeinschaft zu akzeptieren (Morin/Kern 1999, 202).

Aus diesem generellen Befund dürfen wir allerdings nicht vorschnell auf gemeinsame Interessen „der Menschheit“ schließen, wie dies teilweise von der Einen-Welt-Bewegung getan wurde, die diese Art von Globalem Lernen propagierte (vgl. Wintersteiner 1999, Kapitel 5. II). Einheit der Menschheit heißt nur, dass ein einheitlicher Rahmen des Denkens und Handelns nötig und auch möglich wird, innerhalb dessen sich der unvermeidlich konflikthafte politische Prozess abspielt.

Um den Trend zu beschreiben, wohin sich die Weltgesellschaft entwickelt, ist das Konzept der *Weltinnenpolitik*, als Ausdruck eines neuen Kosmopolitismus, sehr erhellend. Dieser von Carl-Friedrich von Weizsäcker zwar nicht erfundene, aber doch wesentlich geprägte Begriff beschreibt eine Zielvorstellung, die durch gemeinsame politische und demokratische Entscheidungen und Handlungen bestimmt ist (Bartosch 2007).³ Auch in einer Welt, die als komplexe politische „Einheit“ verstanden wird, bleiben die Ungleichheiten zwischen Menschen, Klassen, Völkern usw. bestehen. Aber es gibt zumindest für alle die gleichen Rechte, und damit neue Möglichkeiten, Verbündete zu suchen und Solidaritäten zu schmieden.

Wohlgemerkt, *Weltinnenpolitik* ist nicht die Beschreibung einer Realität, wie sie heute existiert, aber sie ist auch nicht einfach ein Ideal, das unabhängig von der Realität angestrebt wird. Weltinnenpolitik ist vielmehr eine Denkfigur, mit deren Hilfe neue, bislang unbemerkte Möglichkeiten innerhalb der heutigen Wirklichkeit aufgespürt werden können. Es ist ein heuristischer Begriff, der die Realität anders zu deuten hilft, als es bislang üblich war.

Der Begriff Weltinnenpolitik ist eine zentrale Kategorie für *Global Citizenship Education*. Er bezeichnet nicht nur einen wichtigen Bildungsgegenstand, sondern auch ein zentrales Handlungsfeld von Bildung. Doch bevor dies näher erläutert werden kann, müssen wir zunächst prüfen, welche pädagogischen Antworten auf die Globalisierung wir heute vorfinden.

4. Herausforderung Globalisierung – unterschiedliche pädagogische Antworten

„Im Sinne von Global Education (Verbindung von Sprachkompetenz und neuen Technologien) wird Ihr Kind von Beginn an für die Anforderungen eines vereinten Europas und die Internetgesellschaft vorbereitet,“⁴ heißt es auf einer Website der gar nicht so wenigen Wiener Volksschulen, die sich dem GEPS-Programm (Global Education Primary School) verschrieben haben.⁵ Dies ist eine sehr allgemein verbreitete Auffassung von *Global Education*: Man müsse globales Bewusstsein mit jenen Fertigkeiten verbinden, die im globalisierten Wirtschaftsleben eine besondere Bedeutung haben: IT-Kenntnisse und eine gute Beherrschung der globalen Arbeitssprache Englisch.

Das ist zweifelsohne eine kleine Revolution für unser nach wie vor an nationalen Paradigmen ausgerichtetes Bildungssystem. In den letzten 200 Jahren wurde Bildung vornehmlich als nationale Bildung organisiert, die die Bildung der Nation befördern sollte. Aus den kosmopolitischen Idealen der Aufklärung wurde die nationale Idee, wie bereits John Dewey feststellen musste: „An die Stelle der ‚Menschheit‘ trat der Staat, an die Stelle des Weltbürgertums das Staatsbürgertum. Die Bildung des Staatsbürgers, nicht des Menschen, wurde das Ziel der Erziehung“ (Dewey 1949, 129) Es ist kein Zufall, sondern symptomatisch, dass das Bildungswesen lange Zeit aus dem europäischen Einigungsprozess ganz herausgehalten wurde, und dass hier immer noch in weiten Bereichen die Einzelstaaten das Sagen vorbehalten haben (vgl. Wintersteiner 2008b).

Doch heute verlaufen die Fronten längst nicht mehr zwischen Anhängern einer nationalen und denen einer weltoffenen, „globalen“ Bildungspolitik. Entscheidend ist heute vielmehr, wie – von welchen ethischen und politischen Standpunkten aus – man mit der unabweislichen Tatsache der „Globalisierung“ umgeht.

Einen großen Umschwung in Richtung Weltoffenheit hat die von wirtschaftlichen Erwägungen geleitete Entscheidung gebracht, Bildung als Ressource für den ökonomischen Wettbewerb stärker zu nutzen und entsprechende Reformen vorzunehmen. Die *Lissabon-Strategie* der Europäischen Union, im Jahr 2000 beschlossen, sah vor, die EU bis 2010 „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem

größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen.“⁶ Bildung wurde als wesentliche Ressource zur Erreichung dieses Ziels definiert. In diesem Zusammenhang sind auch die OECD-Studien zum Bildungswesen wie die PISA oder die globalen Assessments von TIMMS und PIRLS zu sehen. Diese Studien erheben, inwieweit die SchülerInnen der beteiligten Länder über gewisse Basiskompetenzen verfügen, unabhängig von den Bildungszielen und –werten der einzelnen Staaten. Es wird postuliert, dass es auf diese Kompetenzen ankäme, um erfolgreiche Volkswirtschaften zu führen und dass diese Kompetenzen auch abgelöst von allen kulturellen Besonderheiten und Einbettungen getestet werden können. Das Ergebnis ist ein Ranking, mit dem Druck auf die nationalen Bildungspolitiken ausgeübt werden kann, die jeweiligen Bildungssysteme so umzugestalten, dass sie möglichst optimal abschneiden. Das führt in der Tendenz zur Angleichung von bildungspolitischen Standards, Strukturen und Philosophien – zu Lasten nationaler Traditionen, seien diese nun zeitgemäß oder überholt. Es führt zugleich dazu, ein Verständnis von Bildung zu hegemonialisieren, das Bildung nicht als öffentliches Gut, sondern als Ware betrachtet, deren Erwerb mit großen Vorteilen für den Einzelnen verbunden ist. Damit wird ein Paradigma geschaffen, wie bildungspolitisch auf die Globalisierung reagiert wird, das man als „PISA-Paradigma“ bezeichnen könnte. Von der Globalisierung wird vor allem die sich intensivierende ökonomische Konkurrenz wahrgenommen, auf die mit verstärkten Anstrengungen im Bildungsbereich reagiert werden soll. Bildung wird damit aufgewertet, in ihrem Bedeutungsgehalt jedoch auf Ausbildung für wirtschaftliche Konkurrenzfähigkeit reduziert. Bildung wird „weltoffen“, aber nicht im Sinne einer solidarischen Weltgesellschaft, sondern als Instrument, im weltweiten Konkurrenzkampf die eigene Position zu stärken.

Global Education als „Vorbereitung auf die Anforderungen eines vereinten Europas bzw. der Weltgesellschaft und der Internetgesellschaft“ erweist sich somit dem einen und wohl vorherrschenden Paradigma verpflichtet, wie auf die bildungspolitischen Herausforderungen der Globalisierung reagiert wird. Ausgehend von der Frage „Wie können wir uns fit für die Globalisierung machen? Wie können wir besser sein und werden (als die anderen)?“ verfolgt das PISA-Paradigma im Sinne der EU Lissabon-Strategie einen wettbewerbsorientierten Ansatz. Bildung sei der Königsweg zu dem erklärten Ziel, durch Wissen zur global stärksten und machtvollsten Region zu werden.

Dies ist eine, sehr sichtbare und wirkungsmächtige, aber keinesfalls die einzig denkbare und mögliche Position im Umgang mit der Globalisierung. Ich stelle dem eine andere Position entgegen, die ich als das „UNESCO-Paradigma“ bezeichnen möchte. Seit einigen Jahrzehnten arbeitet die UNESCO an der Frage, wie Bildung für ein friedliches und solidarisches Zusammenleben in der globalen Weltgesellschaft vorbereiten kann. 1974 hat die UNESCO erstmals – 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“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1990) 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 seien auf allen Bildungsebenen zu berücksichtigen, zentrale „Weltprobleme“ (wie Gleichberechtigung der Völker, Frieden, Menschenrechte) seien überall zu thematisieren. Trotz vieler 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. Wesentlicher 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. In späteren Dokumenten hat die UNESCO vor allem 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 propagiert. Im bekanntesten Dokument, der *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace* von 1999, heißt es an zentraler Stelle (Article 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.“⁷

Schrittweise wird in diesen und noch einigen anderen Dokumenten ein Bildungskonzept entwickelt, das politische Bildung (Erziehung zur Demokratie), Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung und interkulturelle Verständigung nicht nur global propagiert, sondern mit einer globalen Perspektive, d.h. im Bewusstsein globaler Zusammenhänge. Damit werden die Grundlagen dessen gelegt, was hier unter *Global Citizenship Education* verstanden wird. Der Unterschied zum „PISA-Paradigma“ liegt nicht etwa darin, dass kognitive Basiskompetenzen geringer geschätzt würden, sondern darin, dass Erziehung insgesamt als Instrument für eine globale gerechte Weltordnung gesehen wird.

In einem ähnlichen Geist hat der Europarat bzw. das von ihm eingerichtete *North-South-Centre for Global Education* „Global Education“ als „education for greater justice, democracy and human rights, with a global perspective“ definiert (O’Loughlin/ Wegimont 2003, 18). Richtungsweisend war dafür die Maastricht Konferenz 2002, auf die in diesem Zusammenhang Bezug genommen wird. Der Aktionsradius des Centres ist Europa, aber die Perspektive reicht weit über Europa hinaus. Drei Aspekte machen den Ansatz des North-South Centres wegweisend:

- ▶ Die ausdrückliche Bezugnahme nicht nur auf den gemeinsamen globalen Rahmen, sondern auf die „vast global inequalities“ und die mangelnde Erfüllung von „basic human needs“ (O’Loughlin/ Wegimont 2003, 155);
- ▶ Das breite, inklusive Konzept von *Global Education*, das „human rights education, peace education, development education, environmental education, learning for sustainability“ (O’Loughlin/ Wegimont 2003, 151) ebenso einschließt wie „Intercultural Education“ und „Global dimensions of Citizenship Education“ eigens herausstreicht (O’Loughlin/ Wegimont 2003, 103);
- ▶ Die vorgeschlagene Vorgangsweise, *Global Education* gerade nicht als europäisches Konzept zu entwickeln, sondern einen globalen Dialog darüber zu führen: „We [...] commit ourselves to an ongoing dialogue with the South about the form and content of Global Education“ (O’Loughlin/ Wegimont 2003, 151).

Dies ist freilich eine bestimmte Lesart der Maastricht Declaration, ob diese von allen InitiatorInnen und AkteurInnen geteilt wird, steht auf einem anderen Blatt.

5. Global Citizenship Education

5.1 Auf der Suche nach einer Definition

Wie bereits an der Maastricht-Erklärung ersichtlich („Global education as global dimensions of Citizenship Education“), zeigt sich sehr deutlich, dass *Global Citizenship Education* international immer mehr der Konvergenzpunkt ist, auf den sich die verschiedenen politischen Pädagogiken hinbewegen. Ein Beispiel für Umwelterziehung wären Griggs & Christie (2006), für Friedenspädagogik Reardon (1988) oder Davies (2008), für Politische Bildung bzw. *Citizenship Education* etwa Chikwe (2012).

