



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Global Citizenship Education“ im Geographie- und
Wirtschaftskundeunterricht

verfasst von / submitted by

Adam Kucher

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 313 456

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium
UF Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung
UF Geographie und Wirtschaftskunde

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Christiane Hintermann

Erklärung

Hiermit versichere ich,

- dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubter Hilfe bedient habe,
- dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe
- und dass diese Arbeit mit der von der Begutachterin beurteilten Arbeit vollständig übereinstimmt.

Wien, im Jänner 2020

Zusammenfassung

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, inwieweit der Begriff der Global Citizenship Education (GCE) einen methodischen und inhaltlichen Mehrwert im Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) darstellen kann. Der Begriff der GCE wird von der UNESCO als wesentlicher Beitrag erachtet, zentrale kulturelle, soziale, politische und globale Themen der Gegenwart und Zukunft im schulischen Kontext zu vermitteln und die Lernenden zu einer kompetenten, wertebasierten Teilnahme an deren Lösungen zu befähigen. GCE steht zudem in einem engen Zusammenhang mit den Sustainable Development Goals.

Im weiteren Verlauf der Arbeit kommt es zu einer näheren Bestimmung des GCE-Begriffes, seiner inhaltlichen Entwicklung und Ausrichtung, zum Eingehen auf das Verhältnis von GCE zu seinen Teilaspekten sowie zur Suche nach der Präsenz dieses Begriffes im österreichischen Schulsystem. Dabei erfolgt eine nähere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem österreichischen GCE-Konzept von Werner Wintersteiner. Danach wird auf Möglichkeiten eingegangen, wie GCE-Themen im GW-Unterrichtsfach eingebracht wurden oder werden können, etwa indem man die Themen der „Schlüsselprobleme“ (nach Wolfgang Klafki) bzw. der „GW-Basiskonzepte“ behandelt. Im nächsten Schritt kommt es zur Darstellung zweier GCE-Konzepte (Blackmore, Wintersteiner), denen aktuelle geographiedidaktische Konzepte (Rhode-Jüchtern, Bergmeister/Hintermann/Pichler) gegenübergestellt werden. Hierbei lässt sich zeigen, dass sowohl Inhalte als auch Methoden des GCE-Begriffes im Unterrichtsfach GW in den in dieser Arbeit analysierten Lehrplänen und geographiedidaktischen Konzepten umfangreich behandelt sind. Die Arbeit schließt mit einer Unterrichtsplanung ab, die veranschaulichen soll, wie Aspekte des GCE-Begriffs im GW-Unterricht produktiv eingebracht werden können.

Abstract

The starting point of this work was the question of the extent to which the concept of “Global Citizenship Education” (GCE) can provide methodological and substantial added value in “Geography and Economics” lessons (GW lessons). The concept of GCE is considered by UNESCO as an essential contribution to convey central cultural, social, political, and global issues of the present and future in the school context and to enable learners to contribute competently and value-based to their solution. It is also closely related to the Sustainable Development Goals.

In the further course of this study, the GCE concept is more precisely defined with respect to its content-related historical development and orientation, to the relationship between GCE and its sub-aspects as well as to the search for the presence of this concept in the Austrian school system. At this point there is also a more detailed discussion of the Austrian GCE concept proposed by Werner Wintersteiner. Possibilities are then discussed on how topics of the GCE concept were or can be treated in the subject “Geography and Economics”, e. g. through topics of “key problems” (Klafki) or “GW-Basiskonzepte”. This is followed by the presentation of two GCE concepts (Blackmore, Wintersteiner), which are compared to current geography-didactic concepts (Rhode-Juchten, Bergmeister/Hintermann/Pichler). It can be shown that both content and methods of the GCE concept are treated extensively in the school subject “Geography and Economics”, in the curricula analyzed in this study as well as in the geography-didactic concepts. The work is completed with a lesson plan, which is intended to illustrate how aspects of the GCE concept can be integrated productively into GW lessons.

Danksagung

Beim Verfassen dieser Diplomarbeit und während meines Studiums wurde ich von zahlreichen Personen unterstützt, deren Namen zu nennen, den hier vorgegebenen Rahmen sprengen würde.

An jene, die nicht genannt wurden: Danke!

Trotzdem möchte ich mich bei den folgenden Personen besonders bedanken:

Sara, dafür, dass du während unzähliger Hochs und Tiefs und vermeintlicher Durchbrüche bezüglich Diplomarbeit immer an meiner Seite gestanden bist und mich zu jedem Zeitpunkt unterstützt hast. Danke für deine menschlichen, klugen, kreativen und einzigartigen Ideen, die nicht nur diese Arbeit, sondern auch mein Leben so positiv verändert haben.

Meinen Geschwistern. Meiner Zwillingsschwester Pia für die klugen Gespräche, die wir in unserem Leben gemeinsam geführt haben. Meiner Schwester Nora, besonders für deine mentale Unterstützung in Gesprächen und Telefonaten, die mich immer wieder motivierten und zum Nachdenken anregten. Meinem Bruder Philip, für deine Überzeugungen und Ideale, die mir ein großes Vorbild sind.

Meiner Mama, für deine Unterstützung, der ich mir zu jedem Zeitpunkt meines Lebens gewiss sein konnte und die Menschlichkeit, die du mir in guten, wie in schwierigen Zeiten immer vorgelebt hat.

Meinem Papa, dafür, dass du auch heute immer da bist, wenn ich dich brauche. Für die vielen Gespräche der letzten Jahre, die mich inspirierten, forderten und reifen ließen.

Dr. Christiane Hintermann für die immer konstruktive, wertschätzende (und geduldige) Betreuung meiner Diplomarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1.	<u>Einleitung</u>	9
2.	<u>Zum Begriff der Global Citizenship Education (GCE)</u>	12
2.1.	Das UNESCO-Konzept der GCE: Geschichte und Inhalt	15
2.2.	Die innere Differenzierung des GCE-Begriffs im Wissenschaftskontext	20
2.3.	<i>Soft GCE vs. Critical GCE</i>	21
3.	<u>GCE in Österreich</u>	27
3.1.	Die Ausgangslage von GCE im österreichischen Bildungswesen	27
3.2.	Die pädagogische Konzeption der GCE in Österreich	28
3.2.1.	Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen: 3 Aspekte des GCE-Konzeptes	30
3.2.2.	Status, Praxis, Gefühl: 3 Identitätsdimensionen des GCE-Konzeptes	32
3.2.3.	Die historische Dimension im Kontext der GCE	34
3.3.	GCE und ihre Teilbereiche im österreichischen Schulsystem	37
3.3.1.	Soziales Lernen	38
3.3.2.	Interkulturelle Bildung, Interkulturelles Lernen	40
3.3.3.	Bildung für nachhaltige Entwicklung	44
3.3.4.	Friedenspädagogik	47
3.3.5.	Demokratiebildung bzw. Education for Democratic Citizenship	51
3.3.6.	Menschenrechtsbildung (Human Rights Education)	53
3.3.7.	Entwicklungspolitische Bildung	56
3.3.8.	Globales Lernen	58
3.3.9.	Politische Bildung	63
3.4.	Zusammenführung der GCE-Teilbereiche im österreichischen Schulsystem	77
4.	<u>Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) und GCE</u>	92
4.1.	Basiskonzepte und Schlüsselprobleme	92
4.2.	Basiskonzepte in GW	97
4.3.	Der fachdidaktische Grundkonsens	99

5.	<u>Ausgewählte pädagogische GCE-Konzepte im Hinblick auf GW-Inhalte</u>	104
5.1.	1. Beispiel: Pädagogisches GCE-Rahmenkonzept von BLACKMORE (2016)	104
5.2.	2. Beispiel: „GCE im Schulunterricht“-Leitfaden von WINTERSTEINER (2019)	112
5.3.	Pädagogische GCE-Konzepte aus geographiedidaktischer Sicht	123
5.4.	GCE-Konzepte: Gemeinsamkeiten und abgeleitete Themenfelder	140
6.	<u>Der Lehrplan GW und sein GCE-Potenzial – eine Lehrplananalyse</u>	142
6.1.	Lehrplan GW der AHS-Unterstufe/NMS	142
6.2.	Lehrplan GW der AHS-Oberstufe	147
6.3.	Lehrplan GW der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL)	152
7.	<u>Unterrichtsplanung</u>	154
8.	<u>Resümee</u>	178
9.	<u>Conclusio und Ausblick</u>	184
Literatur		186
Abbildungsverzeichnis		206

1. Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem pädagogischen Begriff der Global Citizenship Education (GCE)¹. Dieser Begriff wird von der UNESCO als tauglich dafür erachtet, einen wesentlichen Beitrag zu leisten, um zentrale kulturelle, soziale, politische und globale Themen der Gegenwart und Zukunft im schulischen Kontext zu vermitteln und die Lernenden zu einer kompetenten und wertebasierten Teilnahme an deren Lösung zu befähigen. In diesem Kontext steht der GCE-Begriff in einem engen Zusammenhang mit der Erreichung der nachhaltigen Entwicklungsziele (Sustainable Development Goals; SDGs) der Vereinten Nationen. Als ich im Frühling des Jahres 2018 zum ersten Mal mit dem Begriff in Berührung kam, nahm ich den starken Kontrast zwischen den weltbürgerlich-orientierten Inhalten der GCE und den zu diesem Zeitpunkt in Österreich und der Welt präsenten nationalistisch orientierten politischen Positionen als besonders stark wahr.

Mein Interesse an diesem Begriff war geweckt. Als Student des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien war ich mit zahlreichen Inhalten des GCE-Begriffes bereits vertraut bzw. kamen mir wesentliche Inhalte in hohem Maße bekannt vor. Es schien also eine gewisse Nähe zu bestehen, und ich beschloss, das Thema meiner Diplomarbeit auf die Themenkomplexe „Geographie und Wirtschaftskunde“² und „GCE“ mitsamt ihren inhaltlichen Gemeinsamkeiten auszurichten. Aus dieser Überlegung ergab sich die zentrale forschungsleitende Fragestellung dieser Arbeit:

Welchen inhaltlichen und methodischen Mehrwert kann das GCE-Konzept dem Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ bieten?

Im Zuge der weiteren Vertiefung mit den zu berücksichtigenden Inhalten erschienen mir zwei weitere forschungsleitende Fragen für den ersten, theoretischen Hauptteil (Kap. 2–3) wesentlich:

- *Wie ist der der allgemeine GCE-Begriff, vor allem hinsichtlich seiner unterschiedlichen inneren Differenzierungen, ausgerichtet?*
- *Wie verhält sich der allgemeine GCE-Begriff zu seinen spezifischer ausgeprägten Teilbereichen?*

1 Der Ausdruck „Global Citizenship Education“ wird im Folgenden meist mit „GCE“ abgekürzt. Des Weiteren bezieht sich der Ausdruck „GCE-Begriff“ auf den allgemeineren Vorstellungsinhalt dieses Ideenkomplexes, während das Wort „GCE-Konzept“ spezifischere Ausprägungen davon bezeichnet.

2 Das Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ wird im Folgenden meist mit „GW“ abgekürzt.

Für den zweiten, praktisch orientierten Hauptteil dieser Arbeit (Kap. 4–7) ergaben sich folgende Leitfragen:

- *Wo sind die Inhalte des österreichischen GCE-Konzeptes, in der Theorie und Praxis, im österreichischen Schulsystem zu verorten?*
- *Wie werden zentrale Inhalte des GCE-Prinzips im österreichischen Schulsystem vor allem hinsichtlich des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ theoretisch und praktisch, etwa mittels Basiskonzepten oder Schlüsselproblemen, behandelt?*

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile: Der erste, theoretische Hauptteil (Kap. 2–3) erörtert zunächst (in Kap. 2) den neuen UNESCO-Bildungsbegriff der GCE mitsamt seiner Teilaspekte. Die Skizzierung seiner historischen Entwicklung und inneren Differenzierung im wissenschaftlichen Kontext mündet in die Frage, an welchen Stellen dieser Begriff (bewährte) Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien grundsätzlich zu ergänzen vermag. Der weitere Verlauf (Kap. 3) geht sodann auf die spezifische Ausgangslage und Ausformung der GCE in Österreich ein und stellt die hierfür maßgebliche pädagogische Konzeption von Werner Wintersteiner (WINTERSTEINER et al. 2014) in ihren unterschiedlichen Dimensionen dar. Nach dieser notwendigen kontextuellen Vorbereitung erfolgt eine umfangreiche Auseinandersetzung mit jenen Teilbereichen, an welchen das österreichische GCE-Konzept angelehnt ist, um neben der Entwicklung der einzelnen GCE-Konzepte die aktuelle Positionierung und Verankerung im österreichischen Schulsystem zu untersuchen. Ein besonderer Fokus liegt hier auf der Behandlung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung, da sich die österreichische GCE-Konzeption stark am österreichischen Kompetenzmodell für Politische Bildung orientiert und überhaupt der allgemeine GCE-Begriff ebenso auf eine weltgesellschaftliche politische Bildung hin ausgerichtet ist. Abgeschlossen wird dieser erste Hauptteil mit einer Zusammenführung der angesprochenen Teilbereiche sowie einer Bewertung, inwiefern diese vom neuen GCE-Begriff der UNESCO ergänzt bzw. abgegrenzt werden.

Anschließend an diesen ersten Hauptteil mit seinem begriffsanalytischen Schwerpunkt auf inhaltlichen Aspekten des GCE-Begriffes und seiner spezifischen Teilbereiche legt der zweite, praktisch orientierte Hauptteil (Kap. 4–7) den Fokus auf die mögliche Verbindung zwischen GCE und dem Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW). Zunächst werden nach einer Übersicht zur Kombination zwischen GW und GCE (Kap. 4.) zwei pädagogische GCE-Konzepte (Blackmore, Wintersteiner) mitsamt ihrer praktischen GW-Relevanz behandelt (Kap. 5), wobei diese Konzepte kurz mit anderen geographiedidaktischen Herangehensweisen an GCE-Themenbereiche (Rhode-Jüchtern, Bergmeister/Hintermann/Pichler) verglichen werden. Dabei werden auch bereits bestehende Positionen analysiert, die im österreichischen

Schulwesen zur Diskussion globaler Probleme dienen (können) und woraus sich zentrale Themenfelder des allgemeinen GCE-Begriffes formulieren lassen, die im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit als Basis für den Versuch dienen (Kap. 6), exemplarisch die Lehrpläne des Unterrichtsfaches GW der Schultypen „AHS-Unterstufe“ bzw. „Neue Mittelschule“ sowie jene der „AHS-Oberstufe“ und der „Höheren Technischen Lehranstalten“ auf potenzielle Anknüpfungspunkte für GCE-Themen hin zu überprüfen. Zuletzt wird im Schluss des zweiten Hauptteiles (Kap. 7) anhand einer Unterrichtsplanung (Stundenplanung) exemplarisch veranschaulicht, auf welche Weise sich GCE als Unterrichtsprinzip im Unterrichtsfach GW erfolgversprechend anwenden lässt.

Seit dem Beginn dieser Arbeit (im Frühling 2018) kam es hinsichtlich des GCE-Begriffes vor allem mit Blick auf die praktische Umsetzung zu wichtigen Veröffentlichungen. Für die österreichische Ausrichtung von GCE stand der von WINTERSTEINER et al. 2014 für die UNESCO veröffentlichte Band *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft* im Zentrum meiner Untersuchung. Dieser Band bietet zahlreiche Beispiele für die Umsetzung von GCE an österreichischen Schulen sowie den in dieser Arbeit diskutierten Leitfaden von Werner Wintersteiner. Die Idee des *global citizen* kann jedoch auch in zahlreichen anderen Publikationen zu Globalem Lernen gefunden werden (vgl. Kap. 3.3.8). Für den internationalen Kontext lässt sich feststellen, dass sich der Diskurs zur inhaltlichen Ausrichtung der GCE besonders um das Jahr 2010 verstärkte (siehe Kap. 2.2. und 2.3.).

Zuletzt kam es mit dem Inkrafttreten der Sustainable Development Goals (Jänner 2015) zu einer verstärkten Thematisierung der Inhalte und der Frage, auf welche Weise und wie intensiv der politische und gesellschaftliche Einsatz sein müsste, um die darin formulierten Ziele zu erreichen. Ebenso erfolgte in dem 2019 veröffentlichten Artikel „Global Citizenship Education im Unterricht. Ein kommentierter Leitfaden“ von Wintersteiner in dem von Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner herausgegebenen Sammelband *Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (Hg. für die Österreichische UNESCO-Kommission; Wien 2019) eine Darstellung von praktischen Anwendungen im Unterricht und von Beispielen für deren Umsetzung an österreichischen Schulen. An dieser Stelle soll die vorliegende Arbeit, v. a. hinsichtlich des Unterrichtsfaches GW und möglicher Ansatzpunkte des GCE-Begriffes, einen bislang ausstehenden Beitrag leisten, um geographiedidaktische Konzepte auf ihre potenzielle thematische und methodische Nähe zur GCE zu untersuchen (siehe Kap. 5).

2. Zum Begriff der Global Citizenship Education (GCE)

Als eine der frühesten und auch einflussreichsten Konzeptionen der GCE gilt *A Curriculum for global citizenship: Oxfam's development education programme* von Oxfam, einem internationalen Verbund von unterschiedlichen Hilfs- und Entwicklungsorganisationen, aus dem Jahr 1997. Oxfam formulierte darin drei zentrale Komponenten einer GCE:

- 1.) Knowledge and understanding of the background to global problems (such as conceptual understanding of social justice, peace/conflict, diversity, sustainable development and globalization/interdependence);
- 2.) Skills (such as critical thinking, argumentation, cooperation/conflict resolution and the ability to challenge injustice);
- 3.) Values and attitudes (such as commitment to equality, respecting diversity, concern for the environment and a sense of identity and self-esteem).

(Oxfam 1997: 2)

Oxfam formulierte damit die Art von Wissen (konzeptuelles Verstehen von Zusammenhängen und globalen Problemen), die Fähigkeiten, die beim Wissenserwerb geschult und benötigt werden (kritisches Denken, Austausch mit anderen Meinungen und die Fähigkeit, gegen Ungerechtigkeit zu handeln), sowie die Wertebasis, auf der dieser Prozess aufbaut. Oxfams Schrift sollte maßgeblich für die weitere Entwicklung des Konzeptes der GCE werden.

Die Formulierung der GCE basiert wörtlich auf der Konstruktion der „traditionellen“ Citizenship Education, die wie folgt definiert werden kann:

Citizenship or civics education is construed broadly to encompass the preparation of young people for their roles and responsibilities as citizens and, in particular, the role of education (through schooling, teaching and learning) in that preparatory process.

(Kerr 1999: 201)

Es handelt sich also (in dieser Definition von vielen) um die Vorbereitung der Lernenden zu verantwortungsbewussten Staatsbürgerinnen und Staatsbürgern und beinhaltet in diesem Bildungsprozess Schulbildung, Unterricht und den Lernprozess. Der Blick richtet sich auf den/die Staatsbürger/Staatsbürgerin und seine/ihre Rechte, die sich stark durch die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Staat bestimmen.

Für die UNESCO, deren Konzept der GCE ein zentrales Element der vorliegenden Arbeit darstellt, bedeutete eine moderne Citizenship Education, welche den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gewachsen sein soll, im Jahr 1999 folgendes:

Citizenship education can be defined as educating children, from early childhood, to become clear-thinking and enlightened citizens who participate in decisions concerning society. "Society" is here understood in the special sense of a nation with a circumscribed territory which is recognized as a state.

(UNESCO 1998)

Die Bildungsaufgabe wurde auch hier in der Vorbereitung der Lernenden zu „klardenkenden“ BürgerInnen gesehen, welche an gesellschaftlichen Entscheidungen partizipieren. Besonders relevant erscheint hierbei die Definition der Gesellschaft (*society*), die hier als Nation (mit eingegrenztem Gebiet) und als Staat anerkannt, beschrieben wird.

Als Ziele einer zukunftsfähigen Citizenship Education werden von der UNESCO die folgenden Vorgaben genannt:

- educating people in citizenship and human rights through an understanding of the principles and institutions [which govern a state or nation]
- learning to exercise one's judgement and critical faculty
- acquiring a sense of individual and community responsibilities

(UNESCO 1998)

Diese Ziele werden durch die vier Hauptthemen der Citizenship Education ergänzt:

- the relations between individuals and society: individual and collective freedoms, and rejection of any kind of discrimination
- the relations between citizens and the government: what is involved in democracy and the organization of the state
- the relations between the citizen and democratic life
- the responsibility of the individual and the citizen in the international community

(UNESCO 1998)

Wie zu erkennen ist, soll Citizenship Education nicht nur Bereiche der politischen Inhalte (*policy*), der politischen Prozesse (*politics*) und der politischen Strukturen (*polity*) behandeln, sondern besonders auch den Bezug zwischen Individuum und Staat sowie die Verantwortlichkeiten des Individuums gegenüber dem demokratischen Leben und seinen Mitmenschen zum Thema haben. Besonders bedeutsam ist an dieser Stelle das letzte der vier Hauptthemen, das die Verantwortung der Individuen *und* der BürgerInnen gegenüber der internationalen Gemeinschaft hervorhebt. Diese Formulierung der individuellen Verantwortung erklärt sich bereits durch die Gründungsidee der UNESCO, deren maßgebliches Ziel es ist, den Frieden durch gemeinsame supranationale Aktivitäten im Bereich der Bildung zu sichern und zu stärken. Citizenship Education und die oben angesprochenen Ziele sollen laut UNESCO dazu beitragen,

Individuen zu Staatsbürger und Staatsbürgerinnen zu „erziehen“ und darüber hinaus die Individualität des/der Einzelnen in Bezug auf Ethik und Recht zu betonen: „These three objectives correspond both to educating the individual as a subject of ethics and law, and to educating citizens“ (UNESCO 1998).

Im weiteren Verlauf des UNESCO-Dokuments wird auf die „globalen Dimensionen“ der Citizenship Education eingegangen, und es wird einleitend festgehalten, dass die weltweiten Bevölkerungsströme ein Charakteristikum der modernen Welt sind und dass dies gleichzeitig bedeutet, dass Schulen nicht nur auf die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe von Kindern eingehen sollen, sondern diese Heterogenität auch als Möglichkeit von Citizenship Education berücksichtigt werden soll. In diesem Zusammenhang wird festgestellt, dass sich die Lernenden mit anderen Kulturen als der eigenen auseinandersetzen sollen:

Far from blurring the cultural diversity of pupils, citizenship education can bring out the value of differences while respecting and affirming the universality of human rights principles. Respect for others – a universal principle – means, in the daily life of the school, a dialogue with others, and taking an interest in other family lifestyles, social habits and cultural practices.

(UNESCO 1998)

Citizenship Education dient also keinesfalls dazu, dass kulturelle Unterschiede verschwimmen, sondern dass Lernende den Wert der Unterschiedlichkeit erkennen. Ein besonders wesentlicher Punkt in Hinblick auf die GCE ist der Hinweis auf die Universalität von Menschenrechten und den Respekt für andere und deren Art zu leben. Diese Kenntnisse und Prinzipien sollen im Alltag dazu beitragen, Respekt für Minderheiten aufzubauen und Rassismus zu bekämpfen.

GCE, soviel kann an dieser Stelle gesagt werden, rückt den Blick der Citizenship in Richtung einer globalen Sichtweise des Individuums und der Reflexion über Ursachen und Lösungen globaler Problemstellungen und der Änderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. Diese Perspektive sieht den Menschen nicht vornehmlich als international partizipierende(n) Staatsbürger/in, sondern als Weltbürger/Weltbürgerin, der/die sich an der Verbesserung der Welt beteiligt.

Sehr prägnant ist im Hinblick auf die Formulierungen der traditionellen Citizenship Education das Konzept des *global citizen*, der im Jahr 2014, in einer für die GCE maßgeblichen Veröffentlichung der UNESCO, wie folgt beschrieben wurde:

As a citizen you get your rights through a passport/national paper. As a global citizen, it is guaranteed not by a State but through your humanity. This means you are also responsible to the rest of humanity and not the State alone.

(UNESCO 2014: 14)

Das Konzept der Citizenship Education aus dem Jahr 1999 ist keineswegs der erste Versuch der UNESCO, friedenssichernde und friedensfördernde Elemente zu definieren und diese – im weiteren Verlauf durch die Nationalstaaten selbst – in nationale Lehrpläne zu integrieren. Hierzu lohnt es sich, die Entwicklung der GCE im Kontext der UNESCO zu betrachten und Kenntnis über die Motive für dieses Bildungskonzept zu bekommen.

2.1. Das UNESCO-Konzept der GCE: Geschichte und Inhalt

Um die heutigen Ansätze der GCE zu verstehen und um deren mögliche zukünftige Positionierung in nationalen Lehrplänen und Bildungslandschaften zu verstehen, ist es notwendig, den Einfluss der UNESCO zu beleuchten, die diese Bildungsmethode seit 2014 intensiv verfolgt.

Im Sinne ihrer Verfassung aus dem Jahr 1945 verfolgt die UNESCO das Ziel,

durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen, um in der ganzen Welt die Achtung vor Recht und Gerechtigkeit, vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten zu stärken, die den Völkern der Welt ohne Unterschied der Rasse, des Geschlechts, der Sprache oder Religion durch die Charta der Vereinten Nationen bestätigt worden sind.³

Geschehen soll dies operativ durch die Unterstützung des Aufbaus eines Bildungswesens und durch die Institutionalisierung der internationalen Zusammenarbeit bei der Förderung des Ideals „gleiche Bildungsmöglichkeit für alle“ (UNESCO 1945). Eine weitere Maßnahme, um diese Ideale zu fördern, ist die Empfehlung geeigneter Bildungsmethoden für die „Vorbereitung der Jugend der ganzen Welt auf die Verantwortlichkeiten freier Menschen“ (UNESCO 1945). Eine dieser besagten Bildungsmethoden ist eben die GCE mit ihren Zielen, jedoch sind diese Ziele durchaus schon in anderen, früheren Initiativen der UNESCO zu finden⁴: bereits im Jahr 1946 kam es zur *Resolution on the revision of textbooks*, in welcher die Forderung aufkam, Schulbücher in Hinsicht auf ihr Potenzial zur Völkerverständigung zu untersuchen und zu

3 UNESCO 1945; Artikel 1 der *Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO)*. Der Terminus „Rasse“ ist laut der UNESCO der Historizität des Dokumentes geschuldet und wird in seiner damaligen Bedeutung von ihr heutzutage abgelehnt.

4 Die folgende Chronologie basiert auf der Aufzählung im Exkurs 1 („Global Citizenship Education im Rahmen der UNESCO“) in WINTERSTEINER et al. (2014: 6f).

verbessern. Im Jahr 1974 kam es zur Veröffentlichung der *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* (UNESCO 1974). Wie auch in den vorangegangenen Veröffentlichungen (nicht alle werden an dieser Stelle genannt) drehte sich deren Inhalt um die Ideen friedenserzieherischer Maßnahmen, jedoch mit der deutlichen Betonung einer internationaleren Auffassung und globalen Perspektive auf Bildung. Ein weiteres wesentliches Merkmal in diesem Dokument ist die Betonung von Weltproblemen, die Individuen wie auch Gemeinschaften betreffen⁵. Die Veröffentlichung von 1974 sah also, durchaus früh, die Idee globaler Lösungswege für globale Probleme und deren Implementierung in nationale Schulsysteme vor.

Im Jahr 1994 kam es durch die UNESCO zur Publikation des *Integrierten Rahmenaktionsplans zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie*. Ein sehr zentraler Aspekt dieser Veröffentlichung ist, dass die Verhinderung von Krieg und die Erhaltung von Frieden zwar eine zentrale politische Aufgabe sind, die Erziehung zum Frieden jedoch durch die Lernenden erfolgen muss. Verstehen sollen die Lernenden also einerseits, wie Krieg funktioniert und welche Entwicklungen und Tendenzen dahinführen, und andererseits, dass Demokratie und Frieden durch gesellschaftliche Partizipation mitgestaltet werden müssen. Neben den politischen Akteuren ist auch die Zivilgesellschaft gefragt, negativen gesellschaftlichen Entwicklungen wie Rassismus, Intoleranz und globalen Disparitäten (der immer größer werdenden „Kluft zwischen reich und arm auf internationaler wie auf nationaler Ebene“; UNESCO 1994: 479) aktiv entgegenzuwirken. WINTERSTEINER et al. (2014: 6) erwähnen, dass in weiteren UNESCO-Dokumenten Aspekte wie die „Erziehung zur nachhaltigen Entwicklung“ und die „Erziehung zu einer weltweiten Kultur des Friedens“ hinzukamen, welche in den folgenden Jahren (zwischen 2000 und 2010) noch stärker hervorgehoben wurden. In mehreren Etappen und auf Basis des Dokumentes *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace* (UNESCO 1999) kamen Ideen der Demokratiebildung, politischen Bildung, Interkulturalität und Friedenserziehung zu einem neuen Bildungskonzept zusammen, welches „diese Ideen nicht nur global propagiert, sondern auch mit einer globalen Perspektive“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 6).

Um die Fülle an Dokumenten der UNESCO nun zu bewerten, kann Folgendes gesagt werden: Insgesamt ist in den Publikationen der rote Faden der Friedenssicherung durch und mit Bildung durchgängig zu erkennen. Eine deutliche inhaltliche Zäsur erfolgte 1994 durch die

5 UNESCO 1974 („[...] promote international solidarity and co-operation, which are necessary in solving the world problems affecting the individuals' and communities' life and exercise of fundamental rights and freedoms“).

zivilgesellschaftliche Komponente im Umgang mit globalen Problemen und Herausforderungen sowie den innergesellschaftlichen Konfliktzonen. Diese Komponente sollte demzufolge als integraler Bestandteil in allen Typen, Stufen und Formen des Schul- und Bildungswesens zu finden sein. Die inhaltliche Ausrichtung der Veröffentlichungen kann im großen Zusammenhang deutlich der Friedenspädagogik zugeordnet werden und erfuhr erst zwischen 2013 und 2014 eine ausdrückliche Ausrichtung auf GCE.

Inhaltlich ist das gesamte Konzept der GCE, wie bereits erwähnt, eine Zusammenführung aus unterschiedlichen Bildungsprinzipien und didaktischen Richtungen; doch auch die Entstehung auf transnationaler Ebene kann als ein Zusammengehen verschiedener internationaler Initiativen gesehen werden. Eine der treibenden Kräfte und zudem Anstoß für GCE ist die *Global Education First Initiative* (siehe UNESCO 2016b), welche auf den damaligen UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon zurückgeht und die Stärkung des *global-citizen*-Gedankens als eine von drei Prioritäten sieht.

Die erste Priorität („put every child in school“; BAN 2012: 14) begründet sich in der Feststellung, dass einzig Bildung die sozioökonomische Situation von Kindern in Schwellenländern verbessern und stärken kann. Das Ziel muss also sein, Kindern in einkommensschwachen Ländern (sog. *low-income countries*) die Möglichkeit einer weiterführenden Bildung nach der Primarstufe zu ermöglichen. Die zweite Priorität findet sich in der Verbesserung der Qualität des Lernens („improve the quality of learning“; BAN 2012: 14), da Kinder häufig nach dem Ausscheiden aus der Schule eine geringe Alphabetisierung (*literacy*) und Rechenfähigkeit (*numeracy*) aufweisen. Als dritte Priorität wird der Ausbau und die Institutionalisierung der GCE („foster global citizenship“; BAN 2012: 20) proklamiert. Am 26. September 2012 stellte Ban Ki-Moon dahingehend fest, dass die GCE von zentraler Bedeutung sein sollte:

We must foster global citizenship. Education is about more than literacy and numeracy. It is also about citizenry. Education must fully assume its essential role in helping people to forge more just, peaceful and tolerant societies.
(BAN 2012: 20)

Mit diesem Statement stellte Ban Ki-Moon die direkte Verbindung einer Stärkung von Global Citizenship und der Formung einer friedlichen und toleranten Gesellschaft mittels Bildung her. Mögliche Hindernisse („barriers to global citizenship“; BAN 2012: 20f) für die Umsetzung dieses Zieles sieht Ban im Vermächtnis des traditionellen Schulsystems, in veralteten Lehrplänen und Lernmaterialien, einem Mangel in der LehrerInnenbildung, ein mangelnder Fokus auf Werte wie Friede, Respekt, Menschenrechte, Diversität und Gerechtigkeit im Ethos der Schulen,

sowie der Mangel an politischem Willen zur Behandlung von politisch sensiblen Themen (wie Toleranz und Menschenrechten).

Die Initiative Bans stieß auf großes internationales Echo und die UNESCO griff dieses Thema auf und so kam es im Jahr 2013 in Bangkok zur Durchführung eines ersten internationalen Forums („Global Citizenship Education – Preparing learners for the challenges of the twenty-first century“). In der gleichnamigen Veröffentlichung⁶ führte die UNESCO an, dass es sich bei GCE um ein Rahmenparadigma für Bildung handelt, durch welche die Lernenden dazu ermächtigt werden, eine gerechte, friedliche, tolerante, inklusive und nachhaltige Welt zu sichern (UNESCO 2014: 9).

Zentral wurde auf diesem Forum zentralen Fragen der GCE nachgegangen: Wie können die Lernenden dazu ermächtigt werden, das Potenzial einer globalen Identität zu erkennen, bei welcher individuelle, kulturelle, religiöse und ethnische Unterschiede überschritten werden? Wie kann eine vertiefte Kenntnis von globalen Problemen und universellen Werten (Gerechtigkeit, Respekt, Gleichheit und Würde) vermittelt werden? Wie können jene kognitiven Fähigkeiten gefördert werden, welche die Lernenden kritisch, systematisch, kreativ und multiperspektivisch an Problemlagen herangehen lassen? Wie können nichtkognitive Fähigkeiten wie Empathie, Konfliktlösungskompetenz sowie die Begabung für die Zusammenarbeit mit Menschen aus anderen Kulturen, anderer Herkunft und anderen Perspektiven gefördert werden? Wie kann die Fähigkeit gefördert werden, für globale Herausforderungen globale Lösungen zu finden? GCE, so wurde festgestellt, vermag diese Fragen der Zukunft zu transportieren und weitreichend in den Schulalltag der Lernenden zu implementieren (UNESCO 2014: 9f).

Im Jänner 2015 kam es in Paris zum zweiten „UNESCO Forum on Global Citizenship Education (GCE)“, bei welchem zwei Ziele verfolgt wurden: erstens die Rolle, die GCE für den Frieden spielen kann, und zweitens die Frage, wie dieses Konzept nach dem Ende des UNESCO-Aktionsprogramms 2000–2015 („Education for All 2000–2015“) und der „Millenniums-Entwicklungsziele“ (*Millennium Development Goals*; bis 2015) weiterentwickelt werden soll.

Im Mai 2015 fand im südkoreanischen Incheon das World Education Forum (WEF) der UNESCO statt, aus dem mehrere relevante bildungspolitische Ergebnisse hervorgingen: die Neuausrichtung und Ergänzung des UNESCO-Aktionsprogramms *Education for All* sowie der Verabschiedung der Incheon Deklaration (UNESCO 2014). In dieser Deklaration kann eine

6 Die Veröffentlichung basiert auf den Ergebnissen des Forums in Bangkok sowie auf jenen der vorausgegangenen Veranstaltung und Folgedokumentation *Technical Consultation on Global Citizenship Education* (Seoul, September 2013).

Weiterführung und Weiterentwicklung des UNESCO Aktionsprogramms gesehen werden, in welcher die Erkenntnisse der Jahre 2000–2015 eingearbeitet wurden. Das Konzept der GCE wird neben der Education for Sustainable Development (ESD) als entscheidendes Instrument für lokale und globale Herausforderungen genannt (UNESCO 2015a).

Anschließend an das World Education Forum in Incheon kam es im September 2015 zum „Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung“ in New York, bei welchem die 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals) von der UN-Vollversammlung verabschiedet und damit die Millenniums-Entwicklungsziele abgelöst wurden. Die 17 Ziele sollten bis zum Jahr 2030 erfolgreich durch die Staatengemeinschaft verwirklicht worden sein, wobei sich der Punkt „Bildung“ sich als Entwicklungsziel 4 wiederfindet. Zur Umsetzung dieses Entwicklungszieles und damit der Bildungsagenda 2030 dient der *Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4* (Deutsche UNESCO Kommission 2017). Insgesamt soll der Aktionsrahmen strategische Handlungsempfehlungen darlegen, wie die Unterziele der „Bildungsagenda 2030“ verfolgt und koordiniert werden sollen und wie das Monitoring durch die UNESCO zu betreiben ist. Das Konzept der GCE findet sich im Unterziel 4.7.:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt.

(Deutsche UNESCO Kommission 2017: 6)

Das Bildungskonzept wird in der Bildungsagenda 2030 also direkt angeführt und dadurch zu einem zentralen Leitbild der zukünftigen Bildungsbestrebungen in den Industrie- und Entwicklungsländern. Laut österreichischem Bundeskanzleramt wurden mit „dem Ministerratsbeschluss vom 12. Jänner 2016 [...] alle Bundesministerien zur kohärenten Umsetzung der ‚Agenda 2030‘ beauftragt“ (BKA 2016/2018), was auch die Bildungsagenda 2030 miteinschließt.

Die Bildungsagenda 2030, welche die Ziele für eine nachhaltige Entwicklung im Bereich der Bildung darstellt, formuliert in ihrem übergeordneten Ziel: „Bis 2030 für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sicherstellen sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen fördern“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 1). Diesem übergeordneten Ziel sind 10 Unterziele zu seiner Erreichung untergeordnet. Eines jener 10 Unterziele ist der Punkt 4.7, welcher sich im Kernbereich mit Nachhaltigkeit, Friedenssicherung und Gleichberechtigung beschäftigt und die Lernenden mitunter durch GCE dazu ermächtigen soll. Das Ziel muss es also sein:

Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u. a. durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Global Citizenship Education und Wertschätzung kultureller Vielfalt und den Beitrag der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.

(Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 19)

Angemerkt wird, dass Bildungssysteme diese „transformativen Ansätze“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 19), die zum Aufbau friedlicher und nachhaltiger Gesellschaften beitragen, selten vollständig integrieren. Dies soll sich durch die Bildungsagenda 2030 ändern, denn:

Das Wissen, die Fähigkeiten, Werte und Einstellungen, die Bürger brauchen, um ein produktives Leben zu führen, fundierte Entscheidungen zu treffen und lokal und global bei der Konfrontation mit und der Lösung von globalen Herausforderungen eine aktive Rolle zu spielen, kann durch Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Global Citizenship Education (GCE) erlangt werden.

(Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 20)

Solche Bereiche der Bildung, welche Zusammenleben, Nachhaltigkeit und Gleichberechtigung fördern sollen, werden also von der UNESCO konkret mit transformativen⁷ Bildungskonzepten wie GCE und BNE nicht nur in Verbindung gebracht, sondern mit ihren Beitrags- und Lösungsfunktionen vorgestellt (siehe Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 19f).

2.2. Die innere Differenzierung des GCE-Begriffs im Wissenschaftskontext

GCE ist, wie in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurde, ein Begriff, der in hohem Maße im globalen Kontext entstand und im weiteren Verlauf auf nationaler Ebene Eingang in nationale Bildungssysteme finden soll. Ein kritischer Punkt in diesem Ansinnen ist ohne Zweifel die Theorie-Praxis-Transformation, welche die Umsetzung der ambitionierten Ideen der GCE in Handlungen mittels eines konkreten Lehrplans an Schulen und Bildungsstandorten ermöglichen soll.

⁷ Der Begriff der transformativen Bildung ist in diesem Zusammenhang eng an die GCE und die BNE angelehnt, welche in der Erreichung der Sustainable Development Goals eine zentrale Rolle spielen. Grob gesagt lässt sich transformative Bildung als Beitrag zur „sozial-ökologischen Transformation unserer Wirtschafts- und Lebensweise“ bezeichnen, etwa gemäß der von der Österreichischen UNESCO-Kommission und des Paulo Freire Zentrums sowie anderen Institutionen mitveranstalteten Diskussionsveranstaltung „Transformative Bildung“ (Paulo Freire Zentrum 2017).

Aufgrund des bisherigen Fehlens eines solchen konkreten Lehrplans werden im Folgenden zwei unterschiedliche Rahmenkonzepte zur Umsetzung des GCE-Bildungsmodells behandelt:

1. das pädagogische Rahmenkonzept („pedagogical framework“) von Chloe Blackmore, die bei diesem Konzept auf Basis von Vanessa Andreottis „critical global citizenship education“ (vgl. ANDREOTTI 2006) den Fokus auf den Lernprozess selbst legt;
2. das Konzept von WINTERSTEINER et al., das GCE in eine starke Beziehung zu anderen pädagogischen Konzeptionen stellt und sich mitunter an diesbezüglichen Modellen und Erlässen orientiert.

Ab der Mitte der 2000er-Jahre kam es zu einer zunehmenden begrifflichen Ausdifferenzierung der GCE und zur Entstehung von zwei maßgeblichen Zugängen zum GCE-Bildungskonzept, die unter verschiedenen, ursprünglich englischen Termini in der Diskussion auftauchen. Besagte Termini ordnen sich unterschiedlichen Gegensatzpaaren zu:

- *soft citizenship education* vs. *critical citizenship education* (ANDREOTTI 2006),
- *humanitarian/moral approach* vs. *political/ethical approach* (ANDREOTTI 2006: 47),
- *modern citizenship* vs. *diverse/cooperative citizenship* (TULLY 2014), und
- „individueller Kosmopolitismus“ vs. „struktureller Kosmopolitismus“ (GROBBAUER 2019).

Für WINTERSTEINER et al. (2014: 10) ist für die unterschiedlichen Ausrichtungen v. a. die Auffassung des Citizenship-Begriffs zentral. GCE kann einerseits als globale Variante von Citizenship Education gesehen werden, welche zwar globale Problemfelder behandelt, aber Citizenship als „nationales Paradigma“ sieht; andererseits kann es als Überwindung dieses Paradigmas, als „Erziehung zu *global citizenship* verstanden“ werden.

Im Folgenden sollen die beiden Rahmenkonzepte und ihre unterschiedlichen Zugänge zum Thema behandelt werden, und dies anhand der Terminologie bzw. Begrifflichkeit der *Soft-* und *Critical-Citizenship Education*, welche im Großen und Ganzen die Positionen der obigen vier Gegensatzpaare ausdrückt.

2.3. *Soft GCE* vs. *Critical GCE*

Für Vanessa Andreotti, die zur Theoriebildung von GCE vielfach publiziert hat, basiert der Zugang der *Soft GCE* auf der humanitären Basis, für andere verantwortlich zu sein und für die Motivation bei diesem Vorgang Kompetenzen in Sachen *leadership* und *self-improvement* aufzubauen oder dabei nur einfach ein bisschen Spaß zu haben („or simply having fun“;

ANDREOTTI 2006: 40). Andreotti verneint die Richtigkeit dieses Zugangs und stellt fest, dass es durch diesen paternalistischen Zugang nicht nur zum fehlenden Hinterfragen, ob die eigenen Verhaltensmuster auch Teil der Ursachen der Problemlage sein können, sondern auch zur Weiterverbreitung dieser Muster im globalen Kontext beitragen. Es fehlt demzufolge bei dieser Betrachtungsweise nicht nur ein selbstkritischer Zugang, der das eigene Tun und dessen Motive reflektiert, sondern auch die Kenntnis von Zusammenhängen und Kontexten:

In order to understand global issues, a complex web of cultural and material local/global processes and contexts needs to be examined and unpacked. My argument is that if we fail to do that in global Citizenship Education, we may end up promoting a new “civilising mission” as the slogan for a generation who take up the “burden” of saving/educating/civilising the world. This generation, encouraged and motivated to “make a difference”, will then project their beliefs and myths as universal and reproduce power relations and violence similar to those in colonial times.

(ANDREOTTI 2006: 41)

Elementar an der kritischen GCE ist damit ein postkolonialistischer Zugang, der die materielle Überlegenheit hervorstreicht, die der globale Norden im Kontext von historischem Imperialismus, Kolonialismus und globalem Kapitalismus erlangte (ANDREOTTI 2006: 41). In diesem Zusammenhang erwähnt Andreotti die Vermeidung des Prozesses, der von Gayatri Spivak als „worlding of the West as world“ bezeichnet wird, indem jener Prozess eine Weiterverbreitung westlicher Werte unter Ausblendung jener Kontexte vollzieht, die zu globaler Ungleichheit führten.⁸ Ableitend aus diesen Überlegungen streicht Andreotti in einer späteren Arbeit die Kritik seitens des Postkolonialismus als eine Anforderung an die GCE hervor: Damit die Menschen überhaupt an einer anderen Zukunft mitwirken können, muss nicht nur die Einsicht über die Komplexität, Vielfalt, Wandelbarkeit und Diversität bestehen, sondern auch die Durchführung von erklärenden Analysen zur Entstehung dieser Ungleichheiten (ANDREOTTI 2010: 234).

Bei seiner Unterscheidung der unterschiedlichen Zugänge stellt James Tully eine Unterscheidung zwischen modernem (*modern*) und diversen (*diverse or cooperative*) Zugang den/die Bürger/Bürgerin sowie die Ausgestaltung bürgerschaftlicher Rechte in den Fokus. Nach dem modernen Zugang wird Citizenship in Verhältnis zum Nationalstaat gestellt, bei welchem jeder Person ein bestimmtes Maß an Rechten und Pflichten, entsprechend den institutionellen Voraussetzungen, zukommt (MASON 2014: 229f): „These rights are regarded as providing universal

8 SPIVAK (1990: 96), zit. in ANDREOTTI (2006: 44).

standards which can be used to assess the imperfect institutional forms that citizenship takes in practice“ (229). Ausgangspunkt der Weiterentwicklung bzw. Verbesserung von Rahmenbedingungen durch die *global citizens* sind also national geprägte Rechte, die auch gleichzeitig als universell anwendbar gelten sollen.

Im Gegensatz dazu richtet der *diverse*-Zugang zu Global Citizenship den Blick nicht nur auf einzelne Normen, sondern auf eine Vielzahl unterschiedlicher Praktiken, bei welchen sich die *citizens* in einer kooperativen Beziehung befinden, die unabhängig von nationalen Grenzen und institutionellen Rahmenbedingungen gilt:

In contrast, the diverse tradition recognizes a multiplicity of different practices rather than a single set of standards. It conceives of citizenship as a cooperative relationship that does not require any particular institutional setting, and which may cross territorial boundaries, but which takes place in the context of relations of governance. It obtains primarily between equals exercising power together [...]

(MASON 2014: 229)

Diese grenzüberschreitenden Beziehungen entfalten sich jedoch immer im Kontext von Regierungsbeziehungen und setzen die handelnden Bürger und Bürgerinnen in eine gleichberechtigte Stellung, die auch zum Ziel hat, Macht gleichberechtigt auszuüben. Wie zudem aus dieser Textstelle implizit hervorgeht, handelt es sich beim Konzept des *global citizen* nicht um ein hierarchisches paternalistisches Prinzip, bei welchem die „einen“ den „anderen“ helfen, sondern um eine möglichst ebenbürtige Ausgestaltung der Beziehungen.

Für WINTERSTEINER et al. mit ihrer Unterscheidung zwischen „individuellem“ und „strukturellem“ Kosmopolitismus stehen sich bei diesen Zugängen die „*education of the global citizen*“ und die „*education for global citizenship*“ gegenüber (2014: 10, 9). Ableitend aus dieser Unterscheidung wird beim ersten Zugang der Blick auf das Individuum gelegt, „das die menschlichen Qualitäten einer Weltbürgerin/eines Weltbürgers entwickeln soll“, und beim zweiten Zugang richtet man den Blick „auf die gesellschaftlichen Strukturen [...], die verändert werden müssen, damit Weltbürgertum überhaupt eine lebbare Option werden kann“ (10). Hier offenbart sich ein zentrales Merkmal des strukturellen Kosmopolitismus, der nicht nur die persönlichen Voraussetzungen des Individuums betrifft, sondern darüber hinaus auf die den Menschen umgebenden gesellschaftlichen Voraussetzungen blickt. WINTERSTEINER et al. fragen an dieser Stelle: „Wie kann man ein *global citizen* im vollen Sinne des Wortes sein, solange die Struktur der internationalen Beziehungen dies verhindert [...]?“ bzw. „wenn nach wie VOR eine ungerechte Weltordnung vorherrscht [...]?“ (12). Wie bei Andreotti nimmt für WINTERSTEINER et al. die Kenntnis

von und Kritik an zugrundeliegenden Strukturen und Machtverhältnissen in dieser Sicht des strukturellen Kosmopolitismus eine bedeutende Rolle ein.

Im Folgenden soll anhand der Kategorien „Was ist das Problem?“, „Ursache des Problems“, „Was muss verändert werden?“, „Was ist die Rolle des/der Einzelnen?“, „Was ist die Aktivität des/der Einzelnen?“, „Was ist das Ziel der GCE?“ sowie anhand der unterschiedlichen Sichtweisen des Citizenship-Begriffes ein zusammenfassender Überblick zu den Unterscheidungsmerkmalen der beiden Konzepte der GCE und somit ihrer Abgrenzung dargestellt werden:

Merkmale nach Vanessa ANDREOTTI⁹		
	Soft Global Citizenship Education	Critical Global Citizenship Education
Problem	Armut, Hilflosigkeit	Ungleichheit, Ungerechtigkeit
Ursache	Mangel an „Entwicklung“, Bildung, Ressourcen, Fähigkeiten, Kultur, Technologie etc.	Komplexer Zusammenhang aus Machtverhältnissen, Strukturen, Systemen, Voraussetzungen, die Ausbeutung und fehlende Mitwirkungsmöglichkeiten kreieren und aufrechterhalten
Nötige Veränderung von	Strukturen, Institutionen, Individuen, welche die positive Entwicklung aufhalten	Strukturen, Institutionen, Voraussetzungen, Kulturen, Individuen und deren Beziehungen
Rolle des/der Einzelnen	Es gibt jene Personen, die Teil des Problems sind und jene (einfachen) Personen, die Teil der Lösung sind; Druck durch Letztgenannte, um Veränderung herbeizuführen	Kollektiver Zugang: Wir alle sind Teil des Problems und Teil der Lösung

9 Zusammenfassende, gekürzte Darstellung nach ANDREOTTI (2006: 46–48; eigene Übersetzung).

Aktivitäten des/ der Einzelnen	Unterstützung von Kampagnen, die Strukturveränderungen zum Ziel haben und dafür Zeit, Expertise, Ressourcen einsetzen	Reflexion der eigenen Position/ des eigenen Kontextes, Mitgestaltung an der Veränderung von Strukturen, Einstellungen und Machtverhältnissen in ihrem Kontext
Ziel der GCE	„Aktive BürgerInnen“ durch <i>empowerment</i> ; Eintreten für (vordefinierte) Ideale, durch die das Leben und die Welt verbessert werden	Ermächtigung des Individuums zur kritischen Reflexion bzgl. der eigenen kulturellen Vermächnisse und Prozesse; Sich eine alternative Zukunft ausdenken und Verantwortung für sein Handeln übernehmen können
Merkmale nach WINTERSTEINER et al. (2014: 11f)		
	individueller Kosmopolitismus	struktureller Kosmopolitismus
Citizenship- Begriff	Globale Ausrichtung des Begriffes und Behandlung globaler Fragen unter Beibehaltung des nationalen Paradigmas	Überwindung des nationalen Paradigmas; Sicht des/der Weltbürgers/Weltbürgerin
Perspektive	Gemäß dem individuell-humanitären Zugang ist die Perspektive jene des Individuums und seiner individuellen Handlungsmöglichkeiten	Blick auf politische, gesellschaftliche Strukturen, Weltordnung, Machtstrukturen; Leitlinie der <i>Weltinnenpolitik</i> : Eintreten für gleiche, internationale Standards (gegen Unterdrückung, für Menschenrechte, Gewaltfreiheit, globale Gerechtigkeit; politische Rechte, die nicht an Staatsbürgerschaft gebunden sind

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die beiden GCE-Konzepte weniger in Konkurrenz stehen als angenommen werden könnte. Es handelt sich vielmehr um einen Diskurs, der zur Ausdifferenzierung und Schärfung des Begriffs von großer Bedeutung war und ist. In ihrer Kritik an der *soft* GCE lässt Andreotti erkennen, dass es sich bei der *critical* GCE um eine Konzeption handelt, die stärker den bisherigen Zugängen entspricht und damit einer westlichen Perspektive anhängt: Engagement wird dabei stark aus einer Position des/der Helfers/Helferin gegenüber dem/der Hilfsbedürftigen heraus betrieben, und auch die Kritik der eigenen Profilierung wird in diesem Zusammenhang erwähnt. In diesen Zusammenhang passt auch die allgemein postkolonialistische Perspektive der kritischen GCE, welche den Kontext der Ungleichheit schärfer kritisiert und somit nicht nur die historische, sondern auch die aktuelle Rolle „des Westens“ in den Fokus stellt. Damit wird der Blick im Gegensatz zur „soften“ GCE weniger auf mögliche Entwicklungsrückstände gerichtet, denn verstärkt auf globale Machtstrukturen.