Lynn Davies (2008) sieht den Begriff *Global Citizenship Education* als Weiterentwicklung von älteren Ansätzen wie *World (Order) Studies* (vgl. Reardon 1988, chapter 1) oder *Global Education*. Im Gegensatz zu einer Konzentration auf die kognitive Dimension (Bewusstsein von globalen Zusammenhängen), wie bei den genannten „Vorläufern“, komme die moralische und emotionale Ebene der sozialen Gerechtigkeit hinzu. Das führe zu aktivem Handeln, womit die Ebene der Partizipation angesprochen wird. Dies wiederum erfordere einen genaueren Blick auf die eigene Umgebung und bedeute die Entdeckung der globalen Dimension lokaler Themen. In diesem Sinne, so Davies, ist *Global Citizenship Education* der Friedenspädagogik sehr nahe. Besonders bedenkenswert an ihrem Zugang ist eine praktische Schlussfolgerung. Wer sich wirklich konkret mit politischer Partizipation beschäftigt, werde mit dem Slogan „global denken, lokal handeln“ nicht das Auslangen finden. Denn alles politische Handeln spiegle sich letztlich in dem Rahmen ab, den der Nationalstaat absteckt. In diesem Sinne formuliert Davies ein neues Motto: „Act locally, analyze nationally, and think globally“ (Davies 2008).

Was aber ist unter *Global Citizenship Education* nun genau zu verstehen? Welche Bedeutung stellt sich als leistungsfähig und erklärungs mächtig heraus? Zunächst ist zu beobachten, dass der Begriff – wie jedes Konzept politischer Bildung – stärker auf die Person oder auf die Struktur bezogen werden kann (vgl. Kapitel 1). Je nachdem wird darunter *Education of the Global Citizen* verstanden (*Global Citizenship Education*) und werden Qualifikationen und Eigenschaften eines *Global Citizen* erarbeitet, oder aber es wird die globale Dimension des Politischen und der Politischen Bildung angesprochen (*Global Citizenship Education*). Dies deckt sich mit den Untersuchungen von Luis Cabrera (2010, 17 ff.), der ebenfalls zwei Verwendungsweisen des Begriffs ausmacht: *Global Citizenship* als *persönliche Haltung*,

eine Neuauflage von *Cosmopolitanism* als individueller Einstellung. Dem stellt er einen institutionellen Zugang gegenüber, bzw. an die Seite, der weitere Perspektiven eröffnet. In der Terminologie von Derek Layder: Cabrera wendet sich gegen eine gewisse Tendenz, lebensweltliche und systemische Zugänge gegen einander auszuspielen, statt sie mit einander zu verbinden.

Damit kann als Zwischenergebnis festgehalten werden: *Global Citizenship Education* mit seinem Fokus auf Citizenship stellt eine Politisierung und Zuspitzung des oft unspezifisch verwendeten Begriffs *Global Education* dar. Unter *Global Education* finden sich nicht selten pädagogische Konzepte und Zugänge, die ausschließlich auf ein (kosmopolitisches) Bewusstsein fokussieren und damit zu einer rein moralischen Erziehung tendieren, statt die politische Dimension mit zu berücksichtigen. Wie stark dieses enge Verständnis in der Bildungspraxis vorherrscht, geht auch aus empirischen Studien hervor. So kommt die *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), die das globale Bewusstsein von SchülerInnen und Lehrkräften in verschiedenen europäischen Ländern, darunter Österreich, erhoben hat, zu dem Ergebnis, dass das Globale in privaten und kulturellen Dimensionen, nicht aber in politischen wahrgenommen wird. Recht sarkastisch kommentieren die AutorInnen:

„Only minorities of teachers and principals in the European ICCS countries saw ‚preparing students for future political participation‘ and ‚supporting the development of effective strategies for the fight against racism and xenophobia‘ as important aims of civic and citizenship education. [...] the development of active participation was not among the objectives that teachers or school principals in any of the participating European ICCS countries frequently cited as important. [...] The European ICCS data show that school-based student participation in the wider community was largely focused on sports and cultural events, a finding which indicates that *there is room for increasing the focus of civic and citizenship learning* so that it encompasses broader citizenship issues and community participation.“ (Kerr et al. 2010, 145 und 147, meine Hervorhebung)

Es muss also zunächst der Terminus *Citizenship* genauer abgesteckt werden, der häufig mit *Staatsbürgerschaft* und *Bürgerrechtsstatus* wiedergegeben wird, dem allerdings im Deutschen kein Begriff wirklich entspricht: Laut *Webster’s dictionary* bedeutet *Citizenship* „the state

of being vested with the rights, privileges, and duties of a citizen“.⁸ Damit sind sowohl die Leistungsfähigkeit wie die Grenzen des Konzepts angesprochen: *Citizenship* ist ein Status, der demokratisches Handeln erst ermöglicht. Zugleich ist dieser Status aber nicht für alle Menschen an allen Orten gegeben, sondern er ist immer territorial begrenzt, ursprünglich – wie der Name sagt – für (lange Zeit nur männliche) Bewohner von Stadtstaaten reserviert, schließlich auf die Ebene des Nationalstaates ausgedehnt. Er wird aber niemals allen EinwohnerInnen eines Staates verliehen. Das hat natürlich Auswirkungen auch auf den Begriff von *Civic Education*:

„This lack is also evident in the current understanding of civic education, which is framed around the formation of the democratic ideals and values of a particular nation state in the individual members of the society. Nevertheless, civic education does hold the promise of expanding the narrow goal of traditional citizenship to the global perspective, due to the organized capacity of civic education and schooling in general in communicating the civic ideals.“ (Chikwe 2012, 1, meine Hervorhebung)

Damit ist die Beschränkung von *Citizenship* treffend umschrieben. Allerdings scheint mir die Argumentation nicht ganz überzeugend zu sein, dass sich *Civic Education* mit Leichtigkeit über diese juristischen und politischen Hindernissen hinwegsetzen könne. Dies kann nicht bloß durch einen Akt pädagogischer Weitsicht gelingen. Dann landet man wieder beim individuellen Kosmopolitismus, den Cabrera kritisiert. Die Überwindung einer national begrenzten Vorstellung von politischer Bildung kann letztlich nur gelingen, weil das nationalstaatliche *Citizenship*-Konzept in der gesellschaftlichen Praxis bereits an vielen Stellen überschritten wird und sich damit neue Möglichkeiten auftun.

Luis Cabrera plädiert deshalb dafür, den individuellen und den institutionellen Ansatz mit einander zu verbinden. Er macht auch auf die Gefahr aufmerksam, dass ein individuell-„kosmopolitischer“ Ansatz, der sich nicht auf die Analyse und Kritik der strukturellen Voraussetzungen einlässt, schnell zu „patronizing“, zu einer Haltung der Bevormundung (der ärmeren Länder durch die Reichen, der MigrantInnen durch die Einheimischen) führe: „Its [the global citizenship approach’s, W.W.] 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).

Der Verweis auf die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den (fehlenden) Strukturen einer gerechten Weltgesellschaft und damit mit einem *Citizenship* Status, der über die nationale Dimension hinausweist, ist für Cabrera allerdings kein Grund, die individuelle Aktivität einzuschränken: „[...] while it is formally true that individuals cannot be global citizens in the absence of some overarching set of global governing institutions, they can enact significant aspects of global citizenships by seeking to protect the core rights of others who do not share their state citizenship. Further, they can advocate for the transformation of the current system into one that would more effectively protect the right of the globally most vulnerable“ (Cabrera 2010, 258). In dieser Passage ist vielleicht der Unterschied zum Oxfam-Ansatz besonders deutlich: Während Oxfam sich auf die Qualitäten eines global citizens konzentriert, betont Cabrera, dass man nicht global citizen sein kann, wenn dazu die institutionellen Voraussetzungen fehlen. Cabrera beschreibt die Lernenden daher auch nicht in ihren Eigenschaften, sondern in ihren Tätigkeiten: Darin kommt für ihn eine Annäherung an das global citizen Ideal zum Ausdruck, so verwirklicht sich de facto *Citizenship*.

Noch wesentlich grundsätzlicher und deutlicher warnt Vanessa Andreotti vor einer Auffassung von ζ , die sie wohl nicht sehr treffend als „soft“ bezeichnet. Dieser Auffassung zufolge seien alle Menschen weltweit (durch gleiche Probleme oder ähnliche Gefahren) mit einander zu einer gemeinsamen Menschheit verbunden, die alle Unterschiede zweitrangig mache. Dieses Konzept des ‚global citizen‘ entspreche aber in keiner Weise der Realität. Dies sei schon dadurch sichtbar, dass die einen weniger sich tatsächlich „global“ auf dem Planeten bewegen können, die meisten anderen jedoch nicht. Dieser individualistische, die politischen Machtstrukturen und ökonomischen Asymmetrien vernachlässigende Ansatz führe zu einer gönnerhaften Haltung des Nordens gegenüber den Menschen aus dem globalen Süden. Statt „Verantwortung für die anderen“ plädiert Andreotti daher für gleichberechtigte „Verantwortung gegenüber den anderen“ (meine Hervorhebung). Statt einer humanitär-moralischen Handlungsmotivation tritt sie für eine politisch-

ethische Motivation auf Augenhöhe ein. Ihr Ansatz ist selbstreflexiv, verlangt sie doch die kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen privilegierten Status (der EuropäerInnen) und den eigenen Positionen (Andreotti 2006, 46-47).

Andreotti schlägt deswegen auch *Critical Global Citizenship Education* als neuen Leitbegriff vor. Diese Begriffserweiterung scheint mir allerdings nicht nötig zu sein, da bereits *Global Citizenship Education* durch die Betonung der politischen Dimension eine klare Ausrichtung hat (wenn auch kein Begriff vor einer anderen als der intendierten Verwendungsweise gefeilt ist), und selbst aus der Kritik der Positionen, die auch Andreotti kritisiert, entstanden ist.

5.2 Die Praxis der *Global Citizenship Education*: drei Handlungsebenen

Der integrative Ansatz, wie er hier unter Berufung auf Derek Layder vorgeschlagen wird, findet seine Entsprechung im pädagogischen Zugang von Osler und Starkey (2005, 9 pp.). Sie identifizieren drei „essential and complimentary dimensions“ von *Global Citizenship* (bzw. „Cosmopolitan Citizenship“ in ihrer Terminologie): *Citizenship* ist ein *Status*, ein *Gefühl* und eine *Praxis*.⁹

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.¹⁰ 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 staatsbürgerlichen Rechte auf die offiziellen StaatsbürgerInnen beinhaltet.

Ferner ist „citizenship [...] a feeling of belonging to a community of citizens“ (2005, 11). Dieses *Gefühl der Zugehörigkeit* hängt, wie Osler and Starkey argumentieren, bei MigrantInnen und Angehörigen von

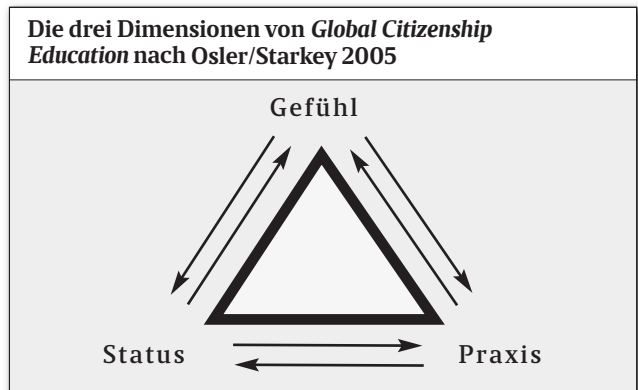


Schaubild 1

Minderheiten sehr stark vom Verhalten der Mehrheitsbevölkerung sowie von der staatlichen Politik abhängig: „Access to citizenship therefore requires a commitment by the state to ensuring that the education of all its citizens includes an understanding of the principles of democracy and human rights and an uncompromising challenge to racism in all its forms. [...] There will be conflicts and tensions within society and these are the legitimate and necessary subject of education for citizenship, which is therefore inevitably controversial“ (2005, 13–14).

Schließlich muss *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:

“Seen in this perspective, citizenship is not confined simply to a formal status in relation to a nation state. Nor is it confined to those able to exercise the right to vote. The scope of citizenship has expanded as new groups have demanded to be included among those who make decisions concerning their lives“ (2005, 15).

Damit kommt ein dynamisches Moment in das relativ immobile, 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 beiträgt. 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.