Im Verhältnis der beiden Konzepte der GCE ist festzustellen, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt eine verstärkte Ausrichtung der GCE anhand des Konzeptes des Critical Global Citizenship zu erkennen ist. Bildungskonzepte und Unterrichtsplanungen, wie jenes von Chloe Blackmore (BLACKMORE 2016: 39–56) sowie die neueste Veröffentlichung der UNESCO (GROBBAUER et al. 2018; in Österreich unter Mitgestaltung von Werner Wintersteiner), sind in zentralen Bereichen der Critical Global Citizenship bzw. dem strukturellen Kosmopolitismus zuzuordnen.

3. GCE in Österreich

3.1. Die Ausgangslage von GCE im österreichischen Bildungswesen

Der Diskurs über die „gerechtere Welt“ brachte in den letzten Jahrzehnten zahlreiche pädagogische Konzepte hervor, welche in den pädagogischen Wissenschaften diskutiert wurden und mehr oder weniger Eingang in die Lehrpläne der spezifischen Fächer fanden. Im Kanon dieser Konzepte ist die Konzeption der GCE verhältnismäßig jung und kann, ausgehend vom angelsächsischen Raum, ab den frühen 2000er-Jahren in deutschsprachigen wissenschaftlichen Publikationen gefunden werden. Für den deutschsprachigen Raum (und hier vor allem für die österreichische Bildungslandschaft) sind insbesondere die Schriften von Werner Wintersteiner, Gertraud Diendorfer und Heidi Grobbauer zu erwähnen, welche auch für den Aufbau und die laufende Durchführung eines Universitätslehrgangs¹⁰ zum Thema „Global Citizenship Education“ verantwortlich zeichnen. Gefördert wird dieser Lehrgang durch das Bundesministerium für Bildung und Frauen sowie die Austrian Development Agency (ADA; Agentur der Österreichischen Entwicklungszusammenarbeit).

Doch schon bevor das pädagogische Konzept in Form des angesprochenen Lehrgangs in Österreich quasi institutionalisiert wurde, fand es durchaus Erwähnung und Eingang in das österreichische Schul- und Bildungswesen. Im Jahr 2003 etwa kam es unter der Herausgeberschaft des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur zu einer umfangreichen Publikation (BMBWK 2003a), welche allerdings keine signifikante Unterscheidung zwischen den Konzepten GCE und Globales Lernen tätigte. Die „entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ (3) wurde einleitend als zu „komplex und unpersönlich“ charakterisiert, wobei auch die betroffenen Personen im Süden oft als „Objekte“ gesehen und deren „Erfahrungen und eigenständige Bildungskonzepte“ zu wenig wahrgenommen wurden. Dieser Zugang, so die Autoren, veränderte sich in den Konzepten des Globalen Lernens, wo „stärker von der Rolle der Menschen – im Norden, wie im Süden – und ihren Handlungsmöglichkeiten als Global Citizens Bezug genommen und Bildung als ein sozialer Prozess verstanden wird“ (3). Die Idee des Global Citizen (des/der globalen Bürgers/Bürgerin) wurde also als Teil eines übergeordneten Konzeptes gesehen und im weiteren Verlauf dieser Publikation zudem als Teil der Idee von Nord-Süd-Schulpartnerschaften (siehe HELM 2003). Diese Partnerschaften wurden wiederum als Teil internationaler Partnerschaften gesehen, welche „gesellschaftspolitische Zielsetzungen“ (z. B.

10 Universitätslehrgang Master of Arts (MA) „Global Citizenship Education“, 2015–2018, am Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (2019).

die Erziehung gegen Fremdenfeindlichkeit und Fremdenhass) verfolgen und die Verständigung und Handlungsweisen von Menschen verschiedener Kulturen fördern sollen. Deutlich wurde hierbei erwähnt durch die internationalen Schulpartnerschaften „neue und globale Zugänge zu verschiedenen Unterrichtsbereichen wie Geographie- und Wirtschaftskunde“ (HELM 2003: 33) aufbauen zu können.

Wie in der späteren Behandlung der GCE-Teilgebiete im Kapitel über „Globales Lernen“ (4.3.8.) herausgearbeitet, kam es in den vergangenen Jahren zu einer Verschränkung der Inhalte von Globalem Lernen und GCE. So wird auch von Seiten des BMBWF aktuell das Bildungsanliegen „Globales Lernen und Global Citizenship Education“ als Einheit formuliert.

Wie bereits erwähnt, kam es in den letzten Jahren zu einer Ausdifferenzierung der GCE. Die Publikation der UNESCO *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century* legte im Jahr 2014 einen ersten Rückblick über seit 2010 erfolgte Diskussionen, Zugänge und Merkmale von GCE vor. Ebenso 2014 kam es zur, für diese Arbeit zentralen, Veröffentlichung durch die Österreichische UNESCO-Kommission *Global Citizenship Education Politische Bildung für die Weltgesellschaft*“ (WINTERSTEINER et al. 2014) in der die Autoren und Autorinnen Werner Wintersteiner, Heidi Grobbauer, Gertraud Diendorfer und Susanne Reitmair-Juárez zentrale Fragen zum Konzept der GCE behandelten sowie inhaltliche Begründungen und erste Praxisbeispiele für eine mögliche Umsetzung in den österreichischen Schulen präsentierten. Die wohl aktuellste Publikation (von November 2018), welche ebenfalls durch die UNESCO veröffentlicht wurde (Grobbauer et al. 2018), beschäftigt sich hauptsächlich mit der möglichen praktischen Umsetzung und den bisherigen Erfolgen des Konzeptes in Österreich. Im Folgenden wird auf die nationale Konzeptionierung und ihre einzelnen Entwicklungsschritte näher eingegangen.

3.2. Die pädagogische Konzeption der GCE in Österreich

Das UNESCO-Konzept der GCE in seiner heutigen Form ist, wie bereits gezeigt wurde, das Ergebnis unterschiedlicher historischer Entwicklungsströme, internationaler Konferenzen und Tagungen sowie globaler Initiativen. Das Konzept ist sowohl eine bildungspolitische Leitlinie der UNESCO wie auch ein von ihr gewähltes Mittel, um im Rahmen der Bildung einen Beitrag zu den Sustainable Development Goals zu leisten. GCE ist nicht das erste Bildungskonzept, dem sich die UNESCO verpflichtet fühlt, und so zählen auch Demokratieerziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Friedenspädagogik zu jenen von der UNESCO geförderten Bildungsideen. Wie auch bei den vorangegangenen Initiativen um diese Konzepte kam

es zu unterschiedlichen nationalen Konzepten, die mitunter auf die nationalen bildungspolitischen Gegebenheiten angepasst wurden.

Die bereits angesprochene Veröffentlichung der UNESCO aus dem Jänner 2014, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, beinhaltet einen kurzen Rückblick auf die Anwendung und Ausrichtung des Konzeptes in nationalen Kontexten und stellte fest, dass es trotz nationaler, regionaler und gesellschaftlicher Unterschiede einige grundlegende Elemente der GCE gibt, die es bei Lernenden zu fördern gilt:

- ein Verständnis von den **multiplen Ebenen von Identität** und dem Potential für eine „kollektive Identität“, welche über kulturelle, religiöse, ethnische oder andere Unterschiede hinausgeht;
- tiefgreifende Kenntnisse von **globalen Themen und universellen Werten**, wie Gerechtigkeit, Gleichheit, Würde und Respekt;
- **kognitive Fähigkeiten**, die kritisches, kreatives und systematisches Denken fördern und einen multiperspektivischen Zugang ermöglichen, der unterschiedliche Dimensionen, Perspektiven und Ansichten von Themen adaptiert;
- **nichtkognitive, soziale Fähigkeiten**, wie etwa Empathie, Konfliktlösung, Kommunikationsfähigkeiten, Fähigkeiten zur Vernetzung und Interaktion mit Menschen mit unterschiedlichem Hintergrund, unterschiedlicher Herkunft, Kultur und Perspektive;
- Kapazitäten, um gemeinsam und **verantwortungsbewusst zu handeln** und globale Lösungen für globale Herausforderungen zu finden, um das kollektive Wohl anzustreben.¹¹

Diese Kompetenzen und ihre Aufnahme in nationale Lehrpläne sollten einen Beitrag dazu leisten, an der Verwirklichung der Sustainable Development Goals zu partizipieren und die Lernenden mit Kompetenzen für die „dynamische und interdependente Welt des 21. Jahrhunderts“ auszustatten.¹²

Aufbauend auf den Ergebnissen der letzten Jahre setzte die Österreichische UNESCO-Kommission diese Ideen anhand des Leitgedankens der GCE in Form eines nationalen Konzeptes um, nämlich in der bereits angesprochenen Veröffentlichung von WINTERSTEINER et al., *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Diese 2014 veröffentlichte Konzeption der GCE kreierte ein pädagogisches Dreieck, dass auf den Eckpunkten Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen beruhte und in der praktischen Umsetzung be-

11 UNESCO (2014: 9; eigene Übersetzung).

12 UNESCO (2014: 9; „dynamic and interdependent world of the twenty-first century“).

inhaltet werden sollte. Ein wesentlicher Bestandteil des österreichischen Konzeptes, so WINTERSTEINER et al., ist jedoch auch die historische Dimension der GCE, welche in Österreich speziell mit dem Holocaust und allgemeiner mit der europäischen Geschichte vor dem Hintergrund des Imperialismus im Zusammenhang steht.

Im Folgenden wird das besagte Konzept selektiv anhand seiner zentralen Aspekte und Dimensionen inhaltlich dargestellt.

3.2.1. Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen: 3 Aspekte des GCE-Konzeptes

Die Darstellung von WINTERSTEINER et al. von 2014 war in seiner Form das erste umfangreiche und für die österreichische Bildungslandschaft verfasste Werk zur didaktischen Aufbereitung der GCE. Im Folgenden soll dessen pädagogisches Dreieck (WINTERSTEINER et al. 2014: 37–40) mit seinen drei Aspekten (Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen) im Hinblick auf deren inhaltliche Begründung zusammengefasst werden.

1) Wissen

Nationale Bildungssysteme sollen Problemlagen nicht national betrachten, sondern über den Tellerrand blicken, um auch globale Fragen angemessen zu behandeln und „national gerahmte[] Betrachtungsweise[n] von Problemstellungen“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 38) zu überschreiten. Zur Behandlung dieser Fragen ist jedoch ein umfangreiches Basis- und Arbeitswissen der Lernenden aus den Bereichen der Politischen Bildung, der Friedenserziehung, der Menschenrechts- und Demokratiebildung, der BNE sowie des Globalen Lernens notwendig. Nur durch dieses Wissen können wichtige globale Fragen des Friedens, der demokratischen Mitbestimmung, „der ökonomischen Beziehungen zwischen globalem Süden und Norden“ (38) sowie der globalen Strukturen und Manifestationen von Macht erarbeitet werden. Wissen im Kontext der GCE soll jedoch nicht „neue Themen oder Fragestellungen zusätzlich in die Lehrpläne integrieren“ (38), sondern „dabei helfen, Zusammenhänge und Strukturen im internationalen bzw. globalen Rahmen herauszuarbeiten sowie gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten für jeden Einzelnen von uns aufzeigen“ (38).

2) Kompetenzen

Um das oben angesprochene Wissen nicht nur zu hinterfragen und zu reflektieren, sondern auch anzuwenden, orientiert sich das Konzept von WINTERSTEINER et al. mitunter stark am Kompetenzbegriff von Christoph Kühberger und Reinhard Krammers Kompetenz-Strukturmodell der

Politischen Bildung.¹³ Hierbei geht es beiden Autoren vor allem um die Stärkung der Handlungskompetenz von SchülerInnen im Umgang mit Informationsquellen; angesprochen wird etwa die methodische Kompetenz, Statistiken nicht nur selbst analysieren zu können, sondern auch Daten selbst erheben zu können. WINTERSTEINER et al. beziehen sich mit dieser Konzeption explizit auf die in der Politischen Bildung in Österreich bereits etablierten Kernkompetenzen (Urteilskompetenz, Handlungskompetenz, Methodenkompetenz und Sachkompetenz). Die angesprochenen Kompetenzen sollen im Weiteren dazu dienen, dass WeltbürgerInnen in der Lage sind, globale Machtstrukturen zu analysieren und auch zu kritisieren, um im weiteren Verlauf Veränderungen durch konkretes Handeln anzustrengen.

Für WINTERSTEINER et al. sollen die Kernkompetenzen besonders den für die GCE zentralen Perspektivenwechsel ermöglichen, damit die Lernenden nicht nur den eigenen Standpunkt kennen und dafür argumentieren können, sondern damit sie auch die Standpunkte anderer Menschen auf anderen Kontinenten (mitsamt ihren möglichen differenten Bedürfnissen) miteinzu beziehen vermögen. Beispielhaft wird dabei die Frage gestellt: „Was bedeutet ‚Freihandel‘ aus Sicht jedes einzelnen beteiligten Staates? Und was bedeutet es für verschiedene gesellschaftliche Gruppen in den beteiligten Staaten?“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 39). Im Konzept der GCE ist also relevant, dass es immer unterschiedliche Interpretationen und Sichtweisen auf ein Thema gibt und „dass der eigene Standpunkt die Analyse beeinflusst“ (39). Es geht somit maßgeblich um die Kenntnis und Reflexion des eigenen Standpunktes und um die konstruktive Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven.

Für diesen Prozess weisen die Autoren auf soziale Kompetenzen wie Empathie- und Kommunikationsfähigkeit hin und berücksichtigen ebenso die interkulturelle Kompetenz. Durch all diese Kompetenzen sollen die *global citizens* dazu befähigt werden, „Zusammenhänge in einer globalisierten Welt“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 39) und Strukturen zu analysieren, zu argumentieren sowie Möglichkeiten und Grenzen des Handelns zu erkennen.

3) Werte und Einstellungen

In der Konzeption der zentralen Aspekte der GCE von WINTERSTEINER et al. erscheinen Werte und Einstellungen als individuell und soziokulturell geprägt. Jeder Mensch bringt demzufolge eine bewusste oder unbewusste Vorstellung davon mit, wie Problemlagen interpretiert, beurteilt

13 WINTERSTEINER et al. (2014: 38) verweisen in diesem Zusammenhang auf Christoph Kühbergers Monografie *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (KÜHBERGER 2009) sowie Reinhard KRAMMERS Artikel „Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell“ (KRAMMER 2008).

und gelöst werden sollen. Ebenso verhält es sich bei verschiedenen Gesellschaften und Kulturen, in denen bestimmte Wertvorstellungen vorherrschend sind und die einen Einfluss auf ihre einzelnen Mitglieder haben.

Mündige WeltbürgerInnen sollen sich laut dieser Konzeption ihrer Vorstellungen und Einstellungen bewusst werden und diese kritisch reflektieren. Obwohl nun diese Individualität der Werte zu respektieren ist, zieht sie zentrale Aspekte der GCE nach Wintersteiner et al. (2014: 40) einen (demokratischen) Wertekanon vor, für den sich die BürgerInnen aktiv einsetzen sollen. Die hier genannten Werte sind laut den AutorInnen Demokratie, Menschenrechte, Frieden, soziale Gerechtigkeit und Gleichheit, welche im Allgemeinen dem Wertekanon der UN-Menschenrechte entsprechen. Für WINTERSTEINER et al. (2014) sollen diese Werte globale Anerkennung finden, auch wenn sie in unterschiedlichen Staaten unterschiedlich bewertet, interpretiert und konzeptioniert werden; hierbei ist es laut WINTERSTEINER et al. (40), von zentraler Bedeutung, diese Werte im Zuge eines dialogischen Prozesses (permanent und friedvoll) auszuhandeln und sich daraufhin zu verständigen.

3.2.2. Status, Praxis, Gefühl: 3 Identitätsdimensionen des GCE-Konzeptes

Die 2014 von der UNESCO angesprochene Behandlung von Identität wurde ebenso in das GCE-Konzept miteinbezogen; WINTERSTEINER et al. stellen dazu einleitend die folgende Frage:

Welche Möglichkeiten gibt es, eine Identität als *global citizen* auszubilden, wenn es keinen rechtlichen Status als Weltbürgerin oder Weltbürger geben kann? Es geht um die Unterscheidung von *citizenship* als Status, Gefühl und Praxis.

(WINTERSTEINER et al. 2014: 21)

Im Zuge dieser Frage wird erwähnt, dass der „kosmopolitische Ansatz“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 21) der GCE keineswegs nationale Identitäten ersetzen soll, sondern „einen neuen Denkrahmen“ bietet, „in dem nationale, regionale oder andere Identitäten *innerhalb* eines weltbürgerlichen Zugangs ihren Platz finden.“

Für die praktische Umsetzung des schwer greifbaren Themas von GCE im Zusammenhang von Identität und Weltbürgertum greifen WINTERSTEINER et al. auf eine Konzeption des Pädagogenteams Audrey Osler und Hugh Starkey (2015) zurück. Das Autorenpaar hält sowohl die Citizenship Education als auch das Sprachenlernen für adäquate Reaktionen auf die Globalisierung, bevorzugt aber hierbei einen Zugang der „education for cosmopolitan citizenship“ (OSLER/STARKEY 2015: 32), der sich mehr auf Menschenrechte bezieht als auf die (in staatlichen Citizenship-Education-Konzepten vorhandenen) nationalen Normen. Diese Kon-

zeption differenziert beim Citizenship-Begriff zwischen *feeling*, *status* und *practice*, was von WINTERSTEINER et al. (2014) aufgegriffen wird:



Abb. 1: Drei Dimensionen von Citizenship (aus: Wintersteiner et al. 2014: 23)

Der Begriff des Status mitsamt der damit verbundenen Rechte ist nach WINTERSTEINER et al. (2014) immer noch stark an den Nationalstaat gebunden. Die AutorInnen erwähnen beispielhaft die Wahlrechtssituation um EU-BürgerInnen, die bei Kommunalwahlen in jenem Land, in dem sie leben, wählen können, und dies unabhängig davon, aus welchem EU-Land sie kommen. Gemäß dem Ansatz der Global Citizenship sollte dieses Recht auf alle in der EU lebenden Personen ausgeweitet bzw. zumindest das diesbezügliche Problembewusstsein dafür geschaffen werden.

Die Gefühlsdimension im Kontext der Citizenship richtet sich laut Wintersteiner et al. häufig an das Gefühl der „Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft von MitbürgerInnen“ (Wintersteiner et al. 2014: 23) und bestimmt sich durch die Haltungen der Mehrheit gegenüber der Minderheit sowie durch die Art von Politik, die in diesem Staat praktiziert wird. Hier findet sich das Individuum in ein vielfältiges lokales und soziales Bezugssystem eingebettet, und der Staat hat laut der AutorInnen

die Verpflichtung [...], dass die Bildung aller seiner BürgerInnen ein Verständnis für die Prinzipien der Demokratie und der Menschenrechte sowie eine kompromisslose Infragestellung von Rassismus in all seinen Formen beinhaltet.

(WINTERSTEINER et al. 2014: 23)

In der letzten der drei Dimensionen, der Praxis, soll die tatsächliche Veränderbarkeit der Welt zum Inhalt gemacht werden, zusammen mit der Idee, dass diese Art von *citizenship* als Praxis nicht an eine Staatsbürgerschaft gebunden ist. Rechte können laut den AutorInnen durch „aktives Handeln [...] nicht nur eingefordert, sondern praktisch in Anspruch genommen werden“

(WINTERSTEINER et al. 2014: 23), was dazu führt, dass sich der legale Handlungsspielraum erweitert und ein Bewusstsein entsteht, dass „Handeln auch ohne das Zugestehen von allen formalen Rechten möglich ist und Sinn macht“ (23).

3.2.3. Die historische Dimension im Kontext der GCE

Für ihr GCE-Konzept weisen WINTERSTEINER et al. (2014: 23) darauf hin, dass GCE ohne eine „historischen Dimension“ nicht insistent ist und ein „Anknüpfen an die kosmopolitische und weltbürgerliche Tradition im europäischen Denken“ nur dann stattfinden kann, wenn man sich der europäischen Schattenseiten gewahr wird. Die AutorInnen nennen hierbei den europäischen Kolonialismus und Imperialismus, der maßgeblich an der Schaffung der aktuellen Ausgestaltung der Welt und seinen Problemlagen, sowie Prozessen der Globalisierung beteiligt ist. Diese „weltweite europäische Dominanz“ betrifft „nicht nur auf Politik und Wirtschaft, sondern auch Wissenschaft und Kultur“ (24). Dieser aktuellen Situation und ihrer Entwicklung fügen die AutorInnen die Forderung nach einer Betrachtung und Vermittlung des Kolonialismus in seiner paradigmatischen Bedeutung hinzu, und zwar in dem Sinne, dass der „dass der Kolonialismus nicht nur ein politisches und ökonomisches Phänomen war, sondern auch eines, das die Ideologie und Ideenwelt der westlichen Zivilisation wesentlich bestimmt hat und bis heute bestimmt“ (25).

Ein weiterer wesentlicher Teil der Historizität in der GCE ist nach WINTERSTEINER et al. (2014: 24) zudem die intensive Reflexion über historischen Gräueltaten (genannt werden Auschwitz und Hiroshima) und „Zivilisationsbrüche des 20. Jahrhunderts“, wenn man sich in den „globalen pädagogischen Austausch“ begibt. GCE soll im weiteren Verlauf zu einer Auseinandersetzung mit aktuellen selbstzerstörerischen Bedrohungen durch den Menschen beitragen. Die Lernenden sollen diese Themen in ihren Kontinuitäten und unterschiedlichen räumlichen Wirkungsweise betrachten und etwa der Frage nachgehen, inwieweit bestimmte damit verbundene Denkweisen tatsächlich überwunden sind (25f).

Das österreichische Konzept erfüllte mit der Formulierung der oben angesprochenen drei GCE-Dimensionen zentrale Punkte, die laut dem UNESCO-Papier aus 2014 wichtige Bereiche und Gemeinsamkeit nationaler GCE-Varianten bezeichnen: die kognitiven Fähigkeiten wurden – neben den Einsichten in globales Handeln vor dem Hintergrund universeller Werte – ebenso in die Konzeption miteingearbeitet wie die nichtkognitiven (sozialen) Fähigkeiten.

Der Anspruch, die unterschiedlichen Identitätsebenen und die Suche nach einer kollektiven Identität konzeptuell zu fördern, wurde in Form einer dreidimensionalen Identitätskonstruktion formuliert. Die Betrachtungsweise aktueller (globaler) Problemlagen vor dem Hintergrund der

Historizität erweist sich im Hinblick auf die historische Verantwortung Österreichs als essenziell und ist auch hinsichtlich der Analyse von Strukturen und Prozessen von Ungleichheit bedeutsam.

Die folgende tabellarische Darstellung versucht, das umfangreiche GCE-Konzept in seiner von WINTERSTEINER et al. (2014) verfassten und von der österreichischen UNESCO-Kommission veröffentlichten Konzeption (2015b) darzustellen.

Global Citizenship Education (WINTERSTEINER et al. 2014)	
Wissen	Werte und Einstellungen
<ul style="list-style-type: none"> – Globale Probleme/Themenbereiche in ihrer sozialen, politischen, kulturellen, wirtschaftlichen und umweltpolitischen Dimension erkennen – Verständnis für verschiedene (meist auch multiple) nationale, religiöse, kulturelle, soziale etc. Identitäten von Menschen – Bewusstsein für eine gemeinsame übergeordnete Identität (als Menschen), die individuelle kulturelle, religiöse, ethnische, etc. Differenzen überbrückt – Basis- und Arbeitswissen der Lernenden aus Bereichen der Politischen Bildung, Friedenserziehung, Menschenrechts- und Demokratiebildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie des Globalen Lernens – Dimension der Historizität (Europas Rolle und Einfluss auf die heutige globale Situation, z. B. in Form von europäischem Kolonialismus, Imperialismus und „Zivilisationsbrüchen“ wie Ausschwitz und Hiroshima) 	<ul style="list-style-type: none"> – sind individuell und soziokulturell geprägt – Akzeptanz des „Anderen“ – kosmopolitisches Denken – Die WeltbürgerInnen sind sich ihrer Werte und Einstellungen bewusst und können diese reflektieren. – Aktivismus nicht an Staatsbürgerschaft gebunden → Transnationale Staatsbürgerschaft – Erweiterung des Handlungsspielraums durch aktives Handeln für sich und andere – Anwendung von Wissen über globale Fragen, um universelle Werte zu fördern → <ul style="list-style-type: none"> - soziale Gerechtigkeit und Gleichheit - Würde - Respekt - Demokratie - Menschenrechte - Friede

Kompetenzen

- kritisch, systematisch und kreativ auch die eigene (lokale oder nationale) Situation zu reflektieren und zu hinterfragen
- verschiedene Perspektiven einnehmen zu können und Themen aus verschiedenen Aspekten, Ebenen und Positionen heraus zu verstehen
- soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikation, soziale Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kontexten (Herkunft, Kultur, Religion etc.)
- kooperative und verantwortungsvolle Zusammenarbeit, um gemeinsam globale Lösungen für globale Herausforderungen zu finden
- Selbstreflexivität mit Bewusstsein für Zusammenhänge zwischen eigenem Handeln, gesellschaftlichen Strukturen und wirtschaftlichen Prozessen
- Selbstreflexivität mit Bewusstsein für Formen von Ungleichheit und Ungerechtigkeit auf verschiedenen Ebenen
- Eigenständiges Identifizieren von verschiedenen Handlungsmöglichkeiten im lokalen Kontext mit globalen Auswirkungen

Verbinden der kognitiven, sozio-emotionalen und verhaltensbezogenen Dimension (UNESCO 2015b)

Kognitive Dimension:

Wissen über globale Zusammenhänge und Interdependenzen; kritisches Denken, Analyse- und Urteilskompetenz

Sozio-emotionale Dimension:

Zugehörigkeitsgefühl zu einer menschlichen Gemeinschaft; Solidarität, Empathie, Respekt für Vielfalt und Diversität

Verhaltensbezogene Dimension:

Motivation und Bereitschaft zu verantwortlichem nachhaltigem Handeln auf lokaler, nationaler, globaler Basis; Partizipation an der Schaffung einer friedlichen, nachhaltig gestalteten Welt

Tabelle 1: Zentrale Eigenschaften des GCE-Konzeptes
(eigene Version auf Basis von WINTERSTEINER et al. [2014: 11–13, 14f] und UNESCO [2015b: 15])

Die Publikation *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft* von WINTERSTEINER et al. (2014) legte die bis dahin in Österreich breiteste inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema der GCE vor und bewirkte mit dieser Theoriebildung ein eigenständiges österreichisches Konzept, das sich mitunter explizit auf andere, in Österreich praktizierte didaktische Prinzipien (wie jene der Politischen Bildung) bezieht. Tatsächlich sind die Überschneidungen und Bezugspunkte zu anderen Konzepten im österreichischen Bildungssystem signifikant, v. a. zur Politischen Bildung und zum Globalen Lernen (siehe Kap. 3.3.). Zum besseren Verständnis des Bildungskonzeptes und zur Erklärung seiner transdisziplinären Beschaffenheit soll im nächsten Schritt ein Blick auf die Teilbereiche geworfen werden, die einen großen Einfluss auf die Schaffung eines eigenständigen österreichischen GCE-Konzeptes hatten.

3.3. GCE und ihre Teilbereiche im österreichischen Bildungssystem

Wie in den vorigen Kapiteln bereits erkennbar wurde, handelt es sich bei der GCE um ein stark beworbenes und international geschaffenes Mittel, um relevante Fragen der Zukunft zu beantworten und einer Lösung zuzuführen. Insgesamt sind die Potenziale, die darin gesehen werden, groß, und der Inhalt sehr breitgefächert, wobei vieles davon nicht extra neu erfunden wurde, sondern auf anderen didaktischen Prinzipien, Bildungsmodellen und Zielvorstellungen beruht.

Man kann behaupten, dass das Konzept der GCE in sich selbst nicht abgeschlossen ist und sich stark auf Inhalte der Politischen Bildung, der Friedenspädagogik, des Globalen Lernens sowie des Interkulturellen Lernens (ebenso als „Interkulturelle Bildung“ bezeichnet) bezieht. An anderer Stelle wird das GCE durch die Inhalte Soziales Lernen, Mehrsprachigkeit und Stärkung der Person ergänzt, sowie als interdependentes System all dieser Bildungskonzepte (MAURIČ 2016: 28). Auch eine Nähe zum pädagogischen Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung, das in seiner inhaltlichen Ausrichtung sehr ähnlich ist, ist klar erkennbar. Wie WINTERSTEINER et al. (2014) festhalten, erfassen pädagogische Konzeptionen wie Interkulturelles Lernen, Politische Bildung, weltbürgerliche Erziehung, Friedenserziehung und Globales Lernen, obwohl sie „ihre Berechtigung haben, aber doch nur Teilaspekte dessen [...], worum es bei *Global Citizenship Education* geht“ (WINTERSTEINER 2014: 3).

Für Werner Wintersteiner, der maßgeblich an der österreichischen Konzeptionierung des GCE beteiligt war und ist, soll GCE nicht als weiteres, verfolgenswertes Bildungsziel gesehen werden, sondern als Brille, durch die man als Pädagoge/Pädagogin seine/ihre Arbeit sieht (WINTERSTEINER 2014: 37).

Um nun die inhaltliche Ausrichtung der GCE zu präzisieren, lohnt es sich, die oben genannten Konzepte und Teilbereiche der GCE zu erörtern, begriffsmäßig zu erfassen und einen Einblick in ihre Entwicklungsgeschichte zu geben. Es soll zudem der Frage nachgegangen werden, ob, und wenn ja wie, GCE mehr ist als die Summe seiner einzelnen Teilbereiche. Dazu wird neben der oben beschriebenen Begriffsbestimmung und Begriffsgeschichte versucht, Ansatzpunkte und, wenn möglich, Verortungen der Teilbereiche in den österreichischen Lehrplänen herauszuarbeiten.

3.3.1. Soziales Lernen

Der Kern des Sozialen Lernens ist es, respektvollen Umgang, Wertschätzung sowie Respekt und Achtung vor Anderen im schulischen Umfeld durch persönliche Beziehungen praktisch zu lernen und zu praktizieren. Durch die Fähigkeit der Selbstreflexion soll das eigene Handeln mit anderen Menschen überdacht und deren Grenzen und Andersartigkeiten geachtet werden. Die diesbezüglich wesentliche Aufgabe von LehrerInnen ist es, den Lernenden die Leidenschaft für das Lernen nahezubringen sowie sie im Weiteren dabei zu unterstützen, positive Lernerlebnisse (welche für ihre Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung sind) zu haben und die Lernprozesse dahingehend zu organisieren, dass ihre kooperativen und kommunikativen Kompetenzen wachsen. Aufgrund dieser elementaren Lernmöglichkeiten soll Soziales Lernen ein immanenter Teil des Unterrichts sein und im Idealfall kontinuierlich stattfinden. Lehrende sollen die SchülerInnen sowohl auf das private als auch öffentliche Leben vorbereiten und als LehrerInnen-Team einer Klasse vorleben, wie man konstruktiv und wertschätzend miteinander arbeitet (HOFMANN 2008: 9).

Für den Schulalltag ergibt sich dadurch für die Lehrenden das individuelle Ziel, die Lernenden in ihrer Lernbereitschaft und Lernfähigkeit zu fördern, um damit die Lust auf lebenslanges Lernen zu ermöglichen. Ebenso ist es die Aufgabe der Lehrenden, das Potenzial des Lernens in der Gruppe zu nutzen, um der einen Seite den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, ihre sozialen Fähigkeiten zu erproben und rückgemeldet zu bekommen, und auf der anderen Seite den Unterrichtenden die Möglichkeit zu bieten, den Unterricht als sozialen Prozess zu lenken. Auf der individuellen Ebene sollen die Lehrpersonen den SchülerInnen ermöglichen, sich wohl zu fühlen, sich ihrer Fähigkeiten bewusst zu werden und sich kritisch und konstruktiv mit ihrer Umgebung auseinanderzusetzen (HOFMANN 2008: 12f). Soziales Lernen ist also mit seiner individuellen sowie kollektiven Ebene auf die gegenwärtige und künftige Partizipation in der Gesellschaft mitsamt der Arbeitswelt ausgerichtet und sieht den Menschen als Mitgestalter einer positiven Umwelt. Im Unterrichtsalltag findet sich Soziales Lernen vor allem in Formen des

Projektunterrichts oder Peer-Teaching wieder, daneben aber auch im Bereich der konstruktiven Konfliktlösung wie z. B. der Peer-Mediation.

In der österreichischen Bildungslandschaft hat das Soziale Lernen eine längere Tradition als der jüngere GCE-Begriff, und so findet es sich in Lehrplänen¹⁴ an höheren Schulen als Aufgabe im Betreuungsteil in ganztägigen Schulformen („Soziales Lernen, Bestärken des Zusammenlebens und Persönlichkeitsbildung“) sowie in ganztägigen Schulformen in Gestalt einer besonderen Berücksichtigung („Soziales Lernen: Entwicklung von Kontaktfähigkeit, Toleranz, Konfliktmanagement, Interreligiosität usw. als Beiträge zu Inklusion, Friedenserziehung, Gewaltprävention, politischer Bildung uä. Peer-Mediation kann in das Angebot integriert werden“). Soziales Lernen wird gleichfalls im allgemeinen Teil der „Didaktischen Grundsätze“ den „Lern- und Sozialformen“ zugeordnet, welche – wie etwa auch Gruppenarbeiten oder offenes Lernen – „die soziale wie personale/emotionale Kompetenz der Schülerinnen und Schüler“ fördert. Im Bereich der „überfachlichen Kompetenzen“ (festgelegt durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) findet sich das soziale Lernen implizit im Bereich der „sozialen und personalen Kompetenzen“ und explizit in den sog. „Bildungsanliegen“¹⁵ des Ministeriums. Das Ministerium erläutert hierbei das Bildungsanliegen und sieht die „Förderung sozialer und personaler Kompetenzen [...] als Querschnittsaufgabe schulischer Ausbildung“ und nennt dafür die Bereiche „Unterricht/in der Klasse“, „außerordentliche Angebote in der Schule“ und eine „Verankerung“ besagter Kompetenzen „in der Schulkultur“ (BMBWF 2018f).

Auch auf europäischer Ebene können Elemente des Sozialen Lernens in politischen Zielvorstellungen erkannt werden, und so merkt das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen¹⁷ an, dass sich in der Lissabon Strategie von 2000 – zur Erreichung eines wissensbasierten und dynamischen Wirtschaftsraums mit mehr und besseren Jobs – das Bekenntnis zu Entrepreneurship (Unternehmergeist) und zu Social Cohesion (sozialem Zusammenhalt) findet. Sowohl der Unternehmergeist als auch der soziale Zusammenhalt sind Aspekte, welche durch Soziales Lernen – mit seinen Schwerpunkten in Persönlichkeitsstärkung und Ermutigung zu gesellschaftlicher Teilhabe und Bürgerrechten – grundlegend gefördert werden. Des Weiteren lässt sich in den Programmen von OECD und UNESCO mit dem Fokus auf Bildung für nachhaltige Entwicklung und diesbezüglichen Inhalten zu Bürgerbeteiligung

14 Zur gesamten Rechtsvorschrift für Lehrpläne an allgemeinbildenden höheren Schulen, siehe BKA (2019).

15 „Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen sind nicht als zusätzliche Anforderungen zu den lehrplanmäßigen Inhalten der einzelnen Unterrichtsfächer zu sehen, sondern als sich gegenseitig stützende Elemente zur Erreichung der den österreichischen Schulen aufgetragenen Zielsetzungen“ (WEIGLHOFER 2013: 3).

17 Das Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS) ist ein Bundeszentrum des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

und Menschenrechten ebenso ein Bedarf an Lehr- und Lernmethoden, ein Bedarf an Sozialem Lernen durch das ÖZEPS (2005) feststellen. Dem Bildungskonzept Soziales Lernen wird also durchaus zugetraut Themen zu transportieren, welche für einen zukünftigen, besser funktionierenden und nachhaltigeren Wirtschafts- und Sozialraum nötig sind.

3.3.2. Interkulturelle Bildung, Interkulturelles Lernen

Eines der Ergebnisse von Globalisierung ist eine neue und sich permanent verändernde Heterogenität der Gesellschaft, was sich besonders stark in Klassenzimmern widerspiegelt. Heterogenität soll, im Sinne der interkulturellen Bildung, als positives Element einer Gesellschaft gesehen werden, da „Vielfalt ebenso eine Ressource für den Dialog wie eine Quelle für Abgrenzung oder Ausschluss unterschiedlicher Menschen und Gruppen gegeneinander“ (BORCHARDT 2014: 9) sein kann. Ein wichtiges Thema der Interkulturellen Bildung ist es, die Lernenden dazu zu bringen, die eigenen Sichtweisen und Haltungen zu kennen bzw. zu reflektieren. Hierbei bezieht sich die aktuelle Konzeption nicht nur auf Menschen mit Migrationshintergrund, was auch der aktuelle bundesministerielle *Grundsatzterlass 2017* (2018a) zur Interkulturellen Bildung (Rundschreiben Nr. 29/2017) annimmt:

Interkulturelle Bildung lenkt den Blick der Lehrenden und Lernenden auf (historische und aktuelle) gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie etwa Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa, Abwanderungsprozesse in ländlichen Regionen und Bevölkerungszunahme im städtischen Raum, vielfältige Biografien und Lebensentwürfe, intergenerationale und soziale Aspekte. Gleichzeitig reagiert sie pädagogisch angemessen auf die Herausforderungen und Chancen, die sich daraus im System Schule ergeben.

(BMBWF 2018a)

Migrationsbewegungen sind also keineswegs ein Phänomen, das einzig von globalen Bewegungsmustern bestimmt ist, denn sie finden auch im lokalen Rahmen (etwa zwischen Land und Stadt) und aufgrund vielfältiger individueller Motivlagen statt.

Wirft man nun einen Blick auf die Entwicklung der Interkulturellen Bildung, so wird erkennbar, wie sehr sich die gesellschaftlichen Ansprüche an dieses Konzept und damit auch an ihre inhaltliche Ausrichtung änderten: Die Interkulturelle Bildung (kurz „IKB“) selbst hat sich in den späten 1960er Jahren bzw. frühen 1970er Jahren entwickelt, wobei zu dieser Zeit im deutschsprachigen Sprachraum noch stärker die Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ verwendet wurde. In dieser Phase der Entwicklung ging es primär darum, die Kinder der eingewanderten Menschen in die Gesellschaft des jeweiligen Empfängerlandes zu integrieren. Der

Blickwinkel auf diese Kinder und deren Eltern war primär defizitorientiert – die Eltern, für den deutschsprachigen Arbeitsmarkt sozusagen „ungelernt“ – mussten erst „angelernt“ werden, und die Kinder mussten in die Schulen erst eingegliedert werden (AUERNHEIMER 2010: 119–125). In den 1980er Jahren wurde an diesem Prinzip zunehmend die starke Orientierung an Problemen und Defiziten der Jugendlichen kritisiert, und es kam zu einer stärkeren Hinwendung zu einer neuen Perspektive, der Interkulturellen Pädagogik. Es stellte sich zunehmend heraus,

dass die interkulturelle Problematik nicht an eine spezifische Zielgruppe und auch nicht allein an die Migration gebunden sei, sondern dass sie auf die Notwendigkeit der Gewinnung einer neuen supranationalen resp. transnationalen Perspektive im Bereich von Bildung und Erziehung verweise
(KRÜGER-POTRATZ 2005: 14)

Diese Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit der Kulturen wurde als gesamtgesellschaftlicher Anspruch verstanden, und so richtete sich die Interkulturelle Pädagogik, im Unterschied zur Ausländerpädagogik, im Schulbereich an *alle* Kinder unabhängig von ihrer Herkunft.

Die Kultur der Migranten und Migrantinnen sollte in diesem Sinne also beachtet und anerkannt und in die hiesige Kultur miteinbezogen werden, und die kulturelle Differenz einer Gesellschaft mit Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern wird zunehmend als Bereicherung gesehen.¹⁸ Problematisch an dieser Sichtweise ist jedoch, dass zwar hier die „kulturelle Differenz“ und „kulturelle Identität“ der Kinder und Jugendlichen stärker in den Fokus gerückt wird, jedoch der Blickpunkt, aus dem diese Aspekte bewertet werden, von der Mehrheitsgesellschaft geprägt ist (WINTERSTEINER et al. 2014: 34) und diese damit ein „universelles Beurteilungsmaß“¹⁹ wird.

Diese Kritik ist repräsentativ für die Herausbildung der Migrationspädagogik als eigene Disziplin, die in den 2000er Jahren eine wesentliche Ergänzung zu bestehenden Konzepten von Interkulturellen Bildung beisteuerte. Dabei wurde das Modell des Interkulturelles Lernens stark durch jene Elemente ergänzt, welche Diskriminierung sowie kulturelle Zuschreibungen in gesellschaftlichen, strukturellen, politischen und rechtlichen Strukturen zum Gegenstand der Analyse machen.

Laut Paul Mecheril handelt es sich in der Migrationspädagogik nicht um eine „Zielgruppenpädagogik“ oder „Integrationspädagogik“; vielmehr gehe es „um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen“ (MECHERIL 2016: 19). Interkulturelle Pädagogik, die

18 Was jedoch als bereichernd erachtet wurde, war wiederum stark von der Mehrheitsgesellschaft geprägt, die ihrerseits den Beurteilungsmaßstab festlegte; vgl. WINTERSTEINER et al. (2014: 34).

19 MECHERIL (2004: 101); zit. aus WINTERSTEINER et al. (2014: 34).

laut ihrem Anspruch die kulturellen Unterschiede in den Vordergrund stellt, zeichnet sich somit durch die Förderung einer Gesellschaft aus, die auf Multikulturalismus und Kulturrelativismus fußt, jedoch auch dafür kritisiert wird, das Anderssein (ethnisch, religiös, nach Herkunft etc.) zwar positiv zu betonen, doch gerade dadurch kulturelle Stereotype und Kulturalisierung – z. B. „typisch österreichische“ oder „typisch türkische Eigenheiten“, die sich einfach nicht zu ändern scheinen – zu befördern (WINTERSTEINER et al. 2014: 34). In ihrer Entwicklung war die Interkulturelle Bildung also vielfachen Veränderungen in der inhaltlichen Ausrichtung unterzogen und ist bis heute ein kontrovers diskutiertes pädagogisches Prinzip. In der österreichischen Bildungslandschaft hat das Unterrichtsprinzip, wie bereits erwähnt, seine lehrplanmäßige Begründung im bundesministeriellen Grundsatzterlass aus dem Jahr 2017 (2018a), mit einem zusätzlich starken Bezug zu Dokumenten der UNO, UNESCO und EU.

Werfen wir nun einen näheren Blick auf die aktuellen Anforderungen, welche die Bildungspolitik an das Unterrichtsprinzip und seine inhaltliche Basis stellt. Auf europäischer bzw. transnationaler Ebene kann die Begründung für die Interkulturelle Bildung vielerorts erkannt werden, und so verweist das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung selbst zwecks Begründung auf folgende internationale Beschlüsse und Programme:

- Die *UN-Agenda 2030* (2015), die dazu aufruft, „die interkulturelle Verständigung, Toleranz, gegenseitige Achtung und ein Ethos der Weltbürgerschaft und der geteilten Verantwortung zu fördern“,
- Die *UN Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals – SDGs)*, die in Ziel 4 Bildung eine „inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung“ als Ziel nennen,
- Die *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006) sowie *Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework* (2013),
- Die *Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung* der EU-BildungsministerInnen (2015), die mehrfach auf die Verbindung von Politischer Bildung und interkulturellen Kompetenzen hinweist,
- Die *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* (2010), die den interkulturellen Dialog und die Wertschätzung von Vielfalt als wichtige Bildungsanliegen anspricht.

(BMBWF 2018a)

Die vom Ministerium genannten Dokumente erweisen sich grundsätzlich als starkes Fundament für die Interkulturelle Bildung im österreichischen Schulwesen, wo sich dieses Unterrichtsprinzip jedoch schon wesentlich früher findet.

Im österreichischen Schulsystem ist Interkulturelle Bildung einerseits seit 1992 ein fächerübergreifendes und fächerverbindendes Unterrichtsprinzip, welches in den Lehrplänen der allgemeinbildenden höheren Schulen vorkommt, andererseits ist es in den Fachlehrplänen mehr oder weniger explizit verankert. Laut dem Grundsatzterlass des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2018a; siehe oben) steht die Interkulturelle Bildung in einer Wechselwirkung mit anderen Bildungsprinzipien wie der Politischen Bildung zur Gleichstellung von Männern und Frauen sowie den Bildungsanliegen der Menschenrechtsbildung, dem Sozialen Lernen und dem Globalen Lernen. Den Ansprüchen des diesbezüglichen Ministeriums zufolge soll Interkulturelles Lernen zu Zusammenhalt und Solidarität im schulischen Raum und auf Gesellschaftsebene (betont wird die „multikulturelle Gesellschaft“) beitragen und durch seine Vermittlung interkulturelle Analyse-, Methoden- und Handlungskompetenzen fördern. Ganz im Sinne der Analyse von verschiedenen Strukturen, die in den 2000er Jahren das Bildungsprinzip ergänzten (siehe oben), sollen die Lernenden befähigt werden, Ausgrenzungsmechanismen zu erkennen, zu analysieren und dagegen Stellung zu beziehen. Wie auch in anderen Bildungskonzepten (z. B. der politischen Bildung, der Menschenrechtsbildung oder der GCE) sieht sich die Interkulturelle Bildung den Menschenrechten (v. a. denen von Kindern und Jugendlichen) verpflichtet und ist laut dem bundesministeriellen Grundsatzterlass 2017 (2018a) global ausgerichtet. Damit wird die Interkulturelle Bildung nicht nur dem Anspruch gerecht, eurozentrische oder ethnozentrische Sichtweisen zu dekonstruieren, sondern auch sich selbst sowie ihre eigene Haltung im Umgang mit heterogenen Gruppen zu hinterfragen. Wie auch beim Bildungsprinzip des Sozialen Lernens sieht man ein erhebliches Potenzial auf der Ebene der Persönlichkeitsentwicklung bei den Lernenden darin, Konflikt- und Dialogkompetenz im Interkulturellen Lernen zu erlangen.

Interkulturelles Lernen, so lässt sich formulieren, kennt also einerseits eine große Bandbreite an postulierten Ansprüchen, ist aber auch gleichzeitig ein Bildungsprinzip, das in Österreichs Lehrplänen präsent ist. Inwieweit die Ansprüche dieses Bildungsprinzips im österreichischen Schulwesen auch tatsächlich praktiziert werden (wie es das zuständige Ministerium formuliert), ist an dieser Stelle nicht beantwortbar. Feststeht jedoch, dass Interkulturelles Lernen vorrangig im Lehrplan von Geographie und Wirtschaftskunde verankert ist und eine Vielzahl an Möglichkeiten zur Implementierung in den Unterricht bietet; genannt werden etwa Wolfgang Klafkis „Katalog von ‚epochaltypischen Schlüsselproblemen‘ der Gegenwart und der vermeintlichen Zukunft“ (STEINDL 2013: 50f).

3.3.2. Bildung für nachhaltige Entwicklung

Die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

soll angesichts der globalen Ressourcenverknappung und den damit verbundenen Verteilungsproblematiken helfen, ein friedliches, solidarisches Zusammenleben in Freiheit und Wohlstand sowie in einer lebenswerten Umwelt den heutigen und künftigen Generationen zu ermöglichen.

(BMBWF 2018b)

Das Thema der nachhaltigen Entwicklung (*sustainable development*) kann mitunter als eines der größten Herausforderungen des 21. Jahrhunderts gesehen werden, da die Lebensweise des Globalen Nordens (und zunehmend auch die des Globalen Südens) durch übermäßige Ressourcennutzung, Verkehr, Abfallproduktion und hohen Konsum geprägt ist. Diese Lebensweise bedroht akut nicht nur Menschen in bestimmten Gebieten der Welt, sondern beschränkt bzw. gefährdet auch die Lebensweise und -qualität zukünftiger Generationen. Dieses Erkenntnis ist kein Produkt der letzten Jahre, sondern gemeinhin seit Jahrzehnten bekannt und Inhalt zahlreicher globaler Konferenzen und Strategieprogramme. Der heute verwendete Nachhaltigkeitsbegriff hat seinen Ursprung im sog. Brundtland-Bericht der Vereinten Nationen des Jahres 1987, welcher nachhaltige Entwicklung als jene Entwicklung bezeichnete, bei welcher künftige Generationen nicht schlechter gestellt sind zu leben als die gegenwärtige Generation:

Humanity has the ability to make development sustainable to ensure that it meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.

(World Commission on Environment and Development 1987: [16])

Dieser Bericht sollte 1992 Grundlage für die UNO-Konferenz über Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro sein, bei welcher sich 187 Staaten auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung für das 21. Jahrhundert einigten. Die Agenda 21 als Ergebnis dieser Konferenz formulierte für AkteurInnen (Staaten und einzelne BürgerInnen) Handlungsanleitungen, welche die ökologischen, ökonomischen und sozialen Entwicklungen im Sinne der Nachhaltigkeitsziele vereinbar machen (GRUNWALD/KOPFMÜLLER 2012: 23f). 2002, also zehn Jahre nach der ersten Konferenz in Rio de Janeiro, kam es in Johannesburg zum zweiten Weltgipfel für nachhaltige Entwicklung. Hier wurde die Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Education for Sustainable Development; ESD) für die Jahre 2005–2014 ausgerufen, welche (wie bereits erwähnt) von der UNESCO als *lead agency* durchgeführt wurde. Für Österreich waren mit der Umsetzung und Steuerung der „Österreichischen Strategie zur Bildung für nachhaltige

Entwicklung“ (BMBWF 2008) das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung, das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur sowie das Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft zuständig. Für den Bewusstseinswandel in Sachen Nachhaltigkeit und BNE soll diese Strategie folgende relevante Elemente beinhalten:

- Verankerung im Bildungssystem
- Partnerschaften und Netzwerke
- Entwicklung von Kompetenzen der Lehrenden
- Forschung und Innovation
- Monitoring und Evaluation

(BMBWF 2008: 3)

Nachhaltigkeit sollte dadurch, auf Basis eines transnationalen Programms, ihren verstärkten Eingang in das Bildungswesen der teilnehmenden Länder inklusive Österreich finden. Wie auch im Fall des Sozialen Lernens und des Globalen Lernens handelt es sich bei der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der österreichischen Bildungslandschaft um ein sogenanntes Bildungsanliegen, welches sich wiederum auf das Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung bezieht, nämlich zum „Prinzip der Nachhaltigkeit bei der Nutzung der natürlichen Ressourcen, um auch zukünftigen Generationen bestmögliche Lebensqualität zu gewährleisten“ (Bundeskanzleramt 2013).

Bei der Durchführung von Bildung für nachhaltige Entwicklung müssen laut UNESCO folgende acht strategische Handlungsfelder in einer kritischen Zusammenschau und aktiven Verbindung zusammenwirken:

- Gleichstellung von Frauen und Männern
- Gesundheitsförderung
- Umweltschutz
- Ländliche Entwicklung
- Friede und humanitäre Sicherheit
- Nachhaltiger Konsum
- Kulturelle Vielfalt
- Nachhaltige Stadtentwicklung

(BMBWF 2008: 18)

Als ebenso zentrales Element in der Durchführung von Bildung für nachhaltige Entwicklung soll eine kritische Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit, der gesellschaftlichen Zustände, der derzeit vorherrschenden Denkmodelle und Werturteile stattfinden, wobei die eigene Eigenverantwortung und Mündigkeit „dabei eine zentrale Rolle“ spielen (BMBWF 2008: 7). Die österreichische Strategie soll sich zugleich – hier ebenso ausgehend von den Empfehlungen der UNESCO – dahingehend auswirken, dass über alternative Modelle und Visionen einer nachhaltigen Zukunft nachgedacht und an der Realisierung aktiv mitgestaltet werden soll. Für den Unterricht bedeutet dies, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung interdisziplinär und

fächerübergreifend, wertorientiert, sensibilisierend für kulturelle Unterschiede, problemlösungsorientiert, methodisch vielfältig, partizipatorisch, und lokal relevant unter Berücksichtigung der Lebenswirklichkeit der Lernenden praktiziert werden soll (18).

Obgleich die „Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Zeitrahmen zwischen 2005 und 2014 liegt, haben die oben genannte Ansprüche und Strategien weiterhin Gültigkeit. Ergänzt wird die „Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung“ sowohl durch neue Leitmotive aus den Sustainable Development Goals (mit Ziel 4, das eine inklusive, gerechte und hochwertige Bildung vorsieht – ebenso wie Ziel 12, das nachhaltigeren Konsum vorsieht, und auch Ziel 13, das eine Bekämpfung des Klimawandels skizziert) als auch durch das Weltaktionsprogramm (Global Action Programme) mit seiner UNESCO-Roadmap als Fahrplan zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms für „Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)“; dieses Aktionsprogramm nennt fünf Aktionsfelder für alle AkteurInnen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BMBWF 2018b):

Erstens politische Unterstützung, um ein günstigeres Umfeld für das Bildungsprinzip zu schaffen und dadurch eine Änderung des Systems zu bewirken; zweitens die Integration von Nachhaltigkeitsprinzipien in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen durch die LeiterInnen dieser Einrichtungen; drittens Kompetenzerweiterungen von Multiplikatoren wie LehrerInnen und ErzieherInnen; viertens einen spezifischen Fokus auf Jugendliche im Alter von 15–24 Jahren; und fünftens die Förderung von lokaler nachhaltiger Entwicklung mit dem gleichzeitigen Ziel einer Vernetzung zwischen Städten, Gemeinden und Regionen.

Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung soll sich also nicht nur im schulischen Bereich, sondern ebenfalls in Bildungsinstitutionen, jugendlicher Lebenswelt und auf lokaler, regionaler, überregionaler sowie auf politischer Ebene niederschlagen.

Zu finden ist das Prinzip im Schulsystem in mehr oder weniger deutlicher Form in den Unterrichtsfächern Biologie und Umweltkunde, Chemie, Physik sowie Haushaltsökonomie und Ernährung. Die Berücksichtigung des Bildungsanliegens Bildung für nachhaltige Entwicklung manifestiert sich im Lehrplan von Geographie und Wirtschaftskunde (2019c) explizit und implizit. Hierbei wird der Beitrag des Unterrichtsfaches „zur nachhaltigen Entwicklung“ ([1]) im Zuge der didaktischen Grundsätze für die 5. bis 8. Klasse erwähnt, mit dem Ziel, die „Kommunikations- und Handlungskompetenz“ auszubilden, geleitet von dem Grundsatz, die SchülerInnen „zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten“ ([1]). Des Weiteren finden sich damit zusammenhängende Zugänge und Themen im Basiskonzeptpaar „Nachhaltigkeit und Lebensqualität“, wo die Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihr Beitrag „für eine

lebenswerte Zukunft“ im GW-Unterricht erwähnt werden. Bildung für nachhaltige Entwicklung erscheint im GW-Lehrplan auch im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“ ([6]), nämlich durch einen „Beitrag zu einer Bildung zur nachhaltigen Entwicklung“. Ebenso werden in der Oberstufe an Nachhaltigkeit orientierte Kompetenzen wie „Eigene Strategien für ökologisch nachhaltiges Handeln entwickeln“ ([10]) für die 7. Klasse und „Perspektiven und Beispiele für eine nachhaltige Urbanität entwickeln“ für die 8. Klasse angesprochen.

Das pädagogische Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung ist, obgleich es auf den wesentlich älteren Überlegungen zum Thema Nachhaltigkeit fußt, in seiner jetzigen Form stark mit den Sustainable Development Goals verbunden. Neben der GCE soll sie damit ein Leitbild der zukünftigen Bildungsbestrebungen in den Industrie- und Entwicklungsländern sein. Die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist demzufolge von politischen Überlegungen konturiert und erweist sich als Querschnittsmaterie in mehreren Fachlehrplänen, wobei gerade das Unterrichtsfach GW eine hohe Zahl an thematischen Überschneidungen aufweist.

3.3.4. Friedenspädagogik

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

(GUGEL 2008: 64f)

Es ist in der Friedenspädagogik von maßgeblicher Bedeutung, die Kompetenz zu erlangen, zwischen Sachverhalten zu unterscheiden, die zum Frieden beitragen oder nicht, Zusammenhänge auf politischer, sozialer und individueller Ebene zu begreifen sowie die soziale Kompetenz zu erlangen, das eigene Handeln in seiner gesellschaftspolitischen Funktion zu verstehen.

Krieg und Gewalt sind allgegenwärtige Phänomene der Menschheit, niemals aus sich selbst ergebend, sondern von Menschen gemacht und gedeihend in einer sogenannten „Kultur des Krieges“. Die Abwendung dieser „Kultur des Krieges“ und die gesellschaftliche Arbeit an einer „Kultur des Friedens“ sind das zentrale Thema der Friedenserziehung. Eine „Kultur des Friedens“ würde bedeuten, dass sich gesellschaftliche Strukturen auf Basis des Friedens ergeben und die Handlungen der Menschen sich an den Werten des Friedens orientieren (Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017: 6). Frieden ist also mehr als die „*bloße Abwesenheit von Krieg und organisierter Gewaltanwendung*“ (WINTERSTEINER 1999: 110), und so erfordert auch Friedenserziehung ein umfangreiches Bemühen in allen Bereichen der Gesellschaft, denn

sie kann zwar zum Frieden beitragen, „doch vermag sie ihn nicht zu sichern“ (Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017: 6). Wie die Geschichte oftmals zeigte, war die Sicherung, Herstellung oder Förderung von Frieden oft nur ein Randinteresse von Gesellschaften, und so kann aus heutiger Sicht die Aufarbeitung der Gräueltaten der Weltkriege und die Bildung internationaler Organisationen als Ausgangspunkt der temporären Friedenspädagogik gesehen werden.

Es gibt mehrere AutorInnen, die sich mit den Entwicklungsstadien der Friedenspädagogik beschäftigen, wobei an dieser Stelle die Stadienmodelle von Karlheinz Dürr et al. (2001) und Bärbel Kühn (2017) darzustellen sind. Beide Modelle verdeutlichen sehr stark den *conceptual turn*, welcher sich in der Friedenspädagogik außerordentlich stark vollzog. Nach Karlheinz DÜRR et al. durchlief die Friedenspädagogik in Europa mehrere Entwicklungsstadien. Im Anfangsstadium „von der nuklearen Bedrohung zur Abrüstung“ (2001: 38) ging es in den ersten Programmen hauptsächlich um die Frage der nuklearen Bedrohung und der damit zusammenhängenden Frage der Friedenssicherung durch Abrüstung. Im darauffolgenden Entwicklungsstadium „von Gewaltlosigkeit zum positiven Frieden“ (38) setzte sich im Unterschied zu den friedenspädagogischen Ideen der 1980er Jahre (in welchen die Grundlage für Frieden in Gewaltlosigkeit gründete) die gesellschaftsgrundlegende Vorstellung des positiven Friedens durch, ausgehend von der „Achtung der universalen Menschenrechte, der Gleichheit und der Gerechtigkeit“ (38). Im nächsten Stadium, „vom Wissen über Frieden zur Kultur des Friedens“ (39) ging man von der bloßen Vermittlung von Wissen über Krieg und Frieden über zum aktiven Einsatz für globalen Frieden, für eine Kultur des Friedens, zu welcher die Lernenden durch das Erlernen von gewaltfreien Strategien, Dialogfähigkeit und vorurteilsfreier Wahrnehmung anderer Menschen beitragen sollen.

Nach Bärbel Kühn galt die Friedenspädagogik in den Nachkriegsjahren des 2. Weltkrieges als eine Art von Erziehung zur Völkerverständigung und war einem „idealistisch-appelativen Ansatz“ (2017: 30) verschrieben, der davon ausging, dass der Krieg in den Köpfen der Menschen entstehe und Friedenserziehung damit ein moralisch-ethisches Problem sei. Nach dieser Phase kam es zum „individualistisch-einübenden Ansatz“ (30) der Friedenserziehung, dem Krieg vornehmlich als machtpolitisches Problem erschien. Die dritte Phase, zeitlich in der ersten Hälfte der 1970er, brachte „einen sozialpsychologischen und gesellschaftspolitischen Ansatz“ (30) zur bisherigen Friedenserziehung, bei welchem nun hervorgehoben wurde, dass Individuelles und Politisches nicht getrennt betrachtet werden sollen. Im Anschluss an diese ineinander übergehende Phasen kam es zur Entwicklung einer bis heute noch wirksamen pädagogischen Zugangsweise, die handlungsorientiert-emanzipatorisch ist und eng mit dem Konzept vom positiven Frieden des Friedensforschers Johan Galtung verbunden war (30); nach Galtung

ist Frieden in einer Gesellschaft erst dann möglich, wenn jegliche Form struktureller Gewalt beseitigt und soziale Gerechtigkeit auf der ganzen Welt erreicht ist (30).

In der neueren Forschung und in aktuellen Literaturempfehlungen der UNESCO zum Thema Friedenspädagogik hat sich in den letzten Jahren ein (bereits erwähntes) Konzept etabliert, welches vom Ideal einer Kultur des Friedens beeinflusst ist und die Friedenserziehung als wesentlichen Beitrag dazu sieht. Gesellschaften bedürfen einer gemeinsamen Grundlage zentraler Werte und Normen, die sich durch die Akzeptanz kultureller Vielfalt auszeichnen, Menschenrechte anerkennen und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Im politischen und sozialen Kontext bedeutet dies, die Würde des Menschen zu achten, Konflikte gewaltfrei zu lösen, Solidarität, Zivilcourage und Dialogbereitschaft als Prinzip des Miteinanders zu pflegen sowie demokratische Beteiligung zu ermöglichen und zu leben (Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017: 6). Um die Voraussetzung für diese Kultur des Friedens zu schaffen, müssen laut UNESCO (Medium Term Strategy 2002–2007; siehe Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017: 6) die unten angegebenen „Handlungsfelder“ (6) in wechselseitiger Bezugnahme gefördert werden:

- Kultur des Friedens durch Erziehung
- Nachhaltige ökonomische und soziale Entwicklung
- Achtung aller Menschenrechte
- Gleichheit zwischen Frauen und Männern
- Demokratische Partizipation
- Verständnis, Toleranz und Solidarität
- Partizipative Kommunikation und freier Informations- und Wissensfluss
- Internationaler Frieden und Sicherheit

Neben der offensichtlichen Einbettung von Friedenserziehung im Handlungsfeld „Kultur des Friedens durch Erziehung“ sind grundsätzlich Überschneidungsbereiche zu allen hier behandelten Bildungsprinzipien möglich. Demokratieerziehung nimmt Teile dieser Handlungsfelder ebenso auf wie Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Soziales Lernen, Politische Bildung, Interkulturelles Lernen und Elemente der GCE. Die UNESCO verweist jedoch explizit auf die zentrale Sonderstellung von Friedensbildung, denn sie ermögliche es, drei friedensbildende, gesellschaftliche Bereiche zu verschränken: erstens einen an den Menschenrechten orientierten, „konstruktiven Umgang mit Gewalt und sozialer Gerechtigkeit“ (Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit 2017: 6), sodass Friedenserziehung hier in diesem Bereich auf eine jahrzehntelange Tradition zurückblickt und auch die nötige Analysekompetenz vorweist.

Beim Umgang mit kultureller Diversität stützt sich die Friedensbildung auf Prinzipien der inter- und transkulturellen Bildung, die im Zuge der Globalisierung und Europäisierung von größerer Bedeutung werden (8). Was die Umsetzung des Nachhaltigkeitsgedankens betrifft, so dürfen die Probleme knapper werdender Ressourcen und intergenerativer Gerechtigkeit nur mit friedlichen Mitteln gelöst werden (8).

Obgleich Friedenspädagogik in ihrer inhaltlichen Ausrichtung neben vielen wichtigen innergesellschaftlichen auch transkulturelle Anliegen verfolgt, bleiben „Menschenrechtsbildung, Theorie und Praxis gewaltfreier Konfliktkommunikation und Konflikttransformation sowie Wissen über Krieg und Frieden und entsprechende (internationale) Mechanismen zur Friedenserhaltung und *Peace Building*“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 29) ihr eigentlicher Kernbereich. Man kann diese Ausrichtung im Vergleich zu anderen Bildungskonzepten natürlich als sehr einseitig ausgerichtet bezeichnen, jedoch sind die Potenziale im Bereich der überfachlichen Kompetenzen durchaus zu finden. „Im Sinne einer Kompetenzorientierung, die auf Wissen, Können und Handlungsbereitschaft abzielt“ (WEIGLHOFER 2013: 1), kann sie die Lernenden dazu ermächtigen, in Schule und Gesellschaft friedenswirksam tätig zu sein.

Im österreichischen Schulwesen findet sich keine eigenständige Konzeption von Friedensbildung in Form eines Bildungsanliegens oder einer anderen überfachlichen Kompetenz. So findet man „Frieden“ als einen von anderen Werten im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“, welche dem Handeln zugrunde liegen sollen. Explizit erwähnt wird die Friedenserziehung als Teilbereich des Sozialen Lernens, welches laut Lehrplan vor allem im ganztägigen Kontext berücksichtigt werden soll. Eine weitere explizite Erwähnung von Friedenserziehung steht in den Fächern Biologie und Umweltkunde sowie Physik in Gestalt der Beiträge zu den Bildungsbereichen, daneben noch in Deutsch und unterschiedlichen Fremdsprachen, bei denen Problemlösungs- und Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung beitragen sollen. Zur inhaltlich größten Überschneidung mit Themen und Inhalten der Friedenspädagogik kommt es im Unterrichtsprinzip der politischen Bildung, obgleich hier das Prinzip der Menschenrechtsbildung eine größere Rolle spielt. So werden etwa im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung für allgemeinbildende höhere Schulen für die 7. Klasse im Themenbereich „Politisches Alltagsverständnis“ unterschiedliche „Formen und Grundwerte der Demokratie und der Menschenrechte, Frauen- und Gleichstellungspolitik, Motivationen und Möglichkeiten politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse“ (BMBWF 2019a: 18) angeführt, welche eng mit den friedenspädagogischen Handlungsfeldern der Kultur des Friedens verschränkt sind.

Die Friedenspädagogik hat im österreichischen Schulwesen keine eigenständige Positionierung (etwa in Form eines Faches, eines Unterrichtsprinzips oder eines Bildungsanliegens), aber sie findet sich in mehreren Fächern erwähnt, ohne dabei die Potenziale des jeweiligen Faches zu begründen (etwa mittels einer Vermittlung von Zielen der Friedenserziehung). Insgesamt hat die Friedenspädagogik zahlreiche Überschneidungsbereiche mit anderen Bildungsprinzipien, z. B. mit Globalem Lernen, politischer Bildung, Menschenrechtsbildung und vor allem Demokratieerziehung. Zentrale Gemeinsamkeiten finden sich in den Themengebieten Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Gewalt- und Konfliktbewältigung im persönlichen und gesellschaftlichen Kontext, Umgang mit Fremdenfeindlichkeit und Extremismus, wissenschaftlicher Umgang mit politischen Systemen, nationale und internationale Politik inklusive diesbezüglichen Partizipationsmöglichkeiten sowie Nachhaltigkeit in Wirtschaft und Leben. Trotz oder vielleicht gerade wegen dieser inhaltlichen Nähe zu anderen Bildungskonzepten ist der Stellenwert der Friedenspädagogik in der österreichischen Bildungslandschaft formell weniger stark verankert bzw. institutionalisiert als andere Bildungskonzepte.²¹ Dies bedeutet jedoch nicht, dass der der Friedenspädagogik zugewiesene Stellenwert gering ist – finden sich doch maßgebliche Ideen in implizierter Form in unterschiedlichen Konzepten wieder.

3.3.5. Demokratiebildung bzw. Education for Democratic Citizenship

Neben der Nähe zum großen Feld der „Politischen Bildung“ hat das Konzept der Demokratiebildung (auch als „Demokratieerziehung“ oder „Demokratielernen“ bezeichnet) eine besondere inhaltliche Nähe zu Ideen der Friedenserziehung; diese beiden Pädagogiken sind nicht eindeutig voneinander abzugrenzen. Beide Bildungskonzepte beschäftigen sich intensiv mit der Frage, wie junge Menschen zu einer „selbstbestimmten und verantwortungsvollen Lebensgestaltung sowie zum gestaltenden Mitwirken in einer demokratischen Gesellschaft“ (GRUBER 2015: 16) befähigt werden können. In diesem Sinne bedeutet Demokratiebildung eine pädagogische Hinführung zu bzw. Stärkung von gesellschaftlichen und politischen Fertigkeiten, von demokratischen Handlungskompetenzen, persönlicher Autonomie und Selbstwirksamkeit sowie von einem tieferem Verständnis von Grund- und Menschenrechten (16f). All diese Komponenten haben einen wirksamen Realitätsbezug, bei welchem auch die faktische Kenntnis von Grund- und Menschenrechten die eigene Position der Lernenden stärken und bereichern kann. Im englischsprachigen Raum und auf der Arbeitsebene des Europarates kann in konzeptueller Nähe zur

21 Erwähnenswert ist das seit 2005 bestehende „ZFF-Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung“ der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Demokratieerziehung die „Education for Democratic Citizenship“ gesehen werden, die im Rahmen der europäischen Bildungspolitik von großer Bedeutung ist. Die „Education for Democratic Citizenship“ (kurz „EDC“) bezieht sich auf die Idee der Citizenship, welche übersetzt ungefähr dem deutschen Wort „Bürgerschaft“ nahekommt. Die Education for Democratic Citizenship referiert damit auf Begriffe wie „active Citizenship“ und „Citizenship Education“, welche im angloamerikanischen und angelsächsischen Raum seit längerem gängig sind, womit sie sich von politikdidaktischen Konzepten wie Politischer Bildung, Demokratieerziehung und anderen unterscheiden. Die Ideen der Education for Democratic Citizenship auf europapolitischer Ebene haben ihren Ursprung im Jahr 1997, in welchem der Europarat (Council of Europe) das dazugehörige Programm initiierte und in Gestalt von Empfehlungen des EU-Ministerrats (2003, 2010, 2017) präziserte:

“Education for democratic citizenship” means education, training, awareness-raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower them to exercise and defend their democratic rights and responsibilities in society, to value diversity and to play an active part in democratic life, with a view to the promotion and protection of democracy and the rule of law.

(Council of Europe 2010: 5f)

Wie zu erkennen ist, sind die Bereiche, die man der Education for Democratic Citizenship zuordnet, einerseits wissensbasiert und andererseits mit einer partizipatorischen Komponente versehen, bei welcher die Bürgerinnen und Bürger eine aktive gesellschaftliche und demokratische Rolle einnehmen sollen. Das Papier des Europarates stellt fest, dass Education for Democratic Citizenship ausdrücklich keine Themenbereiche aus verwandten Bereichen wie Interkulturellem Lernen, Equality Education (in Österreich als „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ oder „Genderkompetenz“ bezeichnet), Bildung für nachhaltige Entwicklung und Friedenspädagogik abhandelt – außer diese stehen in einer direkten Überschneidung oder Wechselwirkung zum Bildungskonzept.²²

Education for Democratic Citizenship ist durch die Mitgliedsstaaten an vorhandene Lehrpläne (unter Achtung der nationalen Strukturen) anzupassen und sollte als prioritär betrachtet werden. Diese statutarische Absicherung ist gleichbedeutend mit anderen Bildungskonzepten

22 Siehe Council of Europe (2017: 5): „It does not deal explicitly with related areas such as intercultural education, equality education, education for sustainable development and peace education, except where they overlap and interact with education for democratic citizenship and human rights education.“

wie Bildung für nachhaltige Entwicklung, Interkulturelles Lernen oder Menschenrechtsbildung.

Im österreichischen Lehrplan für die AHS-Oberstufe und Unterstufe findet sich keine explizite Erwähnung des Bildungskonzeptes der Education for Democratic Citizenship, jedoch schloss sich das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur im Jahr 2003 den Empfehlungen mittels Rundschreiben des Europarates an (BMBWF 2003b). Im Grundsatz-erlass *Unterrichtsprinzip Politische Bildung* (BMBWF 2015) findet sich keine Erwähnung des Konzeptes, jedoch stellt sich bei näherer Betrachtung der Ziele dieses Prinzips eine breite Deckung mit den Themen der Education for Democratic Citizenship heraus. Letztere hat als eigenes Bildungsprinzip also keinen ausdrücklichen Eingang in die Lehrpläne des österreichischen Schulwesens gefunden, jedoch lässt sich sagen, dass fast alle wesentlichen Inhalte unter die Dachkonstruktion der Politischen Bildung subsumiert werden können. Daraus ergibt sich ein starker Unterschied zur Konzeption der GCE, da diese in Form eines Bildungsanliegens (als „GCE und Globales Lernen“) im Schulsystem verankert ist.

3.3.6. Menschenrechtsbildung (Human Rights Education)

Human Rights Education steht in engem Zusammenhang zur Demokratieerziehung und hat in ihrer traditionellen Ausformung ihre Wurzeln in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* (kurz „UN-Menschenrechtscharta“) aus dem Jahr 1948. Menschenrechtsbildung war von Beginn an ein Prinzip, welches stark von internationalen politischen Organisationen, aber auch von außerschulischen Organisationen (NGOs) getragen wurde, und doch ist die heutige Situation hinsichtlich der Menschenrechte vielerorts erschreckend. Der Ruf nach einer Menschenrechtsbildung, die zusätzlich zu den völkerrechtlichen Abkommen auf den Menschen selbst einwirkt, wurde früh laut und bildete bereits in der Anfangszeit eine didaktische Herangehensweise heraus. Zentral dabei waren drei Dimensionen, welche im Mittelpunkt des Lernens und der Inhaltsvermittlung standen: der Wissenserwerb der Menschenrechte; der Erwerb von Grundhaltungen und Fertigkeiten, die zur Förderung und zum Schutz der Menschenrechte notwendig sind; sowie die Entwicklung eines Umfeldes, welches die Lehr- und Lernprozesse im Bereich Menschenrechte fördert (DÜRR et al. 2001: 35f). Aufgabe der Lehrenden muss es demzufolge sein, wie auch besonders beim sozialen Lernen, eine konstruktive und respektvolle Lernatmosphäre zu schaffen sowie die SchülerInnen auf Basis von Sachwissen zu politischer und gesellschaftlicher Handlungskompetenz hinzuführen.

Wie auch im Fall der Education for Democratic Citizenship basiert das Bildungskonzept der Human Rights Education (HRE) auf einer Initiative des Europarates und einer daraus

resultierenden Empfehlung zur Implementierung in nationale Lehrpläne. Maßgeblich für die heutige Konzeptionierung der Human Rights Education ist die – zuvor bereits im Kontext der Education for Democratic Citizenship zitierte – *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* des Council of Europe aus dem Jahr 2010. Human Rights Education gilt in dieser Charta (siehe 2010: 7) in gegenseitig förderlicher Wechselbeziehung mit der Education for Democratic Citizenship eng verflochten, wobei sich beide nicht in den Zielsetzungen und Praktiken unterscheiden, sondern in Schwerpunktsetzung und Umfang. Die Schwerpunktsetzung der Education for Democratic Citizenship wird primär im Bereich der demokratischen Rechte und Verantwortlichkeiten sowie der aktiven Partizipation und deren Verbindung zu bürgerschaftlichen, politischen, sozialen, ökonomischen, rechtlichen und kulturellen Gesellschaftsbereichen verortet. Die Human Rights Education wiederum befasst sich zentral mit dem Bereich der Grund- und Menschenrechte in den verschiedenen Lebensbereichen der Menschen.

Die vom Europäischen Rat festgestellte inhaltliche Nähe zeigt sich zudem in der Definition darüber, was das Bildungsprinzip der Human Rights Education inhaltlich ausmacht:

“Human rights education” means education, training, awareness raising, information, practices and activities which aim, by equipping learners with knowledge, skills and understanding and developing their attitudes and behaviour, to empower learners to contribute to the building and defence of a universal culture of human rights in society, with a view to the promotion and protection of human rights and fundamental freedoms. (Council of Europe 2010: 6)

Auch hier wird ein auf Partizipation gerichteter Zugang gewählt, der auf der Grundlage einer Wissensbasis zum aktiven Beitragen und zur Weiterentwicklung von Menschenrechten in der Gesellschaft ermächtigen soll. Menschenrechte werden in diesem Zusammenhang, wie es ebenso bei der GCE geschieht, in einem universellen Zusammenhang beschrieben.

Im österreichischen Schulwesen ist die Menschenrechtsbildung im Bereich der Politischen Bildung durch ihren Grundsatzterlass verankert. So wird für dieses Unterrichtsprinzip die Menschenrechtsbildung auf Basis der *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* (BMBWF 2012a) als grundlegend eingestuft. In Form eines Rundschreibens werden die Stadt- und Landesschulräte²³ dazu aufgefordert, diese Charta umzusetzen, wobei Menschenrechtsbildung oder Human Rights Education darin wie folgt beschrieben ist:

23 Anm.: Seit dem Schuljahr 2018/19 werden diese als *Bildungsdirektionen* bezeichnet.

Bildung, Ausbildung, Bewusstseinsbildung, Information, Praktiken und Aktivitäten, deren Ziel es ist, Lernende durch die Vermittlung von Wissen, Kompetenzen und Verständnis sowie der Entwicklung ihrer Einstellungen und Verhaltensweisen zu befähigen, einen Beitrag zum Aufbau und zum Schutz einer allgemeinen Kultur der Menschenrechte in der Gesellschaft zu leisten, mit der Absicht, die Menschenrechte und Grundfreiheiten zu fördern und zu schützen.

(BMBWF 2012a: 3)

Das drei Jahre später erschienene *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015* (BMBWF 2015) vermerkt erneut, dass das Unterrichtsprinzip in Österreich unter anderem auf der *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung* (BMBWF 2012a) aufbaut. Politische Bildung, so der jüngere Grundsatzlerlass, beruht auf drei Säulen, von denen eine inhaltlich vom Beitrag des Unterrichtsprinzips zur „Gestaltung der Gesellschaft sowie zur Verwirklichung und Weiterentwicklung der Demokratie und Menschenrechte“ (BMBWF 2015: 1) handelt. Des Weiteren lautet eine Zielformulierung der Politischen Bildung, „einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten“ (2) zu leisten.

Neben der Positionierung im Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ ist die Menschenrechtsbildung nur in thematischer Form durch ihren Bezug auf Menschenrechte vorhanden. In den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen wird im „Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft“ gefordert, dass „der Unterricht aktiv zu einer den Menschenrechten verpflichtete[n] Demokratie beizutragen“ (BKA 2019a) hat. Im Unterrichtsfach Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung, wo das Thema am häufigsten anzutreffen ist, sollen die Lernenden „ein an den Menschenrechten orientiertes Politik- und Demokratieverständnis“ erarbeiten. Thematisch konkretisiert werden Menschenrechte des Weiteren unter den Aspekten „Entwicklung und Bedeutung des humanitären Völkerrechtes“, „Auswirkungen der Aufklärung auf gegenwärtige Gesellschaften“ ([...gibt] Menschenrechte)“ sowie „Funktionen und Möglichkeiten des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UNO“ (BKA 2019a). Im Unterrichtsfach GW findet sich keine explizite Nennung der Menschenrechtsbildung, wohl aber ist eine Art „Brücke“ zu ihren Themen über das Unterrichtsprinzip der Politischen Bildung möglich.

Zusammenfassend gesehen weist die Menschenrechtsbildung eine hohe Zahl an Überschneidungen zu Bereichen der Demokratieerziehung (im österreichischen Lehrplan fast gänzlich unter dem Dach der Politischen Bildung) und der Politischen Bildung auf, welche die Ziele und Inhalte des Bildungsprinzips übernommen haben. Unter den Unterrichtsfächern sind die

Inhalte der Menschenrechtsbildung am stärksten in Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung vertreten, wo Menschenrechte einerseits in Form von Sachwissen und andererseits in „praxisorientierter“ Form (etwa im Vorbereiten und Einüben in das Mitgestalten der Gesellschaft vermittels spezifischer Werthaltungen) anzutreffen sind.

3.3.7. Entwicklungspolitische Bildung

Wie im Fall der Bildung für nachhaltige Entwicklung, dem Interkulturellem Lernen und auch der Global Citizenship Education handelt es sich auch bei der Entwicklungspolitischen Bildung um ein Konzept, das in seiner heutigen Form stark auf die Millenniums-Entwicklungsziele der UN und ihren begleitenden Initiativen von 2000 aufbaut.

Entwicklungspolitische Bildung/Globales Lernen soll globale Zusammenhänge aufzeigen und globale Gerechtigkeit als zentrales gesellschaftliches Anliegen thematisieren und verantwortungsvolles Handeln auch im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung fördern. Sie soll zum Verstehen von Machtverhältnissen, strukturell verankerter Ungleichheit und deren Abbau beitragen.

(BMBWF 2018c)

Dass es sich beim Konzept der Entwicklungspolitischen Bildung um eine Querschnittsmaterie handelt, zeigt die gerade zitierte Definition durch das österreichische Bildungsministerium. Einerseits wird dabei die Bildung für nachhaltige Entwicklung genannt, deren Ideen quasi mitverfolgt werden sollen, und andererseits kommt es zu einer Gleichsetzung des Konzeptes mit Globalem Lernen. Die Entwicklungspolitische Bildung nimmt im österreichischen Schulsystem den Status eines Bildungsanliegens ein und ist demnach überfachlich bzw. fächerübergreifend zu verstehen.²⁴ Entwicklungspolitische Bildung an Schulen basiert, laut Aussage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, mit der Idee von „Erziehung zur Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit getragen ist“ (2018c) auf dem ursprünglich 1978 veröffentlichten Grundsatzterlass für das *Unterrichtsprinzip Politische Bildung*. Die aktualisierte Fassung dieses Grundsatzterlasses (BMBWF 2015) enthält obige Formulierung der Erziehung zur Weltoffenheit nicht mehr wörtlich, sondern in anderen Sätzen, welche diese Idee politischer Bildung teilweise ausdrücken, etwa durch das „Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit“ (2) oder durch die „Überwindung von Vorurteilen, Stereotypen, Rassismus,

²⁴ Etwas allgemeiner und darüber hinaus auf außerschulische Institutionen bezogen nennt das aktuelle Entwicklungszusammenarbeitsgesetz (BKA 2019b) die „entwicklungspolitische Informations-, Bildungs-, Kultur- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich“ (2) als eine Maßnahme zur Umsetzung dieses Gesetzes.

Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“ (2), was der Idee von Weltoffenheit nahekommt. Abgesehen von diesen Formulierungen im Grundsatzertlass gibt es keine offizielle didaktische Handreichung für den Unterricht seitens des Ministeriums, wohl aber zahlreiche Unterrichtsmaterialien von Vereinen wie *Südwind* oder *Baobab*.

In Deutschland wird die Entwicklungspolitische Bildung als „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ bezeichnet, und die diesbezüglichen öffentlichen Aktivitäten werden vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung koordiniert. Diesem Ministerium zufolge orientiert sich das Konzept „Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit“ (2008) am „Leitbild einer global nachhaltigen Entwicklung, die gleichermaßen für wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Tragfähigkeit und gute Regierungsführung steht“. Daraus resultieren folgende Ziele:

- [das] Interesse an Entwicklungsländern zu wecken und globale Zusammenhänge und ihre Einflüsse auf den einzelnen Menschen zu verdeutlichen,
- die Auseinandersetzung mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung und dessen Verwirklichung zu fördern,
- zur aktiven Beteiligung an einer sozial verantwortlichen Gesellschaft in der globalisierten Welt zu motivieren und
- entwicklungspolitisches Engagement der Bürgerinnen und Bürger in Deutschland zu unterstützen.

(Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung 2008: 4f)

Die Austrian Development Agency (ADA), die als Agentur im Auftrag des Bundes Projekte der österreichischen Entwicklungszusammenarbeit plant, finanziert und begleitet, nennt Armutsbekämpfung und nachhaltige Entwicklung als zentrale Anliegen des 21. Jahrhunderts (ADA 2019), diesbezüglich verweisend auf die Europäische Kommission (2008). Beschäftigten soll sich entwicklungspolitische Bildungsarbeit laut Europäischer Kommission v. a. mit der Bekämpfung von Armut und „wirtschaftlicher Ungleichheiten“ (ADA 2013: 4); gefördert werden sollen „Fairness und konkrete[] Solidarität zwischen den Völkern“, die fortgesetzte und intensivierte Achtung der Menschenrechte, der konstruktive Umgang mit Migration in einer multikulturellen Gesellschaft und nicht zuletzt eine nachhaltige Mensch-Umwelt-Beziehung (4). Weiters wird, neben der Förderung von gesellschaftlicher Partizipation an entwicklungspolitischen Prozessen, auch von der „Schaffung und Wahrung des Zugehörigkeits- und Identitätsgefühls des Einzelnen und der verschiedenen Bevölkerungsgruppen“ (5) gesprochen, und zwar „auf der Grundlage des Global Citizenship, als Weltbürger in einer von Wandel und Interdependenz geprägten Welt“.

Wie zu erkennen ist, finden sich in dieser Formulierung Überschneidungen und Anleihen zu den Bildungskonzepten Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und v. a. zur weltbürgerlichen Sicht der GCE. Ein eigenständiger Grundsatzterlass, der Ziele und Inhalte über das oben zitierte Ausmaß hinaus behandelt, fehlt jedoch, und die Entwicklungspolitische Bildung wird augenscheinlich dem Globalen Lernen als ergänzendes Element zugeordnet.²⁶

Generell nimmt das Konzept der Entwicklungspolitischen Bildung im österreichischen Bildungssystem eine weniger eigenständige Rolle ein, als es die Brisanz und Aktualität des Themas „faire Entwicklungspolitik“ vermuten lassen würde. Die Kritik, welche es an der (europäischen) Entwicklungspolitik gibt, reicht von der Forderung, finanzielle Hilfe generell zu unterlassen, bis hin zur Kritik an der geringen Quote, welche die Gelder der europäischen nationalen Haushälter für Entwicklungszusammenarbeit (gemessen am Bruttoinlandsprodukt) aufwenden (WABL 2018). Ebenso wird Kritik an paradoxen Vorgehensarten geäußert, etwa mittels Hilfgelder im globalen Süden zu investieren oder Handelsabkommen zu beschließen, welche die lokale Bevölkerung stark benachteiligen (BRANTNER 2017). Auf jeden Fall wäre grundsätzlich ein großer Bedarf vorhanden, die nationale, europapolitische und internationale Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit im Unterricht kritisch zu bearbeiten, obgleich auch andere Bildungskonzepte wie Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und auch die GCE diese Themen sinnvoll und zielführend abdecken und behandeln können.

3.3.8. Globales Lernen

Das Globale Lernen wird allgemein als pädagogische Reaktion auf die Entwicklung zur vielfältig vernetzten Weltgesellschaft gefasst. Es erhebt den Anspruch, die Universalität menschlicher Grundbedürfnisse anzuerkennen und steht für ein universales Programm der humanistischen Bildung.

(BERNDT 2017: 20)

Globales Lernen ist ein ausgesprochen breites Konzept und ist, bezieht man sich auf das oben angeführte Zitat, in seiner Ausgestaltung stark auf Aspekte der Friedenspädagogik und der Menschenrechtsbildung ausgerichtet. In Fragen der globalen Verteilungsgerechtigkeit und der Hinführung zu (globaler) Partizipation deckt es Aspekte der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der GCE, der Demokratiepädagogik und der Politischen Bildung ab.

26 Zur Abgrenzung zwischen Globalem Lernen und Entwicklungspolitischer Bildung siehe das folgende Kap. 3.3.8. („Globales Lernen“).

Obwohl es für das Bildungskonzept des Globalen Lernens in Österreich auf Seiten der Bildungspolitik durchaus eine genauere Vorstellung darüber gibt, welche spezifischen Kenntnisse und Kompetenzen die Lernenden dadurch erlangen sollen, gibt es im Allgemeinen keine einheitliche Definition dafür. Laut Helmuth Hartmeyer handelt es sich beim Globalen Lernen um

- ein pädagogisches Konzept zur Erfassung globaler Probleme
- einen dialogischen Kompetenzerwerb zur Bearbeitung komplexer Fragestellungen
- Lernen mit Ungewissheit über Weltentwicklung umzugehen
- einen sozialen Prozess zum Erwerb von Handlungsfähigkeiten für eigenständige Entscheidungsfindung.

(HARTMEYER 2007: 10f)

Es erschließt sich aus dieser Beschreibung die starke Kompetenzorientierung, bei welcher ein Phänomen oder Problem erfasst und reflektiert wird, um dann in unterschiedlichen gesellschaftlichen (inklusive schulischen) Rahmenbedingungen (im Sinne des Empowerment-Gedankens²⁷) angewandt werden zu können.

Für WINTERSTEINER et al. reagiert das Bildungskonzept auf die „Herausforderungen der Globalisierung“ (2014: 30), immer komplexer werdende Lebensverhältnisse, sowie die „Entwicklung hin zu einer ‚Weltgesellschaft‘“ (30). Lernende sollen dabei globale Entwicklungen wahrnehmen, analysieren und beurteilen können, ebenso die eigene Mitverantwortung und gesellschaftliche Teilhabe entwickeln. Das Autorenteam hebt hervor, dass auch die Bildung und das Bildungssystem (mitsamt der Institution Schule) vor diesen Herausforderungen stehen und sich deshalb die Frage stellen sollen, wie man Menschen auf ein Leben in einer so vernetzten und kulturell heterogenen Welt vorbereiten und Jugendliche zur Beteiligung an einer globalen Gesellschaft ermutigen kann (30).

Die Strategiegruppe Globales Lernen, deren Aufgabe es war, die qualitative und strukturelle Stärkung des Konzeptes Globales Lernen in Österreich zu betreiben (näheres dazu im weiteren Verlauf dieses Kapitels), führt in ihrer Strategie fünf „didaktische Dimensionen“ von Globalem Lernen an (BMBWF 2009: 8): Den Ausgangspunkt bilden die Interessen, die Lebenswelten und das Lebensumfeld der Lernenden. Im Mittelpunkt ihres Bildungsprozesses sollen ihre Erfahrungen stehen sowie die Reflexion ihrer Wertvorstellungen, Meinungen, Vorurteile oder Stereotypen, wobei Widersprüche, Ungewissheiten und Gefühle der Orientierungslosigkeit als

27 Der Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe (VENRO) betont den Bedarf, Globales Lernen sach-, wert- und handlungsorientiert zu gestalten. Handlungsorientierung, so VENRO, „eröffnet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten, aus dem Erkannten und Reflektierten persönliche und politische Konsequenzen zu ziehen“ (VENRO 2010: 4).

Spannungsfelder zugelassen werden, insofern sie die Lernenden im Umgang damit stärken. Drittens sollen aufgrund der Komplexität der Inhalte die methodischen Zugänge interdisziplinär und transdisziplinär sein. Des Weiteren sollen diese Methoden vielfältig sein, um den SchülerInnen Formen des Perspektivenwechsels zu ermöglichen. Zuletzt soll Globales Lernen Lernprozesse „auf der kognitiven, affektiven und sozialen Ebene“ (8) verknüpfen.

Diese didaktischen Dimensionen müssen vor dem Hintergrund gesehen werden, dass Schule einen sozialen Erfahrungs- und Lebensraum darstellt, in dem globalen Fragen experimentell behandelt werden können und die Möglichkeit für alternative Denkmodelle besteht. Ebenso soll Schule (als Mikrokosmos einer Gesellschaft) die Möglichkeit bieten, mit sozialer und kultureller Diversität, Konflikten und Konfliktlösungen sowie Interessensausgleich umzugehen bzw. zu simulieren (BMBWF 2013: 2).

Die Bezeichnung „Globales Lernen“ ist im deutschsprachigen Raum seit den 1990er Jahren präsent und geht zum einen auf die entwicklungspolitische Bildungsarbeit und andererseits auf die Ideen des im angloamerikanischen Raum verwendeten Konzeptes der Global Education zurück, welches seit den 1970er Jahren besteht (GROBBAUER/GÜRSES/VATER 2012: 3). Bevor das Konzept Eingang in die Bildungs- und Schulsysteme fand, waren es in Österreich und dem deutschsprachigen Raum vor allem Nichtregierungsorganisationen aus den Bereichen der Entwicklungszusammenarbeit und der Umweltpolitik, welche die Ideen des Globalen Lernens behandelten und weiterverbreiteten.

Im Jahr 2002 kam es auf dem europäischen Bildungskongress in Maastricht zur Präsentation des Globalen Lernens als eines neuen Bildungskonzeptes, wodurch es auf bildungspolitischer Ebene in europäischen Ländern verstärkt auf die Tagesordnung gesetzt wurde. 2012 ergab die Behandlung dieses Bildungskonzeptes auf der Tagung des Nord-Süd-Zentrums des Europarats in Lissabon und der Tagung des Global Education Network in Europe in Den Haag eine Folge von mehreren nationalen Strategien, bildungspolitischer Vernetzungen und Kooperationen zwischen den Akteuren des Globalen Lernens. Eine für Österreich wesentliche Entwicklung war im Jahr 2003 die Einrichtung der Strategiegruppe Globales Lernen, bestehend aus VertreterInnen des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, der Austrian Development Agency, der pädagogischen Hochschulen, des Schulwesens und von NGOs – das Ziel war eine strukturelle und qualitative Stärkung des Bildungskonzeptes (GROBBAUER/HARTMEYER 2013: 5). 2009 wurde durch die Strategiegruppe ein Team von Expertinnen und Experten des Europarats und des *Global Education Network in Europe* miteinbezogen, und dieser Peer-Review-Prozess resultierte in der Empfehlung einer nationalen Strategie zur Förderung von Globalem Lernen, wobei die Strategiegruppe im Anschluss durch das Ministerium mit dieser Aufgabe betraut

wurde. Die Strategiegruppe, die bis zum heutigen Tag tätig ist, leistet einerseits strategische Empfehlungen des *wie* (z. B.: Wie lässt sich Globales Lernen in schulischer und außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit bzw. Erwachsenenbildung stärken?), und andererseits organisiert sie die Fachtagung „Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven“ (zuletzt 2015 in Graz und Wien), bei der es neben dem Informationsaustausch um Strategieentwicklung geht (siehe KommEnt GmbH 2019).

Das durch die Strategiegruppe 2009 veröffentlichte Strategiepapier (BMBWF 2009)²⁸ stellt bis heute eine der wichtigsten Grundlagen für das Thema Globales Lernen und dessen Weiterentwicklung im Bereich des formalen Bildungswesens in Österreich dar; genannt werden dabei als Schwerpunktthemen LehrerInnen-Aus- und Fortbildung, Schulpolitik und Schulverwaltung, Schulentwicklung, Bildungsangebote und Materialien zum Globalen Lernen, Curricula, Kindergärten, Forschung und Evaluierung). Weiters werden Strategiebereiche in den Gebieten Erwachsenenbildung, Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit sowie Wissenschaft und Forschung gesehen (BMBWF 2009: 2).

Wie zu erkennen ist, wird das Konzept des Globalen Lernens nicht nur auf den rein schulischen Bereich bezogen, sondern als gesellschaftsübergreifendes Bildungsanliegen gesehen, obgleich Bereiche der Formalen Bildung als Schwerpunkt gelten (BMBWF 2009: 11). Laut Ursula Maurič, die sich in ihrer Aussage auf ExpertInnen-Interviews im Bereich der LehrerInnenbildung bezieht, fand die Arbeit der Strategiegruppe hauptsächlich auf dem Gebiet der LehrerInnenbildung ihren Niederschlag, wobei in den anderen Bereichen des Bildungswesens von einer festen Verankerung nicht gesprochen werden kann. Dies ist der Fall, laut Maurič, obwohl Vereine wie BAOBAB²⁹ ein breites Bildungsangebot präsentieren, und dies hat zur Folge, dass Globales Lernen jenes Konzept ist, „welches allgemein in den Köpfen am wenigsten greifbar geblieben ist“ (MAURIČ 2016: 32). Werner Wintersteiner (WINTERSTEINER et al. 2014: 31) kritisiert ebenso, dass Globales Lernen an den österreichischen Universitäten und in der österreichischen Bildungsforschung wenig verankert ist. Für das Studienfach „Lehramt Geographie und Wirtschaftskunde“ ist diese Beurteilung nur bedingt zutreffend, da das Thema im Bachelorstudium-Wahlbereich als Schwerpunktbereich „Interkulturelles und globales Lernen“ gewählt werden kann (Universität Wien 2014: 14).

28 Eine nähere inhaltliche Auseinandersetzung mit der Ausrichtung dieser Strategie aus dem Jahr 2009 findet in diesem Strategiepapier im Rahmen der Differenzierung des Globalen Lernens zum Konzept der GCE statt.

29 Der Verein BAOBAB ist laut Eigendefinition „ein zentraler Lern- und Kommunikationsort zu Globalem Lernen, Sprachförderung und Diversität in Österreich“ (2019). Der Verein ist in schulischer und außerschulischer Form engagiert und bietet in Wien eine umfangreiche Bibliothek zu globalen Themen, Themen der internationalen Entwicklung und der damit verbundenen didaktischen Materialien.

Im österreichischen Schulwesen ist Globales Lernen als Bildungsanliegen verankert (obwohl „Initiativen, es zu einem Unterrichtsprinzip zu erklären, [...] jedoch bislang erfolglos“ waren; MAURIČ 2016: 31), womit es als überfachliche Kompetenz gesehen werden soll. Bezüglich solcher kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche für das Globale Lernen notwendig sind, nennt das BMBWF (bzw. das frühere BMUKK; KATZENSTEINER 2013: 1f) fünf Fertigkeiten, die exemplarisch für das Globale Lernen präzisiert werden:

1. Vernetztes Denken
2. Standpunkte/Perspektiven erkennen – Perspektiven wechseln – Empathie entwickeln
3. kulturelle und soziale Vielfalt erkennen und benennen
4. mit Vorurteilen umgehen
5. Visionen entwickeln

Das Konzept des Globalen Lernens behandelt demnach globale Fragen und stellt die Vernetzung von Wissen ebenso ins Zentrum wie die Analysefähigkeit bezüglich der Interessenslagen unterschiedlicher AkteurInnen. Zentral hierbei soll auch die Fähigkeit sein, die eigene Position zu erkennen, zu argumentieren und sich mit den Positionen anderer auseinanderzusetzen. In diesem Zusammenhang werden soziale Kompetenzen benötigt, die einerseits mit Empathie und andererseits mit einem Wechsel der eigenen Perspektive zusammenhängen. Globales Lernen soll sich auch mit der eigenen Person der Lernenden beschäftigen und es ermöglichen, die eigene kulturelle Prägung zu erkennen bzw. zu hinterfragen, dabei sich aber auch mit den möglichen eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen. Im Zuge des Globalen Lernens sollen die Lernenden ebenso ihre eigenen Visionen einer Welt verstehen und diesbezüglich argumentieren.

In den österreichischen Lehrplänen findet man das Bildungsanliegen des Globalen Lernens im Lehrplan des Unterrichtsfaches „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“, wo es in gleicher Formulierung für Unter- und Oberstufe explizit erwähnt wird (BKA 2019a). Angesprochen wird die „Vernetzung“ unterschiedlicher Räume und der „Zusammenhang von globalen, kontinentalen, nationalen, regionalen und lokalen Aspekten“, was einen Bezug „auf Interkulturelles und Globales Lernen“ erfordere (BKA 2019a).

Thematisch ist Globales Lernen an zahlreichen Punkten des Lehrplans anknüpfbar, so etwa im „Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft“ (BKA 2019a; z. B. hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Ungleichheitsstrukturen) und für das Unterrichtsfach GW im Basiskonzept „Diversität und Disparität“, wo etwa die Frage der ökonomischen Ungleichverteilung auf Individuen, Gruppen oder Regionen umgelegt werden kann. Des Weiteren finden sich auch in den unterschiedlichen „Kernbereichen“ der Schulstufen thematische Anknüpfungspunkte (BKA

2019a): die Auseinandersetzung mit „Gegenwarts- und Zukunftsproblemen“, die vorurteilsfreie Auseinandersetzung mit „dem Anderen“, die „ungleichmäßigen Verteilung der Rohstoffe“, „die Verantwortung der Menschen für die ‚Eine Erde‘“. Ein zentraler Anknüpfungspunkt für Globales Lernen ist auch das Lehr- und Lernziel „Lokal – regional – global: Vernetzungen – Wahrnehmungen – Konflikte“ der 8. Klasse, welches unterschiedliche Globalisierungsaspekte behandelt.

3.3.9. Politische Bildung

Wie kein anderes verwandtes Konzept der GCE verfügt das österreichische Konzept von Politischer Bildung über zahlreiche Anknüpfungspunkte zu diesem, und so wird in der hier an mehreren Stellen zitierten Veröffentlichung von WINTERSTEINER et al. (2014) GCE im Untertitel als „Politische Bildung für die Weltgesellschaft“ bezeichnet. Es ist also wichtig, sich mit der Konzeption der Politischen Bildung umfangreicher auseinanderzusetzen und auch die historische Entwicklung deutlich darzustellen, da sie einen starken Ausdruck darüber bietet, wie kontrovers die Einführung politischer Aspekte in die Schule mitunter sein können.

Das Unterrichtsprinzip Politische Bildung ist eine in Europa einzigartige Konzeption und steht auch keinesfalls kritiklos da, jedoch bietet es sich für zahlreiche Anknüpfungspunkte zur GCE und zum Unterrichtsfach GW an. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen, bedarf die Behandlung des Themas Politische Bildung einer umfangreicheren und inhaltlich vertieften Behandlung. Voranstellen möchte ich der folgenden Auseinandersetzung ein für mich sehr zentrales Zitat:

Kein Mensch wird als politisches Lebewesen geboren; deshalb ist politische Bildung eine Existenzvoraussetzung jeder friedensfähigen Gesellschaft. Das Schicksal einer lebendigen demokratischen Gesellschaftsordnung hängt davon ab, in welchem Maße die Menschen dafür Sorge tragen, dass das Gemeinwesen nicht beschädigt wird, in welchem Maße sie bereit sind, politische Verantwortung für das Wohlergehen des Ganzen zu übernehmen. Und vor allem: Demokratie ist die einzige politisch verfasste Gesellschaftsordnung, die gelernt werden muss – immer wieder, tagtäglich und bis ins hohe Alter hinein.

(NEGT 2010: 13)

Wie im obigen Zitat ausgedrückt, ist die Vermittlung von Politischer Bildung in einer Demokratie unerlässlich und trägt elementar zum Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft bei. Der individuelle Beitrag der BürgerInnen formt in diesem Sinne das große Ganze mit und soll auf der persönlichen Mündigkeit des Menschen aufbauen:

Politische Bildung ist eine Voraussetzung sowohl für die individuelle Entfaltung wie für die Weiterentwicklung des gesellschaftlichen Ganzen. Sie ist ein aktiver Beitrag zur Gestaltung der Gesellschaft und zur Verwirklichung der Demokratie.

(BMBWF 2015: 1)

Diese Formulierung aus dem *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzlerlass 2015* lässt erkennen, dass dieses Prinzip einerseits die Partizipation der Einzelnen am gesellschaftlichen Miteinander ermöglichen soll, aber auch die Entwicklung des Subjekts fördern soll. Dieser Zugang erinnert stark an die Definition der Aufklärung von Immanuel Kant, welcher in dieser den „*Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit*“ (Kant 1784) sah und die vernunftbasierte Mündigkeit des Menschen als zentral erachtete.

Betrachtet man die Position des *Grundsatzlerlasses 2015* als vorläufigen Status quo einer bildungsideologischen Entwicklung, so ist es durchaus angebracht, einige zentrale Entwicklungsschritte anzuführen, welche verdeutlichen, wie stark politische Ideologien auf die zeitgenössischen Konzeptionen von Politischer Bildung einwirkten. Vice versa ist die Vermittlung von Politik im schulischen Kontext die Basis dafür, wie BürgerInnen auf die gegenwärtige politische Situation reagieren.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Ideen der Politischen Bildung schon deutlich länger in gesellschaftlichen Diskursen wiederfinden als alle anderen besprochenen Unterrichtsprinzipien; die Wurzeln dieser Ideen können in ihrem heutigen Verständnis in der Aufklärung gesehen werden (siehe HELLMUTH/KLEPP 2010: 15f). Die Ziele und Vorstellungen der Aufklärer tendierten jedoch bereits am Anfang des 19. Jahrhunderts zu einer *instruktiven* Form von Bildung allgemein und äußerten sich in Bezug auf die Vermittlung von Politischer Bildung im deutschsprachigen Raum in Bildungskonzepten wie Bürger- oder Staatsbürgerkunde sowie Vaterlandskunde, deren primäres Ziel es war, die Loyalität der BürgerInnen gegenüber dem Staat zu stärken (19f). Als kennzeichnend für diese „Erziehung zum Patriotismus“ (GERM 2007: 18) kann man die breite Zustimmung in der österreichischen und deutschen Gesellschaft für den 1. Weltkrieg sehen, welche im Kern auf nationalistische Vorstellungen aufbaute. In der 1. Republik kam es zu einer starken politischen und gesellschaftlichen Polarisierung, die sich schulpolitisch im progressiven „roten Wien“ (z. B. in den bildungspolitischen Reformen Otto Glöckels) auf der einen Seite und einer kirchlich geprägten Unterrichtsverwaltung auf der anderen Seite manifestierte. Auf diese Weise wurde der bisher vermittelte Patriotismus von einer (roten, schwarzen oder deutschnationalen) Lagerzugehörigkeit überdeckt und eine Identifikation mit dem Staat Österreich nur gering gefördert. Staatsbürgerliche Erziehung blieb im Bereich des Unterrichtsfachs Geschichte angesiedelt, mit einer zentralen Betonung des Nationalen

(auch im reformpädagogischen Konzept Otto Glöckels; HELLMUTH/KLEPP 2010: 32f) zentral. In der Zeit des Austrofaschismus kam es zu einer Vertiefung der Ideen der Vaterlandskunde, und man versuchte, das Zugehörigkeitsgefühl zur „Volksgemeinschaft“, die Anerkennung des neu etablierten (autoritären) Ständestaats und dessen antidemokratische Führung zu vermitteln und zu fördern. Ebenso wie in Österreich entwickelte sich zur selben Zeit in Deutschland eine indoktrinierende Version von politischer Bildung in Gestalt von Bürgerkunde, Staatsbürgerkunde und Vaterlandskunde, die auf der nationalistischen Tradition des 19. Jahrhunderts basierte und die kritiklose Unterordnung des Individuums in die Nation zum Ziel hatte (HELLMUTH/ KLEPP 2010: 36). Da das Konzept der „Deutschkunde“ im deutschen Schulsystem bereits seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bekannt war, brauchten es die Nationalsozialisten nur noch in ihre Ideologie einzugliedern. In den folgenden Jahren der nationalsozialistischen Diktatur kam es daher zu einer Typ von fächerübergreifender Politischer Bildung, die zum Ziel hatte, den Staat und sein kulturelles Erbe zu überhöhen und gleichzeitig die Anders- und Minderwertigkeit anderer Völker zu betonen.