Das Schaubild oben illustriert die Vernetzung aller drei Aspekte. Wenn *Global Citizenship Education* es schafft, die Lernenden praktisch zu involvieren, wird ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Gemeinschaft steigen, auch wenn sich ihr legaler Status nicht geändert hat. Andererseits kann ein Gefühl der Zusammengehörigkeit,

über die Grenzen des Nationalstaats hinaus, auch der Ausgangspunkt für Aktivitäten sein – im Sinne von globaler Solidarität mit Menschen in anderen Ländern, genauso wie mit so genannten illegalen MitbürgerInnen, die von der Abschiebung bedroht sind (vgl. Wintersteiner 2008a). Ein ständiges Bemühen um die Verbesserung der rechtlichen Situation kann im Prinzip einmal zur Verbesserung des legalen Status führen, etwa durch Änderung der Immigrationsgesetze. Manchmal hilft auch das Gefühl für Zugehörigkeit, legale Nischen zu finden, in denen die Rechte der Beteiligten ausgedehnt werden können. Ein Beispiel wäre der Villacher Jugendrat. Die Bestimmungen erlauben es allen Jugendlichen, die in Villach arbeiten oder eine Ausbildung machen, zu wählen und gewählt zu werden – auch wenn sie nicht in der Stadt wohnen, sondern in einer Umlandgemeinde, oder wenn sie AusländerInnen sind. In diesem Punkt spielen die offiziellen Status-Grenzen keine Rolle, die kommunale Identität ist ausschlaggebend. Die traditionellen Regeln der nationalen Staatsbürgerschaft sind – in diesem winzigen, aber symbolisch wichtigen Fall – überwunden (Gruber 2003).

Mit diesem dreifachen Zugang Status, Gefühl und Praxis könnte es der *Global Citizenship Education* gelingen, über die konkreten Fälle und Beispiele der täglichen pädagogischen Praxis hinaus, schrittweise Gefühle der Solidarität mit den „anderen“, wo immer sie sein mögen, aufzubauen. Damit ist keine ebenso großherzige wie abstrakte „Menschenliebe an sich“ gemeint, sondern vielmehr eine Politisierung von einzelnen Erfahrungen des Unrechts – sei es am eigenen Leib, sei es im solidarischen Mitgefühl mit anderen. Diese Politisierung von Gefühlen der Ungerechtigkeit ist die Basis dafür, dass sie nicht umschlagen in eine Wutbürger-Stimmung, sondern dass sie den Nährboden bilden für ein aufgeklärtes, ausdauerndes Arbeiten an einer Weltinnenpolitik, wo das „Recht des Stärkeren“ eingeschränkt wird durch das Recht, und wo der Gewalt Einhalt geboten werden kann durch die Solidarität der Gewaltlosen.

6. Ausblick: die Votivkirche als Schule der Demokratie

Was *Global Citizenship Education* auszeichnet, ist ein politischer Zugang zum globalen Lernen, ein globales Verständnis von politischer Bildung, eine auf die

Weltgesellschaft bezogene Friedenspädagogik, die Integration von Menschenrechtsbildung und interkulturellem Lernen zu einem integrativen Ansatz. *Global Citizenship Education* geht – wie jede Pädagogik – von den Lernenden aus, betrachtet sie aber nicht bloß als Individuen, sondern im Sinne der Layder'schen Quadranten als Menschen, die sich in einem Netz aus kulturellen Grundlagen, sozialen Beziehungen und politischen Strukturen selbständig zu orientieren suchen. *Global Citizenship Education* hilft bei dieser Orientierung, indem sie – gemäß dem alten Motto Hartmut von Hentigs „Die Menschen stärken, die Sachen klären“ – über die kontingenten persönlichen und gemeinsamen Vorstellungen der Lernenden hinaus, aber nicht unabhängig von ihnen, neue Potenziale erschließt, die Welt zu sehen und sich in ihr zu bewegen. Das ist mit einer Politisierung verbunden, d.h. mit der schrittweisen Erkenntnis der politischen Eingebundenheit und der politischen Auswirkungen persönlichen Handelns, wie auch der Möglichkeiten bewussten gemeinsamen Handelns. Dies kann nicht durch bloße Belehrung gelingen, sondern nur durch eine, den jeweiligen Umständen entsprechende, Praxis. In dieser Praxis entstehen Abgrenzungen und Solidaritäten. Das Verständnis des Politischen ist die Voraussetzung für das Bewusstsein von der Weltinnenpolitik. *Global Citizenship Education* arbeitet daran, die globale Dimension jedes politischen Handelns mit ins Spiel zu bringen und strebt das ethische Ziel einer globalen Solidarität an.

Dies wäre ein völlig aussichtsloses voluntaristisches Unterfangen, wäre dieser Ansatz nicht in den heutigen politischen Auseinandersetzungen bereits als Potential angelegt. Wie *Global Citizenship* dieses Potential wecken könnte, sei abschließend an einem Beispiel nochmals illustriert.

Im Winter 2012/2013 hat eine Gruppe von Flüchtlingen mehrere Monate lang trotz bitterster Kälte in der Wiener Votivkirche ausgeharrt. Einige haben mehrere Wochen Hungerstreik auf sich genommen. Alles mit dem Ziel einer menschenwürdigen und fairen Behandlung von Flüchtlingen und Asylwerbern in Österreich – jedoch nicht als Bittsteller, sondern im Bewusstsein, dass hier ein Menschenrecht eingeklagt wird. Die Flüchtlinge in der Votivkirche haben vor allem für ihre Würde und für politische Rechte gekämpft. Sie haben dazu eine Reihe von Forderungen gestellt: Es geht ihnen unter anderem um eine Grundversorgung für alle Asylwerber; um die freie Wahl des

Aufenthaltssorts und Zugang zum öffentlichen Wohnbau ; ferner um den Zugang zu Arbeitsmarkt, Bildungsinstitutionen und Sozialversicherung und nicht zuletzt um die Anerkennung von wirtschaftlichen Fluchtgründen als Fluchtgrund. Sie haben damit öffentliches Aufsehen erregt, haben die Innenministerin und den Bundespräsidenten mit ihren Forderungen konfrontiert.

Das Besondere, beinahe Einmalige an diesen Protesten ist es, dass hier die Betroffenen, die Rechtlosen, die Asylsuchenden ihre Sache selbst in die Hand nehmen. Die, die normalerweise nicht zu Wort kommen (sollen), ergreifen öffentlich das Wort und teilen, unüberhörbar geworden, ihre Meinung mit. Sie benehmen sich wie StaatsbürgerInnen, denen das Recht des politischen Handelns zusteht, sie eignen sich *Citizenship* an. Das haben auch einige Beobachter klar erkannt: „Der Aufstand der Flüchtlinge ist heute schon auf diese seltsame, gewisse Weise ein Erfolg“, schrieb Robert Misik in einem Standard-Kommentar. „Der erste Erfolg ist, dass es ihn überhaupt gegeben hat; dass die Verletzlichsten, für die normalerweise immer nur gutwillige andere die Stimme erhoben haben, selbst gesprochen haben und damit als Subjekte sichtbar geworden sind.“ (Misik 2013)

Darin liegt die politische Lernchance dieser Bewegung: Die, deren Rechte niemand wahrnehmen will, nehmen selbst ihre Rechte wahr. Diejenigen, denen kein Recht zu reden zugestanden wird, machen den Mund auf. Sie zeigen damit die Lücken von Österreichs Demokratie auf und arbeiten an ihrer Schließung. Das ist ein gar nicht zu unterschätzender Beitrag zu *Global Citizenship*. Was hier gefordert und praktiziert wird, ist – unabhängig davon, ob dies den Beteiligten bewusst ist oder nicht – ein Schritt zur Ausweitung der Demokratie über die Grenzen des Nationalstaats hinweg. Und so ist es kein Wunder, dass ähnliche Aktionen von AnalytikerInnen von *Global Citizenship*, für sehr wichtig genommen werden. Luis Cabrera, dem wir eine der wichtigsten einschlägigen Studien verdanken, betont, „that such immigrants, in seeking to discharge felt duties of contribution to their family members, or in simply seeking to enhance their own protections

from material threats, are engaging in a de facto global civil rights movement. The nature of their actions, the extraordinary hardships that so many endure in attempting to gain mostly low-wage employment within an affluent state, is itself a form of advocacy for extending memberships or institutional protections. [...] It is noted and generally understood as a claim for distributive and other forms of inclusion that, even if not accepted, must ultimately be addressed“ (Cabrera 2010, 261/262).

Auf diese Weise kann die Votivkirche zu einer Schule der Demokratie werden. Die politischen Aktionen der Flüchtlinge sind in den Medien breit diskutiert worden. Es steht für einen längeren Zeitraum genug Material zur Verfügung, um dieses kontroverse Thema auch kontrovers zu diskutieren. Die Besetzer der Votivkirche führen vor Augen, dass sie keine hilflosen Opfer sind, mit denen man Mitleid haben soll, sondern dass sie politisch Handelnde sein können, zu denen man sich solidarisch verhalten kann. Mehr noch: Sie geben ein Beispiel für demokratische Interventionen in einer scheinbar aussichtslosen Situation. Das könnte all jenen Mut machen, die meinen, dass sich etwas ändern müsse, die aber zunächst keinen Weg sehen, selbst aktiv zu werden. Somit kann die politische Bewegung, richtig genutzt, zur Lehrmeisterin werden, damit etwas politisch in Bewegung gerät.



Univ.-Prof. Mag. Dr. Werner Wintersteiner ist Professor für Deutschdidaktik an der Universität Klagenfurt und Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik der AAU Klagenfurt.

LITERATUR

- Andreotti, Vanessa (2006):** Soft versus critical global citizenship education. In: *Development Education: Policy & Practice – A Development Education Review*, issue 3, pp. 40–51.
- Bartosch, Ulrich (Hrsg.) (2007):** Weltinnenpolitik für das 21. Jahrhundert: Carl-Friedrich von Weizsäcker verpflichtet. Münster: LIT.
- Cabrera, Luis (2010):** *The Practice of Global Citizenship*. Cambridge University Press.
- Chikwe Moses (2012):** Civic Education and Global Citizenship: A Deweyan Perspective. In: *In Factis Pax*. Volume 6, Number 1 (2012): 1–25. <http://www.infactispax.org/journal/>
- Davies, Lynn (2008):** Global Citizenship Education, in: Bajaj, Monisha (Hg.): *Encyclopedia of Peace Education*. Information Age Pub. abrufbar unter: http://www.tc.columbia.edu/centers/epe/PDF%20articles/Davis_ch13_22feb08.pdf
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hg.)** Empfehlung zur „internationalen Erziehung“ (Neufassung). Bonn, 1990.
- Dewey, John (1949²):** *Demokratie und Erziehung*. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Braunschweig: Westermann.
- Gruber, Bettina (2003):** *Die Zukunft mitgestalten – Jugend auf dem Weg von der Kommune nach Europa*. Dissertation, Universität Salzburg.
- Höffe, Otfried (1999):** *Demokratie im Zeitalter der Globalisierung*. München: Beck.
- Kaldor, Mary (2007):** *Human Security. Reflections on Globalization and intervention*. Cambridge: polity press.
- Kerr, David/Linda Sturman/Wolfram Schulz/Bethan Burge (2010):** ICCS 2009 European Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries. In: http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_European_Report.pdf
- Köhler, Werner (Red.) (1997):** *Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie im UNESCO-Kontext*. Sammelband ausgewählter Dokumente und Materialien. Stadtschlaining.
- Layder, Derek (1997):** *Modern Social Theory. Key debates and new directions*. London/New York: Routledge.
- Messner, Dirk (2005):** Global Governance. Globalisierung im 21. Jahrhundert gestalten. In: Maria Behrens (Hg.): *Globalisierung als politische Herausforderung. Global Governance zwischen Utopie und Realität*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2005, 27–54.
- Misik, Robert (2013):** In der Zwischenwelt von Erfolg und Misserfolg. *Der Standard*, 19.2.2013, 27)
- Morin, Edgar/Anne-Brigitte Kern (1999):** *Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik*. Wien: Promedia.
- O’Loughlin, Eddie and Liam Wegimont (eds.) (2003):** *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands 15th-17 th November 2002*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.
- Osler, A./Starkey, H. (2005):** *Changing Citizenship: Democracy and Inclusion in Education*, Berkshire: Open University Press.
- Oxfam (2003):** *Education for Global Citizenship*, Oxfam Publishing.
- Senghaas, Dieter (1995):** *Frieden als Zivilisierungsprozeß*. In: Ders. (Hrsg.): *Den Frieden denken*. Frankfurt am Main, S. 196–223.
- Stedingk, Yvonne von (2009):** *Rights and Responsibilities of the Individual to the Community and Others*. In: <http://www.upf.org/united-nations/human-rights/l738>
- Weizsäcker (1994):** *Der bedrohte Friede – heute*. München: Hanser.
- Wintersteiner, Werner (2008a):** *Lernen für die Weltgesellschaft. Plädoyer für eine Neuorientierung in Schule und Bildungswesen*. In: *forum der unesco-projekt-schulen*, 1–2, 6–17.
- Wintersteiner, Werner (2008b):** *Europa, Bildung, Frieden – eine friedenspädagogische Skizze*. In: *Österreichisches Studienzentrum für Frieden und Konfliktlösung (Hg.) Europäische Friedenspolitik. Inhalte, Differenzen, Methoden und Chancen*. Wien/Berlin: LIT, 89–113.
- Wulf, Christoph (Hrsg.) (1973):** *Kritische Friedenserziehung*. Frankfurt: Suhrkamp.