Nach dem Ende der beiden diktatorischen Systeme erhielt die Politische Bildung eine besonders entscheidende Rolle in der Aufarbeitung der Vergangenheit, die nicht nur Staat und Regierung, sondern auch BürgerInnen und ihre Funktionen in jener Zeit betraf. Dieser Prozess der Aufarbeitung war in Österreich ausgesprochen schwierig, da landläufig ein Opfermythos gepflogen wurde, der Österreich nicht als Täter, sondern als erstes Opfer des Nationalsozialismus bezeichnete (siehe RATHKOLB 2015: 381f, 389). Aufgrund dieser unvoreilhaften Ausgangsposition etablierte sich in den Folgejahren eine unreflektierte Form der Politischen Bildung. Diese orientierte sich grundsätzlich an der traditionellen Staatsbürgerkunde und verfolgte keine Mündigkeit der BürgerInnen, sondern deren Ein- bzw. Unterordnung in die Republik und eine „Erziehung zum bewußten Österreichtum“ (DACHS 2005: 16). Diese pädagogische Ausrichtung wurde in den 1950er und 1960er Jahren durch die verfassungsmäßig bestimmte „Immerwährende Neutralität“ (beschlossen am 26. 10. 1955) ergänzt und zu einer Staatsbürgerkunde geformt, „die Konflikt als demokratisches Element ausblendet, gesellschaftliche und politische Einheit einfordert und die patriotische Gesinnung des Einzelnen anstrebt“ (HELLMUTH/KLEPP 2010: 53). In dieser Phase erfüllte Politische Bildung eine durchaus willkommene Aufgabe, die einerseits die gesellschaftsübergreifende Täterschaft unerwähnt ließ und andererseits an der Identitätskonstruktion des neuen Staates mitwirkte³⁰.

30 Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass es sich hier um eine verallgemeinernde Bestandsaufnahme des damaligen Systems handelt und dass es natürlich auch zahlreiche „Unbequeme“ gab, die an einer tatsächlichen Aufarbeitung der Vergangenheit interessiert waren und sich dafür einsetzten.

Die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland verlief von Beginn an anders und stand im Zeichen des Re-Education-Programms der Alliierten, bei welchem mittels schulischer und gesellschaftlicher Maßnahmen eine tiefgreifende Demokratisierung des Landes hergestellt werden sollte. Diese Maßnahmen, die im Vergleich zu Österreich auf eine tatsächliche Konfrontation mit der Geschichte setzten, waren nicht vom erwarteten Erfolg gekrönt, da laut HELLMUTH/KLEPP (2010: 57) einerseits die Möglichkeiten Politischer Bildung zur Schulsystemveränderung überschätzt wurden und andererseits demokratische Ideale und Formen unmöglich mit Druck anzuerziehen waren. Ein positiver Aspekt der Anstrengungen im Zuge der Re-Education-Programme war die Stärkung des Faches Politische Bildung, welches in den Bundesländern in unterschiedlicher Form bis in die 1960er Jahre als „Sozialkunde“, „Gesellschaftswissenschaften“, „Gemeinschaftskunde“ oder „Politische Bildung“ in Erscheinung trat. Wie bereits die verschiedenen Namensgebungen vermuten lassen, unterschieden sich auch die Ansichten darüber, was Politische Bildung sein bzw. bewirken soll. Ein prägender Zugang war jener vom „deutschen Sonderweg“, der Deutschland und seinen Einwohnern einen bestimmten Charakter zuschreibt, welcher den Nationalsozialismus überhaupt erst ermöglichte und Politische Bildung als Korrekturmaßnahme des deutschen Charakters erachtete (HELLMUTH/KLEPP 2010: 58f). Konträr zu dieser Ansicht gab es die Forderung nach einer Förderung des auf Demokratie basierenden „Staatsbewusstseins“, das Politik als jenes staatliche Handeln vermittelt sollte, welches die gesellschaftliche Einheit zum Ziel hatte. Diese gesellschaftliche Einheit stand vor dem entscheidenden Kampf zwischen zwei Staatsformen: Demokratie und Totalitarismus. In der Zeit des Kalten Krieges, so HELLMUTH/KLEPP (2010: 59), führte diese vereinfachende Polarisierung zu einer fehlenden Kritik am eigenen Staat und einem Mangel an Wettstreit unterschiedlicher politischer Meinungen.

In den 1960er Jahren vollzog sich, ausgehend von Deutschland, eine didaktische Wende in der Politischen Bildung (sie vollführte sich schwächer in Österreich und der Schweiz), was zu ihrer Ausbildung als eigenständiger Wissenschaftsdisziplin beitrug. Es kam zu grundsätzlichen Fragen, ob es etwa das Ziel der Politischen Bildung sei, einen „Normalbürger“ oder „Aktivbürger“ anzustreben und ob gesellschaftliche Konflikte in einer Gesellschaft verbleiben können oder überwunden werden müssen (HELLMUTH/KLEPP 2010: 59). Ebenso wurde hinterfragt, ob Kritikfähigkeit oder Akzeptanz des Bestehenden eher das Ziel der Politischen Bildung sein soll. Die didaktische Herangehensweise in der Politischen Bildung wandte sich von der Sichtweise ab, Politik auf rein staatlicher Ebene zu betrachten, und tendierte stattdessen zum Verständnis, dass Politik immer konflikthaft und in allen Gesellschaftsbereichen anzutreffen ist. In diesem Sinne sollten auch relevante Gesellschaftsfragen und Gegenwartsprobleme im Unterricht als

Ausgangspunkte dienen, und Meinungen (wie auch Politik) sollten nicht eindimensional in „gut oder schlecht“, sondern vielmehr in „besser oder schlechter“ eingeteilt werden.

Wie bereits erwähnt, waren die Entwicklungen und Neuerungen der Politischen Bildung in Österreich geringer ausgeprägt, wodurch es in dieser Beziehung auch schulpolitisch zu keiner elementaren Veränderung kam. Der Versuch der SPÖ-geführten Alleinregierung im Jahr 1974, ein eigenes Fach Politische Bildung in den Abschlussklassen von AHS und BHS als Fächergemeinschaft aus GW sowie Geschichte und Sozialkunde einzuführen, stieß auf starke Widerstände. Zum einen wurde von der Opposition befürchtet, dieses Fach würde „zur politischen Manipulation missbraucht“ (Dachs 2008: 27) werden, und zum anderen befürchteten die potenziell betroffenen LehrerInnen beider Fächer, dass dadurch eine Stundenkürzung der jeweiligen Fächer erfolgen würde (HELLMUTH/KLEPP 2010: 67).

Erst 1978 gab es mit dem *Grundsatzverlaß Politische Bildung in den Schulen* (BMUKK; BMBWF 1978) zaghafte Ansätze für eine grundsätzliche Neupositionierung. HELLMUTH/KLEPP (2010: 76) heben hier besonders die Installierung eines Lehrgangs für Politische Bildung in den frühen 1980er Jahren hervor, der für Pädagoginnen und Pädagogen aus allen Schultypen konzipiert wurde und auf den Gestaltungsprinzipien „Schule als demokratischer Lebensraum“, „Nachdenken über Probleme und deren gesellschaftliche Bedeutung“, „erfahrungsorientiertes und soziales Lernen“ und „Einbeziehung der geschlechter-spezifischen Perspektive“ beruhte. Diese Zugangsweise zeigte einen sehr progressiven Zugang zum Verhältnis zwischen Schule und Politischer Bildung auf der Ebene der Weiterbildung, jedoch war die Situation im Bereich der Schule weniger fortschrittlich. Auch in der praktischen Umsetzung des *Grundsatzverlaßes*, der ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip Politische Bildung für alle Schulstufen vorsah, scheiterte es an der tatsächlichen Umsetzung durch die Pädagoginnen und Pädagogen im Schulalltag (HELLMUTH/KLEPP 2010: 77). Inhaltlich wurde im *Grundsatzverlaß* (BMBWF 1978) der Politikbegriff weiter definiert als bisher und die Notwendigkeit betont, dass politische Bildung sowohl zu individueller Entfaltung als auch zur positiven gesellschaftlichen Entwicklung beitragen soll, was auch in die aktuelle *Grundsatzverlass*-Fassung (BMBWF 2015) einging.

Mit dem Schuljahr 2001/2002 wurde die Politische Bildung dem Unterrichtsfach Geschichte zugeordnet, und es entstand die neue Kombination „Geschichte, Sozialkunde / Politische Bildung“. Damit wurde der Forderung nach einem eigenständigen Fach widersprochen, obwohl zu ergänzen ist, dass Politische Bildung in der Berufsschule als eigenständiges Fach geführt wird.

Die Frage nach Institutionalisierung, Ausgestaltung, Zielvorstellungen und didaktischer Umsetzung fiel in Österreich, im Vergleich zu Deutschland, bisweilen weniger intensiv aus und orientiert sich auch heute noch stark am Diskurs, der in unserem Nachbarland herrscht. So legte etwa der Beutelsbacher Konsens, der in Folge einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit PolitikwissenschaftlerInnen, PolitikdidaktikerInnen und Pädagoginnen und Pädagogen 1976 entstand (WEHLING 1977: 179f), die Grundprinzipien der Politischen Bildung im österreichischen Schulwesen fest.

Im Folgenden soll der *Grundsatzterlass 2015* genauer behandelt werden, der bis zum heutigen Tag die Grundlage für das Unterrichtsprinzip Politische Bildung im österreichischen Schulwesen bildet und in seiner Vorgängerversion aus dem Jahr 1978 auf die Entwicklung dieses Unterrichtsprinzips zurückgreift. Aufgrund der Tatsache, dass Politische Bildung in Österreich dem Schulfach Geschichte zugeordnet ist, wird im Anschluss auch der Fachlehrplan für „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ auf sein Bildungsziel hin kurz beleuchtet.

Für die inhaltliche Ausrichtung und Formulierung des Bildungsziels Politische Bildung sind in Österreich zwei Dokumente von großer Bedeutung:

1. Der *Grundsatzterlass 2015 zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung* (BMBWF 2015), der als Weiterentwicklung des *Grundsatzterlasses Politische Bildung in den Schulen* aus dem Jahr 1978 (BMBWF 1978) gesehen werden kann. Der Erlass legt Inhalte und Umsetzung des Unterrichtsprinzips Politische Bildung fest und richtet sich an alle Schulfächer.
2. Der Fachlehrplan „Geschichte und Sozialkunde/ Politische Bildung“ (BKA 2016) ist speziell für diesen Pflichtgegenstand zugeschnitten. Der Lehrplan für die Sekundarstufe 1 trat im Schuljahr 2016/17 für die 6. Schulstufe, 2017/18 für die 7. Schulstufe und 2018/19 für die 8. Schulstufe in Kraft.

Die Vermittlung und Auseinandersetzung von Politik findet in Österreich also aktuell zweigeteilt statt: in Kombination mit dem Fach Geschichte und in Form eines Unterrichtsprinzips, das im Sinne von überfachlichen Kompetenzen gesehen wird. Die Bezeichnung „überfachliche Kompetenzen“ umfasst in Österreichs Schulen sowohl Bildungsanliegen als auch Unterrichtsprinzipien, woraus sich eine ausgesprochen vielfältige Bedeutungsvielfalt ergibt:

Unterrichtsprinzipien	Bildungsanliegen	
Gesundheitserziehung	Begabungs- und Begabtenförderung	Die neue Oberstufe
Interkulturelles Lernen	Berufsorientierung	Die neue Reifeprüfung
Leseerziehung	Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	Peer-Mediation an österreichischen Schulen
Medienbildung	Bildungsstandards in der Allgemeinbildung	Projektunterricht
Politische Bildung	Bildungsstandards in der Berufsbildung und kompetenzorientiertes Unterrichten	Rechtschreibung
Sexualpädagogik	Entwicklungspolitische Bildung	SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch
Umweltbildung	EU-Bildungsprogramm	Soziales Lernen
Verkehrserziehung	Europapolitische Bildung	Sprachliche Bildung in Österreich
Wirtschafts- und VerbraucherInnenbildung	Frühzeitiger Schulabbruch – Early School Leaving – Drop-Out	Verhaltensvereinbarungen
Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern	Geistige Landesverteidigung	
	Gleichstellung von Mädchen/Buben und Frauen/Männern	
	Globales Lernen	
	Lehren und Lernen im Ausland: Sprachassistentz, Österreichische Auslandsschulen	
	Leitfaden Hunde in der Schule	
	Leseförderung – Literacy	
	Minderheitenschulwesen	
	Muttersprachlicher Unterricht	

Abb. 2: Eigene Darstellung nach BMBWF (2019b)

Im Jahr 2015 kam es mit dem neuen *Grundsatzterlass 2015 zum Unterrichtsprinzip Politische Bildung* zu einer Erweiterung des Erlasses aus dem Jahr 1978, darüber hinaus ergänzt um internationale Empfehlungen und Richtlinien. Im Zuge der Europäisierung und Internationalisierung des österreichischen Schulwesens ergeben sich regelmäßig Ergänzungen in Form von Rundschreiben. Durch den *Grundsatzterlass 2015* werden laut Eigendefinition Inhalte und Umsetzung des Unterrichtsprinzips beschrieben; er dient als Richtlinie für Aus-, Fort- und Weiterbildung.

In österreichischen Schulen beruht Politische Bildung auf den drei folgenden „Säulen“ (BMBWF 2015: 1):

1. Sie ist entweder als „selbstständiger Unterrichtsgegenstand“ oder in Form eines „Kombinations- bzw. Flächenfach[s]“ verankert.
2. Sie ist „im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam“.
3. Sie soll als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip auf allen Schulstufen Beiträge zur Gesellschaftsgestaltung leisten sowie zur „Verwirklichung und Weiterentwicklung“ von „Demokratie und Menschenrechte[n]“ beitragen.

Wie in Punkt 1. angeführt, ist es vom Schultyp abhängig, wie Politische Bildung verankert ist; so wird sie in der Berufsschule als eigenständiges Unterrichtsfach geführt, in der Volksschule in den Sachunterricht integriert und in allen anderen Schultypen als Kombinationsfach.³²

In der Kombination mit Geschichte findet sich Politische Bildung in der AHS-Oberstufe und Unterstufe, der Neuen Mittelschule, in allen Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS; mit Ausnahme der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten, wo es die Kombination „Geografie, Geschichte und Politische Bildung einschließlich volkswirtschaftlicher Grundlagen“ gibt), der Höheren land- und forstwirtschaftlichen Lehranstalten (wo es in der Kombination „Geschichte und Politische Bildung, Recht“ aufscheint). Die Kombination mit Geschichte findet sich außerdem in allen Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS; mit Ausnahme der Technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen Fachschule, wo es in die Kombination „Geografie, Geschichte und Politische Bildung“ eingegliedert ist). An den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik und Sozialpädagogik erfolgt eine Anbindung an Politischer Bildung ebenso wie laut Grunderlass in der Volksschule, wo sie in den Sachunterricht integriert ist.

³² Das „Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule“ verfasste eine genaue Kurzdarstellung der lehrplanmäßigen Verortung von politischer Bildung; diese tabellarische Übersicht *Politische Bildung in den Schulen* (Zentrum *polis* 2018) diente als Grundlage für den folgenden Überblick.

Man kann erkennen, dass Politische Bildung im österreichischen Schulwesen fast ausnahmslos an das Unterrichtsfach Geschichte gekoppelt ist; man findet eine andere Kombination nur in den bereits erwähnten Berufsschulen, der Polytechnischen Schule (in Form von „Politischer Bildung und Wirtschaftskunde“) und der Handelsschule, wo es das Fach „Politische Bildung und Zeitgeschichte“ gibt.

Diese Positionierung des Prinzips Politische Bildung im Unterrichtsfach Geschichte ist keineswegs unkritisiert; und es gab und gibt weiterhin Stimmen, die einerseits Politische Bildung als eigenständiges Fach sehen (NIMMEROVOLL 2007)³³ und andererseits vielfache Anknüpfungspunkte an das Fach GW erkennen, die bei der Anknüpfung von Politischer Bildung an das Fach Geschichte nicht erkannt bzw. ignoriert wurden (SITTE 2004).

An dieser Stelle sei auf den langen Diskurs der Möglichkeiten von Politischer Bildung im GW-Unterricht verwiesen. Exemplarisch sei hier Christian Vielhaber angeführt, der bereits 2001 die „dynamische Dimension“ (335) der Politischen Bildung erwähnte und „gesellschaftlich bedeutsame(n) Phänomene wie Delokalisierung, Globalisierung und europäische Integration“ und ihren Einfluss auf die „Lebenswelt einzelner“ ansprach. Vielhaber betonte das besondere Potential der „räumlichen Konfliktforschung“ (349) und der „Konfliktgeographie“ als Ausprägungen der Politischen Geographie im politisch-bildenden GW-Unterricht. Ein weiterer Zugang ist jener von Alfred Germ, der die große Bedeutung der „Politischen Ökonomie und Politischen Geographie“ (2007: 108) im politisch-bildenden GW-Unterricht sieht, aber auch eine nötige Förderung dieser Bereiche im GW-Studium und GW-Unterricht berücksichtigt.

Die Frage des Was, also „Was soll Politische Bildung behandeln?“, wird im *Grundsatz-erlass 2015* umfangreich durch allgemeine „Ziele“ (BMBWF 2) formuliert:

- Politische Bildung soll zum „Bestand und zur Weiterentwicklung von Demokratie“ (2) beitragen.
- Die Lernenden sollen befähigt werden, „gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und [...] Weiterentwicklungspotentiale“ (2) einerseits zu erkennen und andererseits „die dahinter stehenden Interessen und Wertvorstellungen“ zu überprüfen und mit den eigenen Auffassungen abzugleichen, gegebenenfalls auch zu verändern.
- Die Lernenden sollen demokratische Partizipationsmöglichkeiten auf gesellschaftlicher und politischer Ebene erkennen und daran teilhaben, um im weiteren im politischen Leben für die eigenen und die Anliegen des Gemeinwohls einzutreten.

33 Nimmervoll 2007; Cornelia Klepp und Herbert Dachs kritisieren an dieser Stelle sowohl die fehlende fachliche Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer in PB als auch das Fehlen eines eigenständigen Faches PB.

- Politische Bildung soll grundlegende politische Fragen behandeln und damit laut *Grundsatzzerlass 2015* die Legitimierung politischer Macht, ihre Kontrolle und die Gleichheit politischer Rechte. Außerdem werden der verantwortungsvolle und schonende Umgang mit natürlichen Ressourcen und deren gerechte Verteilung als Ziel genannt.
- Durch Politische Bildung sollen die Lernenden befähigt werden, unterschiedliche politische Konzepte und Alternativen zu erkennen, zu verstehen und zu bewerten. Daraus folgend soll eine kritische, reflektierte „Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen von politisch Andersdenkenden“ (2) ermöglicht werden.
- Politische Bildung soll laut *Grundsatzzerlass 2015* „auf demokratischen Prinzipien und [...] Grundwerten“ (Frieden, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität) aufbauen und besonders dazu beitragen, Stereotype, Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus, Homophobie und Sexismus zu überwinden.
- Politische Bildung soll im weiteren Österreichs Rolle in Europa und der Welt behandeln und „ein Verständnis für existentielle sowie globale Zusammenhänge und Probleme der Menschheit“ (2) vermitteln.
- Es ist den Lernenden näherzubringen, dass die faire Ressourcenverteilung und das Bestehen einer gerechten Friedensordnung von großer Bedeutung sind und „dies weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und auch als persönliche Verpflichtung aufgefasst werden muss“ (2).

Der *Grundsatzzerlass 2015* widmet sich in seiner Unterrichtsprinzip-Zielformulierung also stark jenen Aspekten, welche die persönliche Partizipation an Politik und Gesellschaft fördern sollen. Die SchülerInnen sollen zum mündigen Mitgestalten an Politik und Gesellschaft befähigt werden und sowohl Verfasstheit als auch Spielregeln der Demokratie kennenlernen. Im Sinne des Kontroversitätsprinzips soll auch das Nebeneinanderbestehen unterschiedlicher Wertvorstellungen ebenso wie die reflexive und kritische Auseinandersetzung damit stattfinden. Gleichzeitig stellt der *Grundsatzzerlass 2015* jedoch klar fest, welche demokratischen Grundwerte als gegeben anzunehmen und welche sozialen Phänomene zu überwinden sind.³⁹ Die Zielsetzung der PB in Österreich bezieht also klar Stellung gegen ausgrenzende Ideologien und verfolgt den Gedanken, die Lernenden zu europäischem und globalem Denken und

39 Die durch diese Formulierung möglicherweise auftauchende Fragestellung nach einer möglichen Indoktrination hin zur Bevorzugung eines bestimmten (demokratischen) Staatsprinzips gegenüber eines (u. U. nichtdemokratischen) Staatsprinzips, beantwortet Wolfgang Sander wie folgt: „Politische Bildung versteht sich als Teil einer demokratisch politischen Kultur. Sie will mit pädagogischen Mitteln an der Erhaltung und Weiterentwicklung der Demokratie mitwirken, denn nur demokratisch verfasste Gesellschaften können die pädagogisch intendierte Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler akzeptieren“ (zit. in DETJEN 2013: 189). Dieses Postulat sieht also eine grundsätzliche Unvereinbarkeit zwischen all jenen politischen Prinzipien, die auf undemokratischen Ideologien fußen, und der Mündigkeit, welche als Basis einer aufgeklärten Politischen Bildung gelten kann.

Handeln zu ermutigen. Dahingehend wird die Behandlung von nationalen und internationalen Problemlagen thematisiert und der persönliche, partizipatorische Einsatz für Gerechtigkeit und Friedenssicherung auf eine staatsübergreifende, globale Ebene gehoben. In dieser Formulierung nähert sich die Konzeption des Unterrichtsprinzips jenen Themen, die in der GCE zentral sind.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die in Österreich vorhandene Sonderform der Politischen Bildung als fächerergreifendes Unterrichtsprinzip den Vorteil hat, dass sich Lehrende in unterschiedlichen Fächern an der Umsetzung beteiligen können und sollten. Als nachteilig muss erwähnt werden, dass dies in der Praxis noch nicht ausreichend geschieht und das Prinzip in der Vergangenheit häufig auf Zurückhaltung seitens der LehrerInnen stieß (vgl. LARCHER/ZANDONELLA 2014). Es ist abzuwarten, inwieweit sich die Lehrplanänderung 2016 sowie der *Grundsatzterlass 2015* auf die Situation der Politischen Bildung in Österreich auswirken.

Die Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses (Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot, SchülerInnenorientierung) können auch heute noch als maßgebliche Herangehensweise zu Politischer Bildung gesehen werden und bilden ein Fundament für einen guten, politisch bildenden Unterricht. Die Zielformulierungen von Politischer Bildung für Lernende richten sich klar an die Partizipation und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft, ohne dabei zu verabsäumen, die herrschenden Machtverhältnisse und Strukturentwicklungen zu analysieren. Die Themen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit werden auf eine globale Ebene gehoben, und die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen ermöglicht das Hinterfragen und Argumentieren der eigenen Meinung bis hin zum Perspektivenwechsel. Globale Zusammenhänge und Problemlagen sollen nicht nur verstanden werden, sondern auch als persönliche Verpflichtung ernstgenommen werden.

In der Art und Weise, wie Politische Bildung im Unterricht aufbereitet werden soll, orientiert sich der *Grundsatzterlass 2015* stark am bereits erwähnten Beutelsbacher Konsens, der drei Grundprinzipien formuliert (WEHLING 1977: 178):

1. *Überwältigungsverbot*: Die Lernenden dürfen nicht mit der Meinung des/der Unterrichtenden überrumpelt bzw. indoktriniert werden und sollen an der Bildung eines selbstständigen Urteils nicht gehindert werden. Der Beutelsbacher Konsens sieht Indoktrination als unvereinbar mit der Zielvorstellung der Politischen Bildung, nämlich der Mündigkeit der Lernenden.
2. *Kontroversitätsgebot*: laut dem Beutelsbacher Konsens soll das, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden. Unterschiedliche Standpunkte und Alternativen sollen demzufolge im Unterricht nicht nur vorhanden sein,

sondern gerade dann durch die Lehrenden herausgearbeitet werden, wenn diese den Lernenden „von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind“ (178).

3. *SchülerInnenorientierung*: Die SchülerInnen sollen in der Lage versetzt werden, eine politische Situation in Zusammenhang mit der eigenen Lebenslage zu analysieren und die bestehende politische Konstellation im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen.

Die Ausrichtung des Beutelsbacher Konsens hatte für die Politische Bildung im deutschsprachigen Raum eine entscheidende Funktion und nimmt in der heutigen politischen Didaktik noch einen zentralen Stellenwert ein, obwohl auch er im wissenschaftlichen Diskurs über Politische Bildung nicht unwidersprochen blieb.⁴² Nichtsdestotrotz geben die drei Grundprinzipien in ihrer Knappheit Aufschluss darüber, wie Politische Bildung vermittelt und was vermieden werden soll, ohne jedoch abzuarbeitende Themenfelder vorzugeben.

Nachdem auf den vorigen Seiten die wichtigsten, durch den *Grundsatzterlass 2015* formulierten Zielsetzungen des Unterrichtsprinzips Politische Bildung besprochen wurden, soll nun kurz auf die Teilbereiche von Politischer Bildung eingegangen werden. Der Verein „Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule“ betont, dass es in der Praxis der schulischen politischen Bildung in Österreich Teilbereiche gibt, die besonders zum Tragen kommen. Hierbei handelt es sich um Teilbereiche der Politischen Bildung sowie darüber hinaus um Bezugspunkte zu anderen Unterrichtsprinzipien.

Das Zentrum *polis* (2018) nennt:

– Menschenrechtsbildung: Diese weist eine enge inhaltliche Verbundenheit mit der PB auf, und es gibt eine wechselseitige Beeinflussung. Laut Zentrum *polis* (2019) unterscheiden sie sich

eher in Bezug auf Schwerpunkt und Geltungsbereich als in Zielsetzungen und Arbeitsweisen. Politische Bildung konzentriert sich vorrangig auf die demokratischen Rechte und Pflichten und aktive Partizipation im Hinblick auf die zivilgesellschaftlichen, politischen, sozialen, wirtschaftlichen, rechtlichen und kulturellen Bereiche der Gesellschaft, während sich die Menschenrechtsbildung mit dem breiteren Spektrum der Menschenrechte und Grundfreiheiten beschäftigt, die jeden Aspekt im Leben der Menschen betreffen.

42 Vgl. LÖDIGE (1985: 50; zit. in WIDMAIER/ZORN 2016: 11); Lödige kritisierte, der Beutelsbacher Konsens sei ein „Minimalkompromiss“ und habe „nichts anderes zum Inhalt als pädagogische Selbstverständlichkeiten“.

- Europapolitische Bildung: Als Anknüpfungspunkt dienen hier Europa und die Europäische Union, um einerseits politische Prozesse verständlich zu machen und andererseits „wissensbasiertes politisches Entscheiden und Handeln zu ermöglichen“ (2019).
- Gleichstellung von Mädchen/Frauen und Buben/Männern: Hierbei handelt es sich sowohl um ein Bildungsanliegen als auch um ein Unterrichtsprinzip (siehe Unterrichtsprinzip „*Erziehung zur Gleichstellung*“) und laut *polis* kommt der „Genderaspekt [...] in der Politischen Bildung auf der Ebene der Inhalte, der Konzepte bzw. Methoden und der konkreten didaktischen Arbeit zum Tragen“ (2019).

In dieser Feststellung des Zentrum *polis* ist zu erkennen, dass es zu einer wesentlichen Verknüpfung gesellschaftsrelevanter Bereiche und politischer Bildungskonzepte im Unterrichtskonzept/Unterrichtsfach Politische Bildung kam. So werden einerseits die Europapolitische Bildung (wie bereits erwähnt auf Basis eines Europarats-Beschlusses) und andererseits die Menschenrechtsbildung (ein UNESCO-Prinzip) dem österreichischen Konzept von Politischer Bildung zugeordnet. Bemerkenswert ist die Differenzierung solcher Themen und Inhalte, die durch Menschenrechtsbildung abgedeckt werden können, und solcher, die durch Politische Bildung behandelt werden können. Diese Zuordnung schuldet sich vermutlich dem Umstand, dass internationale Bildungsanliegen in Österreich auf die einzigartige Konstruktion von Politischer Bildung als Teilbereich eines Unterrichtsfaches und als Unterrichtsprinzip stoßen und dahingehend am ehesten subsumierbar sind.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Stand: November 2019) gilt im österreichischen Schulwesen das „Kompetenzmodell Politische Bildung“, welches für alle Schulstufen und Schultypen gilt. In seiner Zielsetzung wird ein „reflektierte[s] und selbstreflexive[s] Politikbewusstsein“ (KRAMMER et al. 2008: 12) formuliert, bei dem es nicht um bloßen Wissenserwerb geht „sondern um Lernangebote, die zum politischen Denken und Handeln befähigen“ (3) und an die Erfahrungswelt und die Leben der Lernenden anknüpfen sollen. Das Modell beschreibt Kompetenzen als „jene Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften [...], die es den SchülerInnen ermöglichen, selbstständig Probleme in unterschiedlichen Situationen zu lösen“ (3), und es sieht den Anspruch von Politischer Bildung in der Förderung von vier konkreten Kompetenzen:

1. Politische Urteilskompetenz: Die Lernenden sollen einerseits die Fähigkeit besitzen, selbstständig Urteile zu bilden und andererseits bereits vorgeformte Urteile anderer zu hinterfragen. Auch sollen sie sich bewusstwerden, dass Urteile immer an Interessen und Standorte gebunden sind und dass bei der Urteilsbildung mögliche Konsequenzen für sich selbst und andere miteinzubeziehen sind (3).

2. Politische Handlungskompetenz: Die Lernenden sollen ihre eigenen politischen Vorstellungen und Standpunkte ausdrücken können bzw. jene anderer verstehen können und die Fähigkeit und Bereitschaft besitzen, sich politischen Konflikten zu stellen und diese auch auszutragen. Diese Konfliktbereitschaft und Konfliktfähigkeit soll die Lernenden dazu ermächtigen, an gesellschaftlichen Problemen und deren Lösung mitzuarbeiten (3).
3. Politikbezogene Methodenkompetenz: Darunter werden konkrete „Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften“ (3) verstanden, die es den SchülerInnen ermöglichen sollen, einen kritischen Umgang mit politischen Manifestationen (z. B. Internetauftritte, Radio- und TV-Spots, Plakate, Reden von PolitikerInnen, Umfrageergebnisse) zu pflegen, aber auch „eigene Manifestationen aufzubauen, um die eigene politische Willensäußerung zu unterstützen“ (3).
4. Politische Sachkompetenz: Die Lernenden sollen über die Kompetenz verfügen, politische Begriffe, Konzepte und Kategorien zu verstehen, einsetzen zu können sowie auf kritische Weise weiterentwickeln zu können. Im Zuge dessen sollen die SchülerInnen darüber hinaus eine Unterscheidung zwischen der (eigenen) Alltagssprache und der Fachsprache (mitsamt aller Fachausdrücke) treffen und diese speziellen Fachtermini auf kritische, konstruktive Weise einsetzen können (3).

Die Kompetenzen, welche in dieser aktuellen Konzeption von Politischer Bildung erreicht werden sollen, drehen sich stark um die Heranbildung von politisch mündigen BürgerInnen, die an der Gesellschaft aktiv teilnehmen und der Politik in allen Facetten und Ausdrucksweisen kritisch-konstruktiv begegnen können. Um die tatsächliche kompetenzorientierte Umsetzung im Unterricht zu gewährleisten, wurde die Idee der Basiskonzepte in die Vermittlung von Politischer Bildung implementiert (zur Behandlung der Basiskonzepte in dieser Arbeit, siehe Kap. 4.1.). Wie aus pädagogischen GCE-Konzeptionen ersichtlich wird (siehe Kap. 5.), finden sich darin zahlreiche Anleihen aus der Politischen Bildung wieder.

3.4. Zusammenführung der GCE-Teilbereiche im österreichischen Schulsystem

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln die unterschiedlichen Teilbereiche der GCE in ihrer Entwicklung und aktuellen Position im österreichischen Schul- und Bildungssystem behandelt wurden, soll nun im Folgenden eine zusammenfassende Betrachtung dieser Bildungsbereiche mit einer inhaltlichen Abgrenzung zum GCE-Begriff durchgeführt werden. Diese Abgrenzung dient darüber hinaus der Beantwortung der Forschungsfrage, wie sich der allgemeine GCE-Begriff zu seinen spezifischer ausgeprägten Teilbereichen verhält. Zuletzt dient diese Abgrenzung auch der Beantwortung der Frage, welche Komponenten der neue GCE-Begriff den im österreichischen Schulsystem bereits etablierten hinzuzufügen vermag.

Wie in der vorangegangenen Behandlung der einzelnen, durch die UNESCO definierten pädagogischen Teilbereiche gezeigt wurde, finden sich Vorgaben für Soziales Lernen, Interkulturelles Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Friedenspädagogik, Demokratiebildung, Menschenrechtsbildung, Entwicklungspolitische Bildung, Globales Lernen und Politische Bildung in mehr oder weniger ausgeprägter Gestalt im österreichischen Schulwesen.

Die Teildisziplinen an sich sind also bereits ein etablierter Bestandteil von Lehrplänen: Sie sind darin entweder explizit formuliert oder gehen inhaltlich als Teil in anderen Bildungsprinzipien auf. Wie aus nachstehender Abbildung ersichtlich, ist ein starker Bezug der GCE zu UNESCO-Disziplinen erkennbar, weshalb GCE selbst in einer Reihe von Disziplinen bzw. pädagogischen Konzepten der UNESCO steht. Diese Konzepte waren zum jeweiligen Zeitpunkt eine pädagogische Reaktion der internationalen Gemeinschaft auf globale Probleme und spiegeln somit gesellschaftliche Zustände wider. Durch den Blick auf die Entstehungsgeschichte der einzelnen Disziplinen kann also einerseits ein gesellschaftlicher Anspruch an bestimmte pädagogische Teildisziplinen erkannt werden, andererseits können diese ihrerseits ihren Entstehungskontext zum Ausdruck bringen.

Wie gezeigt werden konnte, finden sich alle Disziplinen in österreichischen Lehrplänen in expliziter Form oder sind darin zumindest thematisch „verortbar“.

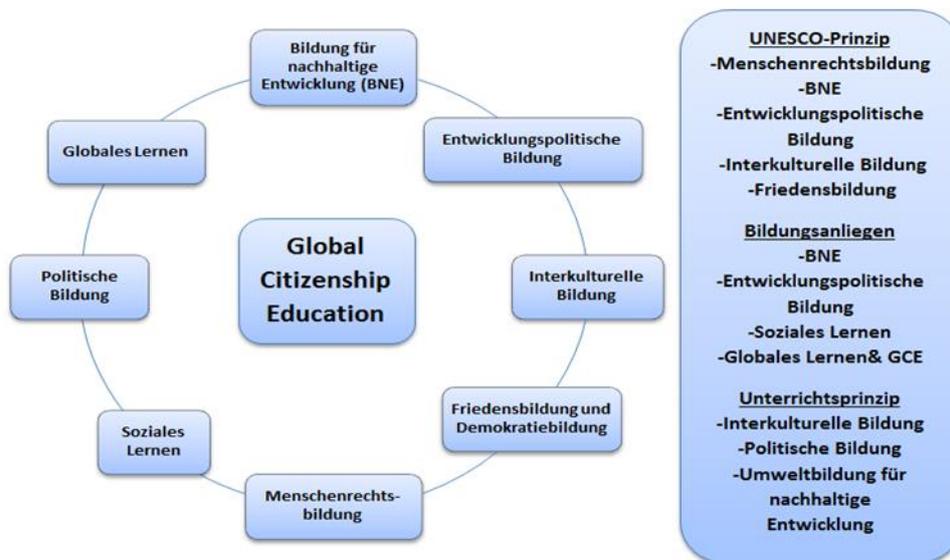


Abb. 3: Teilbereiche der GCE und ihre Position im österreichischen Schulsystem
[Quelle: eigene Abbildung]

Eine scharfe Trennlinie der Teilbereiche zum allgemeinen Gesamtbegriff der GCE zu ziehen, ist schwierig und wenig zielführend, da Letztere in der pädagogischen Konzeption auf vorbestehende Ideen und Methoden einzelner pädagogischer Prinzipien zurückgreift und keine Abkehr von Vorlagen vollziehen möchte. Vielmehr wird bewusst auf vorhandenes Wissen und Praktiken der disziplinären Teilbereiche zurückgegriffen und die Transdisziplinarität als förderlicher Bestandteil gesehen. Durch diesen Umstand finden sich etwa die Begegnung und die Auseinandersetzung mit anderen Meinungen bzw. anderen kulturellen Hintergründen besonders in Bereichen des Sozialen Lernens, der Friedenspädagogik, des Interkulturellen Lernen, des Globalen Lernens und der Politischen Bildung. Das Erkennen *von* und die inhaltliche Auseinandersetzung *mit* globalen Themen und Problemfeldern sowie das bewusste Handeln auf Basis von Nachhaltigkeit prägt besonders stark die Modelle von Bildung für nachhaltige Entwicklung, von Globalem Lernen und Politischer Bildung.

Wie im Verlauf der Arbeit gezeigt wurde, lehnt sich das pädagogische Konzept der GCE ebenso stark an den Kompetenzbegriff des „Kompetenzmodells Politische Bildung“ an. Auch jene im *Grundsatzrlass 2015 (Unterrichtsprinzip Politische Bildung)* angesprochenen Themen orientieren sich in der Problemformulierung stark an Internationalität und globalem Handlungsbereich: Es geht um die Rolle Österreichs in Europa und der Welt, um existenzielle und globale Zusammenhänge; Probleme der Menschheit werden ebenso angesprochen wie die

Ungleichverteilung von Ressourcen und ihr Zusammenhang mit Friedenssicherung (siehe BMBWF 2015: 2). Neben diesen Inhalten und Zusammenhängen weist die Politische Bildung in Österreich eine Komponente auf, welche das demokratische Handeln in der Institution Schule und seitens all ihrer AkteurInnen als zentrale Handlungskomponente erachtet. Hierzu führt der *Grundsatzterlass 2015* an, dass Politische Bildung auch „im Rahmen der Schulpartnerschaft und der gesetzlichen Vertretung der SchülerInnen wirksam“ sein soll (BMBWF 2015: 1; siehe hierzu die inhaltliche Behandlung mit den drei Säulen des Unterrichtsprinzip im Kap. 3.3.9.). Weiters wird an dortiger Stelle erwähnt, dass „Schule ein Ort sein [soll], an dem demokratisches Handeln gelebt wird“ (1).

Im jüngsten Konzept von Wintersteiner (WINTERSTEINER 2019) kann dieser Aspekt unter eine der Zielformulierungen seines „Leitfadens“ (vgl. hierzu Kap. 5.2.) subsumiert werden, welche das Erleben der „Selbstwirksamkeit als citizen“ zu einem von vier maßgeblichen Zielen der GCE ernennt (15). Wintersteiner konkretisiert, dass dafür „Erfahrungsräume für Partizipation“ geschaffen und genutzt werden müssen, und er merkt an, dass dies der „vielleicht [...] wichtigste und am wenigsten entwickelte Aspekt im Schulleben“ ist (15). Nicht nur an dieser Stelle ist bei einem Vergleich des Konzeptes von Wintersteiner mit dem *Grundsatzterlass 2015* erkennbar, wie stark sich die österreichische GCE-Konzeption an diesen Erlass anlehnt.

Neben diesen wesentlichen Ähnlichkeiten ist als Unterscheidungskriterium zwischen GCE und Politischer Bildung feststellbar, dass sich vor allem die Perspektiven auf bestimmte Themen unterscheiden: Geblickt wird nicht vom nationalen Standpunkt, sondern aus der Perspektive gleichberechtigter BürgerInnen als Teil einer globalen Weltgemeinschaft. Für diese Gleichberechtigung sieht die GCE universelle Rechte (und deren Durchsetzung) vor, welche die globalen Individuen auf eine Thematik aus Sicht der „Weltinnenpolitik“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 12) blicken lassen sollen. Als zentrales Unterscheidungsmerkmal erachte ich ebenso die Konstruktion des Unterrichtskonzeptes der GCE als eines globalen Prinzips, das sich einer globalen Agenda mitsamt Zielformulierungen verschreibt – in diesem Sinne charakterisiert sich die Publikation von WINTERSTEINER et al. 2014 im Untertitel als „Politische Bildung für die Weltgesellschaft“. Konkret lässt sich mit GCE ein globaler Bezugsrahmen konstruieren, der mitunter auch die internationale Zusammenarbeit von Bildungsinstitutionen erleichtern könnte, da die zu verfolgenden Ziele trotz unterschiedlicher nationaler Ausgangskonzepte konvergieren. Politische Bildung in seiner sehr speziellen „österreichischen“ Entwicklung und Ausgestaltung weist hier – trotz der Implikation international erarbeiteter Prinzipien, wie z. B. der Menschenrechtsbildung – ein geringeres Maß an länderübergreifender Vergleichbarkeit auf.

Betrachtet man die österreichische Auslegung des Konzeptes der Entwicklungspolitischen Bildung (kurz „EB“), so ist erkennbar, dass diese – ebenso wie GCE, BNE oder Interkulturelle Bildung – stark auf den Millenniums-Entwicklungszielen der begleitenden Initiativen aus dem Jahr 2000 fußt. Laut dem Bildungsministerium soll „Entwicklungspolitische Bildung/Globales Lernen“ (!) nicht nur nachhaltiges Handeln im Sinne der BNE fördern, sondern auch „globale Zusammenhänge aufzeigen“ und „globale Gerechtigkeit als zentrales gesellschaftliches Anliegen thematisieren“. In diesem Sinne sollen Machtverhältnisse verstanden und der Abbau „strukturell verankerter Ungleichheit“ vorangetrieben werden (BMBWF 2018c). Neben diesen Aspekten verweist das Prinzip der EB stark auf Inhalte des *Grundsatzlerlasses 2015* mit seiner propagierten Idee einer „Erziehung zur Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existenziellen Probleme der Menschheit getragen ist“ (BMBWF 2015; zit. in BMBWF 2018c). Dieser Anspruch zeigt die starke inhaltliche Nähe zum Konzept des Globalen Lernens, und so kommt es auch von Seiten des Ministeriums zur sprachlichen Synergie beider Konzepte (BMBWF 2018c). Insgesamt wird die EB im österreichischen Bildungssystem stark mit anderen Konzepten (Politische Bildung, Globales Lernen) verbunden, ohne dass es dafür eine eigene pädagogische Handreichung gibt.

Ebenso wie die GCE – und, wie vorangehend besprochen, die Politische Bildung – legt auch die österreichische Konzeption des Sozialen Lernens seine Prinzipien allumfassend auf das Schulleben und die Schulkultur aus und sieht damit die „Förderung sozialer und personaler Kompetenzen [...] als Querschnittsaufgabe schulischer Ausbildung“ (BMBWF 2018f). Es ist erkennbar, dass sich das Konzept des Sozialen Lernens – das Ministerium beschreibt diese überfachlichen Kompetenzen als „soziale und personale Kompetenzen“ (BMBWF 2018f) – besonders intensiv mit dem Lebensraum Schule und dem sozialen Miteinander auseinandersetzt. Im Weiteren können die hier erlernten Sozialformen zu einem besseren gesellschaftlichen Zusammenleben beitragen. Wie im Kapitel 4.3.1. bereits angesprochen, findet sich das Bildungsanliegen des Sozialen Lernens in expliziter Form in Lehrplänen, wird daneben aber auch unter den „Didaktischen Grundsätzen“ den „Lern- und Arbeitsformen“ zugeordnet. Das Bildungsanliegen für sich ist hier also durchaus präsent und dient nicht nur dem breiteren, politischeren Konzept der GCE als Basis des Zusammenlebens im schulischen und darüberhinaus gesellschaftlichen Rahmen. Ursula Maurič verwendet im Zusammenhang mit Sozialem Lernen und GCE den Begriff „Stärkung der Person“ und sieht diese – neben einer inhaltlichen Nähe zur Friedensforschung – als Fundament der GCE und ihrer Teildisziplinen; hierbei versteht sie „Lernen im Sinne eines offenen, partizipativen Prozesses“ (MAURIČ 2016: 37).

Das Konzept der Friedensbildung kann heutzutage in seiner inhaltlichen Ausrichtung mit dem Konzept der Human Rights Education gleichgesetzt werden. Obwohl seine Implementierung durch den EU-Rat empfohlen wurde (siehe Europarechts-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung; BMBWF 2012a), wird es im österreichischen Schulsystem nicht eigens konzeptualisiert, etwa in Form eines Bildungsanliegens; wohl aber findet es sich als Teilbereich des sozialen Lernens und zumindest thematisch als einer von mehreren Werten im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“. Die meisten inhaltlichen Überschneidungen gibt es im Lehrplan für Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung im Bereich demokratischer Grundwerte, Menschenrechte und politischer Beteiligungs-, Entscheidungs- und Konfliktlösungsprozesse (BMBWF 2019a: 18; siehe Kap. 3.3.4). Wie auch im Konzept von Politischer Bildung und GCE ist die universelle Gültigkeit von Menschenrechten ein zentrales Element, und so hält der *Grundsatzерlass 2015* fest, dass Politische Bildung „einen wesentlichen Beitrag zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten“ zu leisten hat (BMBWF 2015: 2; siehe Kap. 3.3.6.).

Der bereits von Ban Ki-Moon geortete mangelnde Fokus auf Werte wie Friede, Respekt, Menschenrechte, Diversität und Gerechtigkeit im Ethos der Schulen (BAN 2012: 20f) ist mit ein Grund für die Notwendigkeit der Förderung von GCE. Das österreichische Konzept der GCE, das sich mitunter stark auf den Zugang der „education for cosmopolitan citizenship“ (nach OSLER/STARKEY 2015:32 und WINTERSTEINER et al. 2014: 21, 23) bezieht, sieht eine stärkere Akzentuierung der Menschenrechte gegenüber nationalen Normen vor, wie sie etwa in klassischen Modellen von Citizenship-Education und von Politischer Bildung behandelt werden (vgl. hierzu Kap. 3.2.2.).

Hinsichtlich der Demokratiebildung/Education for Democratic Citizenship (kurz „EDC“) ist keine explizite Erwähnung davon in Lehrplänen bekannt, jedoch ist dies wahrscheinlich dem Umstand geschuldet, dass sich seine wesentlichen Inhalte unter dem „Dach“ der Politischen Bildung versammeln. Wie auch andere, in vorliegender Arbeit an anderer Stelle behandelte pädagogische Bereiche bzw. GCE-Teilbereiche liegt die EDC als Empfehlung des Europarates vor. So stellt ein Papier des Europarates fest, dass Education for Democratic Citizenship ausdrücklich nur dann Themen aus verwandten Bereichen – z. B. Interkulturelles Lernen, Equality Education (in Österreich als „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ oder „Genderkompetenz“ bezeichnet), Bildung für nachhaltige Entwicklung und Friedenspädagogik

– abhandelt, wenn diese in einer direkten Überschneidung oder Wechselwirkung zum Bildungskonzept stehen.⁴⁵

Das Modell der Bildung für nachhaltige Entwicklung (kurz BNE), welches ebenso eine Prägung und Initiierung durch die UNESCO erfuhr, ist als „Österreichische Strategie für nachhaltige Entwicklung“ als transnationales Programm verankert (BMBWF 2008). Es ist auch für sich als Bildungsprinzip „Umweltbildung für nachhaltige Entwicklung“ festgelegt. Die Ausrichtung dieses Prinzips geht jedoch über das grundlegende Thema der Nachhaltigkeit in allen Lebensbereichen (z. B. Konsum und Umweltschutz) hinaus und sieht auch strategische Handlungsfelder wie „Gleichstellung von Frauen und Männern“, „Friede und humanitäre Sicherheit“ und „kulturelle Vielfalt“ in einer aktiven Verbindung und Wirkung (BMBWF 2008: 18). Das Prinzip ist thematisch breit aufgestellt und interdisziplinär konzipiert; es berücksichtigt – wie auch die GCE – die zentrale Rolle von kritischer Reflexion der eigenen Lebenswirklichkeit, der gesellschaftlichen Denkmodelle und Werturteile unter dem Gesichtspunkt der Eigenverantwortung und Mündigkeit (BMBWF 2008: 7). Im Sinne des österreichischen Konzeptes für BNE (siehe dazu Kap. 3.3.3.) soll Unterricht damit nicht nur das Nachdenken über alternative (nachhaltige) Zukunftsmodelle ermöglichen, sondern auch fächerübergreifend sensibilisierend für kulturelle Unterschiede sowie lebenswelt- und problemorientiert gestaltet werden (BMBWF 2008: 18). Dieses Ideal geht also über den Rahmen der Nachhaltigkeit hinaus; es ist transdisziplinär und durchaus politisch.

Die BNE kann insgesamt als *das* Bildungsprogramm der „Dekade Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005–2014“ angesehen werden und wurde durch das Weltaktionsprogramm „Global Action Programme on Education for Sustainable Development“ aktualisiert. Laut WINTERSTEINER et al. (2014) ergab sich für die Zeit nach der Dekade 2005–2014 die Erkenntnis, dass globale Entwicklung und das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung stark miteinander zusammenhängen, weshalb auch die Verbindung der Konzepte Globales Lernen und BNE naheliegend sei (33). Bezugspunkte zwischen den beiden Konzepten werden laut den Autoren vor allem dort gesehen, wo es um eine kritische Auseinandersetzung mit der zu starken „Ökonomisierung von Gesellschaft und eine Wiederherstellung des Primats der Politik geht“ (33); weiters werden „[p]olitische Teilhabe“, „demokratische Verantwortung“ und „Fragen globaler Gerechtigkeit“ als „gemeinsame Schnittstellen“ genannt (33). Anzumerken ist, dass durch diesen „Brückenschlag“ zwischen den beiden Konzepten in der österreichischen GCE-Variante

45 Siehe Council of Europe (2017: 5): „It does not deal explicitly with related areas such as intercultural education, equality education, education for sustainable development and peace education, except where they overlap and interact with education for democratic citizenship and human rights education.“

des allgemeineren GCE-Begriffes eine deutliche Erweiterung mittels relevanter Bezugsstellen im Lehrplan stattfindet. Wie auch die spätere Lehrplananalyse (siehe Kap. 7) zeigen wird, nehmen Aspekte der Nachhaltigkeit und nachhaltigen Entwicklung einen bedeutenden Teil der Ansatzpunkte des allgemeinen GCE-Begriffes ein.

Die Interkulturelle Bildung ist in Österreichs Schulsystem formell sowohl in Form eines Unterrichtsprinzips (auf Basis des *Grundsatzerlasses 2017* zur Interkulturellen Bildung) als auch in Gestalt zahlreicher internationaler Beschlüsse und Programme verankert (vgl. Kap. 3.3.2.). Im Vergleich zur GCE weist auch die Interkulturelle Bildung eine hohe Aktualität in Bezug auf die Erreichung der Sustainable Development Goals auf und so sieht der Grundsatz-erlass eine direkte Verbindung und Wechselwirkung mit Prinzipien wie Politischer Bildung, der Gleichstellung von Männern und Frauen, den Bildungsanliegen der Menschenrechtsbildung, dem Sozialen Lernen und dem Globalen Lernen (BMBWF 2018a). Im *Grundsatz-erlass* werden zu den genannten Prinzipien Bezüge hergestellt, und so können z. B. Aspekte des Sozialen Lernens sowohl in Bereichen des Schulklimas, der Lernatmosphäre und Persönlichkeitsentwicklung als auch hinsichtlich des Miteinanders in heterogenen Gruppen (auf Ebene der Klasse ebenso wie auf Ebene der multikulturellen Gesellschaft) gefunden werden.