1 Ich stütze mich bei diesem Abschnitt auf Höffe 1999, Kapitel 7.
 2 <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/what-is-global-citizenship>
 3 „Der Weltfriede ist nicht das goldene Zeitalter, sondern sein Herannahen drückt sich in der allmählichen Verwandlung der bisherigen Außenpolitik in Welt-Innenpolitik aus“ (Weizsäcker 1994, 49).
 4 http://www.vs-huetteldorf.at/?page_id=127
 5 <http://www.schulfuehrer.at/application/sf/main.asp?iID=ui&frmId=4&MnuLev1=33&Cnt=82#1>
 6 <http://www.bmwfgv.at/Wirtschaftspolitik/Wirtschaftspolitik/Seiten/LissabonStrategie.aspx>
 7 http://www3.unesco.org/iycp/kits/uk_res_243.pdf
 8 Webster’s Unabridged Dictionary, Barnes and Nobles Publishing Inc., 2003.
 9 Diese drei Dimensionen sind mit den vier Dimensionen von Derek Layder kompatibel, aber nicht identisch. Ein genauerer Vergleich kann an dieser Stelle nicht geleistet werden.
 10 Richtlinie 93/109/EG des Rates vom 6. Dezember 1993: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:31993L0109:DE:NOT> bzw. Richtlinie 94/80/EG des Rates vom 19. Dezember 1994: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=de&type_doc=Directive&an_doc=1994&nu_doc=80

Berichte aus den Arbeitsgruppen

AG 1 | Perspektive Weltgesellschaft

Herausforderungen für eine zeitgemäße LehrerInnen-Bildung

Bildung muss heute junge Menschen auch zur Orientierung in einer komplexen und unübersichtlichen Welt befähigen. Diese Aufgabe stellt neue Anforderungen an die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen, woraus sich die Frage nach den Kompetenzen stellt, die LehrerInnen selbst für eine Schule brauchen, die sich in der „Weltgesellschaft“ verortet. Die LehrerInnen-Ausbildung stellt ein wichtiges Reformanliegen der österreichischen Bildungspolitik dar und bietet damit auch Chancen für eine Ausbildung, die den Blick auf die Welt lenkt.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Dr. Gregor Lang-Wojtasik (PH Weingarten)

Dr. Werner Wintersteiner (Universität Klagenfurt)

Moderation: Dr.ⁱⁿ Neda Forghani-Arani
(Universität Wien, Bildungswissenschaften)

Im Fokus: LehrerInnen-Bildung

Schule fungiert bisher als relevante Institution einer als „nationalstaatlich“ zu beschreibenden Gesellschaft. Braucht es im Kontext von Globalität und kultureller Heterogenität nicht längst eine Neuorientierung? Welche Notwendigkeiten – Kompetenzen und Elemente pädagogischer Professionalität – ergeben sich daraus für eine zeitgemäße LehrerInnen-Bildung? Diese Fragen sollten den Fokus der AG 1 bilden. Moderatorin Neda Forghani-Arani versuchte zunächst gemeinsam mit den TeilnehmerInnen den Kompetenzbegriff als solchen unter die Lupe zu nehmen. Was versteht wer darunter und in welchem Zusammenhang? Welche Kompetenzen könnten messbar sein, welche nicht? All diese Fragen zum Einstieg konnten in der AG nur angerissen werden. Angesichts der vielfältigen Fähigkeiten, die LehrerInnen in sich vereinen sollten, war teilweise unter den TeilnehmerInnen auch Überforderung zu spüren.

Werner Wintersteiner lenkte den Blick vor allem auf die Rahmenbedingungen für Globales Lernen in der

LehrerInnen-Bildung. Dabei stellte er auch fest, dass die Umstände der politischen Landschaft in Österreich es bisher unmöglich gemacht haben, „Globales Lernen“ in den Schulen fächerübergreifend zu etablieren. Die Diskussion bestimmter Begriffsbedeutungen halte dabei eher zusätzlich auf. Er kritisierte den tendenziellen Wunsch nach Messbarkeit in der Gesellschaft: „Wir wollen wissen, was nachher rauskommt, aber es ist nicht gut, wenn alles, was in der Bildungswelt geschieht, für die Prüfbarkeit in die Sprache der Kompetenzen übersetzt wird.“ Fruchtbarer erschien Wintersteiner hingegen die verstärkte Zusammenarbeit von ProfessorInnen, Lehrenden, Schule und Universität, aber auch von verschiedenen Fachdisziplinen, um Globalem Lernen in der LehrerInnen-Bildung einen guten Grundstock zu bieten.

Gregor Lang-Wojtasik betonte mehr die Chancen, die trotz aller bisherigen Schwierigkeiten ergriffen werden sollten. Dafür müsse hinterfragt werden, warum ähnliche Konzepte wie Globales Lernen und Nachhaltige Bildung mit unterschiedlich starken Anlaufproblemen zu kämpfen haben. Er kritisierte, dass mit PISA kein Paradigmenwechsel stattgefunden habe. Hier scheine sich alles um zukünftiges Humankapital zu drehen. Wenn es aber stattdessen um die Menschen ginge, könnten Konzepte wie Globales Lernen durch eine zeitgemäße LehrerInnen-Bildung leichter auf fruchtbaren Boden treffen. Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz könnten dann als zentrale Elemente pädagogischer Professionalität gesehen werden.

Perspektive Weltgesellschaft: Überforderung oder Anregung?

Die finanziellen und strukturellen (Un-)Möglichkeiten wurden für die Fragstellungen der Arbeitsgruppen dieser Tagung bewusst ausgeklammert, ohne dass diese vergessen werden sollten oder konnten. Sie sollten vielmehr nicht als unüberwindbare Barrieren gesehen werden. In der AG 1 wurde die Eingangsfrage entsprechend optimistisch formuliert: Wenn also Möglichkei-



Foto: AG3

ten da sind, welche Notwendigkeiten ergeben sich dann für eine zeitgemäße LehrerInnen-Bildung?

Ein anregendes Beispiel könne das Projekt RIAC (*Regional Identity and Action Citizenship*) an der Pädagogischen Hochschule Tirol darstellen, von dem ein Teilnehmer berichtete. Dort werde die Kernfrage gestellt, wo eine Person in der Welt stehe. Das Hauptziel des Projekts sei es, Lernmaterialien zu entwickeln, die eben diese Bereiche abdecken. Curricula-Planungen müssten diese Fragen in Zukunft einschließen, um der weltgesellschaftlichen Perspektive gerecht zu werden.

Schließlich gehe es dann um Entscheidungen, welche Kompetenzen für einen nationalen oder einen eher weltoffenen, globalen Weg gebraucht und wie diese erworben werden könnten. Wie der Erwerb bestimmter Fähigkeiten funktionieren könne, dafür liefere laut Gregor Lang-Wojtasik die Anthroposophie einen wertvollen Beitrag. Demnach würde zunächst ein Grundstudium für alle geschaffen, um dann sinnvolle individuelle Spezialisierung anzubieten. In Bezug auf die Frage, ob nun ein eigenes Fach für Globales Lernen eingeführt werden solle, wurde betont, dass es um die Reflexion globaler Entwicklungen und Fragen gehe. Diese müsse fächerübergreifend beziehungsweise als Querschnittsthematik behandelt werden und solle Anstöße bieten. TeilnehmerInnen fügten dem noch die Relevanz menschlicher Kompetenzen wie Herzensbildung, Entwicklung und Stärkung der eigenen Persönlichkeit sowie die Bedeutung der eigenen Erfahrungen hinzu.

Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels

Das zirkulare Denkmodell nach Lang-Wojtasik wurde aufgegriffen und in Kleingruppen diskutiert. Zu den Fakten gezählt wurden u.a. die Schularchitektur, das Schulsystem, überprüfbares Basiswissen sowie auch Auswahlverfahren, ob jemand zum LehrerInnensein geeignet sei oder nicht. Um den starren Begriff der Fakten etwas zu lösen, wurden sie alternativ als

„generative Themen“ benannt. Generative Themen standen im Zentrum der Bildungsstrategie nach Paulo Freire, wo PädagogInnen und SchülerInnen gemeinsam nach Schlüsselthemen suchten, die oft deren eigene Lebenssituation widerspiegeln und so verstärkt zum Lernen motivierten, aber auch dazu beitragen, die soziale Lage der Lernenden zu hinterfragen und zu verändern. Freires Methode der „generativen Themen“ könne zum Handeln anregen und helfen, Blockaden zu lösen.

„Orientierung“ und sich zu orientieren sei immer eine Frage nach dem „Ich“ und der „Gesellschaft“, nach Privatem und Beruflichem, wobei Perspektivenwechsel möglich und nötig seien. Es gelte, Gestaltungskompetenz zu fördern, die wiederum zu ganzheitlichem Denken und nachhaltigem Handeln anrege. Teamfähigkeit, Inklusion, Begeisterung und Selbstreflexion im Rahmen der LehrerInnen-Ausbildung und danach, aber auch gewaltfreie Kommunikation galten für die meisten TeilnehmerInnen als wichtige Wegweiser.

Um den Weg von der Selbsttransformation hin zum Paradigmenwechsel zu beschreiten, braucht es wohl eine Menge Mut. Erstens, um mehr Raum und Unterstützung für eine zeitgemäße globale Perspektive zu fordern und zweitens, um innerhalb der LehrerInnen-Bildung und des Schulsystems generell zur Umsetzung der genannten Erfordernisse zu kommen. Lobbying und gemeinsame Initiativen für Globales Lernen sowie eine stärkere institutionelle Verankerung sahen die Teilnehmenden als vorrangige Handlungsmöglichkeiten an. In der AG 1 wurde Optimismus gegenüber Schwierigkeiten und Zweifeln ebenso herausgefordert wie vernetzendes Denkvermögen in Bezug auf – für viele noch neue – Fragestellungen.

Bericht von **Lilli Malin Röth**

AG 2 | Globalität als Ausgangspunkt und Perspektive von Lehr- und Lernprozessen

Kompetenzorientierung im Fokus

Bisher findet der Diskurs um notwendige Veränderungen und neue Anforderungen an pädagogisches Handeln angesichts einer globalisierten Gesellschaft in eher getrennten Sphären statt: Globalisierung und Weltgesellschaft als Gegenstand wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschung, der Diskurs um angemessene Antworten der Pädagogik in der Erziehungswissenschaft und die Auseinandersetzung mit Globalisierung als Lernbereich in einzelnen Fachdidaktiken, wie der Politik-, der Geographie- oder auch in der Geschichtsdidaktik.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Dr. Christoph Kühberger (Pädagog. Hochschule Salzburg)

Dr. Helmuth Hartmeyer (Strategiegruppe Globales Lernen)

Moderation: Dr.ⁱⁿ Heidi Grobbauer (KommEnt)

Kompetenzen – eine gemeinsame Herausforderung

Gerade der Diskurs um Kompetenzen und die Entwicklung von Kompetenzmodellen in einzelnen Fachdidaktiken bieten wichtige und relevante Anknüpfungspunkte für Globales Lernen. Die Frage nach den Schlüsselkompetenzen für ein teilnehmendes und verantwortungsvolles Leben in der Weltgesellschaft kann nicht isoliert diskutiert werden, sondern berührt auch die fachdidaktische Diskussion um kompetenzorientierten Unterricht. Ziel der AG 2 war daher, den Austausch über die Grenzen der Konzepte hinaus, zu beginnen.

Die AG 2 startete mit einer ersten Diskussionsrunde in Kleingruppen, in denen sich die Teilnehmenden über ihre Berührungspunkte und Erfahrungen mit dem Thema Kompetenzen austauschten. Angeregt diskutierten LehrerInnen gemeinsam mit Studierenden, MitarbeiterInnen von NGOs oder staatlichen Bildungseinrichtungen sie alle brachten unterschiedliche Perspektiven und sehr unterschiedliche Zugänge ein. So gelang es auch in Folge der AG theoretische Überlegungen immer wieder an Hand konkreter Bei-

spiele und Praxiserfahrungen zu kontextualisieren und tiefergehend zu betrachten.

Kompetenzen sind erlernbar

Nach diesem Einstieg gab Christoph Kühberger mit einem Kurzvortrag eine allgemeine Einführung in das Thema Kompetenzen und kompetenzorientierter Unterricht. Er räumte dabei auch mit der weit verbreiteten Vorstellung auf, dass individuelle Kompetenzen, nach dem Motto „man hat sie oder man hat sie nicht“, ausschließlich durch Veranlagung erklärbar sind. Er plädierte dafür, Kompetenzen als erlernbar zu begreifen, weshalb es ihrer besonderen Förderung im Schulunterricht bedürfe. Kühberger warnte aber auch vor dem Verlust des Fachlichen in der Fokussierung auf Kompetenzen und verwies auf die Bedeutung domänenspezifischer Kompetenzentwicklung, wie es z. B. mit dem Kompetenzmodell Politische Bildung gelungen ist. Dieses könne auch richtungsweisend für den Kompetenzdiskurs im Globalen Lernen sein.

Orientierung am finnischen Erfolgsmodell

Als Vorsitzender des Global Education Network Europe (GENE) hat Helmuth Hartmeyer einen guten Einblick in die Weiterentwicklung von Globalem Lernen auf europäischer Ebene sowie in nationale Strategien zur Stärkung einer global orientierten Bildung. In seinem Kurzvortrag präsentierte er daher auch Ansätze aus dem finnischen Schulsystem, wo der *National Board of Education* alle zehn Jahre die Lehrpläne neu ausarbeitet. Basis der aktuellen Lehrplanreform in Finnland ist ein umfassendes Projekt, das sich unter Beteiligung von 15 Schulen über 2 Jahre lang mit der Frage auseinandergesetzt hat, welche Kompetenzen „global citizens“ brauchen. Die Erkenntnisse und Ergebnisse dieses Projekts werden in die Lehrplanreform einfließen. Dieses Anliegen sei eingebettet in eine Gesellschaft, in der Bildung insgesamt einen höheren Stellenwert habe als in Österreich. Von solchen Rahmenbedingungen sei das österreichische Schulsystem noch weit entfernt, meinte Hartmeyer. Das finnische Modell definiert Kompetenzen in 5

grundlegenden Dimensionen: Wissen, Fähigkeiten, Werte, Einstellungen und Verhalten. Die Kompetenzbereiche umfassen interkulturelle Kompetenzen, Kompetenzen für einen nachhaltigen Lebensstil und für globale Verantwortung, ökonomische und politische Kompetenzen. Diese Kompetenzbereiche für „global citizenship“ bilden im Kern die Identität des Individuums als „global citizen“, die mit einer kosmopolitischen, auf globale Gerechtigkeit ausgerichteten Orientierung einhergeht. Das finnische Modell spricht dann auch von der Ethik des „global citizen“.

Grenzen und Möglichkeiten im Schulsystem

Nach den beiden, gut aufeinander aufbauenden Inputs startete eine zweite Phase von Diskussionen in Kleingruppen. Die Teilnehmenden fokussierten einerseits auf eigene Erfahrungen und berichteten, wie ihre eigenen Initiativen an starren Strukturen in Schule und Bildungssystem scheiterten. So erzählte ein Teilnehmer von seinem Versuch, einen gemeinsamen Unterricht in den Naturwissenschaften einzuführen, der den Erwerb von Grundkenntnissen ermöglichte, die unter anderem für die Fächer Chemie, Physik und Biologie relevant seien. Er scheiterte an formalen Voraussetzungen. Fächerübergreifender und kompetenzorientierter Unterricht, der über die Abhaltung von punktuellen themenspezifischen Projekttagen hinausgeht, sei im derzeitigen System nicht möglich, so die Schlussfolgerung. Diskutiert wurde auch darüber, welche Kompetenzen vermittelt werden sollen. Einige TeilnehmerInnen fragten nicht nur, welche Kompetenzen als relevant erachtet werden, sondern auch danach, wer dies bestimme. In diesem Zusammenhang klang auch Kritik an der Rolle von ExpertInnen an, die von den realen Bedingungen in Schule „wenig Ahnung“ hätten.

Perspektiven für Globales Lernen?

Welche Perspektiven für Globales Lernen eröffnet die Debatte über Kompetenzen? Welchen Vorteil kann es haben, Globales Lernen über Kompetenzen zu erschließen? Worauf ist zu achten? Diese konkre-

ten Fragen sollten die Diskussionen in den Kleingruppen noch einmal fokussieren.

Vielfach wurde auf die systemischen Rahmenbedingungen verwiesen, die eine Implementierung von kompetenzorientiertem Globalem Lernen im Schulunterricht erschwerten. Gefordert wurde eine stärkere Orientierung hin zu einem SchülerInnenzentrierten Unterricht sowie eine Abkehr von reiner Wissensvermittlung. Die Inhalte sollten stärker als querliegende Materie betrachtet und unterrichtet werden. Dies traf sich mit der Anregung aus dem Input von Hartmeyer, der eine stärkere Konzentration auf Reflexionsmöglichkeiten der SchülerInnen zu den angebotenen Inhalten als wichtig erachtete.

Einig waren sich die Teilnehmenden darin, dass die Ausbildung der LehrerInnen eine zentrale Rolle in der Veränderung von Unterricht – sowohl in Bezug auf Kompetenzorientierung als auch in Bezug auf die Öffnung hin zu Globalem Lernen – spiele.

Die sehr angeregten Diskussionen in der AG bestätigten das hohe Interesse der Teilnehmenden an diesen Fragestellungen, die natürlich nicht zufriedenstellend ausdiskutiert werden konnten. Als Ergebnis konnte zusammengefasst werden, dass

- ▶ Kompetenzen eine Unterstützung für die Orientierung im pädagogischen Tun bilden
- ▶ Sie eine Grundlage für selbstorganisiertes Lernen sind
- ▶ vernetztes, fächerübergreifendes Denken fördern
- ▶ die Sichtbarkeit des Globalen Lernens erhöhen.

Als Herausforderung bleibt jedoch bestehen, die derzeitigen Inhalte von Lehrplänen noch mehr für Globales Lernen zu nutzen, die Möglichkeiten dazu sind vorhanden.

Bericht von **Paul Haller**

AG 3 | Umgang mit Heterogenität

Die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung

Pädagogisches Handeln ist im Kontext der Migrationsgesellschaft besonders herausgefordert, eine Schulkultur und Unterrichtspraxis zu entwickeln, in der Verschiedenheit als Normalität erkannt wird und in der sich die Ressourcen heterogener Gruppen entfalten können. Die Einnahme einer migrationspädagogischen Perspektive bedeutet, dass neben dem Wissenserwerb auch Bewusstseinsbildung, Reflexionsfähigkeit und ein professionelles Selbstbild, das auf den Kontext der Migrationsgesellschaft bezogen ist, die Basis pädagogischen Handelns bilden. Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, stellt eine wichtige Schlüsselqualifikation für die Zukunft dar, sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Dr. Thomas Krobath (Kirchliche Pädagog. Hochschule Wien/Krems; Projekt Kultur der Anerkennung)

Mag.^a Barbara Helm (Interkulturelles Zentrum)

Moderation: Mag.^a Irene Katzensteiner (BMUKK)

„Abweichung von der Norm“ oder „Abweichung als Norm“?

„Wir müssen Diversität als Tatsache in unserer Gesellschaft ansehen. Vielfalt ist keine Ausnahme, sondern die Norm.“ – mit diesem Statement leitete Barbara Helm ihren Input für die AG 3 ein. Unter Diversität sei dabei die Unterschiedlichkeit innerhalb einer Gruppe zu verstehen. Helm betonte, dass genau diese Unterschiede, die es trotz aller Gemeinsamkeit zwischen Menschen gibt, uns – auch wenn sie noch so minimal sind – zu der Person machen, die wir sind. Genau durch diese Unterschiede seien wir alle *einzigartig*. Differenzen werden in verschiedenen Kontexten unterschiedlich bewertet: manche als relevant, andere als irrelevant; manche als unproblematisch, manche als problematisch. Durch diese Bewertungen konstruieren wir (bewusst oder unbewusst) Ungleichheit, schaffen eine ‚Normalitätskultur‘, in der Menschen, die ‚anders‘ sind, also von der ‚Norm‘ abweichen, als minderwertig angesehen und diskriminiert werden“, so Helm. Ziel einer Auseinandersetzung mit Diversität sei unter an-

derem die Selbstreflexion der eigenen Identität: Wer bin ich und wie werde ich zu der Person (gemacht), die ich bin? Im Zusammenhang mit Globalem Lernen könne eine solche Auseinandersetzung beispielsweise bedeuten, Jugendlichen näherzubringen, dass alle das Recht auf Gleichbehandlung haben, erklärte Helm. Sie könne aber auch weitergehen: gemeinsam über Erfahrungen mit Ausgrenzungen und Zugehörigkeit reflektieren; völlig andere Blickwinkel auf Vielfalt eröffnen – Vielfalt als Bereicherung, nicht als Bedrohung, als Potenzial, als Chance.

Anerkennung als bedingungslose Wertschätzung

Thomas Krobath stellte das Projekt „Lebens.werte. Schule – Auf dem Weg zu einer Organisationskultur der Anerkennung in der Schule“ vor, ein Kooperationsprojekt der Katholischen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems mit der Universität Wien. „Schulen sind ein Abbild der Gesellschaft *en miniature*“, so Krobath. Das langfristige Ziel sei es deshalb, eine „demokratiefähige Schule zu schaffen“ und für „menschengerechte Bildung“ zu sorgen. Es gehe um eine „Schulkultur der Anerkennung“.

So einfach dies auf den ersten Blick aussehen mag, so komplex ist es in der Realität. Denn was ist überhaupt Anerkennung? Wer bekommt sie, wer nicht? Wofür, und wofür nicht? Anerkennung könne als wechselseitiger Prozess verstanden werden, als etwas, das zwischen zwei Menschen stattfindet: Man wird von jemand anderem anerkannt. Gleichzeitig könne Anerkennung auch zum Problem werden, ist Krobath überzeugt, zum Beispiel wenn sie sich auf die theoretische Zuschreibung von Rechten beschränke und nicht darüber hinausgehe. Problematisch sei auch die Anerkennung als „Festlegung auf Differenzen“, beispielsweise wenn eine junge Frau, die Studentin, Tochter, Freundin, Muslimin und noch viel mehr ist, als Muslimin abgestempelt und damit auf einen Teil ihrer Identität reduziert wird. Das, was sie auf den ersten Blick „anders“ macht, werde damit in den Vordergrund gerückt.