Das Unterrichtsprinzip ist also in hohem Maße transdisziplinär und wird auch von transnationaler Seite her als adäquates Prinzip zur Erreichung des SDG hinsichtlich Bildung gesehen. Im Vergleich zum GCE-Begriff weist der Begriff der Interkulturellen Bildung eine deutlich längere Tradition (mitsamt inhaltlicher Neuausrichtungen; vgl. Kap. 3.3.2.) auf und dient der österreichischen GCE-Konzeption als wichtiger inhaltlicher Bezugspunkt. WINTERSTEINER et al. (2014) weisen etwa ausdrücklich auf die Problematik hin, dass die Mehrheitsgesellschaft und deren wertender Blickpunkt eben von der Mehrheitsgesellschaft geprägt ist (WINTERSTEINER et al. 2014: 34). Deren Blickwinkel orientiert sich mitunter stark an Konzepten der Migrationspädagogik, die Paul Mecheril als „Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen“ (MECHERIL 2016: 19) beschreibt. Dieser systemanalytische und systemkritische Zugang ist ein wesentlicher Bestandteil der in vorliegender Arbeit behandelten pädagogischen GCE-Konzeptionen. Es ist festzustellen, dass sich Ideen (und auch Kompetenzen) des *Grundsatz-erlasses 2017 Interkulturelle Bildung* (BMBWF 2018d) wie ein roter Faden durch alle Themen des österreichischen GCE-Konzeptes zieht, welche sich mit Heterogenität, mit dem Miteinander und mit Veränderungsprozessen im Gesellschaftlichen auseinandersetzen. Ebenso schlägt der *Grundsatz-erlass 2017* mit seinem Vorbild der Weltbürgerschaft über die Idee von nachhaltiger Entwicklung eine inhaltliche Brücke zur UN-Agenda 2030. Bezüglich der Abgrenzung dieser beiden, durchaus als komplementär anzusehenden Modelle hebt sich besonders jener

Aspekt der GCE hervor, welcher die negativen Begleiterscheinungen der Globalisierung (vor allem in ökonomischer und ökologischer Hinsicht) betrifft. Hierbei ist anzumerken, dass durch den Bezug des *Grundsatzerlasses 2017 Interkulturelle Bildung* zu den Fachgegenständen (etwa im Unterrichtsfach GW) durchaus Zusammenhänge zwischen Auswirkungen der Globalisierung und Inhalten des Erlasses gegeben sind. So kann man die im Erlass angesprochenen „Migrationsbewegungen aus dem globalen Süden nach Europa“ (BMBWF 2018d) mit den besagten negativen Begleiterscheinungen der Globalisierung – beispielhaft sei hier die Problematik des „landgrabbing“ genannt – in Zusammenhang bringen.

Im Zuge der Bearbeitung der einzelnen Disziplinen kam es, wie bereits erwähnt, zu inhaltlichen Kongruenzen mit den Bezugsdisziplinen und einer besonders starken Ähnlichkeit zum Globalen Lernen. Im folgenden Kapitel geht es demnach um eine inhaltliche Gegenüberstellung und um die Frage, was die beiden Konzepte, GCE und Globales Lernen, voneinander unterscheidet. Hierbei steht nicht die Abgrenzung von einer Teildisziplin im Vordergrund, sondern die Frage, welche möglichen Komponenten GCE zu einem bewährten Bildungsanliegen wie Globalem Lernen hinzufügt. Den Ausgangspunkt für die Untersuchung dieser Thematik bildet im Folgenden besonders die Arbeit der Strategiegruppe „Globales Lernen“, die maßgeblich an der inhaltlichen Ausrichtung von Globalem Lernen in Österreich beteiligt ist. Im Vergleich zur GCE kann das Globale Lernen auf eine längere Tradition in Österreich zurückblicken und sieht sich durch die Strategiegruppe „Globales Lernen“ befördert und weiterentwickelt (vgl. dazu den vorigen Abschnitt zum Globalen Lernen; 4.3.8.).

Ebenso wie die GCE wird Globales Lernen als Zusammenführung und Überschneidung von unterschiedlichen Disziplinen betrachtet: von Bildung für nachhaltige Entwicklung, Entwicklungspolitischer Bildung, Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung und Interkulturellem Lernen (HALBARTSCHLAGER/PASCHKE 2014: 5). Wie die Strategiegruppe Globales Lernen, welche dieser Aufzählung noch die „Politische Bildung“ hinzufügt, festhält, handelt es sich dabei um „Schnittstellen“ (BMBWF 2009: 8), die sich einerseits historisch durch die Entwicklung und den Entstehungskontext von Globalem Lernen, andererseits inhaltlich „durch Themen und Zielsetzung“ begründen. Bezüglich des Entstehungskontextes und der Ziele wird auch die Entwicklungspolitische Bildung und ihre Nähe zu Globalem Lernen erwähnt. Beide Konzepte hatten „bereits zu Beginn der 1990er Jahre einen engen Konnex zwischen Entwicklungs- und Umweltfragen hergestellt“ (9). Helmuth Hartmeyer stellt fest (2007: 1f), dass in den 1990ern ein Paradigmenwechsel von der Entwicklungspolitischen Bildung zum Globalen Lernen stattfand und damit die „Nord-Süd-Perspektive“ von einer „globalen Sichtweise“ abgelöst wurde.

Bezüglich des Verhältnisses zwischen Globalem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung bemerken Künzli David et al., dass Letztere vor allem den Bereich der Nachhaltigkeit und damit „lediglich einen Aspekt der Globalisierung“ (2010: 223) im Fokus hat; Globales Lernen hingegen widme sich dem „Phänomen der Globalisierung und der damit verbundenen Komplexitätssteigerung“ (222) mitsamt dem Umgang damit. Für Heidi Grobbauer (2009: 12) bestehen zwischen „Globalem und Interkulturellem Lernen [...] enge Verknüpfungen“, und sie verweist darauf, dass „die neuen Herausforderungen, die eine globalisierte und multikulturelle Gesellschaft für Interkulturelles Lernen darstellt“, im „Globalen Lernen reflektiert“ werden und in die „Formulierung von Inhalten und Kompetenzen des Globalen Lernens wesentlich“ miteinfließen. Globales Lernen übernimmt hier also aktuelle Herausforderungen, die an das Konzept der Interkulturellen Bildung gestellt werden und dieses nicht ausreichend erfüllt. Für Alexandra Budke (2008: 18) ist das Interkulturelle Lernen „als ein Teilbereich des Globalen Lernens zu verstehen“, welches sich insbesondere mit „der Rolle der ‚Kultur‘ bei Fragen und Problemen des ‚friedlichen Zusammenlebens‘ und des ‚Wohlstandswachstums‘“ auseinandersetzt. Neda Forghani betont in ihren Überlegungen zum Globalen Lernen (2004), dass es sich bei diesem „Sammelbegriff“ um ein „offenes, vorläufiges, facettenreiches Konzept zeitgemäßer Allgemeinbildung“ ([1]) handelt und es weder mit Umwelterziehung, Menschenrechtserziehung, Interkulturelle Erziehung noch Entwicklungspädagogik identisch ist, sondern vielmehr „Impulse aus diesen Bereichen“ ([2]) aufnimmt und „deren Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsamen Grundsätze unter die inhaltlichen Zielperspektiven Zukunftsfähigkeit und Nachhaltigkeit“ stellt, ohne aber diese Bezugskonzepte als eigenständige pädagogische Konzepte in Frage zu stellen.

Es ist festzustellen, dass Globales Lernen in seiner Entwicklung auf zahlreiche Konzepte zurückgreift und Inhalte anderer Bezugskonzepte weiterführte. Globales Lernen teilt sich mit der GCE somit einen interdisziplinären Zugang durch Bezug auf andere pädagogische Disziplinen zu globalen Themen, etwa zu den Auswirkungen der Globalisierung und zum gesellschaftlichen Miteinander.

Wie gestaltet sich nun die Beziehung zwischen Globalem Lernen und GCE? Zur Veranschaulichung soll im Anschluss anhand zentraler Inhalte der beiden Konzepte ein vergleichender Differenzierungsversuch unternommen werden.

Hält man sich das Konzept von WINTERSTEINER et al. (2014) oder andere Zugänge der Critical Citizenship Education vor Augen, so fällt auf, dass die Themen des Globalen Lernens fast ausnahmslos im Konzept der GCE zu finden sind. Beide Disziplinen beschäftigen sich mit globalen Herausforderungen des immer komplexer werdenden 21. Jahrhunderts und sehen die

individuelle Partizipation auf Basis demokratischer Werte und des Einsatzes dafür. Im Rahmen der Sustainable Development Goals werden von beiden Disziplinen Ziele der Nachhaltigkeit und sozialen Gerechtigkeit verfolgt. Im Sinne der transformativen Bildung werden die Lernenden und ihr Beitrag zur „Transformation der Wirklichkeit“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 13) ins Zentrum gestellt – dafür geht solches Wissen über die bloße Kenntnis von bestimmten Themen hinaus und wird selbst zum Analyseobjekt und Ausdruck globaler Komplexität. Beide Konzepte haben einen starken Fokus auf den Bildungsprozess, welcher die Möglichkeit bietet, soziale Kompetenzen zu fördern und einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen.

In der 2009 publizierten *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* (BMBWF 2009) charakterisierte die Strategieguppe Globales Lernen ebendieses wie folgt:

Globales Lernen nimmt als Bildungskonzept für sich in Anspruch, auf die zunehmende Komplexitätssteigerung und auf die Entwicklung hin zu einer „Weltgesellschaft“ pädagogisch angemessen zu reagieren.

Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen und eigene Mitverantwortung sowie Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe und zur Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen. In der Befähigung zum Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven, im Hinführen zu persönlicher Urteilsbildung und zur Wahrnehmung von Entscheidungsmöglichkeiten sowie in der Entwicklung und Reflexion von Werthaltungen ist Globales Lernen ein unverzichtbarer Beitrag zu einer zeitgemäßen Allgemeinbildung.

(BMBWF 2009: 7)

Diese Auffassung spricht die vielschichtigen, globalen und immer komplexer werdenden Problemlagen und Herausforderungen an, denen die Menschheit durch Bildung begegnen kann. Globales Lernen soll einen Beitrag dazu leisten, dass Lernende die Welt in ihrer Komplexität besser verstehen können und ihre Handlungsmöglichkeiten besser erkennen können. Dazu müssen eigene Werte, Urteile und Erfahrungen einem reflexiven Prozess unterzogen werden.

WINTERSTEINER et al. (2014) kommentierten obiges Zitat folgendermaßen:

Wie in der Strategie Globales Lernen beschrieben, besteht eine wesentliche Aufgabe von Bildung heute darin, (junge) Menschen zu befähigen, diese komplexen Entwicklungsprozesse zu verstehen, ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln und diese kritisch zu reflektieren. Inmitten all der Unübersichtlichkeit und Fremdbestimmtheit des eigenen Lebens gilt es, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen zu deuten und Möglichkeiten zur

gesellschaftlichen Teilhabe, zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft zu erkennen.

(WINTERSTEINER et al. 2014: 4)

WINTERSTEINER et al. (2014) greifen in diesem Zusammenhang den von der Strategiegruppe angesprochenen Begriff der „Weltgesellschaft“ auf, der in der UNESCO-Schrift von 2014, *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*, eine zentrale Position einnimmt. In dieser Schrift wird Globales Lernen als eine politische Pädagogik beschrieben, auf deren weltgesellschaftlicher Perspektive sich das Konzept der GCE stützt (WINTERSTEINER et al. 2014: 4). WINTERSTEINER et al. betonen eine Akzentuierung des Konzeptes des Globalen Lernens „durch den Begriff *citizenship* im Sinne politischer Teilhabe“ (2014: 32) und unterstreichen dabei die von der GCE behandelten „Konzeptionen von transnationaler politischer Gestaltung (Weltinnenpolitik) und transnationaler Demokratie“ (32). Das Konzept von Globalem Lernen wird damit zu einem starken Bezugspunkt, denn es dient der Theorie der GCE mit dem Konzept der Weltgesellschaft als Grundlage für eine andere Perspektive auf Problemlagen und für Partizipation.

Der im Zuge dieser Arbeit aufkommenden Frage, wie Vertreter und Initiatoren des Globalen Lernens auf die Konzeptionierung und Aussagen der GCE reagieren und ob es mitunter auch inhaltliche Gegenpositionen dazu gibt, wurde im Jänner 2019 mit der Veröffentlichung der Strategiegruppe Globales Lernen, *Strategie Global Citizen Education / Globales Lernen* (2019), wesentlich geklärt. In dieser Veröffentlichung kam es zu einer engen gemeinsamen Ausrichtung der beiden Strategien, welche sich auch im neuen Titel ausdrückt. Vergleicht man die beiden Strategien, wird augenscheinlich, dass sich die Strategie von 2009⁴⁶ stark auf die folgenden Punkte bezieht (10):

- Zielformulierungen der Strategiegruppe, die einer breiteren und festeren Verankerung des Prinzips in Österreich dienen;
- Strategien zur Verankerung des Globalen Lernens im formalen Bildungsbereich und in der außerschulischen Bildungsarbeit;
- Inhaltliche Begründung des Konzeptes des Globalen Lernens und eine starke Bezugnahme auf die „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014)“ und der Möglichkeiten von Globalem Lernen in diesem Kontext.

46 Die Inhalte der Strategie 2009 wurden bereits im Kap. 3.3.8. („Globales Lernen“) erörtert. Die folgende Behandlung dient der Darstellung der generellen Ausrichtung der Strategie im Unterschied zur Strategie 2019.

- Ein Hinweis auf den Gedanken in *einer* Welt zu leben und die bestehende und zukünftige „Komplexitätssteigerung der Welt“ und die Feststellung, dass „alle Bildungsinhalte im globalen Kontext darstellbar sind“, die hier bereits erwähnt wurde.
- Ein „Ausblick“ des Globalen Lernens und die Wichtigkeit der theoretischen Ausrichtung, hin zu einer globalen Perspektive. Diese Ausrichtung wird als wesentlich für die Theorieentwicklung des Globalen Lernens bezeichnet.
- Es wird ein Bedarf an der Ausdifferenzierung von Kompetenzen des Globalen Lernens gemeldet, welche zum „reflektierten und selbst-reflexiven politischen Denken und Handeln unter Berücksichtigung des globalen Kontexts“ (BMBFW 2009: 9f) beitragen sollen. Anleihen für diese Ausformulierung von Kompetenzen können laut der Strategie in politischer Bildung und BNE genommen werden;
- Die Formulierung von Qualitätskriterien für Globales Lernen im Unterricht (siehe hierzu die Dimensionen des Globalen Lernens im Kap. 3.3.8.);
- Die Schwerpunktsetzung des Globalen Lernens im formalen Bildungswesen wird erwähnt und dahingehend auch die Bereiche der LehrerInnenbildung, Fortbildung und Schulentwicklung.

Wie zu erkennen ist, setzt sich die Strategie von 2009 stark mit der Verfestigung des Globalen Lernens im österreichischen Bildungswesen auseinander und führt dahingehend inhaltliche Begründungen für das Konzept ins Treffen. Die Hinweise auf die noch ausstehenden Kompetenzen werden, wie es auch im Konzept von WINTERSTEINER et al. geschieht, beziehen sich stark auf Möglichkeiten des Kompetenz-Modells der Politischen Bildung in Österreich aber auch auf jene der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Insgesamt wird auch die Wichtigkeit des Konzeptes des Globalen Lernens im Hinblick auf die Erreichung der Ziele der „UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2019) erwähnt. Überhaupt ist für die Jahre 2005–2014 eine starke inhaltliche Ausrichtung des Globalen Lernens in Österreich auf das UN-Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung ebenso zu erkennen wie der Anschein, dass Globales Lernen ein geeignetes Konzept sei, um die Ziele der Bildung für nachhaltige Entwicklung zu erreichen (Umweltdachverband GmbH 2015).

Mit dem Auslaufen der UN-Dekade und der Formulierung der Sustainable Development Goals kam es, wie bereits erwähnt, zu einer verstärkten internationalen bildungspolitischen Ausrichtung auf die Erreichung dieser Ziele und auf ihre inhaltlichen Ansprüchen an Bildung. Im Zeichen dieses Einflusses entwickelte sich die Strategie für Globales Lernen in Österreich stark an den Sustainable Development Goals und der bedeutenden Rolle der GCE.

Insgesamt kann man erkennen, dass die Ausrichtung der *Strategie Globales Lernen / Global Citizenship Education* in hohem Maße die *Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung* ins Zentrum der Strategieentwicklung stellt. Insgesamt richtet die Strategiegruppe Globales Lernen in ihrer Veröffentlichung von 2019 das Augenmerk auf folgende Punkte:

- Erklärung von Stellenwert und Bedeutung der *Agenda 2030* und ihre Konkretisierung in Form des Sustainable Development Goal 4, welches Bildung zum Inhalt hat (4–7);
- Formulierung globaler Herausforderungen und die dafür zentrale Transformation der Gesellschaft sowie die dahingehend notwendige transformative Bildung (9f);
- Die Beschreibung von GCE / Globales Lernen und die in diesem Hinblick zu erwerbenden „Schlüsselkompetenzen zur Umsetzung der SDGs“ (11). GCE im speziellen wird bezüglich seiner neuen didaktischen Perspektive und seinen kompetenzfördernden Eigenschaften für den Weltbürger/die Weltbürgerin beschrieben;
- Die Formulierung von Strategien und Zielen, die der besseren Verankerung von beiden Konzepten im schulischen und außerschulischen Bereich dienen sollen (14f);
- Die Formulierung strategischer Handlungsfelder im bildungspolitischen und schulischen Bereich sowie in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung und außerschulischen Jugendarbeit (16–25).

Die Strategie aus dem Jahr 2019 bezieht also die in der Zwischenzeit relevant gewordene Erreichung der Sustainable Development Goals in großem Maße mit ein und sieht zumindest namentlich keine Unterscheidung zwischen Globalem Lernen und GCE vor. Die beiden Konzepte werden in einem Atemzug genannt und als adäquates Mittel zur Erreichung der *Agenda 2030* genannt. Kennzeichnend für diese Agenda ist der Bezug zu einer transformativen Bildung, die in diesem Zusammenhang von der Strategiegruppe erwähnt wird. Den beiden Konzepten wird ein hoher Anteil an den bereits durch WINTERSTEINER et al (2014) formulierten Fähigkeiten der WeltbürgerInnen beigemessen.

Die in der Strategie 2009 noch offene Forderung nach einer Ausformulierung von Kompetenzen im Globalen Lernen wird durch einen direkten Bezug zu den von den UNESCO (2015) formulierten Dimensionen (kognitive, sozio-emotionale und verhaltensbezogene Dimension) beantwortet. Ebenso wird das „Kompetenzmodell für Politische Bildung als Rahmenkonzept“ (2019: 13) herangezogen, da „Global Citizenship Education/ Globales Lernen (...) als eine erweiterte politische Bildung verstanden wird“ (2019: 13). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass die Herausarbeitung von Kompetenzen für GCE/ Globales Lernen ein bedeutender Teil „der konzeptionellen Weiterentwicklung“ (3) sein muss und dies auch in den Aufgabenbereich

der Strategiegruppe fällt. Relevant ist hier nicht nur die konzeptionelle Weiterentwicklung durch die Strategiegruppe, sondern auch der Zusatz, dass LehrerInnen selbst Kompetenzen zum Thema GCE/Globales Lernen aufzubauen. Wichtig ist dafür die Etablierung und Stärkung des Konzeptes im Bereich der Fort- und Weiterbildung, was sich auch im Bereich der Strategien für die verbesserte Etablierung und Verankerung des Konzeptes in Form der oben angesprochenen strategischen Handlungsfelder zeigt.

Für Österreich kann festgehalten werden, dass sich die Strategie für Globales Lernen essenziell an den Ergebnissen der UNESCO (2015) und den Arbeiten der österreichischen Autorinnen um Wintersteiner für die UNESCO orientiert. Das Konzept der GCE wird also eher als komplementär zum Globalen Lernen gesehen, wobei die gegenseitigen Bezugnahmen in den Konzepten stark sind: WINTERSTEINER et al. 2014 beziehen sich stark auf die Formulierungen der Strategiegruppe 2009 (Anm.: „Teilhabe, Mitgestaltung an der Weltgesellschaft“), während sich die Strategiegruppe 2019 inhaltlich stark auf die Konzeptionierung der UNESCO aus 2015 und auf die Veröffentlichung von WINTERSTEINER et al. aus 2014 beziehen.

Inhaltlich, thematisch und didaktisch widmen sich beide Konzepte ähnlichen Themen, wobei hier einige Komponenten die stärkere „Nachschärfung“ des Konzeptes der GCE gegenüber dem Globalen Lernen hervorstreichen:

- Beide Konzepte behandeln Themen, Problemlagen und Perspektiven der globalen Welt vor dem Hintergrund einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtstrukturen. In diesem Zusammenhang schärft die GCE den Blick auf die europäische Rolle und der Auswirkung des europäischen Kolonialismus und Imperialismus.
- Beide Konzepte setzen Partizipation an der „gemeinsamen Welt“ in den Mittelpunkt. GCE formuliert diese jedoch dezidiert unabhängig von Staatsbürgerschaft im Sinne der Beteiligung an der „Weltinnenpolitik“.
- Beide Konzepte sehen die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive (und den dahinterstehenden Deutungsmustern) als wichtig an. In beiden findet sich daher die Idee des Perspektivenwechsels. GCE betont hier besonders die Wichtigkeit, den oft unzureichenden nationalen Blick zu erweitern, und bezieht dies gleichermaßen auf die Lernenden und das Bildungssystem.
- Globale Probleme erfordern für beide Konzepte eine globale Herangehensweise im Sinne der Nachhaltigkeit. Für GCE ist der Begriff der Historizität hier besonders wichtig, da eine ehrliche Begegnung auf globaler Ebene nur im Bewusstsein der eigenen (inkl. „dunklen“ Bereiche) der Geschichte stattfinden kann. „Zivilisationsbrüche“ wie die Massentötungen im Dritten

Reich sind damit nicht nur Teil der Geschichte, sondern haben Einfluss auf zukünftiges Handeln im globalen Rahmen und bringen eine besondere Verantwortung mit sich.

- GCE richtet sich besonders gezielt auf das Verständnis multipler Identitäten und das Schaffen eines Bewusstseins einer gemeinsamen Identität. Im Sinne der transformativen Bildung ist das Bewusstsein von GlobalbürgerInnen eine Zielvorstellung, ohne damit gleichzeitig nationale Identitäten zu negieren.
- Aktivismus wird in beiden Konzepten als zentral angesehen. GCE vertritt die Idee, dass Aktivismus nicht nur unabhängig von Nationalität, Staatsbürgerschaft oder formalen Rechten betrieben werden kann, sondern auch dazu dienen kann, die eigenen Rechte und Handlungsmöglichkeiten sowie jene von anderen zu erweitern. Hier dient das Konzept der transnationalen Staatsbürgerschaft als wichtiger Bezugspunkt. Durch diesen Bezug ergeben sich Gelegenheiten, sich zugehörig zu fühlen. Das Zusammenspiel aus Status, Praxis und Gefühl nimmt damit eine besondere Position im Vergleich zu allen anderen Bildungskonzepten ein. Abgesehen von der inhaltlich in manchen Bereichen unterschiedlichen Akzentuierung kann zu Gemeinsamkeiten angeführt werden, dass beide Konzepte ähnliche Ziele verfolgen und auf eine gleiche transdisziplinäre Struktur und Entwicklung zurückgreifen. WINTERSTEINER et al. meinen zum Verhältnis zwischen Globalem Lernen und GCE, dass Letzteres „eine Akzentuierung von Globalem Lernen durch den Begriff *citizenship* im Sinne politischer Teilhabe“ (WINTERSTEINER et al. 2014: 32) betone. Die Strategiegruppe Globales Lernen meint ebenso, GCE sei „als eine Erweiterung von Globalem Lernen mit einer stärkeren Akzentuierung des Aspekts einer Politischen Bildung im Kontext der Weltgesellschaft“ (2019: 11) zu sehen.

4. Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ (GW) und GCE

Nachdem in den vorangegangenen Kapiteln der GCE-Begriff und jene Teilbereiche, auf die er sich bezieht, bezüglich gemeinsamer inhaltlicher Bezugspunkte und Unterscheidungen untersucht wurde, soll in diesem Kapitel auf die Voraussetzungen bzw. Grundlagen der Verbindung des Unterrichtsfaches GW mit dem GCE-Begriff eingegangen werden.

Aufgrund des formalen Umfangs und der inhaltlichen Tiefe der Geographiedidaktik ist es im vorliegenden Rahmen unmöglich, umfassend auf die unterschiedlichen Inhaltsversionen des Faches GW in anderen Ländern einzugehen und seine zugrundeliegenden geographiedidaktischen Einflüsse aufzuschlüsseln. Der Fokus dieser Arbeit auf der österreichischen Schul- und Bildungslandschaft verlangt eine thematische Eingrenzung auf Kernpunkte der GW-Didaktik bzw. Didaktik der Politischen Bildung, die mit dem GCE-Begriff eng zusammenhängen. In diesem Kapitel kommt es zu einer inhaltlichen Beschäftigung mit der Idee der Basiskonzepte in den Unterrichtsfächern Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung sowie dem Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde. Als inhaltliche Klammer zwischen den beiden Unterrichtsfächern dient Wolfgang Klafkis Idee der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“, welche es in kompakter Form darzustellen gilt. Diese Schlüsselprobleme stehen wiederum in engem Zusammenhang mit fachdidaktischen Modellen, die am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien zum „Standardprogramm“ gehören und deren Aspekte als Teil des fachdidaktischen Grundkonsenses den GCE-Begriffsaspekten gegenübergestellt werden sollen.

4.1. Basiskonzepte und Schlüsselprobleme

Im Zuge der Lehrplanänderung für die Neue Mittelschule und die AHS-Unterstufe kam es im Jahr 2016 zur Veröffentlichung eines *Kommentars zum Lehrplan* der Politikdidaktiker Thomas Hellmuth und Christoph Kühberger (2016) unter der Herausgeberschaft des Bundesministeriums für Bildung. Diese Publikation versucht, einerseits die Ideen von Kompetenzorientierung und Basiskonzepten zu erklären und andererseits konkrete Anknüpfungspunkte dafür im Lehrplan herauszuarbeiten. In der aktuellen Fassung des Lehrplans „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“ werden Basiskonzepte damit erklärt, „den Unterricht auf zentrale, im Unterricht immer wiederkehrende Konzepte auszurichten“ (BKA 2019c).

Für Thomas Hellmuth bedeutet das „Lernen mit Konzepten“, dass jeder Mensch individuelle Vorstellungen von der Welt hat, welche ihre Prägung durch die eigenen Erfahrungen, Sozialisation und Erziehung erhalten (HELLMUTH 2009: 14). Um die Weiterentwicklung der vorhandenen Konzepte zu ermöglichen, müssen im Unterricht „Lernräume geschaffen werden,

in denen ein Konzeptwechsel („conceptual change“) ermöglicht wird“ (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 5). Dieser Konzeptwechsel bedeutet jedoch nicht, dass die eigenen Konzepte einem konkreten anderen Konzept weichen sollen, sondern dass die Lernenden sich mit den eigenen politischen und historischen Konzepten auseinandersetzen sowie mit denen von anderen. Durch diese Auseinandersetzung sollen die Lernenden laut HELLMUTH/KÜHBERGER das sog. „selbst-reflexive Ich“ entwickeln, „das in der Lage ist, Abhängigkeit von Erziehung und Sozialisationsprozessen zu erkennen“ (5). Im Sinne der Kompetenzorientierung wird also ein reflexives und selbstreflexives Geschichts- und Politikbewusstsein angestrebt.

Mit der Idee der Basiskonzepte sollen gegenwärtige fachliche Ideen, unterschiedliche Grundvorstellungen und Prä-Konzepte der Lernenden ihren Ausdruck finden bzw. ihr Aufeinandertreffen ermöglichen und damit als „Knotenpunkte in Netzwerken politischen Wissens und Denkens gesehen werden“ (SANDER 2009: 60). Die Theorie der Basiskonzepte mag mitunter abstrakt wirken, jedoch wurden im Lehrplan konkret folgende Basiskonzepte als Orientierungspunkte genannt (HELLMUTH/KÜHBERGER 2016: 5):

- 1) Basiskonzepte, die das Zustandekommen von historischem und politischem Wissen reflektieren: *Belegbarkeit, Konstruktivität, Kausalität, Perspektive und Auswahl*;
- 2) Basiskonzepte, die Zeit als grundlegendes Konzept des historischen Denkens zwischen Kontinuität und Wandel beachten: *Zeitverläufe, Zeiteinteilung, Zeitpunkte*;
- 3) Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren: *Struktur, Macht, Kommunikation, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum, Normen, Arbeit, Diversität und Verteilung*.

HELLMUTH/KÜHBERGER (2016) heben hervor, dass zur Sicherung der Kompetenzorientierung wesentliche didaktische Prinzipien berücksichtigt werden sollen, die man auch als Filter dafür sehen kann, welche politischen und historischen Informationen für den Unterricht wesentlich sind: „Gegenwarts- und Zukunftsbezug, Lebensweltbezug und Subjektorientierung, Prozessorientierung, Problemorientierung, exemplarisches Lernen, Handlungsorientierung, Multiperspektivität und Kontroversitätsprinzip sowie Wissenschaftsorientierung“ (6).

Was „Gegenwarts- und Zukunftsbezug“ betrifft, so erscheint dieses Prinzip unter den genannten didaktischen Prinzipien als besonders interessant, da bei diesem betont wird, dass für die Politische Bildung konkrete (von Dauerhaftigkeit geprägte) Schlüsselprobleme als zentral gesehen werden müssen (6): „Globalisierung, Ressourcenverteilung, Migration, Ökologie, Krieg und Frieden und die Gleichberechtigung der Geschlechter“. Den Autoren zufolge sollen die Lehrenden mit den SchülerInnen einerseits erarbeiten, ob und wie historische Ursachen Einfluss auf gesellschaftliche Phänomene der Gegenwart haben, und andererseits aufzeigen, dass

„Wandel und Veränderbarkeit durch individuelles und kollektives Handeln möglich ist“ (6). Der Begriff der Schlüsselprobleme wird auch in einem anderen Konzeptpunkt erwähnt, nämlich unter dem Punkt der „Problemorientierung“, welcher darauf abzielt, dass die Lernenden bevorzugterweise an möglichst konkreten Fällen lernen sollen. Gesellschaftliche Konflikte und aktuellen Fragen sollen dabei ebenso behandelt werden wie die Schlüsselprobleme „Krieg und Frieden oder Ökologie“ (6). Schlüsselprobleme, so HELLMUTH/KÜHBERGER, können auch die individuellen Lebensbereiche der SchülerInnen betreffen (6). Dieser Umstand kann einerseits nützlich sein, weil die Schlüsselprobleme der Menschen nahbar sind und auf eine subjektive Ebene gestellt werden, andererseits aber auch eine persönliche Betroffenheit mit sich bringen können. Diese persönliche Betroffenheit – die Autoren nennen den Umstand, dass die Lernenden selbst oder deren familiärer Umkreis von sozialer Ausgrenzung betroffen sein können – macht „ein hohes Maß an Sensibilität erforderlich“ (7).

Es ist zu erkennen, dass vor allem im Punkt 3 („Basiskonzepte, die Zusammenhänge des menschlichen Zusammenlebens fokussieren“) solche Konzepte erwähnt werden, die besonders stark in aktuelle politische und gesellschaftliche Zusammenhänge und Problemfelder reichen und jene Bereiche betreffen, die man als zentrale politische Bereiche bezeichnen kann, die nur unter einer globalen Perspektive ausreichend behandelbar sind. Ebenso können vor allem die Basiskonzepte Struktur, Macht, Handlungsspielräume, Lebens-/Naturraum Arbeit sowie Diversität und Verteilung maßgeblich im GW-Unterricht behandelt werden. Bemerkenswert ist darüber hinaus die inhaltliche Ausrichtung auf die Schlüsselprobleme der Menschheit, bei denen eine persönliche Betroffenheit nicht nur möglich, sondern im Sinne des Lebensweltbezuges und der Subjektorientierung mitunter auch erwünscht ist.

Wie Thomas Hellmuth sieht auch der österreichische Geograph und Geographiedidaktiker Christian Vielhaber eine notwendige Voraussetzung des Lernprozesses für SchülerInnen in „persönlicher Information und Analyse über Bestand und Veränderungsnotwendigkeit struktureller Gegebenheiten“ (VIELHABER 2001: 335). Durch diesen Vorgang wird den Lernenden die Einsicht ermöglicht, dass „bestehende raumstrukturelle Vorgaben und Arrangements ebenso als Abbilder spezifischer wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Problemfelder interpretiert werden können wie wahrnehmbare (Un)Gleichverteilungen oder allfällige sonstige dechiffrierbare Spuren oder Zeichen im Raum“ (335). Die Lernenden sollen also nicht nur die Kenntnis davon erlangen, welche komplexen, strukturellen Zusammenhänge zu welcher Problemstellung führen, sondern auch das Bewusstsein erhalten, wie sich diese in Raum und Gesellschaft manifestieren, wie diese „Spuren“ lesbar gemacht werden können.

Bei der Frage, welche Problemfelder einer kritisch-reflektierten Analyse unterzogen werden können, stellen die Schlüsselprobleme seit Jahrzehnten eine zentrale Möglichkeit der Annäherung durch die Lernenden dar. Christian Vielhaber erwähnt explizit ihre wichtige Rolle im Zusammenhang mit Politischer Bildung und stellt damit den direkten Bezug zu Wolfgang Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme her, die sowohl einen Orientierungsrahmen festlegen, als auch existenzielle Probleme der Menschheit formulieren.

Der Begriff der Schlüsselprobleme spielt im Bereich der Didaktik der Politischen Bildung und der GW-Didaktik (sowie darüber hinaus) eine bedeutende Rolle, nämlich dahingehend, wie Menschen gegenwärtigen und zukünftigen Problemstellungen begegnen können. Insgesamt stehen die Schlüsselprobleme in engem Zusammenhang damit, was Bildung an sich den Lernenden vermitteln soll bzw. wie aus ihrer Bearbeitung Bildung entstehen kann. Wolfgang Klafki, ein wegweisender Vertreter der kritisch-konstruktiven Didaktik, formuliert „Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“ (2007: 52):

1. die *Selbstbestimmungsfähigkeit* als Fähigkeit der/des Einzelnen „zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art“;
2. die *Mitbestimmungsfähigkeit* „insofern jede und jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“;
3. die *Solidaritätsfähigkeit*, „insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der *Anerkennung*, sondern mit dem *Einsatz* für diejenigen und dem Zusammenschluss mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 2007: 52).

Im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichts, der die Schlüsselprobleme und die damit zusammenhängenden Grundfähigkeiten beinhaltet, formulierte Klafki vier didaktische Prinzipien, die auch heute in diversen Unterrichtsprinzipien präsent sind (Klafki 2009: 15f):

1. Exemplarisches Lehren und Lernen: als „[...] die Gestaltung eines Unterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler sich jeweils an wenigen, in ihrem Erfahrungsbereich liegenden oder in ihn einzuführenden Beispielen das Verständnis mehr oder minder verallgemeinerbarer Prinzipien, Einsichten, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge erarbeiten können“ (15).

2. Methodenorientiertes Lernen: als „[...] Aneignung von übertragbaren Verfahrensweisen des Lernens und Erkennens sowie der Übersetzung von Erkenntnissen in praktische Konsequenzen“ (15);

3. Handlungsorientierter Unterricht: Hierbei nennt Klafki praktische Elemente wie „das Probieren und Experimentieren“, „das Montieren und Demontieren“, „das Erkunden innerhalb und außerhalb der Schule“, „die Durchführung von [...] Projekten“, aber begleitend gehe es immer auch „um die reflexive Verarbeitung des im praktischen Zugang Erfahrenen [...] in argumentierbarer Erörterung und ggf. in kontroverser Auseinandersetzung“ sowie um „erste Schritte der Verallgemeinerung“ (15f).

4. Die Verbindung von sachbezogenem und sozialem Lernen: Von diesen möglichen Verbindungen nennt Klafki „das kooperierende Lernen in Partner- und Kleingruppen“, „Formen der Konfliktbewältigung“ sowie die „Fähigkeit, sich [...] mit Anregungen, Kritik, eigenen Anregungen einbringen zu können“ (16).

Ebenso wie die didaktischen Prinzipien zur Unterrichtsgestaltung noch präsent sind, so sind auch die oben bereits angesprochenen Schlüsselprobleme gegenwärtig weiterhin berechtigt und skizzieren Problemfelder, die bis zum heutigen Tag zentral bleiben. Diese laut Klafki epochaltypischen Schlüsselprobleme umfassen folgende:

- 1) Die Friedensfrage.
- 2) Die Umweltfrage.
- 3) Die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit (zwischen Schichten und Klassen, Männern und Frauen, Gesunden und Behinderten, Beschäftigten und Arbeitslosen, Ausländern und Einheimischen, „Entwickelten“ und „weniger Entwickelten“).
- 4) Die Gefahren und Möglichkeiten der neuen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten.
- 5) Das Verhältnis zwischen den Geschlechtern und Generationen.

(Zit. in VIELHABER 2001: 335)

Wie man erkennen kann, decken die von Klafki formulierten (globalen!) Problemfelder Themen der Nachhaltigkeit ebenso ab wie soziale und gesellschaftliche Schlüsselprobleme der Gegenwart und der Zukunft. In diesem Kontext ergänzt Vielhaber für den diesbezüglichen Lernprozess, dass es hierbei im Wesentlichen um die Ermöglichung von „Informationsaufnahme und -beschaffung, Analyse, kritischer Beurteilung und Reflexion des eigenen Handlungs- und Erfahrungsrahmens“ der Lernenden gehe, und nicht darum, „zu vermitteln ‚wie etwas ist‘“ (VIELHABER 2001: 336). Das Vermittlungsinteresse sollte also im kompetenten Umgang der

Lernenden mit Informationen liegen, um die eigene Position und deren Hintergrund zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Vielhaber erwähnt hier – wie später auch Hellmuth – „die Wahrnehmung des eigenen ‚Ichs‘“ und die zentrale Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation. Hierbei geht es um die Behandlung der eigenen „persönlichen, sozialen und politischen Umwelt“ (336) und deren Grenzen sowie das Kennenlernen von eigenen Vorstellungen, Bewusstseinsstrukturen und Dispositionen. Im Kontext der Schlüsselprobleme, aber auch hinsichtlich des Umgangs mit politischen Themen im GW-Unterricht, fordert Vielhaber also einen „emanzipatorische[n] Anspruch“ (338) der Politischen Bildung, welche im weiteren Verlauf zum „begründbaren, sozial akzeptablen und zielgerichteten Handeln“ in der Welt der Lernenden beitragen soll. Dafür ist jedoch „immer Erkenntnis- und Ideologiekritik“ sowie ein „Bezug auf gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen und Herrschaftsordnungen im allgemeinen, aber auch in ihren strukturell wirkungsvollsten Einzelheiten“ relevant (339). Vielhaber stellt damit die Einsicht über Problemstellungen und das damit verbundene mögliche Handeln stark in den Bereich der Mündigkeit, bei welcher der individuelle Erkenntnisgewinn der Lernenden zu Partizipation führen kann. Wesentlich ist dabei zudem die Analyse des strukturellen Hintergrunds, welche das Individuum umgibt und eine damit verbundene kritische Betrachtung. Das persönliche Handeln findet also immer vor dem Hintergrund einer spezifischen gesellschaftlichen, politischen (und auch ökonomischen) Ausprägung von Machtverhältnissen statt.

Ogleich die von Vielhaber formulierten Ansprüche an Politische Bildung (im GW-Unterricht) bereits im Jahr 2001 formuliert wurden, sind die Erkenntnisse auch im Hinblick auf den aktuellen Umgang mit gegenwärtigen globalen Problemstellungen von großer Bedeutung.

4.2. Basiskonzepte in GW

Wie vergleichend dargestellt in der Politischen Bildung, finden sich auch im Unterrichtsfach GW sogenannte „Basiskonzepte“, die für die Oberstufe vorgesehen sind. Basiskonzepte sollen dazu dienen, zentrale Grundideen („den fachlichen Kern“; FRIDRICH 2016: 24) eines Unterrichtsfaches darzustellen. Basiskonzepte sollen somit einen Zusammenhang zwischen dem GW-Unterricht und „den aktuellen wissenschaftlichen Konzeptionen der Fachwissenschaft“ herstellen (HINSCH et al. 2014: 51).

In der aktuellen Fassung des GW-Lehrplans für die Oberstufe findet sich eine ähnliche Formulierung:

Basiskonzepte bündeln fachliche Zugänge, die darauf abzielen, eine unübersichtliche komplexe Welt für Schülerinnen und Schüler lesbar und verhandelbar zu machen. Durch die Brille der Basiskonzepte betrachtet, lernen Schülerinnen und Schüler Sachverhalte in geographischer und ökonomischer Perspektive zu (de)konstruieren, zu strukturieren, zu problematisieren und hieraus reflektierte Handlungen zu entwickeln. (BMBWF 2019c)

Mit dem Schuljahr 2018/19 kam es zur Einführung der neuen kompetenzorientierten Lehrpläne, die mit der 5. Klasse aufsteigend in Kraft treten sollen (siehe BMBWF 2018e). Der Lehrplan sieht dabei folgende Basiskonzepte vor (BMBWF 2019c):

- Raumkonstruktion und Raumkonzepte
- Diversität und Disparität
- Wahrnehmung und Darstellung
- Interessen, Konflikte und Macht
- Märkte, Regulierung und Deregulierung
- Mensch-Umwelt-Beziehungen
- Kontingenz
- Regionalisierung und Zonierung
- Maßstäblichkeit
- Nachhaltigkeit und Lebensqualität
- Arbeit, Produktion und Konsum
- Wachstum und Krise
- Geoökosysteme

Es ist anzumerken, dass die Einführung der Basiskonzepte im GW-Unterricht die Inhalte des Lehrplans der Oberstufe nicht radikal abschaffen soll, sondern dass es zu einer „Weiterentwicklung“ des bisherigen Oberstufenlehrplans kommen soll. Neben den angesprochenen Basiskonzepten finden sich im Lehrplan der Oberstufe für jede Schulstufe sog. „Bildungs- und Lehraufgaben“, welche die konkreten kompetenzorientierten Lernziele für die jeweilige Schulstufe angeben, aus denen die Lerninhalte abzuleiten sind.

Im Sinne des mit den Basiskonzepten stark zusammenhängenden⁵¹ Gedankens der Kompetenzorientierung soll der GW-Unterricht nach HINSCH et al. (2014: 51) folgende Punkte zum Ziel haben (Hervorhebung A. Kucher):

- in zentraler Weise die **Lebenswelt der Lernenden im Zentrum** haben;
- diese in einer Zeit des globalen Wandels **entscheidungs- und handlungsfähig** machen;
- **globale Herausforderungen** nicht nur **sichtbar** machen, sondern auch „**mögliche Handlungsmöglichkeiten**“ behandeln;
- sich inhaltlich und methodisch „**an den Motivationen, Interessen und Bedürfnissen**“ der **Lernenden orientieren**;

51 PICHLER et al. sehen etwa „die Orientierung an ökonomischen und geographischen Basiskonzepten als **fachliche Ergänzung zur Kompetenzorientierung**“ (2017: 60; Hervorhebung A. Kucher).

- Lernende befähigen, **Prozesse und Phänomene interdisziplinär, integrativ und in ihrer Dynamik und Wechselwirkung zu erfassen**;
- im Sinne der Multiperspektivität, **die Existenz „interessensgeleiteter Wirklichkeiten von der lokalen bis zur globalen Ebene aufzeigen“**, **vergleichen, bewerten und kritisch zu hinterfragen**;
- durch ein fundiertes „Verständnis räumlicher und ökonomischer Prozesse“ zum **„konstruktiven Handeln“** befähigen und die Lernenden damit zur **mündigen und aktiven „Partizipation im Sinne der Bildung für nachhaltige Entwicklung** zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten“;
- die Phase der **Reflexion** als zentrales Element am Ende des Prozesses der „Kompetenzreifung“.

Es handelt sich hierbei also um einen Lernprozess, der eine starke SchülerInnen-Orientierung aufweist und die Lernenden im Umgang mit (globalen) Problemstellungen zu kompetenter Analyse und Handlung befähigen soll. Zudem wird politische Mitgestaltung dabei ausdrücklich in einen Zusammenhang mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung gestellt.

4.3. Der fachdidaktische Grundkonsens

Nachdem im vorangegangenen Kapitel auf die aktuelle Konzeptionierung der Basiskonzepte im GW-Unterricht eingegangen wurde, soll nun dargelegt werden, welche Modelle, Methoden und Inhalte zum fachdidaktischen „Standardprogramm“ des GW-Studiums und im weiteren des GW-Unterrichts gezählt werden (müssen). Hierbei beziehe ich mich auszugsweise auf den Fachdidaktischen Grundkonsens der Fachdidaktik-Lehrenden im Lehramtsstudium Geographie und Wirtschaftskunde in der Verbundregion Nordost (Pichler et al. 2017), welchen ich inhaltlich an die (hier auf Seite 98 aufgelisteten) Anforderungen an den GW-Unterricht von HINSCH et al. (2014: 51) anknüpfen möchte. Da es sich bei der Geographiedidaktik um ein sehr weites Themenfeld handelt, kann im Folgenden nur oberflächlich auf diesbezüglich relevant erscheinende Aspekte des fachdidaktischen Grundkonsenses eingegangen werden. Hierbei erscheint es mir als wesentlich, die verschiedenen Teilaspekte dieses Grundkonsenses konzise mit dahinterliegenden Ideen und Konzepten zu verbinden.

Der hier behandelte Grundkonsens von 2017 ist eine Überarbeitung des fachdidaktischen Grundkonsenses aus dem Jahr 2012 (PICHLER/VIELHABER 2012: 45f). Im besagten aktuelleren Fachdidaktischen Grundkonsens, der von den Autoren den Zusatz 2.0 erhielt, wird festgehalten, dass der GW-Unterricht „immer (fach)didaktisch zu begründen“ ist (PICHLER et al. 2017: 62)

und deshalb „ausgehend von didaktischen Konzepten und Modellen“ und unter Berücksichtigung der Lehrplankonzeption „unterrichtsrelevante Inhalte und Methoden in Lehr-/Lernprozesse überzuführen“ sind (62). Folgende didaktische Konzepte und Modelle sind als „Begründungswerkzeug für die fachdidaktische Ausrichtung des GW-Unterrichts“ (62) angeführt:

- Curriculumstheoretische Didaktik
- Kritisch-Konstruktive Didaktik
- Lehr-Lerntheoretische Didaktik
- Konstruktivistische Didaktikansätze

(PICHLER et al. 2017: 62)

Wie bereits im früheren fachdidaktischen Grundkonsens von 2012 gehen die Autoren davon aus, „dass nicht nur EINE Fachdidaktik vertreten werden soll [...]“ (PICHLER/VIELHABER 2012: 45). Dabei wird darauf verwiesen, dass „im Lichte der Mehrperspektivität und der Kontingenz (...) der Pluralismus der Forschungs- und Lehrparadigmen unabdingbar zu sein [scheint]“ (45). Zentral dabei ist, dass die „fachdidaktischen Positionierungen“ durch die Lehrperson begründbar und kein „Produkt von Beliebigkeit“ sein sollen (45).

Hinsichtlich der Planung „von Lehr-/Lernprozessen des GW-Unterrichts sollten laut der aktuelleren Grundkonsens-Version „aus den folgenden **didaktischen und methodischen Prinzipien** jene ausgewählt werden, auf die fallspezifisch Bezug genommen wird“ (PICHLER et al. 2017: 62):

- Schüler/innenorientierung und **Lebensweltorientierung**
- **Handlungsorientierung**
- **Aktualitätsorientierung** und **Zukunftsorientierung**
- Orientierung am Prinzip des Exemplarischen
- Orientierung an geographischen und ökonomischen Basiskonzepten
- Orientierung an Qualifikationsansprüchen, die **zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigen (Kompetenzorientierung)**
- Orientierung am Prinzip der inhaltlichen **Mehrperspektivität** und der **Kontingenz**
- **Politische Bildung auf Basis gesellschaftskritischer Reflexionen**
- **Partizipative Unterrichtsmethoden**, selbstbestimmtes, individualisiertes und kooperatives Lernen sowie methodische Vielfalt

(PICHLER et al. 2017: 62; Hervorhebung A. Kucher)

Wie zu erkennen ist, steht die Orientierung an der Lebenswelt der Lernenden an erster Stelle und stellt damit einen wichtigen Ausgangspunkt für mögliche Lernerfahrungen dar. Die hier

angesprochene „Schüler/innenorientierung“ erachte auch ich als zentrales Element des GW-Unterrichts.

In einem Beitrag des Geographiedidaktikers und Lehrers Herbert Pichler, der sich darin mit praxisorientierter Politischen Bildung auseinandersetzt, betont dieser sein Engagement für einen schülerInnenorientierten Unterricht und meint dazu:

An das vorhandene Grundinteresse der SchülerInnen gilt es anzuknüpfen. Besonders geeignet sind hierzu Fragestellungen, die den Lebens- und Erfahrungsbereich der SchülerInnen unmittelbar betreffen (= Orientierung an der Lebenswelt).

(PICHLER 2006: 3)

Hier bietet sich die Möglichkeit der Erkenntnis der Lernenden, „dass sich hinter Alltagsproblemen in der Regel politische Fragen verbergen“⁵³. Ein weiteres, vor allem im Hinblick auf GCE-Konzepte besonders wesentliches methodisches und didaktisches Prinzip des Grundkonsenses ist die Aktualitäts- und Zukunftsorientierung, welche einen Bezug zu Themen und Inhalten der Gegenwart, aber auch zu jenen der Zukunft herstellen soll. Dahingehend regte Christian Vielhaber im Zuge einer Lehrveranstaltung⁵⁴ uns Studierende an, die folgende Frage zu stellen: „Bezieht sich Ihr Unterricht auf Themen, die uns heute wirklich unter den Nägeln brennen und die uns wahrscheinlich auch in absehbarer Zukunft noch beschäftigen werden?“⁵⁵

Hinsichtlich der im fachdidaktischen Grundkonsens angesprochenen Handlungsorientierung lässt sich festhalten, dass diese im Unterricht, laut dem Geographen und Geographiedidaktiker Wolfgang Sitte, zentral „auf die Entwicklung gesellschaftlicher Handlungskompetenz, auf den Aufbau eines politischen und zum Handeln aktivierenden Bewußtseins“ (2001: 305) gerichtet ist und in den Lernenden zur Bereitschaft beitragen soll „Verantwortung zu übernehmen“ und „zu kritisierende Zustände“ (305) zu ändern. Durch die Tatsache, dass die Ergebnisse des handlungsorientierten Unterrichts „aus der Klasse hinausgetragen“ und somit einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert werden, können die SchülerInnen erkennen, „daß ihre Arbeit [einen] gesellschaftlichen Gebrauchswert hat“ (305f). Hierbei, so merke ich an, entsteht eine sehr bedeutende Möglichkeit, Jugendliche zu gesellschaftlicher und politischer Partizipation zu ermutigen und die Welt als (mit)gestaltbar zu erleben. Projektunterricht, so kann an dieser Stelle gesagt werden, erfüllt in hohem Maße jene Ansprüche, die an handlungsorientierten Unterricht gestellt werden können. Ein „Projekt“ ist jedoch nicht gleich immer wirklich ein

53 PICHLER (2006: 3) als Sanders paraphrasierende Zitierung (SANDERS 2005: 84) von SCHELLE (2003: 90; „dass die Schüler erkennen, dass Alltagsprobleme in der Regel politische Fragen sind“).

54 Anm.: Hierbei handelte es sich um die Lehrveranstaltung der Universität Wien „Übungen zur Unterrichtsplanung in ‚Geographie und Wirtschaftskunde““ im Wintersemester 2014.

55 Vgl. dazu auch VIELHABER 2002.

Projekt. Für Christian Vielhaber (2003) gibt es – offenbar in Kenntnis der in Österreich vielerorts gepflegten Formen des Projektunterrichts – 12 Kriterien, welche ein Projekt (nicht) erfüllen soll: Projekte sollen u. a. keine Lückenfüllerfunktion erfüllen (etwa nicht benotet, vor den Ferien), sondern auch in die Leistungsbeurteilung miteinbezogen werden (60). SchülerInnen sollen in hohem Maße frei über Zeitmanagement und Handlungsspielräume verfügen können (60f). Hierbei ist auch der Aspekt der SchülerInnenorientierung (also ein Anknüpfen an die Lebenswelten der Lernenden) sowie ein Gegenwarts- und Zukunftsbezug bedeutsam (63). Projekte, so Vielhaber, sollen sich immer daran orientieren, zur Lösung an einer als solchen erkannten Problemstellung beizutragen (63). Wesentlich im Projektunterricht ist auch das Kennenlernen neuer Techniken und Präsentationsformen, wobei die Präsentation der Ergebnisse am Ende des Projektverlaufes vor einer Öffentlichkeit ein zentrales Projektelement darstellen soll (62).