Anerkennung als Machtfrage

Menschen werden aber auch *für etwas* anerkannt (oder eben nicht). Doch wer bestimmt, wofür jemand anerkannt wird? Um es zugespitzt zu formulieren: *Wer entscheidet, wer wann und wofür Anerkennung „verdient“?* Anerkennungsfragen sind also immer auch Machtfragen.

In einem derartig leistungsorientierten Setting wie der „modernen Schule“ sei es leider allzu oft so, dass Anerkennung an Leistung gekoppelt werde: Kinder, die „gute Leistungen“ erbringen, erfahren mehr Anerkennung als Kinder, die „weniger gute Leistungen“ erbringen. Schon früh werde uns vermittelt: Wer etwas leistet, verdient Anerkennung. Wer in einem Bereich versagt, wird (zumindest in diesem Bereich) nicht anerkannt. Krobath formuliert es als in großes Anliegen, dass wir, die Gesellschaft, die Schule uns von diesem „Defizitdenken“ entfernen. Es müsse um Wertschätzung *vor* jeder Leistung gehen, um *bedingungslose* Wertschätzung. Man sollte etwas wert sein, weil man *ist*, nicht, weil man „gut“ ist. „Die Schule lebt von einem grundsätzlichen Vertrauen in die Begabungen jedes einzelnen Kindes.“

Perspektiven, Möglichkeiten und Grenzen des Handelns

Welche Werte und Haltungen sind im pädagogischen Handeln im Kontext der Migrationsgesellschaft von größter Bedeutung? Und welche Kompetenzen benötigen LehrerInnen dafür? Diese Fragen wurden in der Arbeitsgruppe kontrovers diskutiert. Die Teilnehmenden konnten sich schließlich im Wesentlichen darauf einigen, dass jedes pädagogische Handeln – nicht nur „im Kontext der Migrationsgesellschaft“ – auf den Allgemeinen Menschenrechten basieren muss. PädagogInnen müssten über die Fähigkeit verfügen, „Andersartigkeit“ akzeptieren und bestenfalls wertschätzen zu können. Sie sollten fähig zur Selbstreflexion sein und Offenheit sowie die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Neuem mitbringen. Pädagogisches Handeln müsse gekennzeichnet sein durch Respekt für Diversität.

Daran anschließend diskutierten die Teilnehmenden, welche zentralen Aufgaben (bzw. Funktionen) Schulentwicklung in diesem Zusammenhang hat. Schulentwicklung als Prozess könne eine Chance zur Veränderung des „Gesamtsystems“ darstellen. Die Aufgabe dieses Prozesses sei es, die Schule zu befähigen, mit den Herausforderungen einer zunehmend globalisierten Welt zurecht zu kommen, dies bedeute eben auch den Umgang mit Vielfalt zu gestalten. Schulentwicklung ist außerdem als demokratischer Prozess unter Mitwirkung aller Beteiligten zu sehen. „In der Schulentwicklung sollte es auch darum gehen, eine alternative, neue Pädagogik zu entwickeln“, so die Meinung eines Teilnehmers.

Differenz und Dialog

Die letzte große Frage für das AG-Plenum war jene nach Perspektiven für die Weiterentwicklung des Globalen Lernens. Die Diskussion mündete in der Frage, wie Globales Lernen sinnvoll in den Schulalltag integriert und im „System Schule“ verankert werden kann. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass sich die Grundhaltung vieler PädagogInnen verändern muss: weg von einer Abwertung der Diversität hin zu einem Willkommen-heißen von Differenzen. „Globales Lernen beginnt im Kleinen. Bei dir, bei mir. Es beginnt in unserem Dialog“, betonte eine Teilnehmerin.

Gleichzeitig war klar, dass die persönliche Auseinandersetzung mit dem Globalen Lernen zwar lobenswert, jedoch nicht ausreichend ist. Die institutionelle Basis, v.a. die Verankerung in Schulbüchern sowie in der Ausbildung zukünftiger LehrerInnen wurden als weitere zentrale Bereiche für die Stärkung von Globalem Lernen genannt.

Bericht von **Raphaela Bruckdorfer**

AG 4 | Kontext Heterogenität

Fokus Sprache – Perspektive Mehrsprachigkeit

Umgang mit Vielfalt als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen ist auch für sprachliche Bildung zentral. Die politische Debatte fokussiert derzeit auf die Notwendigkeiten und Erfordernisse des Erwerbs der deutschen Sprache, in der Pädagogik verengt dies den Blick auf sprachliche Bildung beträchtlich. Monolinguale Gesellschaften sind selten, die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Aspekt einer zeitgemäßen, auf Globalität und Heterogenität ausgerichteten Pädagogik. Dennoch scheint ein ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule schwierig und die Erfordernis didaktischer Kompetenzen aller Lehrenden für sprachliche Bildung und eine grundsätzliche Förderung von Mehrsprachigkeit noch wenig ausgearbeitet. Die AG setzt sich mit Perspektiven von sprachlicher Bildung und den Schnittstellen mit Globalem Lernen und interkultureller Pädagogik auseinander.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Mag.^a Erika Tiefenbacher

(Direktorin der Neuen Mittelschule NMS 18)

Dr. Rüdiger Teutsch

(BMUKK, Leiter der Abt. Diversitäts- und Sprachenpolitik)

Moderation: Mag.^a Magdalena Emprechtinger (Baobab)

Mehrsprachigkeit – Integrationshürde oder Potenzial?

Und wie viele Sprachen sprichst du? Im derzeitigen politischen Diskurs erscheint Mehrsprachigkeit bzw. sprachliche Vielfalt beinahe als „Integrationshürde“ wahrgenommen zu werden. Aus pädagogischer Sicht eröffnet die Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen, jedoch mehr Möglichkeiten zur Teilnahme an der globalisierten Welt. So wurde auch in der AG „Kontext Heterogenität – Fokus Sprache – Perspektive Mehrsprachigkeit“ von den TeilnehmerInnen Mehrsprachigkeit als „wertvoller Schatz“ angesehen. Dennoch stellt die sprachliche Vielfalt Lehrende vor neue Herausforderungen.

Einsprachige LehrerInnen in mehrsprachigen Klassenzimmern

Dies sei der Normalfall an österreichischen Schulen und veranschauliche die grundlegenden Probleme im Umgang mit Mehrsprachigkeit im österreichischen Bildungssystem, erklärte Rüdiger Teutsch vom Unterrichtsministerium. Die Förderung von Mehrsprachigkeit sei jedoch ein wichtiger Aspekt einer zeitgemäßen Pädagogik. Die „Dynamik der Globalisierung“ habe zu einer „Super-Diversity“ geführt. So hätten beispielsweise in Volksschulen im 15. Bezirk in Wien circa 79 Prozent der Kinder Deutsch nicht als Erstsprache. In diesem Sinne wiederholte Teutsch die allzu bekannte Frage: Diversität als „Risiko“ oder „Chance“? Er repräsentierte eine Statistik, die einen Vergleich der Bildungsabschlüsse zwischen Eltern- und Jugendgeneration, jeweils unterteilt nach Herkunftsländern, zieht. Diese zeigt eine markante Steigerung von mittlerer und höherer (ab Matura) Bildung bei Jugendlichen (gegenüber der Elterngeneration), deren Eltern aus der Türkei, Bosnien Herzegowina, Serbien und Mazedonien kommen. Doch verdeutlichte die Statistik die weiterhin drastische Ungleichheit hinsichtlich höherer Bildung zwischen Jugendlichen „mit“ und „ohne“ Migrationshintergrund zugunsten letzterer.

Um dieser Ungleichheit entgegenzuwirken, würden sich, so Teutsch, aus bildungspolitischer Sicht mehrere Implikationen ergeben. Zum einen benötige es universelle Maßnahmen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit, wie einen früheren Zeitpunkt des Einstiegs ins Bildungssystem, die Gesamtschule oder ganztägige Betreuungsformen. Zum anderen brauche es „zielgerichtete Maßnahmen“ für „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, wie nachhaltige Sprachförderung, eine Verbesserung der Lehr- und Lernsettings oder die „Einbindung von Eltern, Communities und Schulen bei der Unterstützung von SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch“. Angesichts steigender Kürzungen vor allem im Bildungsbereich scheinen diese Empfehlungen in weite Ferne zu rücken, wie einige TeilnehmerInnen kritisch anmerk-

ten. Andere Perspektiven jenseits bildungspolitischer Programmatik eröffnete dann der Input von Erika Tiefenbacher, Direktorin der NMS Schopenhauerstraße.

Vom Best-Practice-Modell ...

Tiefenbacher meinte zu Beginn ihres Inputs, dass sie wirklich von einer „Erfolgsstory“ berichten könne. Vor acht Jahren, als sie die Direktion der damaligen Kooperativen Mittelschule übernahm, befand sich diese in einer „Negativspirale“: Der stetige Anstieg an „Kindern mit Migrationshintergrund“, die oft „ohne ein Wort Deutsch“ eingeschult wurden, hatte die Lehrenden vor scheinbar unüberwindbare Herausforderungen gestellt.

Unter diesen Umständen entwickelte Tiefenbacher zusammen mit ihrem LehrerInnenteam ein umfassendes Programm zur Sprachunterstützung für all jene Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Zentrales (alt bekanntes) Motto: Die Sprachenförderung in den jeweiligen Muttersprachen fördert den Lernprozess der Fremdsprache Deutsch.

Die Potenziale der Lehrenden und SchülerInnen wurden erforscht und sinnvoll eingesetzt. So können sich beispielsweise alle Lehrenden die MuttersprachenlehrerInnen „ausleihen“, um ihren Unterricht mehrsprachig zu gestalten. Neben den Lehrenden werden vor allem die SchülerInnen zu ExpertInnen ihrer eigenen, meist mehrsprachigen, Lebenswelten. Wenn ein neuer Schüler bzw. eine neue Schülerin eine Sprache spricht, die keine oder keiner der Lehrenden beherrscht, dann kommen die SchülerInnen als ÜbersetzerInnen und MediatorInnen zum Zug. An der NMS sei Mehrsprachigkeit laut Tiefenbacher mittlerweile Usus.

... zur Normalität

Die Diskussion verdeutlichte den schwierigen Weg von einem Best-Practice-Beispiel, wie jenem der NMS 18, zu einer Etablierung von Mehrsprachigkeit im Sinne einer Normalität im Bildungssystem. Zentral, so die Meinung der Teilnehmenden, seien die (das heißt auch ihre) begrenzten Ressourcen. Teutsch plädierte daher nochmals für eine Stärkung der LehrerInnen-Ausbildung.

Tiefenbacher lenkte den Fokus weg von fehlenden hin zu bestehenden Ressourcen. In diesem Sinne wurden die Teilnehmenden aufgefordert, über ihre nächsten Schritte nachzudenken, wie sie Mehrsprachigkeit und das Themenfeld „Globales Lernen“ in naher Zukunft verstärkt bearbeiten möchten. Die Antworten waren von einer großen Vielfalt geprägt: So fühlte sich eine Teilnehmerin in ihrem Fokus auf Elternarbeit und Lehrenden-Supervision bestärkt. Vor allem Tiefenbachers Optimismus, Energie und Motivation hatten Funken gesprüht: Viele fühlten sich inspiriert und sprachen über potenzielle Projekte im Bereich der Förderung von Mehrsprachigkeit und „globalen Themen“. Es entstand sogar eine konkrete Vernetzung: Tiefenbachers Idee von „LesePatInnen“, die an ausgewählten Nachmittagen Kinderbücher in mehreren Sprachen vorlesen, könnte vielleicht schon in naher Zukunft umgesetzt werden.

„Empathie ist die Grundlage sprachlicher Bildung und ein Grundsatz des Globalen Lernens“, so lautete ein Punkt in der abschließenden Zusammenfassung, der in der AG nicht nur theoretisch formuliert, sondern auch spürbar wurde.