Im Gegensatz zum Grundkonsens des Jahres 2012 enthält jener von 2017 eine „Nachschärfung des Konzepts der ökonomischen Allgemeinbildung für das Fach GW“ (Pichler et al. 2017: 60). Hierzu passend findet man darin etwa eine „Orientierung an ökonomischen und geographischen Basiskonzepten“ nebst einem Verweis auf die Befähigung zur „Lösung komplexer Problemstellung“ im Sinne der Kompetenzorientierung (62; vgl. hierzu Kap. 4.3. zur Zielsetzung am kompetenzorientierten Unterricht mit Bezug auf HINSCH et al. 2014: 51). Zusätzlich zu dieser Nachschärfung kommt es neben der weiterhin geltenden „Orientierung am Prinzip der inhaltlichen Mehrperspektivität“ (PICHLER/VIELHABER 2012: 46) zu einer Betonung des Aspekts der Kontingenz (PICHLER et al. 2017: 62; zum Kontingenz-Aspekt, siehe Kap. 4.3.). In diesem Lichte wird auch der Anspruch betont, die Lernenden in ihrer Entwicklung „zu kritischen und mündigen Gestalterinnen und Gestaltern ihrer vielfältigen (räumlichen, gesellschaftlichen, politischen, ökonomischen und kulturellen) Umwelten [zu] unterstützen“ (60). Die Umsetzung dieses Anspruchs, so die Autoren, ermögliche es, auf „aktuelle Herausforderungen wie postfaktische Beliebigkeit, Superkomplexität“⁶⁰ (60) zu reagieren „und multiple Krisenhaftigkeit im Unterricht erfahrbar, verhandelbar sowie als veränderbar“⁶¹ erkennbar zu machen (60). Die im fachdidaktischen Grundkonsens angesprochene „Orientierung am Prinzip des Exemplarischen“ (62) gehört – wie auch etwa die „Handlungsorientierung“ (62) und der Anspruch auf „Partizipative Unterrichtsmethoden“ (62) zu jenen didaktischen Prinzipien, die Klafki u. a. in der Auseinandersetzung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen aufstellte.

60 Die Autoren verweisen bei diesen Begriffen auf BARNETT 2004.

61 Die Autoren verweisen hierzu auf BERGMESTER/HINTERMANN/PICHLER 2017.

Generell ist ein hohes Ausmaß an Inhaltsnähe zwischen Klafkis Ausführungen und den im fachdidaktischen Grundkonsens dargestellten Vorstellungen vorhanden. Diesbezüglich weist Philipp Huber darauf hin, dass diese „Überschneidungsbereiche zwischen Klafki und der universitären Fachdidaktik-GW-Ausbildung [...] am leichtesten anhand didaktischer Prinzipien erörtert werden [können]“ (2015: 50). So finden sich neben den didaktischen Prinzipien der SchülerInnenorientierung, der Handlungsorientierung und des exemplarischen Lernens weitere wesentliche Aspekte „der kritisch-konstruktiven Didaktik, kritisch-emanzipatorische Denkweisen und partnerschaftliche Lehr-Lernverbände“ (50) im GW-Studium der Universität Wien und im Grundkonsens wieder.

Wie zu erkennen, ist das Fach Unterrichtsfach GW hinsichtlich seiner schulischen und auch universitären Ausrichtung in vielen Punkten auf Kernbereiche des neueren GCE-Begriffes ausgerichtet. So kommt es einerseits (verdeutlicht etwa durch die relativ neue Konzeptionierung der Basiskonzepte) zu inhaltsschweren Bezugspunkten des Unterrichts, welche eine Vielzahl an gegenwärtigen und zukünftigen Fragestellungen der Menschheit berücksichtigen. Ebenso stellen die Ideen Klafkis seit langem Bezugspunkte zu (globalen) Problemen dar und begleiten auch die aktuelle methodische Ausrichtung der Geographiedidaktik. Für eine nähere Analyse der Geographiedidaktik im Bezug auf GCE-Konzepte sei auf das folgende Kapitel verwiesen.

5. Ausgewählte pädagogische GCE-Konzepte im Hinblick auf GW-Inhalte

Nachdem die vorangegangenen Kapiteln vorliegender Arbeit die inhaltliche Ausrichtung von Strömungen der GCE umfangreich darstellten (siehe Kap. 2.2. und 2.3.) und noch das grundlegende österreichische Konzept von WINTERSTEINER et al. 2014 (siehe Kap. 4.2.) behandelten, sollen nun zwei pädagogische GCE-Konzepte beispielhaft dargestellt werden. Hierbei wird zunächst das pädagogische Rahmenkonzept von Chloe Blackmore „Towards a pedagogical framework for global citizenship education“ (2012) dargestellt, gefolgt von Werner Wintersteiners *Ein kommentierter Leitfaden* (2019). Nach deren Darstellung und Bewertung kommt es danach, ausgehend von Inhalten der österreichischen Geographiedidaktik, zu einer Ableitung gemeinsamer Themenfelder, welche gleichsam einen inhaltlichen Bogen zwischen zwei unterschiedlichen GCE-Konzepten spannen. Die angesprochenen Themenfelder dienen im späteren Verlauf auch der Lehrplananalyse, in der unterschiedliche Lehrpläne auf die Themenfelder der GCE-Konzepte hin untersucht und dahingehend auch Anknüpfungspunkte für das Konzept im Unterrichtsfach GW gesucht werden.

5.1. 1. Beispiel: Pädagogisches GCE-Rahmenkonzept von BLACKMORE (2016)

Das von Chloe Blackmore konzipierte „pedagogical framework for global citizenship education“ orientiert sich, wie der Titel bereits vermuten lässt, stark an den Ideen der Critical Global Citizenship Education. Für Blackmore stellt es eine Möglichkeit für ein Rahmenkonzept in GCE dar, das unter starkem Einfluss des brasilianischen Pädagogen Paulo Freires Begriff der „conscientization“ steht (vgl. ANDREOTTI 2006). Freire sieht in diesem Prozess der „Bewusstmachung“ oder „Bewusstseinsbildung“ der Welt die kritische Reflexion und Analyse derselben als zentral an, weil sie die Voraussetzung für die Veränderung von Welt und ihrer unterdrückenden Strukturen ist. Freires Prozess der Bewusstseinsbildung bezieht sich aber auch auf die Reflexion der eigenen starren Bewusstseinsstrukturen, weil diese „im Dienst“ der „objektiv bestehenden unterdrückerischen gesellschaftlichen Verhältnisse[n]“ stehen (ZUMHOF 2012: 40). Wie auch bei Freire nimmt der dialogische Prozess zusätzlich zum kritischen Denken und Reflektieren bei Vanessa Andreotti und ihrem Konzept der Critical Global Citizenship Education eine wichtige Position im Lernprozess ein. Ausdrücklich bezieht sich Blackmore auf dieses Konzept von Andreotti mitsamt dem Fokus auf die vier, in wechselseitiger Beziehung stehenden Dimensionen des Lernprozesses: kritisches Denken, dialogische Komponente, Reflexion, verantwortungsbewusstes Handeln (BLACKMORE 2016: 40).

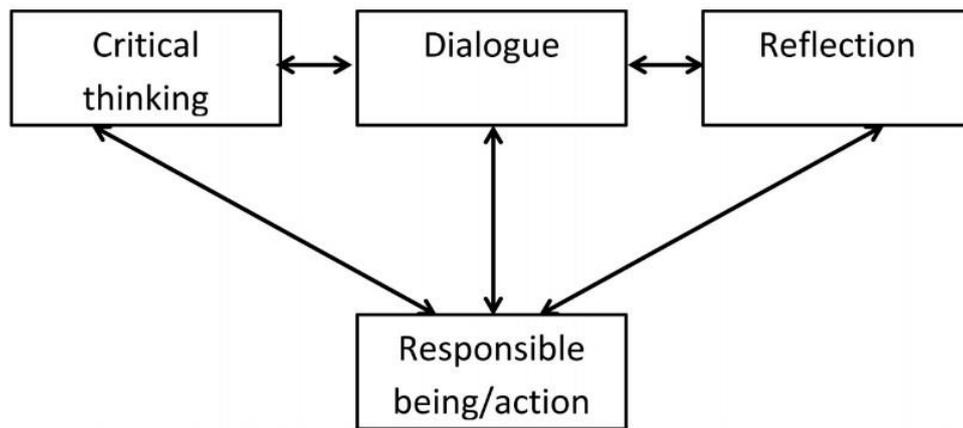


Abb. 4: Der Lernprozess und seine Dimensionen (aus: BLACKMORE 2016: 41)

Wie aus der Darstellung hervorgeht, handelt es sich beim Lernprozess um mehrere interdependente Dimensionen, die einen nichtlinearen Prozess darstellen und sowohl einen Einstieg als auch Ausstieg aus diesen unterschiedlichen Phasen ermöglichen. Für diesen Lernprozess sieht Blackmore die folgenden zwei Punkte als wesentlich: erstens reflektieren die Lernenden ihr eigenes Wissen und ihre Vorannahmen, und zweitens entdecken sie ihre eigene Weltsicht und Lebensweise in der Welt sowie ihr Verhältnis zu Macht, Beziehungen und zur Verteilung von Arbeit und Ressourcen. Durch diesen Prozess, so die Autorin, entsteht Raum für einen Perspektivenpluralismus, der frei von vordefinierten Sichtweisen und Verhalten ist. Das Konzept und seine pädagogischen Elemente kann, so Blackmore, auf eine Reihe von Themen angewendet werden, die einen globalen Geltungsbereich haben (z. B. Ungleichheit, Umweltkonflikte) oder lokale Probleme ansprechen, die insofern eine globale Bedeutung bekommen, als sie an verschiedenen Orten auftreten (Blackmore 2016: 40f).

Im Folgenden soll Blackmores pädagogisches Rahmenkonzept mit den vier Dimensionen des Lernprozesses vorgestellt werden: kritisches Denken („critical thinking“), Dialog („dialogue“), Reflexionsphase („reflection“) und die verantwortungsbewusste Handlungskomponente („responsible being/action“).

Pedagogy	Summary
Critical thinking	<ul style="list-style-type: none"> • Questioning assumptions • Historicity • Context specific
Dialogue	<ul style="list-style-type: none"> • Encountering a range of perspectives • Learning from rather than about others • Uncertainty (risk)
Reflection	<ul style="list-style-type: none"> • Encountering difficult knowledge • Collective approach – power, privilege, ability, interest
Responsible being/action	<ul style="list-style-type: none"> • Conscious, considered, targeted • Linked to values • Responsibility <i>towards</i> others

Abb. 5: Konzeption einer kritischen GCE (aus: BLACKMORE 2016: 46)

1) *Critical thinking*

Wie aus obiger Abbildung hervorgeht, steht am Anfang des Prozesses das kritische Denken, welchem die Grundannahme zugrunde gelegt wird, dass die Realität und damit ihre Problemlagen veränderbar sind. In diesem komplexen Denkprozess sind technische Fähigkeiten des Denkens (z. B. logisches Denken, konzeptuelle Analyse) zentral. Weiters sind beim kritischen Denken auf jeden Fall dessen eigenen Vorannahmen zu erkennen, zu bewerten und dahingehend zu überprüfen, inwieweit diese zutreffend sind. Im Umgang mit diesen Annahmen spielt nicht nur das (oben angesprochene) technische Denken eine Rolle, sondern auch der Umgang mit ideologischen Fragen und mit der Kenntnis, dass Wissen immer unvollständig, vorläufig und kontextbezogen ist. Wissen hängt immer von den individuellen Erfahrungen des Individuums und seinen eigenen Wahrnehmungen ab (BLACKMORE 2016: 41f). In diesem Zusammenhang wird darauf hingewiesen, dass auch Theorien und Konzepte einem spezifischen soziokulturellen historischen Kontext entspringen: „Knowledge always comes from somewhere, from a particular historical and political context and all knowledge can be questioned. Critical approaches to GCE therefore aim to explore and make explicit the historical and contemporary manifestations of power“ (42).

Neben dieser Frage nach dem Kontext von Wissen sieht Blackmore einen Hauptpunkt in der Phase des kritischen Denkens in der Kompetenz, diesen Kontext im Zusammenhang mit den Strukturen zu hinterfragen: „Why are some people in a position to be able to offer help while others live a hand-to-mouth existence? In order to understand the context of knowledge, it is also important to ask who is saying this, where is this account coming from, and whose interests does this account serve“ (42).

2) *Dialogue*

Der Umgang mit Unterschieden – sei es im Alltag oder in der Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen – ist für Lernende immer herausfordernd und nimmt damit eine entscheidende Stellung im Konzept der Critical Global Citizenship Education ein. Wesentlich dabei ist die Schaffung der Möglichkeit, unterschiedliche Meinungen aufeinandertreffen zu lassen, sodass die Lernenden alternative Ansichten und Perspektiven kennenlernen. In diesem Kommunikationsprozess soll es nicht zur Entwicklung einer kritischen Auseinandersetzung mit den eigenen Meinungen und jenen der anderen kommen, sondern auch zur Etablierung einer „language of possibility“, in welcher alternative Zukunftsvisionen formuliert und ausgetauscht werden können. In diesem kommunikativen Prozess ist es nach Blackmores Konzept nicht maßgeblich, „über andere“ zu lernen, sondern „mit anderen“ – dies verbindet sich wesentlich stärker mit einer Beziehungskomponente im Lernprozess. Die damit verbundene Unsicherheit im Umgang mit „dem Anderen“ hat auch das Potential, etwas Unerwartetes „vom Anderen“ zu lernen (BLACKMORE 2016: 42f).

3) *Reflection*

Durch die besonders starke Auseinandersetzung mit den eigenen Annahmen, dem eigenen Wissen und der Einbettung in eine globale Struktur der Ungerechtigkeit kann es zum Gefühl der eigenen Selbstbeteiligung und damit zu etwas kommen, was in Blackmores Konzept als *critical knowledge* bezeichnet wird. Der Umgang mit dieser Wissensform kann für die Lernenden sehr herausfordernd sein und mithin Gefühle von Schuld entstehen lassen (BLACKMORE 2014: 44). Wesentlich beim Konzept der Critical Global Citizenship ist hierbei der Rückgriff auf Iris M. Youngs „Social Connection Model of Responsibilities“ (2006). Young stellt darin fest: „we need a conception of responsibility different from the standard notion of blame or liability“ (107). Sie sieht den Fokus auf Schuld als weniger zielführend als den Fokus auf solche Strukturen, die den Hintergrund für benachteiligende Strukturen („structural injustice“) schufen. Wichtig ist also, dass die Lernenden das Gefühl bekommen, dass die „Schuld“ an solchen Strukturen nicht auf sie reduziert werden kann. Abgeleitet aus dem Konzept der Critical Global Citizenship Education werden folgende Aspekte (BLACKMORE 2016: 44):

- der Blick richtet sich auf Ungleichheit schaffende Strukturen und nicht auf individuelle Verursacher;
- der Blick wird nicht in die Vergangenheit und fragt nicht nach Schuld, sondern richtet sich bewusst in die Zukunft;

- der Fokus liegt auf solchen Prozessen, die diese Strukturen ermöglichen und produzieren;
- der Fokus liegt auf der Motivation derjenigen, die sich an der Veränderung dieser Prozesse und Strukturen beteiligen;
- das Bewusstsein wird für gemeinsame Verantwortlichkeiten geschaffen, jedoch unter dem Gesichtspunkt, dass diese ungleich verteilt sind.

4) *Responsible being/action*

Im Zuge dieses Lernprozesses sollte als Ergebnis aus kritischem Denken, Dialog und Reflexion das tatsächliche Handeln hervorgehen, wobei das Handeln im Einklang mit den vorangegangenen Ergebnissen und Einsichten sowie den persönlichen Werten erfolgen kann. Aufbauend auf den Ideen von Andreotti sollte das Handeln auf der persönlichen Entscheidung des Lernenden basieren und auf folgende Punkte aufbauen:

- einer umsichtigen Analyse des Kontextes, in dem interveniert wird;
- einer Analyse der Machtverhältnisse (auch bezüglich der Position der Person, die eingreift);
- einer Reflexion der kurz- und langfristigen (positiven und negativen) Auswirkungen von Zielen und Strategien.⁶³

Ausgehend von Andreottis Abgrenzung zur Soft Global Citizenship Education wird auch das Handeln und der Kontext, aus dem heraus gehandelt wird, zum Gegenstand des Lernprozesses. Hierbei geht es um die Tatsache, dass der Lernende nicht nur die Kompetenz erwirbt, adäquate Lösungen für Probleme zu finden und dies auch nicht in einem paternalistischen Sinn „für andere“ tut, sondern dies auf Basis einer ethischen Haltung „gegenüber anderen“ vollzieht. Verantwortung bedeutet nach Andreotti „learning to reach out in whatever way is most appropriate depending on the context“ (BLACKMORE 2016: 46). Für die Lehrenden bedeutet dies, den SchülerInnen nicht zu erklären, was sie (nicht) zu tun haben, sondern sie vielmehr im Umgang mit Informationen zu unterstützen und zur Lösungsfindung zu ermutigen (45f). Da es sich bei der Phase des „Handelns“ laut Blackmore um einen nichtlinearen Prozess handelt, bedeutet diese Phase keineswegs ein Ende des Lernprozesses, sondern ein potenzieller Ausgangspunkt für weitere neue Lernerfahrungen sein oder zur Dimension des „kritischen Denkens“ führen.

Um die Praktikabilität des Konzeptes zu untermauern, bringt Blackmore nach der Erklärung grundlegender Theorien und methodischer Ansprüche mehrere Beispiele aus Unterrichtseinheiten, die sich auf die Fächer Englisch, Geographie sowie auf die Durchführung eines

63 ANDREOTTI (2006: 7), zit. in BLACKMORE (2016: 44f).

Holocaust-Tages beziehen. Wesentlich ist hierbei, dass es sich um Unterrichtsbeobachtungen handelte, die der Autorin zufolge Anknüpfungspunkte für die Critical Global Citizenship Education boten. Außerdem seien sie beispielhaft für das Konzept und seine vier Dimensionen, die globale Elemente behandeln, obwohl sie keine klassischen GCE-Themen wie Armut und Entwicklung betreffen:

The lessons selected for this paper have been chosen because they demonstrate examples of critical thinking, dialogue, and reflection in practice. [...] They are not focused on traditional global citizenship education themes such as poverty or development but each example includes elements of “global” themes including difference and similarity, prejudice, conflict, and environmental impact.

(BLACKMORE 2016: 47)

Durchgeführt wurde die Geographie-Einheit in einer englischen Schule in einer Klasse mit Kindern im Alter zwischen 12 und 13 Jahren (hierbei handelt es sich um das sog. *Year 8* im englischen Schulsystem).

Behandelt wird der *2010 Gulf of Mexico oil spill* (in deutschsprachigen Medien meist als „Ölpest im Golf von Mexiko 2010“ bezeichnet) und seine Auswirkungen auf Mensch und Umwelt, sowie die Frage, wer für die Folgen dieser Katastrophe aufzukommen hat. So kam es zur folgenden Zielformulierung für die Einheit:

(1) for students to learn and understand something about the 2010 Gulf of Mexico oil spill and its impact; and (2) to think about who was to blame for the disaster and form an opinion about who should pay for the clean-up.

(BLACKMORE 2016: 51f)

Als Einstieg wurde eine Dokumentation der BBC (*BP – In Deep Water*; 2010) gewählt, in welcher Mitarbeiter von BP, der verantwortlichen Ölfirma, Arbeiter auf den Öl-Bohrinseln, Menschen aus dem betroffenen Gebiet sowie Umweltschützer interviewt wurden. An diesen Punkt knüpft die folgende Darstellung der Einheit durch Blackmore an:

	Pedagogical strategy	Student response
Critical thinking	Asking questions e.g. why has the demand for oil increased in recent years? Who should pay for the disaster? BP or the taxpayer? Why?	The students offered the following responses; 'is it because the population is growing?', and 'everything we do requires oil?'
	Summarizing different complex viewpoints about who should pay for the disaster (BP or the American taxpayer). E.g. BP owns the rig but Transocean were running it. BP received all the profits. They were drilling in deep water in order to meet demand from the public. They tried desperately to stop the leak. America has the highest demand for oil, the spillage was in their waters and affected their economies. BP pays American employees to work on the rig, and Transocean and Halliburton (the concrete company) are American firms. The American public uses oil, we use oil, and by doing so we encourage multinational companies (MNCs) to drill in risky areas.	This summary prompted the students to ask lots of questions of their own. E.g. 'What happens to the rig when they've finished using it?', 'Have BP spent more on the clean-up than they would have done by fixing the problem?', 'Have they cleaned up all of the oil or is it still there?'
Dialogue	The students were asked to write their own response to the question 'BP vs taxpayer. Why? Are we all to blame for this disaster? Why?' They were then asked to share their own views.	Many felt that BP should have sorted the problem. Others formed a view of shared responsibility, seeing both MNCs and consumers as jointly responsible. E.g. 'It's hard to blame one person or company. Everyone should be checking.'
Reflection	The teacher shared his own personal viewpoint e.g. 'I believe, whether we like it or not, we are all partly to blame because of our iPods, holidays, cars and lifestyles this created.'	This reflection opened up the space for students to share their own ideas.
Responsible being and action	There was no explicit call to action within the lesson but the idea of shared responsibility for oil consumption was raised and students wrote about this in their written pieces and poems that were written in subsequent lessons.	E.g. 'Maybe we are all insane Using all the oil we claim Maybe we are all to blame For the rig that went up in flames.'

Abb. 6: Die beobachtete Unterrichtseinheit zum Thema „2010 Gulf of Mexico oil spill“
(aus: BLACKMORE 2016: 52)

Wie zu erkennen ist, wird die oben beschriebene Konzeptionierung über die Unterrichtseinheit gelegt und eine Einteilung in die vier Dimensionen vorgenommen.

In der Phase des *critical thinking* werden die SchülerInnen mit der Frage nach dem steigenden Bedarf an Öl in der Bevölkerung konfrontiert, und sie sollen sich fragen, wer dafür die Kosten zu tragen hat. In dieser kritischen Auseinandersetzung wird u. a. die zentrale Rolle von Öl im eigenen Alltag durch die Lernenden thematisiert. Angeschnitten werden in dieser Phase weiters unterschiedliche Standpunkte und Perspektiven der Beteiligten, die zu neuen Fragen

und die Lernenden zum Thema führen. In der Phase *dialogue* schreiben die Lernenden ihre Meinung zur Ausgangsfrage („Soll das Unternehmen bezahlen oder doch die Steuerzahler?“) und werden dazu angehalten, diese Meinung im Plenum zu teilen. Hierbei kommt es zu unterschiedlichen Ansichten, die entweder das Unternehmen dafür verantwortlich machen oder aber das Problem als „gemeinsame Verantwortung“ charakterisieren, da es als problematisch gesehen wird, einzelne Personen oder Unternehmen allein verantwortlich zu machen. In der Phase der Reflexion (*reflection*) eröffnet der Lehrende seine Sicht der Dinge und weist auf die geteilte Verantwortung aufgrund des Konsumverhaltens hin. Laut der Autorin eröffnet sich somit ein Raum für die Lernenden, ihre eigenen Meinungen und Ideen einzubringen. In der Phase *responsible being/action* kommt es zu keinem direkten Appell nach konkreter Handlung, sondern zur Einsicht einer geteilten Verantwortung aufgrund des Konsumverhaltens.

In der zusammenfassenden Betrachtung der Stunde erwähnt Blackmore, dass die Lernenden dazu ermutigt wurden, ihre eigene Verbindung zur Ölkatastrophe herzustellen und dadurch Reflexionsvermögen zu demonstrieren. Ebenso wandelte sich laut Autorin bei einigen Lernenden die Sicht, dass einzelne Akteure verantwortlich seien, zur Sicht einer gemeinsamen Verantwortung, derzufolge Verbraucher und Ölfirma als Mitverantwortliche ausgemacht wurden. Hierbei erwähnt Blackmore ausdrücklich den Bezug zum bereits besprochenen Social Connection Model of Responsibilities (BLACKMORE 2016: 53).

Um also vielschichtige Meinungen zu erlangen und allgemein den Ansprüchen einer Critical Global Citizenship Education zu entsprechen, sind Strategien notwendig, die sich stark im Konzept der Autorin wiederfinden. Zu den Strategien der Lehrer gehören laut Blackmore:

asking questions, creating a safe space for discussion where there are no “right” or “wrong” answers, asking students to share their assumptions, encouraging dialogue, sharing their own opinions, and showing how individual choices have an impact.

(BLACKMORE 2016: 53f)

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das hier behandelte Rahmenkonzept aus den vier Dimensionen des Lernprozesses – dem kritischen Denken (*critical thinking*), dem Dialog (*dialogue*), der Reflexionsphase (*reflection*) und der verantwortungsbewussten Komponente (*responsible being/action*) besteht und nichtlinear zu betrachten ist. Für die praktische Verwendung wäre es möglich, einen Teilaspekt herauszugreifen und diesen in Verbindung mit den anderen Dimensionen zu setzen. Möglich wäre es also, etwa die Komponente „responsible being/action“ einer Strukturanalyse zu unterziehen und diese damit in den Bereich des *critical thinking* zu transferieren und die Verantwortungskomponente damit erneut einer kritischen

Analyse zu unterziehen oder überhaupt zum Gegenstand des neuen Lernprozesses zu machen. Ebenso könnte man das Konzept, wie es auch in diesem Fall bei der Darstellung der Geographie-Stunde vollzogen wurde, über eine Stundenplanung legen und damit überprüfen, inwieweit Aspekte einer Critical Global Citizenship Education erfüllt werden bzw. in welchen Bereichen man den Zugang nachjustieren könnte.

Ein Aspekt, der sich stark durch das Konzept und seine Dimensionen zieht, ist derjenige, der für die Critical Global Citizenship Education eine Dekonstruktion der die Menschen umgebenden Machtstrukturen und der dahingehenden Bezugnahme auf die eigene (kontextabhängige) Position und Rolle in diesem Wirkungsgefüge betont. Diesbezüglich könnte nahezu jeder Bereich aus Politik, Gesellschaft und Umwelt einer Analyse unter dem Gesichtspunkt der in der Critical Global Citizenship Education zentralen, postkolonialistischen Betrachtung unterzogen werden.

Ein wesentlicher praktischer Zugang zur Behandlung kritischer-globaler Themen ist der Verweis auf das „Social Connection Model of Responsibilities“, welches nicht nur den Blick der Lernenden auf Problemlagen ändern kann, sondern auch in einer tatsächlichen Situation der Betroffenheit den Lernenden Hilfestellung bieten kann. Ein weiterer wichtiger Teil dieses Konzeptes ist der hohe Stellenwert der Partizipation an weltgesellschaftlichen Belangen und die Fähigkeit, Lösungen zu formulieren und dementsprechend anzuwenden.

Blackmores Konzept ist grundsätzlich der *critical pedagogy* zuordbar, die wiederum stark von Paulo Freires Bildungsansprüchen beeinflusst ist. Als Zielformulierung der kritischen Pädagogik gelten die Analyse und Ablehnung von Unterdrückung, Ungleichheit, Ungerechtigkeit und autoritären sozialen Strukturen, welche durch eine kritische Demokratie überwunden werden können, durch BürgerInnen, die fähig sind, öffentlichen Themen kritisch in öffentlichen Debatten oder durch soziales Handeln zu begegnen (ELLSWORTH 1989: 10). Es wird hier also davon ausgegangen, dass sich Machtstrukturen mithilfe unterschiedlicher Formen von Bildung überwinden lassen.

5.2. 2. Beispiel: „GCE im Schulunterricht“-Leitfaden von WINTERSTEINER (2019)

Wie bereits eingehend behandelt, stellte jene Konzeption, welche WINTERSTEINER et al. 2014 unter Herausgeberschaft der UNESCO veröffentlichten, eine zentrale und erstmalige Positionierung des zu jenem Zeitpunkt besonders innovativen Konzeptes dar. Die Publikation behandelte dabei umfangreich das GCE-Konzept und stellte ein pädagogisches Konzept vor, das im Einklang mit den Ergebnissen und Forderungen der UNESCO und ihrer Konzeption zur Erfüllung der Sustainable Development Goals stand. Im Jänner 2019 kam es zur zweiten großen

Veröffentlichung der UNESCO bezüglich GCE in Österreich, und diese Dokumentation betonte die praktische Durchführung von GCE im Unterricht, welche in der Zwischenzeit an unterschiedlichen österreichischen Schulen erfolgte.

Im Zuge dieser UNESCO-Publikation erfolgte die Abfassung des hier behandelten kommentierten Leitfadens durch Werner Wintersteiner. Im Folgenden soll, wie auch beim vorangegangenen Konzept von Blackmore, ein Überblick über diese aktuelle Konzeptionierung geboten werden. Zusammengefasst besteht das von Wintersteiner erarbeitete Konzept aus vier „hauptsächliche[n] Ziele[n]“ (WINTERSTEINER 2019: 15), welche die „große Idee von Global Citizenship Education (GCED) [...] herunterbrechen“ und ihrerseits wiederum in Teilaufgaben untergliedert werden. Diese vier hauptsächlichen Ziele lauten:

- 1) Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren
- 2) Lernende ihre Selbstwirksamkeit als „citizens“ erleben lassen
- 3) Lernende unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als global citizen zu betätigen, zu entwickeln
- 4) Lernenden helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen.

(WINTERSTEINER 2019: 15)

Es ist zu erkennen, dass es hier zu einer ähnlichen Formulierung der Ziele kommt, wie es bereits in den 2014 formulierten „zentralen Dimensionen“ der GCE (Wissen, Kompetenzen, Werte und Einstellungen) geschah (WINTERSTEINER 2014: 22ff, vgl. auch Kapitel 4.2.2). Wintersteiner hält im nächsten Schritt fest, dass es sich bei GCE um ein „umfassendes und komplexes Arbeitsfeld“ (WINTERSTEINER 2019: 15), ein „transdisziplinäres Themenfeld“, „ein Unterrichtsprinzip“ und einen „Inhalt des Fachunterrichts“ handelt. Dieser Komplexität soll im Leitfaden mit beigefügten Beispielen begegnet werden (15).

Wie kann bzw. wofür kann der Leitfaden laut Wintersteiner verwendet werden (15f)?

- bei der Planung und Ausarbeitung eigener Unterrichtseinheiten;
- bei der Bewertung und Evaluation des eigenen Unterrichts;
- bei der Beurteilung der GCED-Qualität von Lehrmaterialien;
- keineswegs soll der Leitfaden „wie eine Checkliste“ (16) abgearbeitet werden;
- sofern ein Beispiel oder Teilziel aus dem Leitfaden für den Unterricht ausgewählt wird, „soll das Bewusstsein für die Gesamtzusammenhänge gewahrt bleiben“ (16);

- die „dargestellten Ziele und Aufgaben“ (16) sind durchaus als eine „Herausforderung an uns Lehrende“ zu sehen, „sich selbst auf Lernprozesse in Richtung Global Citizenship (Education) einzulassen“ (16).

Im Folgenden soll der Leitfaden (in leicht gekürzter Weise) tabellarisch dargestellt werden, wobei bei der Konzeptionierung des Autors folgend eine Unterteilung in vier Teilziele vollzogen wird. Die Teilziele finden sich immer an der obersten Stelle der Tabelle und sind mit den Ziffern 1 bis 4 versehen, wobei diese Teilziele mit einer genaueren Begründung versehen sind. Die linke Spalte verweist auf Ziele und Aufgaben der Unterrichtseinheit bzw. des Unterrichtsabschnitts und soll folgende Punkte behandeln (WINTERSTEINER 2019: 16)

- neues Wissen generieren (z. B. „Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren“);
- neue Erfahrungen machen (z. B. „Das Globale im Lokalen entdecken“);
- Fertigkeiten entwickeln helfen (z. B. „Erfahrungsräume für Partizipation schaffen“);
- Meta-Wissen aufbauen, also ein Wissen über Wissen, eine Veränderung des Denkrahmens und der Kategorien, mit denen Wissen eingeordnet wird (z. B. „Heimatland Erde. Weltbilder und Weltvisionen“).

Der Leitfaden nun im Detail:

Ziel 1:

1) Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren lassen

Dieses Ziel ist die Voraussetzung dafür, dass Lernende im politischen Sinne „global denken“ und sich global verantwortlich fühlen können.

ZIELE UND AUFGABEN	METHODEN UND BEISPIELE
<p>Das Globale im Lokalen entdecken</p> <p>Diese Entdeckungen sind die Basis und sozusagen die Vorstufe für alle weiteren Schritte. Häufig kann man bereits von einem zumindest diffusen „globalen“ Bewusstsein ausgehen, das es im Unterricht zu schärfen gilt. Zu beachten ist, dass heute viele SchülerInnen in ihrem Leben bereits viele globale Erfahrungen gemacht haben (Migration, Urlaubsreisen, SchülerInnen-Austausch).</p> <p>Da dies der erste Zugang ist, muss er noch keineswegs systematisiert werden, man kann bei jedem beliebigen und für die Lernenden interessanten Beispiel starten.</p> <p>Diese „Begegnung mit dem Globalen“ ist jedoch kein rein rationaler, sondern auch ein zutiefst emotionaler Prozess, und dies muss auch didaktisch berücksichtigt werden.</p>	<p>Menschen aus dem Umfeld mit Migrationshintergrund bzw. Reiseerfahrung kennenlernen</p> <hr/> <p>Nach „Spuren des Globalen“ in der eigenen Wohnumgebung forschen: Geschäfte; Kulturstätten; Baustile; Denkmäler, Veranstaltungen...</p> <hr/> <p>Die eigene (familiäre) „Globalität“ erforschen: Migration, Reisen, Fremdsprachenkenntnisse, Verwandte und Freunde... Eine „Identitätsprüfung“ im Sinne von Amin Maalouf ¹</p> <hr/> <p>Durch geeignete Übungen Körperliches und Emotionen ansprechen, die bei der Begegnung mit dem „Globalen“ ausgelöst werden (Mimik, Gestik, Inszenierungen, Rituale...)</p> <hr/> <p>Medizin als Beispiel für weltweite Ungleichheit und Ungerechtigkeit: Ausbeutung der heilpflanzlichen Ressourcen der Länder des Südens durch Großkonzerne; deren Versuch, durch Patente und Monopole den Markt zu beherrschen; Unerschwinglichkeit von Medikamenten in ärmeren Ländern; Organhandel...</p> <hr/> <p>Herkunftswege von Konsumgütern, besonders denen der Lernenden, verfolgen und kritisch analysieren: Essen, Kleidung, Unterhaltungselektronik...</p> <hr/> <p>Eigene Berufsfelder (Berufsschule bzw. BHS) im Hinblick auf Globales untersuchen</p>
<p>Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen</p> <p>Hier geht es nicht mehr um das Bewusstsein von den globalen Zusammenhängen alleine, sondern im Vordergrund steht die Ungerechtigkeit der heutigen globalen Weltordnung.</p> <p>Dies verlangt bereits ein gewisses Maß an Systematik, das mit der Zeit eingelöst werden kann.</p>	<p>Wovon leben wir: Politisch-ökonomische Kreisläufe in ihrem Zusammenhang verstehen lernen, am Beispiel der Versorgung mit Lebensmitteln, der „größten Herausforderung für Europa“ (Biopionier Werner Lampert): Warum ist nachhaltige Bio-Landwirtschaft und faire Konsumgüter-Produktion eine Frage von global citizenship?</p> <hr/> <p>Herkunftswege von weniger sichtbaren, aber essentiellen Gütern (Energie, Strom, Rohstoffe) kritisch analysieren: Wer verdient woran? Wer hat eventuelle Umweltfolgen zu tragen? Welche Strategien entwickeln die industrialisierten Staaten, um sich diese Güter zu sichern?</p> <hr/> <p>Migrations- oder Fluchtgründe erforschen durch eigene Erfahrungen, Befragungen von Menschen aus dem Umfeld wie durch Länderstudien</p> <hr/> <p>Anhand von Medienberichten, sozialen Medien, Youtube, Musik und literarischen Texten das Leben von Menschen im globalen Süden kennenlernen, um sie nicht als „Opfer“ und „Arme“, sondern in ihrer Würde und in ihren Handlungsmöglichkeiten zu erleben</p>

Abb. 1: Leitfaden für Ziel 1 nach WINTERSTEINER (2019: 17)

<p>Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren</p> <p>Es geht hier darum, „große Themen“, die ohnehin in aller Munde sind, sowohl in dem für die Lernenden überschaubaren Rahmen als auch im weltweiten Maßstab zu verstehen. Es geht also darum, einen Zusammenhang herzustellen. Dies kann sowohl aktuell wie historisch erfolgen.</p>	<p>Aktuelle Fragen (<i>Auswahl</i>): Klimawandel (und andere ökologische Fragen) / Kriege / Atomkriegsgefahr (Rüstungsindustrie, Waffenhandel) / Terrorismus</p> <hr/> <p>Studium von Zeitungen und Fachliteratur, inkl. Schulbücher (kritisches Lesen lernen) z.B. aus der Zeitschrift Südwind oder Baobab-Materialien</p> <hr/> <p>Studium von literarischen Texten (literarisches Lesen lernen) siehe den entsprechenden Abschnitt in dieser Publikation bzw. die Bibliographie</p> <hr/> <p>Historisches (<i>Auswahl</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geschichte der Sklaverei und ihre langfristigen Folgen (bis heute) - Flucht und Fluchtursachen historisch und aktuell untersuchen
<p>„Heimatland Erde“: Weltbilder und Weltvisionen</p> <p>Ab hier beginnt die Meta-Ebene in der Auseinandersetzung im Gegensatz zu den eher praktisch ausgerichteten vorigen Aspekten. Die Intention besteht darin, sich mit der eigenen Welt-sicht und Weltbildern generell auseinander zu setzen, weil diese unser Sicht auf die Welt, auf die Globalisierung, auf die Vorstellungen zukünftiger Entwicklungen, auf Zusammenarbeit und globale Partnerschaften, auf das Zusammenleben in der Weltgesellschaft (unbewusst) prägen. Ein Ziel dabei ist es, unsere euro-zentristischen Bilder zunächst als unvermeidlich hinzunehmen und bewusst zu machen, ihnen aber durch andere Bilder entgegenzuwirken.</p>	<p>Postkoloniale Kritik am Eurozentrismus altersgemäß verstehen lernen</p> <hr/> <p>Welche Weltbilder und Weltvisionen haben wir selbst (als Lehrende, als Lernende)? Z. B. Zeichnen von „psychologischen Weltkarten“, die eine persönliche Geographie wiedergeben (freie Gestaltung der Größe, Nähe und Eigenschaften anderer Länder)</p> <hr/> <p>Historische Dimension anhand von Visualisierungen (Weltkarten, Allegorien etc.) aus verschiedenen Weltteilen (www.interkart.de/alte-karten-und-globen/historische-karten/ptolemy-s-welt-karte-1482.html#, www.vintage-maps.com/de/antike-landkarten:::3)</p> <hr/> <p>Welche Weltbilder waren in der Vergangenheit prägend und wie wirken sie in die Gegenwart? Etwa die steirische Völkertafel (www.austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Damals_in_der_Steiermark/Die_steirsche_V%C3%B6lkertafel)</p> <hr/> <p>Kontrastive Geschichtsbilder: z.B. die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber; die „Entdeckung“ der Amerikas aus indigener Perspektive; Imperialismus und Kolonialismus – Stimmen aus dem Süden</p> <hr/> <p>Klassische Texte (in Auszügen): Frantz Fanon, Aimé Césaire, Edward Said...</p>
<p>Rassismus umfassend verstehen</p> <p>„Ohne Angst verschieden sein können!“ ist etwas, das immer noch nicht selbstverständlich ist. Rassismus ist allgegenwärtig und hierarchisiert Menschen; hilft ungleiche Verhältnisse herzustellen – weltweit und auch bei uns</p>	<p>Rassismuskritik ist ein Kern von GCED</p> <hr/> <p>In besonderem Maße gilt diese Aufgabe auch für die Lehrpersonen selbst, denn Rassismus ist banal und selbstverständlich und daher unsichtbar geworden.²</p> <hr/> <p>Eine kleine Zusammenstellung von Rassismusdefinitionen unter: www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/learnmaterial-unterricht/antisemitismus/wie-funktioniert-rassismus/wie-funktioniert-rassismus/auswahl%20definitionen%20rassismus.pdf</p>
<p>Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung beschäftigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sozialökologische Transformation • Die UNO Sustainable Development Goals (SDGs) in ihrer Bedeutung verstehen lernen 	<p>Kritik der Wachstumsgesellschaft</p> <hr/> <p>Kritik der imperialen Lebensweise³</p> <hr/> <p>Formen solidarischer Ökonomie, Gemeinwohlökonomie, Postwachstum...</p> <hr/> <p>Umsetzung der SDGs in Österreich</p>

Abb. 8: [Fortsetzung:] Leitfaden für Ziel 1 nach WINTERSTEINER (2019: 18)

Ziel 2:

2) Lernende ihre Selbstwirksamkeit als „citizens“ erleben lassen

Dieses Ziel ist Voraussetzung dafür, dass Lernende sich als engagierte BürgerInnen begreifen.

<p>Erfahrungen von Zivilcourage und „Engagement“ reflektieren</p> <p>Dies gilt für alle sozialen Felder: Zuhause, Peer Gruppe, Schule, in den sozialen Medien... Die Schule kann auch dafür Anstöße bieten. Dies kann anlassbezogen oder als eigene Unterrichtseinheit erfolgen. Wichtig ist es, dabei keine eventuell vorhandenen negativen Dynamiken in der Klasse noch zu verstärken und auf jeden Fall die Schwächeren zu schützen.</p>	<p>Hinschauen oder Wegschauen, wenn Unrecht beobachtet wird</p> <hr/> <p>Erfahrungen, wo man sich selbst erfolgreich gewehrt hat</p> <hr/> <p>Eventuell im Schutz von literarischen Texten arbeiten (die Texte als Eye-Opener und Muster für eigene, bewusst fiktive Texte), um die persönliche Sphäre der Lernenden zu schützen</p>
<p>Erfahrungsräume für Partizipation schaffen und nutzen</p> <p>Dies ist vielleicht der wichtigste und am wenigsten entwickelte Aspekt im Schulleben.</p>	<p>Im eigenen Unterricht, in der Schulgemeinschaft insgesamt; beginnend mit kleinen Freiräumen; zugleich ständige Reflexion des Umgangs mit Partizipation usw. Partizipationsfähigkeit kann und muss man lernen!</p> <hr/> <p>Strukturen wie Klassenvorstandsstunde, ritueller Wochenbeginn im Sesselkreis bis hin zu eigenen Unterrichtsfächern „Kommunikation und Konflikt“</p> <hr/> <p>Schulprojekte, Schulfeiern und Austausch bewusst als Gelegenheiten für Demokratielernen nutzen, auch wenn das zunächst als mühsam erscheinen mag</p>
<p>Vorbilder und engagierte Menschen erforschen</p> <p>Eine indirekte Form, die hilft, das Interesse an und Vertrauen zu eigener Wirksamkeit zu steigern.</p>	<p>Journalistische und literarische Texte, Filme, persönliche Interviews und andere Formen persönlicher Begegnungen</p>
<p>Rechte</p> <p>Die eigenen Rechte kennen und gebrauchen lernen</p>	<p>Menschenrechte, Kinderrechte, demokratische Rechte kennenlernen; die Bedeutung der Rechte für das eigene Leben begreifen lernen; Einschränkungen von Rechten und Demokratiedefizite thematisieren</p>
<p>Kommunikation und Konfliktfähigkeit</p> <p>Das sind unabdingbare Kompetenzen für alle citizens, die man am besten im Zusammenhang mit den angestrebten Inhalten lernt</p>	<p>Empathie und aktives Zuhören ebenso üben wie Streitkultur: eigene Argumente vertreten; Umgang mit Konkurrenz reflektieren; sich mit anderen verbünden lernen...</p> <hr/> <p>Anlassfälle, Rollenspiele, Planspiele, eigene Peer-Mediations-Ausbildung...</p> <hr/> <p>Arbeit mit Selbstkonzepten: eine stärkenbewusste und schwächentolerante Herangehensweise in Beziehungs- und Machtstrukturen fördern, vielseitige identitätsstiftende Erfahrungen, rollenkonformes und rollendistanziertes Verhalten einüben, usw.</p>

Abb. 9: Leitfaden für Ziel 2 nach WINTERSTEINER (2019: 19)

Ziel 3:

3) Lernende unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als global citizen zu betätigen, zu entwickeln

Erst dadurch wird das Wissen um globale Strukturen und Zusammenhänge politisch; zugleich eine Einübung in demokratische Partizipationsformen. Die kritischen Sozialanalysen aus (1) sind dabei eine wichtige Grundlage.

Die eigene Stellung in der Welt reflektieren	<p>Die eigene Stellung als Angehörige/r eines privilegierten und reichen westlichen Landes erkennen (auch wenn man sich vielleicht innerhalb des Landes als keineswegs privilegiert fühlt); die eigene Position als Aufgabe begreifen</p> <hr/> <p>Sich mit den eigenen Vorurteilen konfrontieren</p>
Ethische Reflexionen	<p>Diskussion ethischer Fragen anhand von Beispielen, Auszügen aus philosophischen Werken und literarischen Texten (Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen)</p>
Praktische (pädagogische) Erfahrungen	<p>Planspiele</p> <hr/> <p>Unterrichtsprojekte mit stark partizipativem Anteil (Themen- und Methodenwahl, Zeitmanagement, Präsentationsformen, Leistungsbeurteilung...)</p>
Realsituationen	<p>Begegnungen mit Peers, von der Nachbarklasse bis zum internationalen SchülerInnen-Austausch</p> <hr/> <p>Arbeitsplatz (bei BerufsschülerInnen)</p> <hr/> <p>Freiwilligenengagement von SchülerInnen reflektieren</p> <hr/> <p>Thematisierung von Handlungsmöglichkeiten anhand aktueller politischer Fragen</p> <hr/> <p>Spezielle Möglichkeiten zu schaffen, sich mit Peers aus dem globalen Süden in Verbindung zu setzen (von MigrantInnen und Flüchtlingen im Umfeld bis zu jenen, die weit entfernt leben)</p>

Abb. 10: Leitfaden für Ziel 3 nach WINTERSTEINER (2019: 20)

Ziel 4:

4) Lernenden helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen

Dies lässt sich natürlich nicht erzwingen, und meist auch gar nicht beobachten. Was wir als Lehrende aber sehr wohl tun können, ist dafür die möglichst besten Rahmenbedingungen zu schaffen.

Einheit von Sprechen und Handeln	Das eigene Verhalten als Lehrende reflektieren; keine doppeldeutigen Botschaften ausschicken!
Gestaltung der gesamten Schulkultur	GCED als bewusst als Leitprinzip umsetzen. Unterricht, Schulgemeinschaft, gelebte und verkündete Schulkultur (Leitlinien; Schul-Charta), Wahl der Unterrichtsmaterialien, Lebensmittel, Umgang mit Mist... ⁴
Spiralförmige Curricula	Die gewählten Schwerpunkte immer wieder ansprechen, bei neuen Unterrichtseinheiten bewusst an frühere anknüpfen; nicht nur Wissen, sondern auch „Wissen über Wissen“ verbreiten Über Jahresplanung hinaus auch eine Grobplanung für gesamte Grundstufe bzw. Sekundarstufe I bzw. II machen
Anstöße für Selbstreflexion und „Selbst-Experimente“ geben	Ideale Formate sind mündliches Erzählen, Aufsätze, kleine selbstgestaltete Handy-Filme, Sketche, Rollenspiele... Gut eignen sich auch Zukunftswerkstätten, Schreibwerkstätten, Theaterateliers Im Hier und Jetzt mit anderen vernetzen und die dabei aufkommenden Gefühle als Lernchance, als Wegweiser zu seinen Bedürfnissen und Urängsten begreifen, um auf kreative Weise ideelle, materielle Alternativen zur bestehenden Ordnung zu schaffen, um empathische Prozesse einzuleiten, um sich selbst besser kennen und verstehen zu lernen...

Abb. 11: Leitfaden für Ziel 4 nach WINTERSTEINER (2019: 21)

Der Autor weist darauf hin, dass es zwischen den Teilaufgaben zu „Überlappungen“ kommt und „Ziele und Aufgaben miteinander vernetzt sind“ (WINTERSTEINER 2019: 15). Wichtig sei zudem, dass die Unterteilung eine „rein analytische und didaktische“ (15) Begründung hat und in der Praxis „nicht eingehalten“ werden muss, solange „das große Ganze“ der GCE „nicht aus den Augen verloren wird“. Beispielhaft nennt Wintersteiner hier die Tatsache, nur eine Teilaufgabe („kritisches Denken“) isoliert abzuhandeln „und schon meinen, damit bereits den Zielen von GCED Genüge zu tun“ (15). Es ist somit zentral, dass sich erst durch das „Zusammenspielen der vier Ziele [...] die Idee von GCED“ (15) ergibt.

Im Folgenden soll ein Überblick über die Ziele und Segmente des Leitfadens erfolgen, wobei die von Wintersteiner angeführten „Methoden und Beispiele“ (17–21) nicht explizit behandelt werden, da sie ohnehin in der tabellarischen Form auffindbar sind. Betrachtet man die groben Segmente dieses Leitfadens, dann ist zu erkennen, dass am Beginn versucht wird,

an die Lebenswelt der Lernenden anzuknüpfen und deren vorhandenes Wissen bzw. persönlichen Bezüge und Erfahrungen in Hinsicht auf Globalität zum Ausgangspunkt zu machen. Die individuelle Emotion spielt dafür eine wichtige Rolle. Das „Globale“ hinterlässt im lokalen bzw. persönlichen Umfeld vielfältige Spuren, und die Lernenden sollen dahingehend nicht nur diese Spuren erkennen, sondern auch den persönlichen Zusammenhang mit diesen erfahren.

Nach dieser Phase, in der ein Bewusstsein über die globalen Zusammenhänge geschaffen wurde, sollen die Lernenden mit zunehmend systematischer Vorgangsweise die Benachteiligungen und Ungleichheiten dieser globalen Ordnung erkennen.

Auf diesen Punkt folgend sollen die Lernenden im nächsten Schritt Themen mit hoher Aktualität („große Themen“) in ihren lokalen und globalen Effekten erkennen und verstehen sowie auf die Historizität dieser Themen eingehen.

Nach diesem Schritt (immer noch im Bereich des ersten Zielabschnitts) beginnt laut dem Autor die „Meta-Ebene“, in welcher die eigene Weltansicht der Lernenden mit anderen Sichtarten der Welt konfrontiert und analysiert werden soll. Hier ist die postkoloniale Kritik (wie sie ebenso bei anderen AutorInnen zum Thema GCE eine große Rolle spielt) zu berücksichtigen, und damit kommt es praktisch zu einer Auseinandersetzung mit der europäischen Verantwortung in der Entstehung der heutigen globalen Struktur und mit den diesbezüglichen Auswirkungen auf die Sicht des Individuums.

Da für Wintersteiner die Kritik am Rassismus ein wesentliches Element der GCE ist, soll in der vorletzten Phase des ersten Zielabschnitts ein umfassendes Verständnis für Rassismus und seine machtförmige Wirkung geschaffen werden. Hierbei soll es einerseits zu einer theoretischen Auseinandersetzung mit Rassismus kommen und andererseits diese für die Lehrperson selbst zur Aufgabe werden.

Der letzte Schritt des ersten Zielabschnitts versteht sich als kritische Auseinandersetzung mit der bestehenden globalen Ordnung und behandelt alternative Wirtschaftsformen ebenso wie das wichtigen Sustainable Development Goals der UNO.

In der folgenden Zielformulierung, die das zweite große Segment des Leitfadens bildet, sollen die Lernenden ein Bewusstsein dafür erwerben, dass sie selbst als *citizen* partizipieren und sich engagieren können. Hierbei kommt es in der ersten Phase zu einer Reflexion darüber, in welchen Bereichen (etwa im sozialen Umfeld, aber auch in sozialen Netzwerken) man schon Engagement für andere zeigte und wo bzw. wie Zivilcourage wahrgenommen wurde.

Im zweiten Teilbereich des zweiten Zielabschnitts soll der laut Wintersteiner für das Schulleben wichtigste und oft vernachlässigte Punkt der „Erfahrungsräume für Partizipation“ (19) im Schulalltag quasi nachgebildet und gelebt werden.

Ganz im Sinne der Selbstwirksamkeit, die in diesem Leitfaden-Segment das zentrale Anliegen ist, sollen die Lernenden im folgenden Schritt solche Menschen erforschen, kennenlernen oder befragen, die vorbildhaft für andere Menschen eintraten und sich allgemein engagierten.

Im nächsten Teilziel sollen unterschiedliche Rechte (der Autor führt hier etwa Menschenrechte, Kinderrechte und demokratische Rechte an) nicht nur kennengelernt, sondern auch für den eigenen Lebensbereich der Lernenden nutzbar gemacht werden. Ebenso gilt es das Bewusstsein dafür zu schärfen, inwieweit sich eine Einschränkung dieser Rechte auf das eigene und das Leben aller in einer Demokratie auswirken kann.

Der letzte Punkt des zweiten Teilziels widmet sich jenen Kompetenzen, die laut Wintersteiner unabdingbare Fähigkeiten eines *citizen* sind und bei der Erarbeitung der Themen von GCE gleichsam mitgelernt werden: miteinander reden, einander zuhören, andere Meinungen akzeptieren, Meinungen reflektieren, sich miteinander zusammenschließen und sich in der Auseinandersetzung der eigenen Schwächen und Stärken ebenso bewusst sein, und nicht zuletzt der achtsame Umgang mit den Stärken und Schwächen von anderen. Wintersteiner fügt noch die Thematisierung jener Erfahrungen hinzu, die zur Bildung der eigenen Identität beigetragen.