Bericht von **Katharina Fritsch**

AG 5 | Tore zur Welt öffnen

Globales Lernen als Leitbild der Schulentwicklung

Das Bildungskonzept Globales Lernen erfordert einen grundlegenden Paradigmenwechsel mit Implikationen für Unterrichtsinhalte, Didaktik und Haltung der Lehrenden. Es müsste somit viel mehr in den Fokus von Schul- und Unterrichtsentwicklung rücken. In den „Global Education Primary Schools (GEPS)“ bildet Globales Lernen ein wesentliche Komponente des Schulmodells. Das BRG Marchettigasse ist Mitglied mehrerer international ausgerichteter Schulnetzwerke und aktiv im Global-Curriculum- Projekt tätig. Das Abteigymnasium Seckau plant Globales Lernen in das Schulprofil aufzunehmen. Anhand dieser Beispiele diskutiert die AG Möglichkeiten und Chancen für neue Schulleitbilder im Sinne von Globalem Lernen.

(Auszug aus dem Tagungsprogramm)

INPUTS

Mag.^a Romy Höltzer (SSR Wien und GEPS-Schulen)

Mag.^a Bettina Girschick (BRG Marchettigasse)

Mag. Christian Schaberreiter (BRG Marchettigasse)

Mag.^a Verena Santiago Rodrigues (Abteigym. Seckau)

Moderation: Dr. Franz Halbartschlager (Südwind Agentur)

Globales Lernen verändert Schule

Globales Lernen als Bildungskonzept für Schulen erfordert und bewirkt Veränderung – sowohl in Unterrichtsinhalten und der Didaktik als auch in der Haltung der Lehrenden. Um Globales Lernen erfolgreich zu implementieren, müsste das Konzept in der Schul- und Unterrichtsentwicklung jedoch mehr als bisher ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden. In der AG 5 stellten drei Initiativen ihre Ansätze dazu vor. Was sind Schulleitbilder und was versteht man unter Schulentwicklung? Schule und Bildung, so der Konsens unter den Workshop-TeilnehmerInnen, findet in einem sich stetig ändernden soziokulturellen Rahmen statt. Entsprechend könne auch die Schulentwicklung nicht statisch an alten Mustern festhalten. Drei zentrale Fragen müssten deswegen immer wieder aufs Neue gestellt werden: Trägt die Schulentwicklung zu einem „besseren“ Lernen der SchülerInnen bei? Wie nützt Schulentwicklung den LehrerInnen? Geht es dabei um eine Veränderung von Unterricht?

Bildungsprämisse: Weltgesellschaft verstehen

Im Schulmodell der *Global Education Primary Schools* (GEPS) ist Globales Lernen bereits maßgeblich integriert. Dieses Schulmodell wird derzeit an 17 Wiener Volksschulen angeboten und setzt sich zum Ziel, den SchülerInnen – neben den traditionellen Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen – von Beginn an auch Möglichkeiten zu bieten, in spielerisch reflektierender Weise Kompetenzen im Sinne von Globalem Lernen zu entfalten. Dazu sollen entsprechendes Wissen und die notwendigen Fertigkeiten vermittelt sowie entsprechende Haltungen angebahnt werden, damit die SchülerInnen an der Weltgesellschaft teilhaben, aber auch in ihr bestehen können. Die Guidelines für die GEPS rücken vier Komponenten in den Vordergrund: Fremdsprachenkompetenz, Medienkompetenz sowie der Umgang mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT), projektorientiertes Lernen und Projektunterricht sowie Globales Lernen. Wesentlich sei dabei auch anzuerkennen und zu fördern, was durch die SchülerInnen und ihre unterschiedlichen kulturellen Hintergründe an Vielfalt für die Unterrichtsinhalte bereits gegeben ist, so Romy Höltzer vom Stadtschulrat Wien. Sie stellte einige Projekte aus der breiten Palette von Themenschwerpunkten der GEPS exemplarisch vor, in denen den SchülerInnen globale Zusammenhänge sowie andere Sprach- und Kulturräume nahe gebracht wurden. Die SchülerInnen sollten dabei lernen, aufgeschlossen und anerkennend an Unbekanntes heranzugehen und Gerechtigkeit als zentralen Bestandteil des (globalen) Zusammenlebens zu begreifen.

Globales Lernen als „Work in Progress“

Das Bundesrealgymnasium (BRG) Marchettigasse hat mit der Umsetzung des „Global Curriculum Projekts“ Globales Lernen als Bildungserweiterung aufgenommen (Das Global Curriculum Projekt ist ein EU-finanziertes, internationales Pilotprojekt, das zeitgleich in Österreich, Benin, Brasilien, Großbritannien und Tschechien durchgeführt wird). Das Projekt wird in Österreich von der Südwind Agentur koordiniert, die die beteiligten Schulen in der Umsetzung unterstützt. Betty Girschick und Christian Schaberreiter vom BRG

Marchettigasse stellten die Aktivitäten ihrer Schule vor. Das Vorhaben am BRG begann mit teambildenden Workshops für die LehrerInnen der zweiten und fünften Klassen. Dabei wurden ihnen fächerübergreifende, handlungsorientierte Methoden und Materialien zu den Schlüsselthemen Globalisierung, Nachhaltigkeit und Vielfalt vermittelt.

Durch den Fotoworkshop mit der *Bandeirantes Highschool* in São Paulo (Brasilien) zum Thema „You are what you like“ sollten unterschiedliche Perspektiven und Lebensumfelder kommuniziert werden. Fotos der eigenen Lebenswelten versehen mit englischen Kommentaren wurden gegen jene der Partnerschule ausgetauscht. Das Kennenlernen unterschiedlicher Sichtweisen und Lebensbedingungen machte den SchülerInnen Unterschiede deutlich, manchmal traten aber auch stärkere Ähnlichkeiten auf als sie erwartet hatten. Die SchülerInnen waren auch in anderen Projekten, z. B. mit vorwiegend naturwissenschaftlichem Schwerpunkt, aktiv. Sie setzten sich mit Themen wie Welternährung und Armut auseinander, arbeiteten zur Vielfalt der Sprachen und engagierten sich in selbstorganisierten Fair Trade Verkaufsständen. Mit der angestrebten Fortführung des Projekts wünschen sich die beiden ProjektleiterInnen, Globales Lernen auch zu einem festen Bestandteil des Schulleitbildes zu machen.

Globales Lernen – den Kinderschuhen entwachsen

Verena Santiago Rodrigues berichtete von den Plänen des Abteigymnasiums Seckau, wo das Konzept Globales Lernen derzeit zwar noch in den Kinderschuhen stecke. Die private katholische Ganztagschule plane jedoch, ihr Bildungsprofil verstärkt am Globalen Lernen auszurichten. Mit ihrem Leitbild der ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung setze die Schule bereits erste Schritte, um diesen Bildungsansatz vollends zu implementieren.

Einige zunächst regional ausgerichtete Projekte zum nachhaltigen Umgang mit Ressourcen haben die Grundidee des Globalen Lernens schon inkorporiert,

müssen aber entsprechend weiterentwickelt werden. Als internationales Projekt stellte Santiago Raodrigues eine Klimabündnis-Partnerschaft mit einer Schule im Amazonasbecken vor. Sie betonte, dass im Prinzip in der Unterrichtsplanung viele Voraussetzungen zur Integration von Globalem Lernen gegeben seien, die Aufgabe bestehe nun darin, diese als Anknüpfungspunkte für das zukunftsweisende Bildungskonzept zu erkennen und den Unterricht im Sinne von Globalem Lernen zu gestalten.

Kick-off für Globales Lernen

Angesichts der interessanten Projektvorstellungen geriet die Diskussion im AG-Plenum beinahe zu kurz. Im Mittelpunkt stand die Frage, wie Globales Lernen zum Thema für die Schulentwicklung werden kann und welche Empfehlungen aus der Zusammenführung der unterschiedlichen Erfahrungen abzuleiten sind.

Die Teilnehmenden erachteten v. a. als zentral, dass LehrerInnen-Teams die Initiierung und Implementierung des Bildungskonzeptes Globales Lernen an Schulen übernehmen, EinzelkämpferInnen hätten bei der Durchführung eines solch fundamentalen Paradigmenwechsels kaum Chance auf Erfolg. Als wichtig angesehen wurde außerdem, dass interessierte Schulen zunächst den „Ist-Zustand“ der Unterrichts- und Schulentwicklung ermitteln. Dann müssten entsprechende Kick-off Veranstaltungen und Fortbildungen zum Thema in die Wege geleitet werden, um darauf aufbauend einen zielführenden, handlungsorientierten Ansatz zur Entwicklung von Globalem Lernen im Schulleitbild zu verfolgen.

Bericht von **Charlotte Kottusch**

PROGRAMM

Bundes-Fachtagung

Globales Lernen in Österreich

Potenziale und Perspektiven

Zeit: Mo, 3. Dezember 2012, 10.00 – 17.00 Uhr

Ort: Pädagogische Hochschule Wien, Festsaal Robert Petz Saal,
Grenzackerstraße 18, 1100 Wien

10.00 Uhr | **Begrüßung und Einführung**

Rektorin Mag.^a Ruth Petz (Pädagogische Hochschule Wien)
Dr. Helmuth Hartmeyer (ADA und GENE)

Globales Lernen in Österreich und Kurzbericht von den europäischen Konferenzen des Nord-Süd-Zentrums des Europarats in Lissabon und des Global Education Network Europe (GENE) in Den Haag.

10.30 – 12.30 Uhr | **Vorträge**

Dr. Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten)

Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven.

Die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft im Zeitalter der Globalisierung hat Konsequenzen für die Beschreibung des gesellschaftlichen Teilsystems Schule. Der Vortrag thematisiert die Rolle von Schule in einer globalisierten und kulturell heterogenen Welt. Er fragt nach relevanten Aspekten für eine zeitgemäße Schulentwicklung und LehrerInnenbildung ausgehend vom Bildungskonzept Globales Lernen.

Dr. Werner Wintersteiner (Universität Klagenfurt)

„Global Citizenship Education“ – ein integrativer Ansatz für die „politischen Pädagogen“?

In diesem Vortrag wird *Global Citizenship Education* als ein Konzept vorgestellt, das Politische Bildung, Friedenspädagogik und Globales Lernen zu einem Bildungsprogramm vereint, das die Lernenden auf ein solidarisches Leben in einer ebenso konfliktwie chancenreichen Welt vorbereitet.

Dieses Programm versteht sich sowohl als Bildungsinhalt als auch als Richtlinie für die Entwicklung des gesamten Bildungswesens.

14.00 – 15.40 Uhr | **Arbeitsgruppen**

AG 1 | Perspektive Weltgesellschaft Herausforderungen für eine zeitgemäße LehrerInnen-Bildung

INPUTS

Dr. Gregor Lang-Wojtasik (Pädagogische Hochschule Weingarten)
Dr. Werner Wintersteiner (Universität Klagenfurt)

Moderation: Dr.in Neda Forghani (Universität Wien, Bildungswissenschaften)

Bildung muss heute junge Menschen auch zur Orientierung in einer komplexen und unübersichtlichen Welt befähigen. Diese Aufgabe stellt neue Anforderungen an die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen, woraus sich die Frage nach den Kompetenzen stellt, die LehrerInnen selbst für eine Schule brauchen, die sich in der „Weltgesellschaft“ verortet. Die LehrerInnen-Ausbildung stellt ein wichtiges Reformanliegen der österreichischen Bildungspolitik dar und bietet damit auch Chancen für eine Ausbildung, die den Blick auf die Welt lenkt. Schule fungiert bisher als relevante Institution einer als „nationalstaatlich“ zu beschreibenden Gesellschaft. Braucht es im Kontext von Globalität und kultureller Heterogenität nicht längst eine Neuorientierung?

AG 2 | Globalität als Ausgangspunkt und Perspektive von Lehr-/Lernprozessen Kompetenzorientierung im Fokus

INPUTS

Dr. Christoph Kühberger (Pädagogische Hochschule Salzburg)
Dr. Helmuth Hartmeyer (Strategiegruppe Globales Lernen)

Moderation: Dr.in Heidi Grobbauer (KommEnt)

Bisher findet der Diskurs um notwendige Veränderungen und neue Anforderungen an pädagogisches Handeln angesichts einer globalisierten Gesellschaft in eher getrennten Sphären statt: Globalisierung und Weltgesellschaft sind Gegenstand wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Forschung. Der Diskurs um angemessene Antworten der Pädagogik findet in der Erziehungswissenschaft statt und die Auseinandersetzung mit Globalisierung als Lernbereich in einzelnen Fachdidaktiken. Zwischen diesen Bereichen gibt es bisher kaum Austausch oder gemeinsame Entwicklungsarbeit.