Während sich die beiden vorangegangenen Teilziele des Leitfadens besonders mit der Kenntnis und Fühlbarmachung globaler Zusammenhänge und dem Bewusstsein der eigenen Selbstwirksamkeit als *citizen* beschäftigen, bietet das dritte Teilziel die Zielformulierung eines Bewusstseins davon, wie wichtig es ist, sich selbst als *global citizen* wahrzunehmen und zu engagieren. Hierbei ist ein Bezug auf den ersten Teilabschnitt hinsichtlich der kritischen Analyse der Welt wesentlich, und es ergibt sich die Gelegenheit, Formen der demokratischen Partizipation zu erproben. Im Zuge dieses Bewusstseinsbildungsprozesses führt dieser Teil des Leitfadens an erster Stelle die Reflexion der eigenen (europäischen) Stellung in der Welt an und formuliert (wie auch im ersten Teilziel) einerseits die Behandlung der eigenen privilegierten Stellung, andererseits die daraus abgeleitete Verantwortung aus dieser Position heraus, an der Verbesserung der Umstände mitzuwirken. Diesem Reflexionsprozess schließt sich im nächsten Schritt eine „Ethische Reflexion“ an, in der sich die Lernenden anhand von literarischen und philosophischen Texten der Behandlung ethischer Fragen widmen sollen. An diesen größeren Block der Reflexion folgt in diesem dritten Segment ein pädagogisch-praktischer Teil, der zum Ziel hat, in Form von Planspielen das Gelernte praktisch zu erfahren und ebenso

Möglichkeiten bietet, an der Auswahl und Durchführung der didaktischen Methoden zu partizipieren. Dieser Punkt betrifft also besonders stark die Rolle der Lehrenden, die im Sinne des Leitfadens Kompetenzen an die Lernenden abgeben und ihnen dadurch auch eine aktive Mitgestaltung einräumt.

Der letzte Teil dieses stark vom partizipativen Gedanken der Mitwirkung durch die Lernenden bestimmten Teilabschnitts geht nun einen Schritt weiter von der Mitwirkung innerhalb des Klassenzimmers hin zu einer Partizipation in realen Situationen. Hier wird der Fokus des Lernprozesses besonders auf die Begegnung und den Kontakt mit unterschiedlichen Personen gelegt. Wintersteiner nennt hier den schulklassenübergreifenden Kontakt mit SchülerInnen ebenso wie internationale Schulaustauschprogramme mit SchülerInnen aus sog. Least Developed Countries. Wesentlich dabei ist ebenfalls, die eigenen Möglichkeiten des Handelns zu thematisieren sowie das eigene Engagement bzw. jenes von SchülerInnen zu reflektieren. Da auf diesen Punkt nicht näher eingegangen wird, kann nur vermutet werden, dass es dabei um die Frage der eigenen Motivation geht, welche bereits bei Vanessa Andreotti *critical GCE* zum Gegenstand der Betrachtung wurde.⁶⁴

Gemäß dem vierten und letzten Teilziel von Wintersteiners Leitfaden sind jene Erfahrungen, die im Zuge des Lernprozesses entstanden, zu „verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen“ (WINTERSTEINER 2019: 21). Der Autor betont richtigerweise die hierfür nötige Freiwilligkeit und die oft fehlende Möglichkeit, diese Änderung im Verhalten und der Einstellung der Lernenden zu erkennen. Viel wichtiger sei es vielmehr, von Seiten der Lehrenden dafür zu sorgen, solche für diese Entwicklungen notwendigen Rahmenbedingungen zu etablieren. Diesbezüglich bemerkt der Autor im ersten Punkt des vierten Teilzieles die Wichtigkeit, dass die Lehrenden gleichermaßen in den Reflexionsprozess einzubinden sind, um ihr eigenes Handeln zu reflektieren. Dieser Reflexionsprozess beeinflusst die Schulkultur, welche der nächste Punkt in diesem Teilziel ist, und demnach soll sich durch GCE ein wesentlicher Beitrag zur Demokratisierung der Schulkultur ergeben. Wichtig, so Wintersteiner, ist auch, dass die hier beschriebenen Themen und Schwerpunkte wiederkehrend in den Unterricht einzubauen sind (Spiralförmige Curricula) und den Anspruch haben sollen, an frühere Erkenntnisse aus dem Unterricht zu anknüpfen. Weiters wird erwähnt, dass es auch über die Jahresplanung hinaus eine Grobplanung für gesamte Grundstufe bzw. Sekundarstufe I bzw. II geben sollte, um diesen Themen einen klaren Anknüpfungspunkt zu bieten.

64 Vgl. hierzu die bereits behandelte Kritik von ANDREOTTI (2006: 40), welche die Motivation von Lernenden im Umgang mit Themen des Globalen Südens im Bereich der Persönlichkeitsbildung und eigenen Kompetenzerweiterung ansiedelt.

Der letzte Punkt im abschließenden vierten Teilziel behandelt ebenso einen Anspruch an die Lehrenden, nämlich den Lernenden „Anstöße für Selbstreflexion und ‚Selbst-Experimente‘“ (21) zu geben und dabei auf unterschiedlichste Formen der didaktischen Methoden (der Autor nennt hier Aufsätze ebenso wie selbstgestaltete Videoarbeiten oder Schreib- und Zukunftswerkstätten) zurückzugreifen. An dieser Stelle des Leitfadens erwähnt Wintersteiner auch die Wichtigkeit, dass sich die Lernenden miteinander vernetzen und dabei Gefühle ebenso miteinbinden wie auch die Fähigkeit, Alternativen zur bestehenden Ordnung auf kreative Weise zu formulieren.

5.3. Pädagogische GCE-Konzepte aus geographiedidaktischer Sicht

Wie die Darstellung der GCE-Konzepte von Blackmore und Wintersteiner zeigte, sind diese in ihrer inhaltlichen Ausrichtung in vielen Punkten übereinstimmend, doch in ihren Zielsetzungen niemals konvergierend (vgl. hierzu auch die abgeleiteten Themenfelder in Kap. 5.4.). Nach Blackmores Konzeption eines nichtlinearen Lernprozesses aus unterschiedlichen, miteinander in Verbindung stehenden Dimensionen (BLACKMORE 2016: 41; siehe Kap. 5.1.) stehen diese Dimensionen des kritischen Denkens, des Dialoges, der Reflexion und des verantwortungsvollen Handelns im Zentrum. Die Rolle der Lehrenden liegt darin, den SchülerInnen im Umgang mit Informationen beizustehen und sie zur Lösungsfindung zu ermutigen (45f).

Ogleich der Prozess laut Blackmore in jeder der vier Dimensionen beginnen kann, steht für sie die Dimension des kritischen Denkens am Beginn. Ausgehend von der Idee, Problemlagen als veränderbar anzunehmen, sollen die eigenen Vorannahmen hinterfragt, analysiert und bewertet werden, was für Blackmore mit den Fähigkeiten des logischen Denkens und der konzeptuellen Analyse zusammenhängt. Wissen ist in diesem Konzept immer unvollständig, vorläufig und kontextbezogen, was bedeutet das es nicht nur auf den individuellen Erfahrungen, sondern auch auf dem soziokulturellen-historischen Kontext basiert. Wissen soll also immer als kontextabhängig gesehen werden und der Lernende soll hierbei hinterfragen, welche Machtstrukturen diesen Kontext historisch und aktuell manifestieren (2016: 40f).

Nach der Phase des kritischen Denkens wird laut Blackmores Konzept der Dialog als jene Dimension des Lernprozesses beschrieben, in dem unterschiedliche Meinungen aufeinandertreffen. Neben dem Kennenlernen anderer Meinungen und alternativer Perspektiven und der damit verbundenen kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Position sieht Blackmore in diesem Momentum auch die Möglichkeit zur Schaffung einer „language of possibility“, durch welche neue Zukunftsvisionen besprochen und ausgetauscht werden können (2016: 42).

Der Reflexionsprozess, welcher Blackmores Konzept zufolge die eigenen Vorannahmen, Meinungen und Wissensstände in einer Einbettung globaler Ungerechtigkeit miteinschließen kann, wird als für die Lernenden besonders schwierige Dimension des Lernprozesses beschrieben. Das Bewusstsein, selbst ein Teil einer globalen Struktur der Ungerechtigkeit zu sein, kann zu jener Form von Wissen führen, die mitunter Schuldgefühle entstehen lassen kann, was Blackmore deshalb als *critical knowledge* bezeichnet (2016: 44). Als Möglichkeit, diesen Aspekt des Lernprozesses abzufangen, nennt die Autorin das sogenannte „Social Connection Model of Responsibilities“ nach Iris M. Young (YOUNG 2006: 107), welches den Blick verstärkt auf jene Strukturen richtet, die zu diversen Benachteiligungen führen. Hierbei legt Blackmore bei ihrer Bezugnahme auf Youngs Modell den Fokus auch auf Zukunftspotenziale sowie auf benachteiligende Prozessstrukturen und dahinterliegende Motivationen (2016: 44).

Als vierte Dimension von Blackmores pädagogischem Rahmenkonzeptes wird verantwortungsbewusstes Handeln definiert, welches quasi auf den vorangegangenen Dimensionen des Lernprozesses aufbaut. Besagte Handlungskomponente sollte keineswegs verordnet sein, sondern auf der Motivation der SchülerInnen beruhen (BLACKMORE 2016: 44). Basierend auf Ideen von ANDREOTTI (2006: 7) soll jedoch auch das Handeln selbst Gegenstand der Analyse werden: sowohl der Handlungsrahmen mitsamt seinen Machtstrukturen, in welchem interveniert wird, als auch die negativen und positiven Handlungsauswirkungen gilt es zu beleuchten (44f). Ebenso geht es darum, nicht nur „für andere“ zu handeln, sondern auf Basis der Haltung „gegenüber anderen“ zu handeln.

Ohne in vorliegender Arbeit den Anspruch der Vollständigkeit in der Darstellung von didaktischen Modellen und Konzepten der Geographiedidaktik stellen zu können, möchte ich nun kurz auf ein (ebenso wie bei Blackmore) ergebnisoffenes Konzept des Geographiedidaktikers Tilmann Rhode-Jüchtern eingehen. In seiner Planung geht der Autor noch einen Schritt weiter und konzipiert den Lernprozess von Beginn an als offen. Dies ist hinsichtlich einer Unterrichtsplanung ebenso möglich wie auch ein gemeinsamer, partizipativer und konstruktiver Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden. Dem Konzept von Blackmore mit seinen Dimensionen „kritisches Denken“, „Dialog“, „Reflexion“ und „verantwortungsbewusstes Handeln“ stelle ich nun also Rhode-Jüchterns konstruktivistisches Konzept gegenüber, welches er mit den folgenden zentralen Punkten beschreibt:

- Probleme identifizieren
- Seh- und Denkweisen erkennen
- Sachfragen klären
- Handlungslogiken kennenlernen
- Argumentieren und Abwägen
- Entscheiden und Begründen
- Handlungsorientierung gewinnen.

(RHODE-JÜCHTERN 2017: 46)

Rhode-Jüchtern empfiehlt für die Planung eines konstruktivistischen Unterrichts eine „Themen- und Wertneutralität“, die den Unterricht im weiteren Verlauf dann „konstruktiv und transparent“ (46) macht. Wie aber die „Welt erkennen in der Schule in Unbestimmtheit und Komplexität“? Der Autor nennt dafür die Beachtung folgender vier Grundsätze (oder Prozessschritte) inklusive konkreter Anleitungen:

I. „Was wir erkennen und verstehen wollen“ (47): Hierbei werden aus „diffusen Beobachtungen in der Alltagsbetrachtung von Welt (...) Problemstellungen ausgewählt und formuliert“ (46). Rhode-Jüchtern erwähnt hierzu „Themenkreise und Schlüsselprobleme [...], die von gesellschaftlicher Relevanz und räumlich ausgeprägt sind“; diese werden für den Geographieunterricht notiert (47).

II. „Wie wir Themen, Fragen, geographische Sachverhalte ansehen“ (47): Die angesprochenen „Problemstellungen beziehen sich auf bestimmte Aspekte einer Sache und ergeben sich aus unterschiedlichen *Perspektiven*“ (46). Diesbezüglich verweist der Autor auf ein „Strukturschema“, welches unterschiedliche Perspektiven und Sachaspekte verdeutlicht: „Was wird beobachtet? Wer beobachtet? Wie wird beobachtet?“ (47). Rhode-Jüchtern empfiehlt hier die Anfertigung von zwei Listen: die eine „für jeden erkannten und relevanten Sachaspekt“ und eine andere „für jede erkannte Perspektive“ (47). Perspektiven und Sachaspekte, so der Autor, „laufen umeinander, indem verschiedene Perspektiven und Aspekte [miteinander] gekreuzt und fokussiert werden“ (47).

III. „Wie wir zu einem lohnenden Thema finden“ (48): Dem Autor zufolge „sind [Themen] nicht ‚an sich‘“, sondern werden aus einem Kommunikationsprozess heraus „gewonnen“ und bearbeitbar gemacht als „Ausschnitte aus einer größeren Komplexität“ (47). In dieser Situation der Themenfindung sieht der Autor folgenden „idealtypische[n] Ablauf“ (48): „[E]twas fällt auf“ an einem diffusen Objekt, an dem dann unterschiedliche Aspekte beobachtet werden (das „Fenster der Beobachtung“). Diese Aspekte werden danach in unterschiedlichen Perspektiven betrachtet und daraufhin in ihrem „sozialen., politischen, wissenschaftlichen, ökonomischen,

technischen, kulturellen etc.“ Kontext kommuniziert, bevor man am Ende „eine[] lohnende[] Problem-/Themenstellung“ konstituiert.

IV. „Wie wir Störungen in der Kommunikation erkennen und vermeiden können“ (48): Da in der Kommunikation „verschiedene Interessen und Erfahrungen“ (47) existieren, kann es zu vermeidbaren Missverständnissen kommen. Dazu bedarf es gemeinsamer „Verfahren der *Problemdefinition* und *Verständigung*“ (47). Im Kommunikationsprozess über die Themen selbst kommt es zur Kenntlichmachung, „wie die Sache beobachtet wird [...]“ (48). Dies bezieht sich auf „Maßstabsebenen“, „zeitliche Reichweiten“, „Beobachter“, „Selbstreflexivität“, „Kommunikation“ und „blinde Flecken“ (48).

Durch die Beachtung dieser Grundsätze sollen „Themen in ihrer Problemladung erkannt werden“ (47); auch andere Themenstellungen sind möglich, und Fachwissen wird „plausibel gesucht und eingesetzt“, und es werden „ergebnisoffene, also lohnende Fragen beantwortet, beurteilt und bewertet; es wird in Alternativen gedacht [...] und wie in einem gesellschaftlichen Diskurs kommuniziert“ (47).

Vergleicht man diese wichtigen Aspekte und vor allem, wie man den Unterricht gemeinsam erschließen kann, so erkennt man hier einen Aufbau, der sich schon am Beginn mit der Frage beschäftigt, welche Probleme überhaupt behandelt werden sollen. Bei diesem Vorgang können die Lernenden von Anfang an in die weitere Planung des Unterrichts eingebunden werden und „konstruieren“ damit den Lernprozess aktiv mit.

Rhode-Jüchtern stellt an den Unterricht den Anspruch, die Welt in ihrer Komplexität und Unbestimmtheit erkennbar zu machen und positioniert gleich am Beginn der Herangehensweise eine inhaltliche Annäherung an relevante, räumlich ausgeprägte Themenkreise und Schlüsselprobleme. Ähnlich sieht Blackmore im Bereich des kritischen Denkens veränderbare Problemlagen und stellt den Anspruch, diese bezüglich der eigenen Vorannahmen zu analysieren und zu bewerten. Wissen, so Blackmore, entspringt immer einem bestimmten Kontext und steht in einem Zusammenhang mit den diskursbestimmenden (aktuellen und historischen) Machtstrukturen. Auch Rhode-Jüchtern nennt die Tatsache, dass bestimmte Aspekte immer aus und unter einer bestimmten Perspektive betrachtet werden und verweist diesbezüglich auf das oben angesprochene Strukturschema zur präzisen Verdeutlichung dieser unterschiedlichen Aspekte und Perspektiven. Die dazugehörige Fähigkeit zur Reflexion wird in Blackmores und Rhode-Jüchterns Konzepten deutlich betont.

In beiden Konzepten wird dem kommunikativen Aspekt großes Gewicht eingeräumt, und der Dialog dient dabei bei beiden Autoren dazu, Probleme nicht nur anzusprechen und dafür

Lösungen zu finden, sondern auch die unterschiedlichen subjektiven Meinungen als solche deutlich zu machen, denn Kommunikationsprozesse sind immer auch Aushandlungsprozesse. In dieser kommunikativen Sequenz geht Rhode-Jüchtern, wie auch Blackmore, im Bereich des kritischen Denkens auf den Aspekt der Kontextabhängigkeit von Wissen und Perspektive ein.

Betrachtet man Blackmores Modell, welches von ihr grundsätzlich als nichtlinear bezeichnet wird, so steht hier das Momentum von „responsible being/action“ in einem direkten und wechselseitigen Verhältnis zu allen anderen Dimensionen des Lernprozesses (kritisches Denken, Dialog, Reflexion). Wesentlich dabei ist nicht nur, dass das Handeln in Einklang mit den Ergebnissen und Erkenntnissen der anderen Dimensionen steht, sondern ebenso zum Inhalt einer kritischen Analyse wird. Rhode-Jüchtern stellt gleichfalls den Aspekt der Handlungskomponente in ein direktes Verhältnis zu den anderen Schritten des Lernprozesses. Nachdem die oben beschriebenen vier Grundsätze (oder Prozessschritte bzw. „Routineschritte[n]“ I–IV; 48) erfolgt sind – also eine „Sache an sich bzw. selektierte Aspekte der Sache für sich“ als „aufgeklärt gewertet“ werden und „Fiktionen, die der Welt Sinn verleihen“ entschlüsselt werden –, wird „schließlich [...] engagiert gehandelt“ (48). „*Aufklärung, Haltung, Handlung*“ (48) führt der Autor mottohaft aus und betont, dass unter Aufklärung eben nicht „Überwältigung oder Bekehrung“ (48) zu verstehen sei.

Die hier angesprochene Prämisse, die Lernenden nicht mit der Meinung der Lehrenden zu „überwältigen“, ist ein in dieser Arbeit bereits an mehreren Stellen behandelter Anspruch, der seine Tradition im Beutelsbacher Konsens begründet (vgl. hierzu Kapitel 4.3.9.1.) und sich sehr stark in den Lehrplänen Geschichte, Sozialkunde Politische Bildung Geographie und Wirtschaftskunde und dem Grundsatzterlass für Politische Bildung behandelt sieht. Insgesamt sind zwischen den beiden behandelten Konzepten durchaus Überschneidungen zu erkennen. Sachinhalte werden grundsätzlich einer genaueren Analyse unterzogen und in Hinblick auf Teilaspekte und die darauf gerichteten Blickwinkel untersucht. Die subjektive Betrachtungsweise des/der Einzelnen von Themen und Inhalten ist fester Bestandteil in der Auseinandersetzung mit denselben. Wesentlich in beiden behandelten Konzepten ist in dieser inhaltlichen Auseinandersetzung die Frage des Kontextes, aus dem heraus ein Thema behandelt wird. Hierbei dient bei Rhode-Jüchtern die Methode des Strukturschemas, während bei Blackmore die Frage nach benachteiligenden und Benachteiligung schaffenden Strukturen impliziert ist. Der Dialog, so zeigt die Behandlung mit den obigen Inhalten, ist ein maßgebliches Element. Im Folgenden möchte ich deswegen auf ein Konzept eingehen, welches das dialogische Element des Lernprozesses besonders betont.

Ein Ausgangspunkt für diesen kommunikativ geprägten Lernprozess ist der an dieser Stelle schon angesprochene Begriff der Kontingenz, der uns bereits im Zuge der Basiskonzepte im GW-Unterricht (vgl. Kap. 4.2.) und im fachdidaktischen Grundkonsens (vgl. Kap. 4.3.) begegnet ist. BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER sehen diesen Begriff im Zusammenhang mit einem „zukunftsfähigen GW-Unterricht“ und mit dem Anspruch, sich „eine komplexe Welt an[zu]eignen und [zu] vermitteln“ (2017: 21). Der Begriff der Kontingenz wird dabei als „kommunikative Form“ bezeichnet, „über Komplexität zu verhandeln und dabei die Sichtweise zu entwickeln, dass das, was wir zu wissen meinen, auch anders sein könnte“ (25).

Die AutorInnen BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER behandeln

didaktische Konzepte und Methoden [...], die geeignet scheinen, die Superkomplexität unserer sozial, ökonomisch, und kulturell differenzierten und zunehmend medial vermittelten Welt für einen kritisch-emanzipatorischen GW-Unterricht besser erschließbar zu machen.

(BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER 2017: 25)

Eines jener Konzepte, auf welches sich die AutorInnen im weiteren Verlauf ihrer Arbeit beispielhaft beziehen, ist „[d]as didaktische Konzept des Diskursiven Unterrichts“ (BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER 2017: 21), welcher „den Lernprozess auf eine kommunikative Struktur hin [konzipiert], um in einer Handlungssituation die Akzeptanz von Geltungsansprüchen bezüglich bestehender Normen, Aussagen und Meinungen zu hinterfragen.“ In diesem Kontext verweist man auf VIELHABER, welcher den primären Anspruch dieses didaktischen Konzeptes in der „Herauslösung des Einzelnen aus der naiven Vertrautheit eines als problemlos eingeschätzten oder empfundenen persönlichen Hintergrunds“ sieht, „wobei sowohl die sozialen Beziehungsgefüge als auch die jeweiligen konkreten lebensweltlichen Erfahrungsbereiche in ihrer sozialisierenden Wirkung durchschaut werden sollen“ (2001: 93, zit. aus BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER 2017: 29). Wesentlich hierbei ist jedoch, dass „die Lernenden im Unterricht als autonome, sich bildende Subjekte wahrgenommen und sprach- und handlungsfähig gemacht werden“ (29). Wichtig ist dies auch hinsichtlich der Formulierung der „Richtlinien zur kompetenzorientierten Reifeprüfung“ aus GW in Österreich, bei der darauf eingegangen wird, dass Kommunikation und Handeln in einer starken Bindung zu einander stehen, weil „in demokratischen Meinungsbildungsprozessen die kommunikative Aushandlung von Rahmenbedingungen der eigentlichen Handlung vorangeht“ (BMBFW 2012b: 102). Neben der Komponente der Kommunikation werden von BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER für diesen „Aushandlungsprozess“ eine „kritische Medienkompetenz“ sowie „Lebensweltbezug und Multiperspektivität“

als wesentlich genannt (2017: 30). Wie bereits erwähnt, beziehen sich die AutorInnen in ihrer Veröffentlichung auf eine fachdidaktische Methode im Unterricht, „[...] die für die kritisch-emanzipatorische Erschließung unserer (super)komplexen Moderne geeignet scheint: die Debatte“ (31). Da das Fach GW von Kontroversität und „kontroversen Themen geprägt“ ist, weisen diese immer „standpunktspezifisch differenzierte Sichtweisen auf“ (31). Wesentlich bei der Debatte ist, dass die Lernenden erkennen, dass „Debatten keine neutralen Standpunktvergleiche sind“ und auch „manipulative“ rhetorische Elemente beinhalten können. Dies gilt in den „gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“ (31) wie auch im Klassenverband, und so ist eine entsprechende „Kommunikationsethik“ im Sinne eines fairen Diskussionsprozesses wesentlich. Debatten, so die AutorInnen, fördern in hohem Maße situatives kritisches Denken und schulen eine große Fülle an „fachlichen, sozialen und kommunikativen Kompetenzen“ (31f), die auch zur Teilnahme am gesellschaftlichen Aushandlungsprozess vorbereiten: so geht es darum, „Problemstellungen eigenständig zu erkennen und abzugrenzen, Informationen einzuholen, Quellen auf ihre Verlässlichkeit und Orientierung zu überprüfen, Ideologien zu enttarnen, Widersprüchlichkeiten aufzudecken [...]“ (32). Bezugnehmend auf das Modell von Susan Toohey (1999: 154) wird der menschliche Lernprozess wie folgt beschrieben (BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER 2017: 32):

- Am Anfang des Prozesses werden die Lernenden mit neuen Ideen und Problemlagen konfrontiert, erweitern ihr Wissen durch das Anknüpfen an „bestehende Kenntnisse“ und eignen sich „ein neues Thema schrittweise selbst an“.
- Wissen wird dadurch nicht nur aktiv selbst angeeignet, sondern auch zum eigenen Werkzeug der Lernenden, welches sie im weiteren Schritt auch künftig „problemorientiert anzuwenden“ vermögen.
- In der nächsten Phase, besteht die Möglichkeit für „intrinsisches und/oder extrinsisches Feedback“. Ist die Strategie tauglich, das Problem zu lösen oder nicht? Die Antwort darauf kann entweder in Form der eigenen Erkenntnis kommen oder von anderen Personen „bestärkt bzw. korrigiert“ werden.
- In der letzten Phase besteht für die Lernenden die Möglichkeit, das „problemorientierte[n] Denken und Handeln“ zu reflektieren und nachzujustieren (32).

Anhand des Modells von HEALEY (2012) erläutern BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER, wie die „grundsätzlichen Lernschritte durch die Methode der Debatte im Unterricht gezielt gefördert werden können“ (2017: 32):

- 1.) *Einführung einer neuen Thematik durch Anknüpfung an vorhandenes Wissen* – in diesem Schritt soll ermöglicht werden, dass „Lernende dort abgeholt [werden] wo sie sind“ und ihr Vorwissen bzw. die „Weltsichten“, welche diesem zugrunde liegt, „kritisch zu hinterfragen“.
- 2.) *Bereitstellen einer lehrreichen Umgebung* – in diesem Lernschritt können die Lernenden entweder eigenständig oder mit Unterstützung Recherchen zu ihren Argumenten anstellen und diese durch „abgesicherte Thesen und Schlussfolgerungen“ untermauern.
- 3.) *Praktische und problemorientierte Erprobung der erworbenen Kenntnisse* – in dieser Phase der „Konfrontation mit konkurrierenden, kontroversen Perspektiven“ wird miteinander diskutiert und werden die eigenen Argumente dargelegt bzw. wird auf die Argumente der anderen DiskutantInnen eingegangen.
- 4.) *Durch die Debatte ist automatisch eine Feedbackfunktion gegeben* – in dieser Phase ist das Feedback für die Lernenden impliziert, da die eigene Position entweder gestärkt oder hinterfragt wird.
- 5.) *Debattieren bedingt eine archäologische und teleologische Reflektionsdimension* – wesentlich hierbei sind die Erkenntnisse und Lernmöglichkeiten, die durch die Debatte entstehen können. Geschult werden „rhetorische[r] Fähigkeiten“ und die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Ebenso wird das „Zustandekommen von Argumenten ersichtlich und dadurch auch die gegnerische Position als argumentierbar begreifbar und andererseits wird die eigenen Kommunikationsstrategie als zukünftig angreifbar erkannt.“ Diese Erkenntnis dient auch, ganz im Sinne der Politischen Bildung, für eine zukünftige Kompetenz „in gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen“. Um dabei bestehen zu können, muss die Bereitschaft vorhanden sein, sich Themen, Kompetenzen und Sachverhalte „immer wieder aufs Neue anzueignen“ (33).

Für die AutorInnen liegt ein besonderer Vorteil dieses Lernprozesses darin, dass „Themen im Unterricht mehrperspektivisch erschlossen und argumentiert“ (BERGMEISTER/ HINTERMANN/ PICHLER 2017: 33) werden können und ein „ergebnisoffene[r] Aushandlungsprozess zwischen Individuen, der zur Konstruktion erfahrbarer Realitäten führt“, ermöglicht wird. Ganz im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik werden folgende Ansprüche „befriedigt“ (33f): Der Lernprozess sieht die SchülerInnen in einer aktiven Rolle und gibt ihnen die Möglichkeit, Hypothesen aufzustellen und „ihr Wissen in der gelebten Praxis einer Debatte problemorientiert“ anzuwenden. Ebenso besteht für die Lernenden die Möglichkeit der Erkenntnis, dass „Wissen [...] immer einen kontextspezifischen sozialen Konstruktionsprozess darstellt, der sowohl den dialogischen Abgleich, als auch den Konflikt mit anderen Positionen voraussetzt.“ Es wird klar,

dass es weder die eine Wahrheit noch die „historische Wahrheit“ gibt und dass diese immer von den jeweiligen AkteurInnen mitkonstruiert „und vertreten“ wird. Als weiteren positiven Effekt des Lernprozesses sehen die AutorInnen, dass die SchülerInnen „in ihrer kreativen Rolle bestärkt“ werden und auf diese Weise erkennen können, dass „die Welt“ konstruiert ist und „es auch möglich ist, sie potenziell anders zu denken und zu gestalten“ (34).

Setzt man die hier behandelten Aussagen und Überlegungen von BERGMESTER/HINTERMANN/PICHLER dem Konzept von Blackmore gegenüber, dann sind auch hier zahlreiche Überschneidungen und inhaltliche Kongruenzen erkennbar. In beiden Konzepten besteht die Grundannahme, dass jegliches Wissen auf Vorannahmen beruht, welche von einem spezifischen Kontext geprägt sind. Das Individuum und seine Denkleistung stellen damit in beiden Fällen ein eigenes Analyse- und Reflexionsfeld dar und sind damit ein wesentlicher Bestandteil des Lernprozesses. Ganz im Sinne des Konstruktivismus gibt es kein „Wissen an sich“ – dies gilt für die individuellen Vorannahmen ebenso wie für die zu behandelnden neuen Problemstellungen.

Passend hierzu wird Lernen im Sinne des Konstruktivismus von Schmidt-Wulffen folgendermaßen bezeichnet:

als weitgehend selbstgesteuerte Konstruktionsleistung, als aktiver Prozess in einem sozialen Kontext, in dessen Verlauf Wissen, Inhalte und Fähigkeiten konstruiert werden. Das Ergebnis dieses Prozesses hängt von den biographisch erworbenen kognitiven und emotionalen Strukturen der Lernenden ab.

(SCHMIDT-WULFFEN 2008: 80; zit. aus FUCHS 2017: 56)

Beide Konzepte sehen den Wissenserwerb nicht als bloßen Prozess, in welchem neues Wissen angeeignet wird, sondern sie sehen den Lernprozess an sich als Möglichkeit, vielfältige Kompetenzen zu erwerben und anzuwenden. So ist die Methodik, Wissen zu erarbeiten und Quellen zu erschließen und zu bewerten, bei beiden Konzepten von großer Bedeutung und mehrperspektivisch angelegt. Die Möglichkeit, dass dieser Prozess stattfinden kann, muss laut den AutorInnen dieser Konzepte partizipativ gestaltet werden, da dieser Aushandlungsprozess eine bedeutende Vorbereitung für gesellschaftliche Diskurse darstellt. Wie erwähnt, nimmt der Aspekt des Dialoges in den hier behandelten Darstellungen eine wichtige Rolle ein. Erworbenes und hinterfragtes Wissen des Individuums trifft bei beiden auf jenes von anderen Personen und wird dialogisch gegenübergestellt und bewertet. Hierbei sind bei beiden Darstellungen methodische Komponenten essenziell, da Wissen nur bewertet werden kann, wenn man selbst über methodisch erarbeitetes Wissen verfügt. Die von BERGMESTER/HINTERMANN/PICHLER erwähnten

Regeln der Fairness stellen hierbei einen wichtigen Aspekt des sozialen Lernens dar, der auch im gesellschaftlichen Diskussionsprozess und dem Miteinander von elementarer Bedeutung ist. Meinungen können in diesem ergebnisoffenen Prozess auch abgeändert bzw. revidiert werden, und so kann dieser Part der Meinungs(um)bildung sowohl von außen (Argumente von anderen) als auch von innen (eigenes Erkennen, Adaptieren von Meinungen) kommen.

Hinsichtlich der Ergebnisoffenheit ist bei Blackmore meiner Ansicht nach jener Punkt kritisch, der von ihr im Bereich der Reflektion verortet wird und mit der eigenen Rolle in einem System der Ungerechtigkeit zusammenhängt. Hierbei bedingt das Konzept, schon weil es auch in der Tradition der kritischen GCE steht, fast automatisch eine Erkenntnis, welche mit der eigenen Rolle in einem benachteiligenden Kontext zusammenhängt. Obwohl Blackmore hierbei die Einsicht erörtert, dass man den Blick eher auf benachteiligende Strukturen richtet und nicht die eigene Schuld in den Mittelpunkt stellt, ist dieser Punkt im Wesentlichen doch nicht ergebnisoffen. Die (unumstrittene) Tatsache, dass der Globale Norden an der Etablierung und Perpetuierung dieser Strukturen maßgeblich beteiligt ist, nimmt hier eine fast implizite Rolle in Blackmores Konzept ein. Hinsichtlich dieser Erfahrung jenes Aspektes, welchen Blackmore als „critical knowledge“ bezeichnet, halte ich das von ihr erwähnte „Social Connection Model of Responsibilities“ (siehe Kap. 5.1.) für eine wesentliche Ergänzung zu den hier behandelten didaktischen Methoden und Konzepten. Diese Möglichkeit der persönlichen Betroffenheit, die auch von HELLMUTH/KÜHBERGER (siehe Kap. 5.1) angesprochen wird, kann im Lernprozess durchaus problematisch werden und sollte durch die Lehrperson begleitet werden. Auch Pichler (2006: 3f) stellt dazu fest, dass bei der Behandlung

der großen Zukunftsfragen wie Friedenssicherung, Umweltproblematik, ungleiche Welt und soziale Gerechtigkeit, Folgen der neuen Technologien etc. der Unterricht nicht zu einer „Katastrophendidaktik“ mutiert. Dies überfordert SchülerInnen, erzeugt Ohnmachtsgefühle, stärkt Desinteresse und zynische Distanz.

(PICHLER 2006: 3f; „Katastrophendidaktik“ bezieht sich hierbei auf GAGEL 1994)

Das Zurückgreifen auf das „Social Connection Model of Responsibilities“ kann hierbei, wie bereits erwähnt, eine mögliche Lenkung des angesprochenen Effektes bei den Lernenden ermöglichen.

Als ähnlich kann, wie bereits erwähnt, die konstruktivistische Sichtweise beider Konzepte gesehen werden, die sich auch im Bereich des Handelns wiederfindet. Durch den Prozess der selbsttätigen Wissensaneignung verfügen die Lernenden auch zukünftig über ein situatives

kritisches Denken bzw. die Fähigkeit, dieses auch in anderen Situationen (außerhalb des schulischen Rahmens) problemorientiert anzugehen.

Durch die Erkenntnis, dass „die Welt“ konstruiert ist, wird in beiden Konzepten für die Lernenden das Bewusstsein ermöglicht, dass diese Konstruktion auch veränderbar ist. Während das Konzept von Blackmore als mögliches Ergebnis das verantwortungsbewusste Handeln auf Basis der (neuen) erworbenen Methoden und Kenntnisse sieht, erwähnen BERGMESTER/HINTERMANN/PICHLER die Möglichkeit, die Lernenden zu einer kreativen und gestalterischen Rolle in der Welt zu befähigen bzw. zu ermutigen. Hierzu passend spricht Blackmore in der Phase des Dialoges von einer „language of possibilities“, in welcher über alternative Zukunftsvisionen diskutiert werden kann.

Nun soll ein Schritt zum zweiten hier behandelten Konzept der GCE gemacht werden, dem von Werner Wintersteiner aus dem Jahr 2019. Wie bei der Bearbeitung seines „Leitfadens“ (vgl. Kap. 5.2.) bereits erwähnt, orientiert sich dieses österreichische Konzept der GCE besonders stark am Kompetenzmodell Politische Bildung (WINTERSTEINER [2019: 13] bzw. das Kompetenzmodell in Kap. 3.3.9.) und an in Österreich bereits (mehr oder weniger) etablierten Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen (vgl. Kap. 3.). Hierbei wurde auf die angesprochenen Prinzipien, Anliegen und Konzepte und ihre Beziehung zu GCE im diesbezüglichen Kapitel bereits umfangreich eingegangen. Da es im Kapitel der Lehrplananalyse ebenso zu einer Suche nach praktischen Anknüpfungspunkten bzw. Übereinstimmungen zwischen GCE und dem Unterrichtsfach GW kommt, soll im Folgenden weniger auf thematische als auf konzeptuelle Punkte eingegangen werden und geographiedidaktische Ideen gegenübergestellt werden. Im Folgenden sollen also Inhalte einer für mich sehr aktuellen und überzeugenden Unterrichtsplanung im Kontext der GW-Basiskonzepte den Zielen und Teilzielen des GCE-Leitfadens gegenübergestellt werden.

Laut Wintersteiners Leitfaden können 4 große Ziele als bedeutend festgemacht werden:

- 1) Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren;
- 2) Lernende ihre Selbstwirksamkeit als „citizens“ erleben lassen;
- 3) Lernende unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als *global citizen* zu betätigen, zu entwickeln;
- 4) Lernenden helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen.

(WINTERSTEINER 2019: 15)

Diesen „großen“ Zielen sind im Leitfaden ergänzende „Teilziele“ beigestellt:

- neues Wissen generieren (z. B. „Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren“);
- neue Erfahrungen machen (z. B. „Das Globale im Lokalen entdecken“);
- Fertigkeiten entwickeln helfen (z. B. „Erfahrungsräume für Partizipation schaffen“);
- Meta-Wissen aufbauen, also ein Wissen über Wissen, eine Veränderung des Denkrahmens und der Kategorien, mit denen Wissen eingeordnet wird (z. B. „Heimatland Erde. Weltbilder und Weltvisionen“).

(WINTERSTEINER 2019: 16)

Hinsichtlich des ersten Zieles bzw. des ersten Teilzieles, also der Beziehungslage zwischen Globalität und Lokalität mitsamt ihrer Wirkungsgefüge und der Position des/der Einzelnen darin, möchte ich beginnend exemplarisch auf das Basiskonzept der *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* verweisen und dieses als Ausgangspunkt für weitere GCE-nahe Überlegungen nehmen. Dieses Basiskonzept wird in einer im Jahr 2017 veröffentlichten Unterrichtsplanung zum Thema Grenzzäune neben den Basiskonzepten *Regionalisierung und Zonierung, Wahrnehmung und Darstellung* sowie *Kontingenz* genannt. Durch die Verbindung und Annäherung des Themas der Grenzzäune anhand von und mit Basiskonzepten schafft der Autor einen sehr vielschichtigen Zugang zum Meta-Thema Migration und offenbart die vielen Ebenen (und Möglichkeiten des Wissens- und Kompetenzerwerbs) dieses komplexen Themas.

Herbert Pichler (2017) verweist hierbei in einer Unterrichtsplanung zum Thema Grenzzäune im Kontext von Flucht und Migration (vor allem hinsichtlich der letzten Jahre) auf die beiden Raumkonzepte „Raum als Container“ und „Raum als Netz von Lagebeziehungen und Reichweiten“ (relationaler Raum) (34). So ist etwa der nationalstaatliche Blickwinkel auf den Containerraum der EU oder des Nationalstaates unzureichend, um den „globalen Maßstab der Einflussfaktoren von und auf Migrationsbewegungen“ verständlich zu machen und der Blick auf den relationalen Raum wesentlich aufschlussreicher. Ebenso, so führt Pichler aus, erweist sich das Konzept des „Wahrnehmungsraumes“ als aufschlussreich, da den Lernenden hierbei die Möglichkeit der Reflektion hinsichtlich eigener Empfindungen zum Thema ermöglicht wird: „Empfinde ich einen Grenzzaun als Bedrohung, als Einschränkung der Reise- und Bewegungsfreiheit oder als Schutz und Sicherheitsfaktor?“ (34). Weiters empfiehlt der Autor das Thema, um die Dimension der „interessensgeleitete(n) Raumkonstruktionen“ zu erweitern und damit neue Fragen hinter der vordergründigen Kulisse zu ermöglichen: „Wie werden welche Grenzen konstruiert? Wie wird über die neuen Grenzen gesprochen und wie werden sie medial

inszeniert? Welche Wirkungen hat diese Darstellung? Wie wird aus einer Fluchtbewegung eine ‚Flüchtlingskrise‘, aus Grenzzäunen eine ‚Festung Europa‘?‘ (34).

Das nächste hinsichtlich der Thematik um die Errichtung von Grenzzäunen probate Basiskonzept ist jenes der *Regionalisierung und Zonierung*, bei welchem der Autor, auf Basis des Gedankens, „dass Räume ‚gemacht‘ sind“⁶⁵, hinter dem Konzept der Abgrenzung stets „politische und/oder ökonomische Interessen“ (2017: 34) auffindbar sind und es diese zu erschließen gilt. Eine ähnliche dekonstruktive Linie ermöglicht auch das dritte vom Autor angeführte Basiskonzept *Interessen, Konflikte und Macht*, welches anhand der unterschiedlichen (nationalen) Interessen hinsichtlich der Grenzzäune erschlossen werden kann. Für den Autor kann hier im Sinne des „kritisch-emanzipatorischen Erkenntnisinteresse(s)“⁶⁶ anhand des Themas der Grenzzäune „die damit verbundenen politischen Aushandlungsprozesse“ analysiert werden und im Weiteren auch Ansprüchen der Politischen Bildung im GW-Unterricht gerecht werden.

Hinsichtlich des (Unterrichts-)Themas Grenzzäune erwähnt Pichler in seinem Beitrag das Basiskonzept *Wahrnehmung und Darstellung*, welches den Lernenden die Möglichkeit bietet, „die Welt als wahrgenommene und konstruierte Welt zu erkennen und produzierte Darstellungen einer kritischen Analyse zu unterziehen“ (2017: 35). Dabei können – etwa beim Hinterfragen, wie Fotografien auf den Betrachtenden/die Betrachtende wirken – sowohl Aspekte der persönlichen Wahrnehmung (mitsamt der relevanten zugrundeliegenden Sozialisationserfahrungen und Wissensstände) erörtert werden. Ebenso kann die Fotografie selbst zum Analyseobjekt gemacht werden und eine Bildanalyse selbst betrieben werden. In diesem Kontext, so Pichler weiter, ist auch die Analyse des (eigenen, gesellschaftlichen, medialen etc.) Sprachgebrauches bezüglich des Meta-Themas Flucht und Migration möglich (35).

Abschließend wird das Themenfeld der Grenzzäune mit dem Basiskonzept der *Kontingenz* in Verbindung gesetzt. Pichler erwähnt hierbei, dass der „gleiche Zaun“ höchst unterschiedliche und mehrperspektivische Betrachtungsweisen zulässt und damit „gleichzeitig viele Geschichten (erzählt)“ (2017: 35).

Betrachtet man nun erneut die von Wintersteiner formulierten Ziele und Teilziele, so ist erkennbar, dass bereits das erste Ziel („Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren“) in hohem Maße durch die angeführten Inhalte des Basiskonzeptes *Raumkonstruktion und Raumkonzepte*

65 Pichler bezieht sich hier auf Benno Werlens *Sozialgeographie. Eine Einführung* (2000) und Ute Wardengas „Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht“ (2002).

66 Pichler verweist hier auf Christian Vielhabers „Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht“ (1999).

erreicht werden können. Problemlagen können immer in mehreren Maßstabsebenen gesehen werden und wirken sich ebenso auf lokalen und globalen Ebenen unterschiedlich bzw. gleichartig aus. Pichlers Verweis auf den „Wahrnehmungsraum“ (der im Übrigen auch Bestandteil des an anderer Stelle behandelten fachdidaktischen Grundkonsenses ist) ergänzt das besagte Ziel 1 ebenso wie das erste Teilziel (neues Wissen generieren, z. B. „Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren“) um jene Komponente, welche die individuelle „Gefühlswelt“ der Lernenden mit einbezieht. Passend dazu stellt sich der Leitfaden unter Ziel 1 (siehe hier Kap. 5.2., Abb. 7) beispielhaft vor, „[d]urch geeignete Übungen Körperliches und Emotionen an[zu]sprechen, die bei der Begegnung mit dem ‚Globalen‘ ausgelöst werden [...]“ (WINTERSTEINER 2019: 17).

Die von Pichler im Kontext des Basiskonzeptes *Raumkonstruktion und Raumkonzepte* erwähnte interessensgeleitete Raumkonstruktion erweist sich als ebenso sehr stimmig mit Inhalten des Leitfadens, weil sie wesentliche Elemente des vierten Teilzieles („Meta-Wissen aufbauen, also ein Wissen über Wissen, eine Veränderung des Denkrahmens und der Kategorien, mit denen Wissen eingeordnet wird [z. B. „Heimatland Erde. Weltbilder und Weltvisionen“]“) beinhaltet. Hierzu passend sind auch die von Pichler genannten Fragen bezüglich der Basiskonzepte *Regionalisierung und Zonierung* sowie *Interessen, Konflikte und Macht*, weil diese in vielfacher Weise Ansprüche des Leitfadens bedienen. Wintersteiner fragt hier etwa im Ziel 1 hinsichtlich des Teilzieles „Heimatland Erde. Weltbilder und Weltvisionen“ nicht nur, „(w)elche Weltbilder und Weltvisionen haben wir selbst [...], die eine persönliche Geographie wiedergeben [...]“, sondern auch, „(w)elche Weltbilder waren in der Vergangenheit prägend und wie wirken sie in die Gegenwart?“ (WINTERSTEINER 2019: 18; siehe Kap. 5.2., Abb. 8). Diese Fragestellungen decken sich ebenso stark mit den von Pichler angeführten Inhalten im Basiskonzept *Wahrnehmung und Darstellung*, welche den Konstruktionscharakter von Wahrnehmung und Welt zentral thematisiert. Nicht nur hinsichtlich des Basiskonzeptes der *Kontingenz* können zentrale Fragestellungen und Ansprüche des Leitfadens etwa bezüglich Mehrperspektivität (etwa „Kontrastive Geschichtsbilder: z. B. die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber“ oder „Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung beschäftigen“) (WINTERSTEINER 2019: 18; siehe Kap. 5.2., Abb. 8) sinnbringend behandelt werden.⁶⁷

67 Anm.: Vergleiche bzgl. letzterem Beispiel ebenso die Inhalte des Basiskonzeptes *Märkte, Regulierung und Deregulierung* im Lehrplan GW.

Wenn wir uns nun Ziel 2 des Leitfadens zuwenden („Lernende ihre Selbstwirksamkeit als ‚citizens‘ erleben lassen“) zuwenden, bewegen wir uns einerseits von Pichlers Unterrichtsbeispiel weg, und doch möchte ich konsequenterweise ebenso die restlichen Ziele und deren Auszüge anhand ihres Verwirklichungspotenziales in den Basiskonzepten fortführen. In diesem Bereich des Leitfadens kommen besonders die in Kapitel 4 behandelten Teilaspekte des GCE-Konzeptes zum Tragen, welche auch dem Fach GW in Form von Bildungsanliegen oder Unterrichtsprinzipien zur Erreichung spezifischer Ziele und Inhalte dienen. Auf diese Weise sollen diese, wie bereits erwähnt, nur in aller Kürze behandelt werden.

Laut Wintersteiners Leitfaden von ist „dieses Ziel Voraussetzung dafür, dass Lernende sich als engagierte BürgerInnen begreifen“, was damit stark in Bereiche der Politischen Bildung hineinreicht, aber auch besonders stark ins Basiskonzept *Interessen, Konflikte und Macht*, das „gesellschaftliche Aushandlungsprozesse sowie die Auseinandersetzung mit Konflikten, die dabei ausgetragen werden [...]“, zum Inhalt hat. Weiters lenkt das Basiskonzept „die Aufmerksamkeit auf soziale, ökonomische und ökologische Abhängigkeiten, Konflikte und Krisen sowie auf die Strategien der Konflikt- und Krisenbewältigung.“ Die Lernenden „sollen sich über Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteur/innen in Aushandlungsprozessen erleben können“ (Lehrplan GW-Oberstufe; BKA 2019a). An dieser Stelle können besonders stark Elemente des Unterrichtsprinzips Politische Bildung sowie des Bildungsanliegens im Sinne des Sozialen Lernens (vgl. hierzu auch Kap. 3.3.1.) erkannt werden. Durch eine zusätzliche Verknüpfung der Inhalte des Basiskonzeptes mit obigen Anliegen und Prinzipien könnte hierbei eine wesentliche inhaltliche Vertiefung jener Inhalte geschaffen werden, welche auch im Leitfaden unter diesem Punkt angesprochen sind („Zivilcourage“, „Engagement“, „Erfahrungsräume für Partizipation schaffen und nutzen“, „Menschenrechte, Kinderrechte, demokratische Rechte kennenlernen“, „Kommunikation und Konfliktfähigkeit“; WINTERSTEINER 2019: 18; siehe Kap. 5.2., Abb. 9). Als wesentlich erscheint mir an dieser Stelle ebenso der Verweis auf Prinzipien des kompetenzorientierten GW-Unterrichts (vgl. Kap. 4.2. bzw. HINSCH et al. 2014: 51), welche in hohem Maße den von Wintersteiner angesprochenen Inhalten entsprechen, nicht nur hinsichtlich der Kernbereiche der Partizipation.

Ziel 3 im Wintersteiners Leitfaden nimmt sich zum Ziel, „Lernende [zu] unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit, sich als global citizen zu betätigen, zu entwickeln“ (2019: 20). Wie auch bereits in Ziel 2 angesprochen, ist auch in Ziel 3 die gesellschaftliche Teilhabe ein wesentlicher Bestandteil. Etwas weniger als in den beiden anderen Zielsetzungen erscheint hier ein Hinwenden zu den Basiskonzepten, wobei auch hier das Basiskonzept *Interessen,*

Konflikte und Macht und seine bekannten Inhalte aus Ziel 2 als adäquat erscheint. Betrachtet man Ziel 3 genauer (20; siehe hierzu Kap. 5.2., Abb. 10), so findet man die Teilziele „Die eigene Stellung in der Welt reflektieren“, „Ethische Reflexionen“ und eher praktisch orientierte „Real-situationen“ (genannt werden etwa „Begegnung mit Peers, von der Nachbarklasse [...], aber Kontaktaufnahmen mit „Peers aus dem globalen Süden“). Ebenso werden „Planspiele“ und „Unterrichtsprojekte mit stark partizipativem Anteil“ sowie „Thematisierung von Handlungsmöglichkeiten anhand aktueller politischer Fragen“ empfohlen. Es ist augenscheinlich, dass hier ebenso eine hohe Kongruenz mit den bereits bei Ziel 2 angesprochenen Prinzipien des kompetenzorientierten GW-Unterrichts vorhanden ist, aber auch Inhalte und Methoden angesprochen werden, die bereits im fachdidaktischen Grundkonsens des Jahres 2012 und später 2017 als Anforderungen formuliert wurden (PICHLER et al. 2017: 62; siehe hierzu Kap. 4.3.).

Das abschließende Ziel 4 dient laut Wintersteiner dazu, „Lernenden [zu] helfen, diese Erfahrungen zu verinnerlichen und zu einem Teil ihrer Persönlichkeit werden zu lassen“ (2019: 21); dies richtet sich an die Lehrpersonen, ein für diesen Prozess gedeihliches Umfeld zu gestalten (siehe hierzu Kap. 5.2., Abb. 11). Dieses angesprochene Umfeld bezieht sich etwa auf die „Gestaltung der Schulkultur“ (etwa GCE „als Leitprinzip um[zus]etzen“) oder „Spiralförmige Curricula“ (etwa GCE-Themen immer wieder anzusprechen bzw. an frühere Inhalte anzuknüpfen bzw. nicht nur Jahresplanungen für eine Schulstufe, sondern auch für eine Sekundarstufe 1 bzw. 2 zu planen). Da es sich bei Ziel 4 mehr um eine praktische Anleitung bzw. empfohlene Ausgestaltung handelt, nehme ich hier Abstand von einer näheren inhaltlichen Auseinandersetzung.

Es kann zusammenfassend gesagt werden, dass die in dieser Arbeit behandelten GCE-Konzepte von Chloe Blackmore und Werner Wintersteiner in hohem Maße auf geographiedidaktische Konzeptionen treffen, die inhaltlich, methodisch und didaktisch eine Vielzahl an Schnittmengen aufweisen. So stellen etwa die Konzepte von BLACKMORE (2016), RHODE-JÜCHTERN (2017) und BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER (2017) die kritische Reflexion von Vorannahmen und individuellen Seh- und Denkweisen in den Fokus der Betrachtung. In diesen Zugängen dient eine analytische, faktenbasierte und mehrperspektivische Herangehensweise als Basis für den Moment des Dialoges, der nicht nur im Sinne des Informationsaustausches steht, sondern auch als Lernprozess für sich betrachtet wird und gleichzeitig eine wesentliche Rückmeldungsfunktion für die Lernenden einnimmt. Der an diese Stelle passende Zugang des diskursiven Unterrichts von BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER sieht den dialogischen Prozess als probate Möglichkeit, um darin Meinungen, Sichtweisen, Ansprüche und Normen zu hinterfragen und im weiteren Sinne eine gesellschaftliche Handlungsfähigkeit der Lernenden

zu ermöglichen. Dieser politikdidaktische Anspruch ist in allen angesprochenen Konzepten deutlich zu erkennen, und so kann die problemorientierte Denk- und Handlungsweise des Unterrichts auch außerhalb des Unterrichts zu kompetenter gesellschaftlicher Partizipation ermächtigen. Der in allen Konzepten betonte Konstruktionscharakter „der Welt“ ermöglicht zudem den Lernenden die Einsicht, dass diese Welt auch aktiv anders „konstruiert“ und gestaltet werden kann. Hinsichtlich des Umgangs mit jenen Gefühlslagen, welche Blackmore mit „critical knowledge“ bezeichnet und auch Pichler im Umfeld der „Katastrophendidaktik“ sieht, erachte ich das von Blackmore angeführte „Social Connection Model of Responsibilities“ als wesentlichen Beitrag hinsichtlich einer Synthese der unterschiedlichen Konzepte.