In der Arbeitsgruppe sollen daher eine Zusammenschau von Kompetenzmodellen aus einzelnen Fachdidaktiken und der Diskussion um Schlüsselkompetenzen im Globalen Lernen erfolgen und gemeinsame Herausforderungen und Perspektiven diskutiert werden.

AG 3 | Umgang mit Heterogenität

Die Entwicklung einer Kultur der Anerkennung

INPUTS

Dr. Thomas Krobath (Kirchliche Pädagog. Hochschule Wien/Krems; Projekt Kultur der Anerkennung)

Mag.^a Barbara Helm (Interkulturelles Zentrum)

Moderation: Mag.a Irene Katzensteiner (BMUKK)

Pädagogisches Handeln ist im Kontext der Migrationsgesellschaft besonders herausgefordert, eine Schulkultur und Unterrichtspraxis zu entwickeln, in der Verschiedenheit als Normalität erkannt wird und in der sich die Ressourcen heterogener Gruppen entfalten können. Die Einnahme einer migrationsgesellschaftlichen bzw. einer migrationspädagogischen Perspektive bedeutet, dass neben dem Wissenserwerb auch Bewusstseinsbildung, Reflexionsfähigkeit und ein professionelles Selbstbild, das auf den Kontext der Migrationsgesellschaft bezogen ist, die Basis pädagogischen Handelns bilden. Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, stellt eine wichtige Schlüsselqualifikation für die Zukunft dar, sowohl bei LehrerInnen als auch bei SchülerInnen.

AG 4 | Kontext Heterogenität

Fokus Sprache – Perspektive Mehrsprachigkeit

INPUTS

Mag.^a Erika Tiefenbacher (Direktorin der Kooperativen Mittelschule KMS 18)

Dr. Rüdiger Teutsch (BMUKK, Leiter der Abteilung Diversitäts- und Sprachenpolitik)

Moderation: Mag.^a Magdalena Emprechtinger (Baobab)

Umgang mit Vielfalt als eine der wichtigsten Schlüsselkompetenzen ist auch für sprachliche Bildung zentral. Die politische Debatte fokussiert derzeit auf die Notwendigkeiten und Erfordernisse des Erwerbs der deutschen Sprache, in der Pädagogik verengt dies den Blick auf sprachliche Bildung beträchtlich. Monolinguale Gesellschaften sind selten, die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein wichtiger Aspekt einer zeitgemäßen, auf Globalität und Heterogenität ausgerichteten Pädagogik. Dennoch scheint ein ressourcenorientierter Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule schwierig und die Erfordernisse didaktischer Kompetenzen aller Lehrenden für sprachliche Bildung und eine grundsätzliche Förderung von Mehrsprachigkeit noch wenig ausgearbeitet. Die AG setzt sich mit unterschiedlichen Positionen, der Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt und den Schnittstellen mit Globalem Lernen und interkultureller Pädagogik auseinander.

AG 5 | Tore zur Welt öffnen

Globales Lernen als Leitbild der Schulentwicklung

INPUTS

Mag.^a Romy Höltzer (SSR Wien – GEPS-Schulen)

Mag.^a Bettina Girschick (BRG Marchettigasse)

Mag. Christian Schaberreiter (BRG Marchettigasse)

Mag.^a Verena Santiago Rodrigues (Abteigymnasium Seckau)

Moderation: Dr. Franz Halbartschlager (Südwind)

Das Bildungskonzept Globales Lernen erfordert einen grundlegenden Paradigmenwechsel mit Implikationen für Unterrichtsinhalte, Didaktik und Haltung der Lehrenden. Es müsste somit viel mehr in den Fokus von Schul- und Unterrichtsentwicklung rücken. In den „Global Education Primary Schools (GEPS)“ bildet Globales Lernen eine wesentliche Komponente des Schulmodells. Das BRG Marchettigasse ist Mitglied mehrerer international ausgerichteter Schulnetzwerke und aktiv im Global-Curriculum-Projekt tätig. Das Abteigymnasium Seckau plant Globales Lernen in das Schulprofil aufzunehmen. Anhand dieser Beispiele diskutieren wir in der AG Möglichkeiten und Chancen für neue Schulleitbilder im Sinne von Globalem Lernen.

16.00 Uhr | Zusammenfassung und Ausblick

SC, Mag. Hanspeter Huber (BMUKK, Sektion für internationale Angelegenheiten und Kultus)

Dr. Helmuth Hartmeyer (ADA und Strategiegruppe Globales Lernen)

Überwiegend Positives:

Ergebnisse des online-Feedbacks zur Tagung Globales Lernen

Zahlreiche positive Rückmeldungen bestätigen den Erfolg der Bundes-Fachtagung „Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven“ am 3. Dezember 2012. Die Ergebnisse einer online-Umfrage gewähren Einblick in die Eindrücke der TeilnehmerInnen und geben Impulse für zukünftige Tagungen.

Mit einem Rücklauf von 47% (83 ausgefüllte von 177 versendeten Fragebögen) stehen die Ergebnisse der online-Umfrage auf stabilen Beinen. Gut zwei Wochen lang nach der Tagung hatten die TeilnehmerInnen Zeit, ihre Bewertung zur Tagung anhand von 20 teils offenen, teils geschlossenen Fragen abzugeben.

Zufrieden und sehr zufrieden

Die Gesamtbewertung der Veranstaltung fiel durchwegs positiv aus: 95% der TeilnehmerInnen waren insgesamt „zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ mit der Fachtagung, mehr als die Hälfte gibt an, die gemachten Denkprozesse und Erfahrungen in ihrem beruflichen Alltag verwerten zu können. Als besonders wichtige Erkenntnisse wurden vor allem die Inhalte der beiden Hauptvorträge (Werner Wintersteiner und Gregor Lang-Wojtasik) genannt. Relevant war für viele TeilnehmerInnen weiters, einen Einblick in die Diskussionen zu Globalem Lernen in Schulen, in die Praxis von LehrerInnen und in good practice Beispiele zu bekommen. Auch der Austausch und die Diskussion mit anderen TagungsteilnehmerInnen sowie die Möglichkeit, sich zum Thema *upzudaten* und neu zu motivieren, waren wichtige Aspekte der Tagung. Manche erachteten auch die Diskussion um Kompetenzen, Begriffsklärungen und die Erkenntnis, dass es bis zu einer „humanen Gesellschaft“ und zur „Erziehung zum Weltbürgertum“ noch ein weiter Weg sei, als nennenswerte Erfahrungen.

Interessant, aber zu kurz

Die fünf Arbeitsgruppen des Nachmittags wurden sehr unterschiedlich bewertet, tendenziell etwas kritischer im Vergleich zum Vormittagsprogramm. 37% bewerten die Arbeitsgruppen mit „gut“, 12%, mit ausgezeichnet (zum Vergleich: Vortrag Lang-Wojtasik: 28% gut, 63% ausgezeichnet; Vortrag Wintersteiner:

40% gut, 54% ausgezeichnet). Fast ein Viertel der Bewertungen spricht in der offenen Frage nach weiteren Rückmeldungen die Zeitknappheit an. „Es war sehr interessant, aber zu kurz“, „Die Zeit war viel zu kurz, das war schade“, so der Tenor der Angaben. Vor allem in den Arbeitsgruppen fehlte vielen TeilnehmerInnen Zeit und Raum für tiefergehende Diskussionen. Positiv vermerkt wurden allerdings auch der Austausch in der Gruppe und die interessanten Inputs und Projektvorstellungen.

Das Rundherum

Über 80% der Befragten waren sehr zufrieden mit der Organisation der Tagung. Dieses erfreuliche Feedback wurde auch in der offenen Frage konkret formuliert: „Hier wurde großartige Arbeit geleistet!“, „Ein großes Lob für die VeranstalterInnen“. Hervorgehoben wurden auch die „relaxte Arbeitsatmosphäre“ sowie die „angenehme Gesamtmoderation“. Auch das Netzwerken mit anderen TeilnehmerInnen, die Vielfalt ihrer beruflichen Hintergründe (37% Schule, 28% NGOs, 25% PH, 19% Universität, 10% Öffentliche Institution) sowie die Mischung der thematischen Aspekte wurden als bereichernd wahrgenommen. Allen voran wird auch in dieser Frage nach dem „besonders Positiven“ die Wahl der ReferentInnen genannt.

Für die Zukunft

Bis zur Frage nach Anregungen für eine potentielle nächste Tagung zieht sich der Wunsch nach mehr Zeit durch. Sowohl für die Tagung an sich, als auch für die Arbeitsgruppen wird hier das Anliegen nach Verlängerung geäußert. Als konkrete Vorschläge wurden inhaltlich das Thema „Wertschätzung und gewaltfreie Kommunikation“, ein kritischeres Hinterfragen des EU-Konzepts Globales Lernen sowie ein Schwerpunkt auf die LehrerInnenausbildung genannt.



paulo freire zentrum

Gesellschaft für
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung

AKTION & REFLEXION

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung

Heft 1 | Dialog oder Konflikt der Kulturen?

Andreas Novy, Lukas Lengauer, Anna Kaissl, Melanie Wawra, Jennifer Ziegler
Wien, November 2008

Heft 2 | Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung

Andreas Novy, Barbara Beinstein, Christiane Voßemer
Wien, Dezember 2008

Heft 3 | The World is emerging. On the current relevance of Paulo Freire

Andreas Novy • Wien, November 2009

Heft 4 | Incubadoras an brasilianischen Universitäten

Michaela Hauer • Wien, Februar 2010

Heft 5 | Ungleiche Vielfalt der Mobilität

Gerald Faschingeder, Andreas Novy, Sarah Habersack, Simone Grosser
Wien, März 2010

Heft 6 | Grenzüberschreitungen. Partizipative Methoden im Projekt „Ungleiche Vielfalt“

Katharina Auer • Wien, Juni 2011

Heft 7 | Soziale Ungleichheit und kulturelle Vielfalt in europäischen Städten.

Dokumentation des transdisziplinären Symposiums am 14./15. Oktober 2010
Gerald Faschingeder, Sarah Habersack, Andreas Novy, Simone Grosser (Hg.)
Wien, Juli 2012

Heft 8 | „Die Freiheit tun zu können was ich will“. Vielfalt und Ungleichheit am Beispiel der Raum- und Zeitnutzung der SchülerInnen zweier Wiener Schulen

Sebastian Howorka • Wien, Juni 2013

Heft 9 | ¡Y va a caer! Gegen das neoliberale (Bildungs-)System.

Chiles Studierendenbewegung 2011 – 2012
Pia Maria Koch • Wien, Juni 2013

AKTION & REFLEXION

Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung
und dialogischen Bildung

„Des Menschen Aktivität besteht aus Aktion und
Reflexion: sie ist Praxis, sie ist Verwandlung der Welt.“

Paulo Freire

Die aus diesem Gedanken inspirierte Heftreihe „AKTION & REFLEXION“ will auf die enge Verwobenheit von Denken und Handeln aufmerksam machen. Wie schon Paulo Freire betonte, kann das eine nicht ohne das andere existieren, wenn ein wirklicher Dialog entstehen soll. Das Paulo Freire Zentrum hat diese Reihe initiiert, um Dokumentationen und Reflexionen von Veranstaltungen oder aktivierenden Projekten an die Öffentlichkeit zu tragen. Damit tragen die Hefte zur Verbreitung und Demokratisierung von öffentlichem Wissen bei.

KONTAKT

KommEnt

Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung

Elisabethstraße 2/5. Stock · 5020 Salzburg

T. +43 662 84 09 53 · office@komment.at

www.komment.at

Paulo Freire Zentrum

für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung

Sensengasse 3 · 1090 Wien

T. +43 1 3174017 · office@pfz.at

www.pfz.at

paulo freire zentrum

Gesellschaft für
Kommunikation | Entwicklung | dialogische Bildung