Wie auch in den anderen behandelten Konzepten, kommt im Vergleich zwischen dem Leitfadenskonzept von Wintersteiner und den Unterrichtsplanungen von Pichler mit Blick auf die Basiskonzepte ein hohes Maß an Überschneidungen zum Tragen. Besonders hinsichtlich des von Wintersteiner formulierten (besonders umfangreichen) Zieles 1, welches die globalen und lokalen Zusammenhänge und Entwicklungen sowie ihre Erfahrbarkeit für die Lernenden zum Thema hat, sehe ich die (hier von Pichler anhand des Themas Grenzzäune veranschaulichten) Basiskonzepte als hervorragende Herangehensweise. Hierbei ist besonders das Konzept der unterschiedlichen Raum- und Lagebeziehungen hervorzuheben, welches die Ideen des Leitfadens noch vertieft. Zusätzlich zum Genannten erweisen sich geographiedidaktische Raumkonzepte als ideales Mittel, um die von Wintersteiner erwähnten lokalen und globalen Ebenen offenzulegen und greifbarer zu machen.

Bezüglich der übrigen Ziele des Leitfadens erweisen sich im weiteren Verlauf nicht nur Basiskonzepte (wie etwa das Basiskonzept *Interessen, Konflikte, Macht* oder *Kontingenz*) als gute Möglichkeit zur Vermittlung von GCE-Themen, sondern auch das Heranziehen bewährter österreichischer Bildungskonzepte wie Politische Bildung, Soziales Lernen und Interkulturelles Lernen.

Zusammenfassend kann für alle hier behandelten Konzepte festgestellt werden, dass diese ein überaus brauchbares und nachhaltiges Instrument sein können, um aktuelle und globale Gegenwarts- und Zukunftsfragen im schulischen Kontext zu thematisieren.

Nachdem es in diesem Abschnitt auch zu einer näheren Behandlung von schulischen GCE-Konzepten im Kontrast zu geographiedidaktischen Konzepten kam, soll im nächsten Kapitel erarbeitet werden, welche Gemeinsamkeiten die GCE-Konzepte untereinander aufweisen.

5.4. GCE-Konzepte: Gemeinsamkeiten und abgeleitete Themenfelder

Im Folgenden sollen die in dieser Arbeit behandelten GCE-Konzepte hinsichtlich deutlicher Gemeinsamkeiten zu österreichischen Konzepten von politischer Bildung unter einer globalen Perspektive betrachtet werden. Ebenso gilt es, aus den beiden zuvor behandelten pädagogischen GCE-Konzepten (BLACKMORE 2016, WINTERSTEINER 2019) solche relevanten Themen herauszuarbeiten, die als Grundlage für die folgende Lehrplananalyse dienen.

Wie aus der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Leitfaden hervorgeht, finden sich darin unterschiedliche Zugänge, welche den einzelnen (hier an anderer Stelle behandelten) Teilbereichen zuordbar sind und damit zum Ausdruck bringen, wie stark sich der GCE-Begriff mit österreichischen Bildungsprinzipien und -anliegen überschneidet. Hervorzuheben ist v. a. jener Teil, welcher die Sozialformen und den Umgang mit unterschiedlichen Meinungen behandelt und besonders stark auf bewährte Ideen des Bildungsprinzips Soziales Lernen zurückgreift, aber auch das kommunikative Handeln im Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe betont. Bezüglich theoretischer Kenntnisse über verschiedene demokratische Rechte und deren Anwendbarkeit sind Bezugspunkte zur Menschenrechtsbildung gleichfalls erkennbar wie zur Politischen Bildung. Ebenso wie die angesprochenen Bildungsanliegen, Unterrichtsprinzipien und Basiskonzepte wird der Lernprozess in Wintersteiners Leitfaden langfristig betrachtet, wodurch zentrale Inhalte und Konzepte wiederkehrende Elemente des Unterrichts werden.

Ein besonders wichtiger Teil, den wir sowohl in den Konzepten von Blackmore und Wintersteiner, aber auch im Zuge der Auseinandersetzung mit Politischer Bildung von Vielhaber und Hellmuth kennenlernten, ist die Positionierung des Lernenden als eines selbstreflektiven Individuums. Die SchülerInnen werden hierbei nicht nur dazu angehalten, die eigenen Motivlagen vor dem strukturellen (weltgesellschaftlichen) Hintergrund und deren Einfluss auf die eigene Sozialisation zu reflektieren, sondern auch im Sinne des Postkolonialismus jene Ursachen und Entwicklungen zu erforschen, die historisch oder gegenwärtig strukturbildend waren oder sind. Hierbei orientieren sich alle Konzepte an Kompetenzen, welche im kritischen Umgang mit Strukturen und Informationen zentral sind: Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz.

Wie erwähnt, stellt die Behandlung jener Themenkomplexe, die durch den GCE-Begriff behandelt werden sollen, kein Novum im österreichischen Schulwesen dar; dennoch finden sich in beiden hier behandelten Konzepten von BLACKMORE (2016) und WINTERSTEINER (2019) wesentliche Elemente, deren Einbettung in der folgenden Lehrplananalyse im Lehrplan des Unterrichtsfaches GW überprüft und in Form einer Unterrichtsplanung aufgezeigt werden soll.

Im Zuge der Beschäftigung mit GCE wurde zudem offenkundig, wie vielseitig dieses Konzept von den hier angeführten AutorInnen behandelt wurde. Dazu meint etwa Wintersteiner, dass GCE „ein sehr umfassendes und komplexes Arbeitsfeld und Mehreres zugleich [ist] – ein transdisziplinäres Themenfeld, ein Unterrichtsprinzip genauso wie Inhalt des Fachunterrichts in vielen Fächern“ (WINTERSTEINER 2016: 15). Trotz dieser konzeptuellen Diversität lassen sich aus allen hier behandelten Konzepten einige grundsätzliche, für die Idee der GCE charakteristische Themenfelder ableiten. Diese Themenfelder sind:

- Globale Problemstellungen im Zusammenhang mit der Ungleichverteilung von natürlichen und ökonomischen Ressourcen (BLACKMORE 2016)
- Verständnis für die SDGs und Kenntnis über die Veränderbarkeit der Welt (WINTERSTEINER 2014; UNESCO 2015b)
- Kritische Reflexion globaler Machtstrukturen und ihrer Historizität (ANDREOTTI 2008; BLACKMORE 2016) in postkolonialistischer Sichtweise;
- Kritische Reflexion der eigenen Positionen und Standpunkte sowie der divergierendem Standpunkte seitens anderer Personen und Personengruppen (WINTERSTEINER 2014);
- Verständnis für multiple (nationale, religiöse, kulturelle, soziale) Identitäten (WINTERSTEINER 2014);
- Ein toleranter, respektvoller Umgang mit Diversität und das Bewusstsein von einer gemeinsamen, übergeordneten Identität (*global citizen*) (WINTERSTEINER 2014, 2019)
- Arbeitswissen zu den Themen Frieden, Menschenrechte, Demokratie (WINTERSTEINER 2014)
- Handlungsbereitschaft, Engagement und Partizipation auf lokaler, regionaler und globaler Ebene (WINTERSTEINER 2014, 2019; ANDREOTTI 2008)
- Alternativen zur bestehenden sozialen und ökonomischen Ordnung unter besonderer Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit (ANDREOTTI 2008; WINTERSTEINER 2019)

Natürlich vermögen diese Themenfelder nicht das gesamte Konzept in seiner Komplexität und Vielfalt abzudecken, sondern repräsentieren nur besonders relevante Gebiete. Bei der folgenden Lehrplananalyse ist dann der Frage nachzugehen, inwiefern diese Themenfelder Anknüpfungspunkte im Unterrichtsfach GW aufweisen.

6. Der Lehrplan GW und seine GCE-Potenzial

Im Folgenden sollen die Lehrpläne des Unterrichtsfaches GW für die Unterstufe AHS und NMS (Neue Mittelschule) sowie für die Oberstufe inklusive der bereits besprochenen Basiskonzepte auf sein Potenzial mittels Anknüpfungspunkten hin untersucht werden. Als Leitfaden für diese Suche dienen hierbei die im vorherigen Kapitel abgeleiteten Themenfelder. Bezüglich des überfachlichen Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“ sei auf das diesbezügliche Kapitel (4.3.9.) verwiesen, welches inhaltliche und lehrplanmäßige Anknüpfungspunkte für GCE aufweist bzw. jene Perspektive darstellt, unter welcher globale Themen in der österreichischen Politischen Bildung laut *Grundsatzterlass 2015* behandelt werden können.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass die angesprochenen Themenbereiche des Lehrplans nur besonders deutliche Anknüpfungspunkte für das Konzept der GCE darstellen und grundsätzlich GCE mehr als „integrativer Denkraum“ bzw. als Sicht auf bestimmte Unterrichtsthemen gesehen werden kann (WINTERSTEINER et al. 2014: 37). Zur Analyse werden repräsentativ die Lehrpläne des Unterrichtsfaches GW für den AHS- und NMS-Bereich von der 5. bis zur 8. Schulstufe herangezogen. Weiters wird der diesbezügliche Lehrplan der AHS-Oberstufe analysiert und der GW-Lehrplans der HTL untersucht.

6.1. Lehrplan GW der AHS-Unterstufe/NMS

Betrachtet man den Lehrplan GW der Unterstufe (BMBWF 2019c), so zeigt sich, dass hier der Mensch und seine Aktivitäten mitsamt den Auswirkungen auf den Raum im Mittelpunkt stehen und die diesbezüglichen räumlichen Aspekte dieses Handelns miteinbezogen werden. Wesentlich und damit ein erster Konnex zu GCE ist die Formulierung in der „Bildungs- und Lehraufgabe“ (1), bei welcher ein Anspruch an den GW-Unterricht wie folgt beschrieben wird: „Geographie und Wirtschaftskunde soll Schülerinnen und Schülern helfen, im privaten, beruflichen und öffentlichen Bereich verantwortungsbewusst und tolerant zu handeln“ (1). Hier ist eine klare Bezugsmöglichkeit zu Ideen der Nachhaltigkeit und dem demokratischen Grundverständnis zu erkennen, welche man in Politischer Bildung, Bildung zu nachhaltiger Entwicklung und GCE ebenso finden kann.

Außerdem findet sich unter dem Punkt „Bildungs- und Lehraufgabe“ der Anspruch an das Unterrichtsfach, der das vorangegangene Zitat noch präzisiert: „Einblick in unterschiedliche Wirtschafts- und Gesellschaftssysteme gewinnen, um sich mit aktuellen und zukünftigen politischen Fragen auseinander zu setzen sowie demokratisch und tolerant handeln zu können“ (1). Es ist deutlich, wie stark politische und gesellschaftliche Aspekte in diesem Unterrichtsfach

behandelt werden sollen und dahingehend auch ein klarer Zukunftsbezug hergestellt werden soll. Diese Bezüge, die von der Grundidee wesentliche Teile des Konzeptes der GCE abdecken, finden sich in besonders deutlicher Form erneut im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“:

Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz; Entwicklung von Toleranz gegenüber dem Anderen bzw. gegenüber Minderheiten [...]; Bewertung ökonomischer Fragestellungen unter ethischen Gesichtspunkten; Einsicht in ökonomische Zusammenhänge; Aufbau eines Wertesystems zur verantwortungsbewussten Gestaltung des Lebensraums.

(BMBWF 2019c: 1)

Wie auch in den pädagogischen Konzepten von ANDREOTTI (2006, 2010), BLACKMORE (2016) und WINTERSTEINER et al. (2014) werden Kompetenzen erwähnt, welche den Umgang mit Informationen und Eindrücken zum Inhalt haben und diese als den Bereich von bewusstem, mündigem Handeln sehen. Wesentlich ist hier ebenso jener Gesichtspunkt, der wirtschaftliche Zusammenhänge und Fragen in einen ethischen Zusammenhang stellt und die proaktive, gestalterische Komponente der SchülerInnen thematisiert. Dieses Thema, das durchaus dem Thema der SDGs zuordbar ist, wird auch im Bildungsbereich „Natur und Technik“ (BMBWF 2019c: 1) angesprochen, der einen verantwortungsbewussten Umgang mit der Umwelt festhält.

Im Lehrstoff der 1. Klasse geht es ebenso wie im oben angesprochenen Bildungsbereich um den Umgang mit Ressourcen, obgleich deren Nutzung im Vordergrund steht, erweitert um den Aspekt der Umweltbelastung: „Einsehen, dass Rohstoffe und Energieträger auf der Erde ungleichmäßig verteilt und begrenzt vorhanden sind und dass ihre Nutzung oft die Umwelt belastet“ (BMBWF 2019c: 3).

Das Leben und Wirtschaften des Menschen und seine Auswirkungen auf die Umwelt werden auch in der 2. Klasse zum Thema gemacht, und das „Leben in Ballungsräumen“ wird mit seinen negativen Effekten („Umweltproblemen“; BMBWF 2019c: 3) behandelt. Insgesamt kann gesagt werden, dass die 5. und 6. Schulstufe jene Bereiche der GCE behandeln, welche sich den Bereichen der Nachhaltigkeit widmen und vor allem auf die Teildisziplin der Bildung für nachhaltige Entwicklung beziehen. In der im Lehrplan vollzogenen „Zusammenschau“ der beiden Jahrgänge wird erwähnt, dass es auf der Erde „Gunst- und Ungunsträume gibt“ (4). Diese Formulierung lässt eine breite inhaltliche Behandlung zu, da es sich hierbei nicht nur um das Thema ungleicher Bevölkerungsverteilung handelt, sondern auch die von der GCE gewünschte kritische Reflexion globaler Machtstrukturen und ihrer Historizität (siehe ANDREOTTI/SOUZA 2008) in einer altersadäquaten Frage-Form ermöglicht:

- „Warum gibt es Gunst- und Ungunsträume?“
 - „In welcher Form drücken sich diese Räume aus?“
 - „Was sind die Kriterien, welche eine Zuordnung in solch eine Raumkategorie begründen?“
 - „Welche historischen Ursachen haben zu dieser Einteilung geführt?“
 - „Welche Machtstrukturen sorgten und sorgen für diese Ungleichverteilung?“
- (BMBWF 2019c: 4)

Diese Fragen stellen natürlich nur eine grundsätzliche inhaltliche Auseinandersetzung mit den möglichen Themen dar und müssten inhaltlich und didaktisch an die Möglichkeiten und Wissensstände der Lernenden angepasst bzw. als Ausgangspunkt verwendet werden.

Betrachtet man den Lehrplan des Unterrichtsfaches für die 3. und 4. Klasse aus der Sicht thematischer Inhalte der GCE, so erkennt man, dass sich in diesen Jahrgängen eine zunehmende Möglichkeit der Bearbeitung politischer Inhalte bietet. So heißt es zusammenfassend für diese beiden Schulstufen: „Aufbau der Bereitschaft, sich aktuellen politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fragen zuzuwenden“ (BMBWF 2019c: 4). Diese Formulierung und mögliche Behandlung von Problemlagen lässt sich in der 3. Klasse wiedererkennen, wenn es darum geht zu erkennen, „dass in der Wirtschaft unterschiedliche Interessen aufeinander treffen und dass die Methoden des Interessenausgleichs einem Wandel unterworfen sind“ (4). Insgesamt ist festzustellen, dass für diese Schulstufe ein starker Fokus auf die Wirtschaft und volkswirtschaftliche Zusammenhänge zwischen Österreich und der Welt gelegt wird, jedoch werden diese Zusammenhänge mit starker Betonung auf die Europäische Union gesehen.

Besonders in der 4. Klasse kommt es dann zu mehreren inhaltlichen Anknüpfungspunkten des GCE-Konzeptes im Lehrplan für das Unterrichtsfach GW. So heißt es unter dem Bereich „Zentren und Peripherien in der Weltwirtschaft“ (BMBWF 2019c: 5): „Entwicklungsunterschiede zwischen Regionen wahrnehmen und Erklärungsansätze für deren Ursachen untersuchen. Bereitschaft anbahnen, Maßnahmen der Entwicklungszusammenarbeit bewerten und unterstützen“ (5). Damit werden zwei wichtige Themen der GCE behandelt: die Frage nach der Ursache für Ungleichverteilung sowie die Frage nach den Möglichkeiten, diese Ungleichheiten zu beseitigen. Die im Lehrplan angesprochene Herausarbeitung von Ursachen für Entwicklungsunterschiede ist, wie aus den bisherigen Kapiteln hervorgegangen, ein wesentlicher Bestandteil der GCE, gerade in ihrer intensiven kritischen Ausrichtung mit den kolonialen und imperialistischen Auswirkungen westlicher Politiken auf heutige globale Machtgefüge (vgl. ANDREOTTI [2010: 234] und WINTERSTEINER et. al. [2014: 25]).

In diesem Kontext ist das Konzept der Historizität (vgl. WINTERSTEINER et al. 2014: 25f) wesentlich, da es die oben beschriebenen Auswirkungen gleichsam als westliches Paradigma bezeichnet, das sich nicht nur in politisch-wirtschaftlichen Belangen ausdrückt, sondern auch in seiner ideellen und kulturellen Ausprägung. Die im Lehrplan angesprochene Bereitschaft, sich mit Inhalten der Entwicklungszusammenarbeit auseinanderzusetzen und auch eine Bereitschaft dafür zu schaffen, dieselbe zu unterstützen, ist offensichtlich in einem engen inhaltlichen Kontext mit bestehenden Entwicklungsunterschieden formuliert. Diese Bereitschaft ist im Bereich der GCE ebenso wichtig, da sie immer auf den Kontext bezogen wird, aus dem heraus geholfen wird, womit sich dann die Frage des Motives zum Helfen stellt. Laut ANDREOTTI (2006: 40) muss das Motiv zum eigenen Handeln hinterfragt werden und soll Entwicklungszusammenarbeit nicht im Sinne einer paternalistischen Hilfe-Idee durchgeführt werden, da dies in Folge auch zu einer Weiterverbreitung westlicher Werte führt, die ursächlich für globale Ungerechtigkeit und Ungleichverteilung verantwortlich sind (SPIVAK 1990: 96).

Den nächsten großen Anknüpfungspunkt, der im Lehrplan des Unterrichtsfaches GW für das Konzept der GCE relevant ist, bietet der Bereich „Leben in einer vielfältigen Welt“ (BMBWF 2019c: 5), u. a. in folgender Formulierung: „Erfassen der kulturellen, sozialen und politischen Differenzierung in unterschiedlichen Regionen der Erde. Bereitschaft anbahnen, sich mit ‚dem Anderen‘ vorurteilsfrei auseinanderzusetzen“ (5). Diese Charakterisierung nennt ein charakteristisches Merkmal der GCE, welche eine klare antirassistische Ausrichtung bzw. Rassismuskritik aufweist (WINTERSTEINER 2019:17) und sich zudem inhaltlich stark an Bereichen des Interkulturellen Lernens als Teildisziplin orientiert. Die Inhalte der GCE orientieren sich, wie bereits behandelt, wesentlich an Prinzipien der Migrationspädagogik und wenden sich gegen Formen von Kulturalisierung, welche die Mehrheitsgesellschaft zum Beurteilungsmaß werden lässt (WINTERSTEINER et al. 2014: 34). Relevant ist an dieser Stelle auch der *Grundsatzertlass 2017 Interkulturelle Bildung* (BMBWF 2018d), der neben anderen Aspekten und Anknüpfungspunkten zu Fachlehrplänen den Begriff des „Othering“ (3) erwähnt. Auch hierbei geht es vornehmlich um die Kenntnis und Verhinderung von Ausgrenzungsmechanismen, denn Interkulturelle Bildung „stellt der Haltung ‚Wir und die Anderen‘ (‚Othering‘) die Befähigung zum Umgang in und mit heterogenen Gruppen gegenüber“ (3).

Es ist bereits zu erkennen, dass lehrplanmäßige Anknüpfungspunkte für GCE-Themen in der 4. Klasse der AHS besonders zahlreich sind und sich diese Schulstufe deutlich den Themen Diversität und Globalität widmet. So wird auch im Bereich „Leben in der ‚Einen Welt‘ – Globalisierung“ auf einen GCE-Kernbereich eingegangen, nämlich in der Behandlung vielfältiger globaler Interdependenzen mit dem Ziel, „[z]unehmende Verflechtungen und Abhängigkeiten

in der Weltwirtschaft und deren Auswirkungen auf die Gesellschaft [zu] erkennen“ (5), und weiter: „Die Bedeutung der ‚neuen Mächtigen‘ wie multinationaler Unternehmen, internationaler Organisationen und anderer ‚global players‘ erfassen. Die Verantwortung der Menschen für die „Eine Erde“ erkennen“ (5).

In diesem Teil des Lehrplanes finden sich nun nicht nur die bereits angesprochenen globalen (und in diesem Fall wirtschaftlichen) Interdependenzen, sondern auch solche globalisierungskritischen Punkte der GCE, die eine Analyse von gegenwärtigen Machtstrukturen adressieren. Wesentlich ist, dass der Lehrplan diesbezüglich von „neuen Mächtigen“ spricht und dabei konkrete Akteure nennt. GCE-Konzepte verweisen dabei an mehreren Stellen darauf, dass das eigene Denken und die Analyse ebenso vom eigenen spezifischen Kontext beeinflusst sind; diese Erkenntnis ist maßgeblich in die Analyse von Interdependenzen und Machtstrukturen miteinzubeziehen.⁶⁸ An dieser Stelle offenbart sich erneut der postkolonialistische Zugang der GCE, der sich wie ein roter Faden durch diverse Ideenfelder zieht.

Die Formulierung der Verantwortung der Menschheit für die „Eine Erde“ betrifft einen Bereich, der bereits inhaltlich stark vom Begriff des Globalen Lernens vertreten wurde und einen starken Einfluss auf jenen Bereich hatte, der vom GCE-Begriff im Vergleich zum Globalen Lernen durch die Begriffe der Global Citizenship und des WeltbürgerInnentums nachgeschärft wurde. Dieser zentrale GCE-Bereich sieht die grundsätzliche Förderung des Bewusstseins der WeltbürgerInnen ebenso vor wie die Fähigkeit, in der Weltgesellschaft zusammenzuleben und zur Problembewältigung fähig zu sein, mithin globale Partnerschaften zu bilden (WINTERSTEINER 2019:17f). Entscheidend ist hierbei die Kritik an der historischen Rolle Europas (Kolonialismus, Imperialismus) und an ihren Auswirkungen sowie an eurozentristisch geprägten (bisherigen) Handlungsmustern und -motiven.⁶⁹

Das österreichische GCE-Konzept der GCE motiviert zudem dazu, „[g]lobale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen [zu] erkennen“, wobei es hierbei „nicht mehr um das Bewusstsein von den globalen Zusammenhängen alleine“ geht, „sondern im Vordergrund steht die Ungerechtigkeit der heutigen globalen Weltordnung“ (WINTERSTEINER 2019: 17). Obgleich eine globalisierungskritische Auseinandersetzung sowohl im Lehrplan GW als auch im Konzept der BNE und des Globalen Lernens bereits einen Bestandteil der didaktischen Auseinandersetzung mit Globalisierung darstellt, ist hier besonders der in diesem Kontext erwähnte Begriff „Eine Erde“ ein Teil, der von der GCE spezifisch behandelt werden kann.

68 Vgl. ANDREOTTI/SOUZA (2008) und BLACKMORE (2016).

69 Vgl. ANDREOTTI (2006), ANDREOTTI/SOUZA (2008), WINTERSTEINER et al. (2014) und WINTERSTEINER (2019).

Hierbei ist, was das Element der Partizipation betrifft, besonders die weltbürgerliche Sicht eine Nachschärfung und Vertiefung jener Formulierung aus dem Lehrplan. Dies äußert sich etwa darin, dass das Agieren für eine „andere Welt“ nicht nur aus einer differentiellen, nationalen Sichtweisen überbrückenden Position heraus geschehen soll, sondern auch darin, dass eine praktizierte globale Bürgerschaft nicht an eine Staatsbürgerschaft gebunden ist.⁷⁰ Dieser durchaus komplexe, aber bereichernde Bestandteil der GCE-Idee setzt voraus, „dass die globale Dimension auch Bestandteil unserer Denkgebäude, Theorien und der Wissenschaften werden muss“, womit es sich als Basis für weltgesellschaftliches Denken und weltbürgerliches Handeln im Sinne des GCE-Begriffes eignet“ (Wintersteiner et al. 2014: 49). Hierbei ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass es sich beim österreichischen GCE-Konzept um mehr handelt als nur um die Schaffung des Verständnisses für die SDGs und um die Kenntnis von der Veränderbarkeit der Welt.

6.2. Lehrplan GW der AHS-Oberstufe

Der Lehrplan der AHS-Oberstufe beschreibt die Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfaches folgendermaßen: „Der Fachunterricht soll sich verstärkt folgenden Werten verpflichtet fühlen: einer menschenwürdigen Gesellschaft, einer intakten Umwelt und nachhaltigen Wirtschaft“ (BMBWF 2019e: 1). Der Lehrplan des Unterrichtsfaches bietet hier bereits einleitend einen zentralen Bezugspunkt zum GCE-Begriff, indem bestimmte Werte als Ziel formuliert werden. Diese Werte ähneln stark jenen Zielen, die in den SDGs formuliert sind (hierbei v. a. das SDG 4, welches „menschenwürdige Arbeit und „Wirtschaftswachstum“ als Ziel nennt; BKA 2019d), und sie entsprechen bezüglich nachhaltiger Wirtschaft den Inhalten der BNE, welche gleichzeitig eine Teildisziplin der GCE ist und laut der *Strategie Global Citizenship Education/Globales Lernen* von GCE stärker „orientiert“ ist „als Politische Bildung“ (Strategiegruppe Globales Lernen 2019: 10). Im Wesentlichen werden wieder Bezüge zur Nachhaltigkeit und Ökologie an mehreren Stellen der Lehrpläne erwähnt, etwa im Bereich der Synthesekompetenz: „zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen können, und im Bereich der Umweltkompetenz „Probleme des Umweltschutzes aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht“, „Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen [...]“ (BMBWF 2019e: 1).

Im Lehrstoff der 5. und 6. Klasse findet sich bereits titelgebend (*Die soziale, ökonomisch und ökologisch begrenzte Welt*) die Orientierung an Themen der Ökologie und Nachhaltigkeit.

70 Vgl. WINTERSTEINER et al. (2014: 23) für die drei Dimensionen von Citizenship (Status, Praxis, Gefühl).

Hierbei stechen die Lernziele hervor, welche unter den Punkten „*Die Menschen und ihre wirtschaftlichen Bedürfnisse*“ sowie „*Nutzungskonflikte an regionalen Beispielen*“ formuliert werden und das Thema Knappheit und die damit verbundenen Konfliktpotenziale behandelt: „wirtschaftliche Ungleichheiten auf der Erde anhand der Verfügbarkeit an Produktionsfaktoren (Boden, Arbeit, Kapital, Humanressourcen) sowie als Folge politischen Handelns erklären können“ und „regionale Konflikte über die Verfügbarkeit von knappen Ressourcen (Boden, Wasser, Bodenschätze usw.) und dahinter stehende politische Interessen erklären können“ (BMBWF 2019e: 2f).

Im Lehrstoff der 8. Klasse finden sich, thematisch anknüpfend, Bezüge zu Auswirkungen eines bisher offenbar zu wenig an Nachhaltigkeit und Umweltverträglichkeit orientierten menschlichen Handelns; die Lernenden sollen „den globalen Klimawandel in seinen möglichen Auswirkungen auf Lebenssituationen und Wirtschaft charakterisieren“ sowie die „lokale Betroffenheit durch globale Probleme erkennen und Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde entwickeln“ (BMBWF 2019e: 3) können.

Der Lehrplan für die AHS-Oberstufe weist somit zahlreiche Bezugspunkte auf, welche im Sinne der Erreichung der SDGs ausgelegt sind und an den GCE-Begriff anknüpfen, der im SDG 4.7 explizit als Methode genannt wird, um Kenntnisse und Fähigkeiten für nachhaltige Entwicklung zu vermitteln. Besagte Bezugspunkte richten sich damit mit ihrer Nähe zu den SDGs automatisch auf die Beseitigung von ökonomischen und sozialen Ungleichheiten, und auch die GCE stellt die Beseitigung von besagten Ungleichheiten in den Mittelpunkt.

Die im vorangegangenen Kapitel abgeleiteten Themenfelder „Globale Problemstellungen im Zusammenhang mit der Ungleichverteilung von natürlichen und ökonomischen Ressourcen (BLACKMORE 2016)“ und „Kritische Reflexion globaler Machtstrukturen und ihrer Historizität (ANDREOTTI 2008) in postkolonialistischer Sichtweise“, welche eine weitere Säule der GCE darstellen, finden sich im Oberstufenlehrplan ebenso wieder (BMBWF 2019e: 1): einerseits im Bereich der Synthesekompetenz („Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie in die zugrundeliegenden Machtstrukturen vermitteln“), aber auch der Gesellschaftskompetenz („geschlechtsspezifische Unterschiede“, „Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen“) und der Wirtschaftskompetenz („Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme“). Der kritische und mündige Umgang mit solchen Informationen, der im österreichischen GCE-Konzept stark an das Kompetenzmodell der Politischen Bildung angelehnt ist (siehe WINTERSTEINER 2014) und auch in internationalen

Konzepten⁷¹ einen maßgeblichen Stellenwert hat, findet sich im Lehrplan GW unter den „Didaktischen Grundsätzen“ (BMBWF 2019e: 2) hinsichtlich „eigenständiger und kritischer Informationsverarbeitung“ als auch im Verweis auf das „selbständige Erkennen von Problemen und das Finden von Wegen zu ihrer Lösung.“

Im Lehrstoff der Oberstufe finden sich für die Themenfelder neben den oben angeführten Anknüpfungspunkten besonders in der 8. Klasse Lernziele, die besonders dazu geeignet sind, im Sinne der Historizität Machtstrukturen zu untersuchen. Dabei stechen solche Lernziele der 8. Klasse hervor, die unter der Überschrift „Politische und ökonomische Systeme im Vergleich“ zu finden sind und neben diesem Vergleich auch eine tiefere Analyse zulassen:

- Zusammenhänge zwischen der sozialen und politischen Entwicklung unterschiedlicher Kulturräume und ihre Auswirkungen auf Weltpolitik und Weltwirtschaft erkennen können
- die Asymmetrie zwischen der ökonomischen Macht auf der einen Seite und den sozialen und politischen Interessen auf der anderen Seite erkennen
- Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen und Möglichkeiten von Verbesserungen durch Entwicklungszusammenarbeit diskutieren [...]

(BMBWF 2019e: 4)

Es bietet sich hier also die Möglichkeit der Frage nachzugehen, warum bestimmte Kulturräume eine bestimmte Stellung in der Welt haben und welche sozialen, ökonomischen und politischen Faktoren historisch zu dieser Stellung beigetragen haben und wie (bzw. mit welchen Mitteln) diese Systeme ihre Position im Vergleich zu anderen manifestieren. Diese Entwicklung, die sich mitunter in den Begriffen „Globaler Norden“, „Globaler Süden“ oder „Dritte“ bzw. „Vierte Welt“ ausdrückt, ist seit Jahrzehnten fester Bestandteil des Globalen Lernens, kann jedoch, durch die Brille der GCE betrachtet, Bezugspunkt zu einer Analyse der eigenen individuellen und gesellschaftlichen Position werden und damit den Blick im Sinne der Historizität schärfen. Nach dem Konzept von Andreotti kann und soll die Analyse der Entwicklung von (globalen) Machtstrukturen auch Einfluss auf die Haltung haben, wie die Lernenden Menschen aus weniger entwickelten Ländern begegnen und wie auf eine nichtpaternalistische Weise geholfen werden kann (ANDREOTTI 2006: 41).

Im Zuge dieses Vergleiches und einer tieferen Analyse von politischen und ökonomischen Systemen bietet sich in diesem Teil des Lehrplanes jener Bereich an, der mit dem Denken von

71 Vgl. ANDREOTTI (2006), ANDREOTTI/SOUZA (2008) und BLACKMORE (2016).

Alternativen in Zusammenhang steht und auch die Möglichkeit für alternative Zukunftsvorstellungen bietet. So wäre das Themenfeld „Alternativen zur bestehenden sozialen und ökonomischen Ordnung unter besonderer Berücksichtigung von Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit (ANDREOTTI 2008; WINTERSTEINER 2019)“ an dieser Stelle des GW-Lehrplans durchaus möglich.

Versucht man nun Anknüpfungspunkte für jenen Bereich der GCE zu finden, welche im Unterschied zu zahlreichen anderen Bildungskonzepten (mit Ausnahme des Globalen Lernens) mit diesem Konzept besonders kontrastiert, so ist es der Bereich, welcher sich mit dem Begriff bzw. der Haltung des „WeltbürgerInnentums“ befasst. Hierbei findet sich, wie bereits an anderer Stelle erwähnt, die Formulierung „der Erziehung zur globalen Verantwortung für die eine Welt“ (BMBWF 2019e: 1) im Bereich der Umweltkompetenz, welche eine supranationale Sicht auf globale, ökologische Problemfelder impliziert. Im Lehrstoff der 5. und 6. Klasse, wo es mitunter um „die Dynamik der Weltbevölkerung“ und „ihre heutige und die mögliche zukünftige Verteilung“ (BMBWF 2019e: 2) geht, wird ein für die GCE wichtiges Thema angeschnitten. Im Lehrstoff der 8. Klasse heißt es ebenso: „lokale Betroffenheit durch globale Probleme erkennen und Verantwortungsbewusstsein für die gesamte Erde entwickeln“ (BMBWF 2019e: 4). Da dieses Problembewusstsein und seine damit verbundene globale Sichtweise jedoch kein unbedingtes Dogma sind, hält der Lehrplan unter der Überschrift „Politische Gestaltung von Räumen“ fest: „Bereitschaft [zu] entwickeln zumindest auf der kommunalpolitischen Ebene gestaltend mitzuwirken“ (BMBWF 2019e: 5).

Beide Themenbereiche werden im österreichischen GCE-Konzept angesprochen, und so heißt es unter anderem, in starker Ähnlichkeit zum Lehrstoff der 8. Klasse, unter dem Punkt „Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen“ des Leitfadens beispielhaft: „Migrations- oder Fluchtgründe erforschen durch eigene Erfahrungen, Befragungen von Menschen aus dem Umfeld wie durch Länderstudien“ (WINTERSTEINER 2019: 17) zu untersuchen.

Von besonderer Bedeutung ist das Thema internationale Migration hinsichtlich des österreichischen GCE-Konzeptes deswegen, weil hier die Idee der „Weltinnenpolitik“ einerseits mit gleichen internationalen Standards, unabhängig von Herkunft und Staatsbürgerschaft, geäußert wird (WINTERSTEINER 2014: 12) und andererseits als Form von „transnationaler politischer Gestaltung“ (WINTERSTEINER 2014: 32) formuliert wird.

Ein weiterer Themenbereich, der in enger Beziehung zum Konzept der GCE und der im vorangegangenen Kapitel abgeleiteten Themenbereiche steht, dreht sich um ein Verständnis für multiple (nationale, religiöse, kulturelle, soziale) Identitäten (vgl. WINTERSTEINER 2014),

welche die (vielfache) starke inhaltliche Nähe zum Unterrichtsprinzip der Interkulturellen Bildung (vgl. BMBWF 2018a) erkennen lässt. Hierbei finden sich etwa in der 7. Klasse unter dem Titel „Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen“ des Oberstufen-Lehrplans für GW folgende Formulierungen:

- die Entwicklung der österreichischen Bevölkerung (zeitliche und räumliche Dimension) darstellen können sowie mögliche Folgen ableiten und beurteilen
- die Lebenssituation ausgewählter Bevölkerungsgruppen vor dem Hintergrund des Phänomens „Fremdsein“ analysieren und bewerten können
- die gesellschaftspolitischen Herausforderungen einer alternden und multikulturellen Gesellschaft erfassen

(BMBWF 2019e: 3f)

Die Auseinandersetzung mit diesen Fragen sind von größter Aktualität und zeigen, dass Elemente des Grundsatzes für Interkulturelle Bildung mitsamt den darin formulierten Kompetenzen im GW-Lehrplan präsent sind. So heißt es im Grundsatzes 2017 mitunter auch, „einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren“ und „gesellschaftliche Entwicklungen in der migrationsgeprägten und individualisierten Gesellschaft aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten [...]“ (BMBWF 2018a: 4). Die bereits erwähnte starke inhaltliche Anlehnung des österreichischen GCE-Konzeptes an das Konzept der Interkulturellen Bildung liegt v. a. im Bereich der Migrationspädagogik (vgl. Kap. 3.3.2.) und auf die Kenntnis und Aufhebung von „national/ethnisch/kulturell begründeten „Wir“- und „Nicht-Wir“- Unterscheidungen (WINTERSTEINER 2014:34f).

Wie zu erkennen ist, bieten sich im Lehrplan des Unterrichtsfaches zahlreiche Anknüpfungspunkte für Ideen der GCE und es kann festgehalten werden, dass wesentliche Ideen des Konzeptes in Form seiner Teildisziplinen inhaltlich bereits verankert sind. Hierbei sind das v. a. Konzepte der Interkulturellen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Politischen Bildung, welche in Form von Grundsatzes eine wesentliche „Ergänzung“ des Lehrplans darstellen.

Im Weiteren sollen nun die Lehrpläne der Höheren technischen Lehranstalten auf Bezugs- und Anknüpfungspunkte untersucht werden.

6.3. Lehrplan GW der Höheren Technischen Lehranstalten (HTL)

Insgesamt ist das Stundenausmaß, welches dem Unterrichtsfach GW in den österreichischen HTL zukommt, ein deutlich geringeres als es etwa in allgemeinbildenden Schultypen der Fall ist. Zudem kommt es zu einer Zusammenlegung mehrerer Gegenstände zum Unterrichtsfach „Geografie, Geschichte und Politische Bildung (einschließlich Volkswirtschaftliche Grundlagen)“, die in den ersten 4 Jahrgängen mit einem gesamten Stundenausmaß von 8 Stunden festgelegt ist (BMBWF 2019d).

Anknüpfungspunkte für GCE lassen sich im Lehrplan v. a. im Bereich der Nachhaltigkeit und nachhaltigen Entwicklung finden. So erwähnt etwa die Bildungs- und Lehraufgabe des „Kompetenzbereichs Geografie“ die Fähigkeit der Lernenden, „die Ziele der Nachhaltigkeit sowie Nutzungskonflikte und Ökokrisen erläutern“ zu können (BMBWF 2019d). Inhaltlich wird diese Thematik im 1. Jahrgang behandelt, wo „Wechselwirkungen zwischen Ökosystemen; Ressourcenknappheit und Tragfähigkeit der Erde; Nachhaltigkeit in der Raumnutzung; Nutzungskonflikte; [...] Lebensraum Österreich“ thematisiert werden sollen (BMBWF 2019d); ebenso sind in diesem Jahrgang Themen wie „Bevölkerungsstrukturen und -verteilung; Wanderungsbewegungen und Auswirkungen“ zu behandeln (BMBWF 2019d), was sowohl Bereiche der Interkulturellen Bildung als auch der GCE anspricht.

Es ist zu erkennen, dass im weiteren Ansatzpunkte der GCE im Lehrplan der HTL eher im „Kompetenzbereich Geschichte“ (Lehrstoff 1. Jahrgang: „Expansion und Migration und deren soziokulturelle Auswirkungen; multikulturelle bzw. multireligiöse Gesellschaft“; Lehrstoff 2. Jahrgang: „Europäisierung der Welt; Kolonialisierung und Entkolonialisierung und deren Folgen bis hin zum Nord-Süd-Konflikt“), im Kompetenzbereich „Politische Bildung“ (3. Jahrgang: „Grund- und Menschenrechte im historischen Kontext. Einbindung in die Rechtssysteme; Durchsetzungsmöglichkeiten und Verletzungen, Rassismus, Antisemitismus, Feindbilder“; Lehrstoff 2.–4. Jahrgang: „Streitkultur und Konfliktmanagement“) und im Kompetenzbereich „Volkswirtschaftliche Grundlagen“ (3. Jahrgang: „Globalisierung, Merkmale und Probleme von Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern, Entwicklungszusammenarbeit, Voraussetzungen für globales Wirtschaften und dessen Auswirkungen, Vor- und Nachteile der Globalisierung sowie mögliche Lösungsansätze zur Abschwächung der Nachteile“) zu finden sind.

Im 4. Jahrgang werden dem Bereich Geografie die Bildungs- und Lehraufgabe zugeordnet, die Grundfreiheiten der Europäischen Union erklären und kennen sowie Abhängigkeiten zwischen Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländern zu erfassen und Strategien zur Entwicklungszusammenarbeit beschreiben zu können.

Insgesamt ist zu erkennen, dass im Lehrplan der HTL durchaus Anknüpfungspunkte für GCE zu finden sind, aber diese in höherem Maß den Bereichen „Geschichte“ und „Politische Bildung“ zugeordnet werden als es in den anderen behandelten Lehrplänen geschieht.

Wie in der vorangegangenen Lehrplananalyse gezeigt werden konnte, finden sich jene Themenbereiche, die als zentrale Begriffe der GCE bezeichnet werden können, in allen hier behandelten Lehrplänen wieder, und auch die in dieser Arbeit abgeleiteten Themenfelder (vgl. Kap. 5.4.) finden Anknüpfungspunkte in den behandelten Lehrplänen. Ebenso ist zu erkennen, dass jene einzelnen Teilgebiete (v. a. Politische Bildung, BNE, Interkulturelle Bildung), welche im österreichischen GCE-Konzept vorhanden sind, deutlich in den Lehrplänen der AHS und NMS präsent sind. Für die AHS-Unterstufe bzw. NMS sind zudem besonders klare Bezüge zu den Grundsatzertlassen der Interkulturellen Bildung, der Bildung für nachhaltige Entwicklung und der Politischen Bildung erkennbar.

Der Lehrplan der HTL kontrastiert in seiner Konzeptionierung als Fächerverbund aus Geografie, Geschichte, Politischer Bildung und Volkswirtschaftlichen Grundlagen stark mit der Lehrplankonzeption des Unterrichtsfaches GW in AHS, NMS und AHS-Oberstufe. Hierbei werden die Themenfelder der GCE stärker den Bereichen Geschichte und Politischer Bildung zugeordnet als dem Bereich Geographie. Nichtsdestotrotz finden sich zahlreiche Anknüpfungspunkte für Themenfelder der GCE.

7. Unterrichtsplanung

Wie in den vorangegangenen Kapiteln (v. a. Kap. 4. und 5.) gezeigt werden konnte, sind die Überschneidungen zwischen geographiedidaktischen Konzepten/Planungen in hohem Maß gegeben, und auch die Lehrpläne des Unterrichtsfaches GW weist zahlreiche Anknüpfungspunkte für Themen der GCE auf. Im Folgenden soll nun auf Basis der zuvor abgeleiteten Themenfelder bzw. eines einzelnen Themenfeldes eine Unterrichtsplanung gestaltet werden.

Thema: Flucht – Migration und die SDGs

Klasse: 6. Klasse (3. Semester – Kompetenzmodul 3)

Zeitraumen: 3 bis 4 Unterrichtseinheiten

Lehrplanbezug und Basiskonzepte: *Vielfalt und Einheit – Das neue Europa*

Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern

- gesellschaftliche und politische Entwicklungen im europäischen Kontext erläutern und deren Bedeutung für das eigene Leben hinterfragen
- Migrationen in und nach Europa erörtern

Basiskonzept „Regionalisierung und Zonierung“ (Zitat aus dem Basiskonzept: *„Zonierungen beschreiben die interessengeleitete Abgrenzung von Raumeinheiten in Politik, Administration und zu wissenschaftlichen Zwecken, etwa im Bereich der Geoökologie oder der Raumplanung. Entsprechend sind Regionalisierungen und Zonierungen in Bezug auf ihre Zielsetzungen zu hinterfragen.“*)

Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ (Zitat aus dem Basiskonzept: *„Schülerinnen und Schüler sollen sich über Gewinner/innen und Verlierer/innen von politischen Entscheidungsprozessen klar werden und sich selbst als Akteur/innen in Aushandlungsprozessen erleben können.“*)

Basiskonzept „Raumkonstruktion und Raumkonzepte“ (Zitat aus dem Basiskonzept: *„Darüber hinaus gilt es, im GW-Unterricht das Konzept interessensgeleiteter Raumkonstruktionen als Grundlage von Reflexion, Partizipation und Kommunikation in gesellschaftlichen Aushandlungs- und Entscheidungsprozessen zu verstehen, zu diskutieren und anzuwenden.“*)

Basiskonzept „Wahrnehmung und Darstellung“ (Zitat aus dem Basiskonzept: „Das Basiskonzept *Wahrnehmung und Darstellung* beschäftigt sich neben der Frage, was Menschen als „real“ erkennen, auch damit, wie sie Bilder und Vorstellungen über die Welt entwickeln und darüber kommunizieren.“)

Basiskonzept „Kontingenzt“ (Zitat aus dem Basiskonzept: „Durch die Berücksichtigung des Basiskonzepts der Kontingenzt sollen Schülerinnen und Schüler lernen, monokausalen Erklärungsansätzen – in welchen Zusammenhängen sie auch immer auftreten mögen – zu misstrauen.“)

Bezug zum GCE-Konzept

*Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung beschäftigen*

- sozialökologische Transformation
- Die UNO Sustainable Development Goals (SDGs) in ihrer Bedeutung verstehen lernen. (Vgl. Kap. 5.2. Abb. 7 bzw. Kap. 5.4.)

*Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen*

- Migrations- oder Fluchtgründe erforschen durch eigene Erfahrungen, Befragungen von Menschen aus dem Umfeld wie durch Länderstudien. (Vgl. Kap. 5.2. Abb. 7 bzw. Kap. 5.4.)
- Die eigene (familiäre) „Globalität“ erforschen: Migration, Reisen, Fremdsprachenkenntnisse, Verwandte und Freunde ... Eine „Identitätsprüfung“ ... (Vgl. Kap. 5.2. Abb. 7 bzw. Kap. 5.4.)

*Lernende unterstützen, ein Bewusstsein von der Notwendigkeit zu entwickeln, sich als global citizen zu betätigen*

- Die eigene Stellung als Angehörige/r eines privilegierten und reichen westlichen Landes erkennen (auch wenn man sich vielleicht innerhalb des Landes als keineswegs privilegiert fühlt); die eigene Position als Aufgabe begreifen. (Vgl. Kap. 5.2. Abb. 10)

Vermittlungsinteresse: kritisch-emanzipatorisch

Didaktische und persönliche Überlegungen

Der Diskurs hinsichtlich Flucht, Asyl und Migration im österreichischen (und auch globalen Kontext) kann als überaus polarisierend bezeichnet werden und lässt, so meine persönliche Wahrnehmung, an vielen Stellen das nötige Maß an Sachlichkeit vermissen. Obgleich es schwierig ist, meine persönliche Meinung als Lehrperson im Hinblick auf die zutiefst

menschlichen Tragödien hinter den obigen Begrifflichkeiten hintanzuhalten, so ist doch der eigene Bezug zu den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses für mich richtungsweisend.

Weiters erachte ich den von den GeographiedidaktikerInnen Stefan Padberg, Herbert Pichler, Christiane Hintermann und Stefan Baumann hinsichtlich des Themas „Flucht durch Migration“ angeführten Forderungen von *Pro Asyl* als Wertefundament eines modernen, zukunftsorientierten GW-Unterrichts (PADBERG et al. 2016: 197):

1. Gegen Hetze und Gewalt
2. Keine Einschränkung von Flüchtlingsrechten
3. Für Integration und Teilhabe von Anfang an
4. Für ein offenes Europa

Wie die Bezüge zu Basiskonzepten und Lehrplan vermitteln sollen, ist das Thema nicht nur politisch, gesellschaftlich und sozial zu betrachten, sondern auch in der individuellen (aktuellen und zukünftigen) Lebenswelt der SchülerInnen verankert. Im Sinne des Grundsatzes für Politische Bildung (vgl. Kap. 3.3.9.) und der Prinzipien des Fachdidaktischen Grundkonsenses des Instituts für Geographie- und Regionalforschung (vgl. Kap. 4.3.) soll die Behandlung des Themas im Unterricht lebenswelt-, aktualitäts- und zukunftsorientiert sowie partizipativ gestaltet sein. Die Lernenden sind, so ist mir in diesem Sinne wichtig zu erwähnen, nicht nur ZuschauerInnen, sondern selbst Teil der heutigen Situation und sollen ihre Rolle als aktive TeilnehmerInnen dieses vielschichtigen Aushandlungsprozesses sehen, der sich auf persönlicher, lokaler und globaler Ebene vollzieht.

Um die Lernenden quasi „dort abzuholen, wo sie stehen“ und auch an das vorhandene Vorwissen anzuknüpfen, fiel die Entscheidung auf die Behandlung eines zu den Inhalten passenden Liedes (DOTA – „Grenzen“) und dessen inhaltlicher Analyse. Diese „stimulierende Zugangsweise zu geographischen Themen“ soll durchaus auch eine „Reizfunktion ausüben und damit eine vertiefende Diskussion provozieren“ (KESTLER 2015: 309ff). Wesentlich dabei ist aber die zusätzliche Bedachtnahme auf die Tatsache, dass es sich hierbei um eine Darstellung der Realität handelt, welche selbst eine von unzähligen Perspektiven wiedergibt.

Die im Lied vorkommenden Inhalte (z. B. *pushbacks*, *Frontex*) erlauben neben der gerade erwähnten Bedachtnahme auch das Eröffnen und weitere Erschließen von wesentlichen realen Inhalten im Kontext von „Grenzen“, die ein unweigerlicher Bestandteil des Themenkomplexes Flucht, Asyl und Migration sind.

Durch das Einbringen einer Sollbruchstelle möchte ich auf die Möglichkeit der Ergebnisoffenheit verweisen, die ein höheres Maß an SchülerInnenbeteiligung zulässt. Die nach dieser Sollbruchstelle verfolgte Themenlinie „Flucht- und Fluchtursachen“ ist, wie später geschildert, nur eine von vielen Möglichkeiten, welche der weitere Unterricht bieten kann.

Das Thema der Fluchtursachen nimmt dann einen Großteil der 2. und 3. Einheit ein und soll ganz im Sinne der kritischen GCE strukturelle Ungerechtigkeiten und Ausbeutung kenntlich machen.⁷⁵ Durch die kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten sollen die Lernenden nicht nur auf die folgende Unterrichtseinheit vorbereitet werden, sondern auch eine womöglich neue Perspektive auf jene Ursachen der Migration erhalten, welche die politischen Akteure häufig zugunsten einer monokausalen Zuspitzung auslassen. Der „Globale Norden“ ist und bleibt in hohem Maße verantwortlich für historische Wurzeln von Armut im „Globalen Süden“ und somit auch heute noch für die Vielzahl an flüchtenden Menschen, z. B. durch kriegerische Interventionen, Stellvertreterkriege und ökonomische Ausbeutung. Hier erachte ich die gewonnenen Erkenntnisse als Beitrag zur mündigen Teilnahme an diesem gesellschaftlichen Diskurs.

Neben diesen Aspekten soll die im Fragenkatalog angeführte Arbeit mit den Karten zur kompetenten Analyse und Verknüpfung (z. B. „Welche Interessenslagen treffen in den betroffenen Regionen zusammen?“, „Wer sind Profiteure?“) im kritisch-emanzipatorischen Sinn beitragen. Ebenso soll, dazu passend, das eigene Vorwissen (geprägt durch zahlreiche soziale und gesellschaftliche Erfahrungen und *images*) durch mögliche neue Perspektiven auf das Themenfeld erweitert werden.

Nach der relativ arbeitsintensiven Phase in der 3. Einheit wurde in dieser Planung als Abschluss ein Spiel gewählt, das in gewisser Weise dem Spiel *memory* entspricht. Hinter diesem Spiel steckt der Gedanke, dass das Thema „Flucht und Migration“ oft von einseitigen medialen Bildern und Zuspitzungen geprägt ist. Durch den biographischen Zugang zu Persönlichkeiten mit Flucht- und Migrationshintergrund wird einerseits die Vielfalt der Fluchtgründe in den österreichischen Nahbereich geholt und andererseits das Bild von geflüchteten Menschen um eine vielerorts unterrepräsentierte Perspektive ergänzt. Auch hier sehe ich das kritisch-emanzipatorische Vermittlungsinteresse darin, dass die Lernenden zwei unterschiedliche Darstellungsformen eines Themas kennenlernen: Die eine Darstellung beruht auf den individuellen Biographien (mit ihren vorhandenen Fluchtmotiven und Erfolgen), die andere auf den bisherigen Bildern und Erfahrungen der Lernenden. Diese beiden Darstellungen müssen (weil abhängig

⁷⁵ Vgl. hierzu PADBERG et al. bzgl. der seit Jahrzehnten (immer noch bestehenden) „Ursachen der Migration“ (2016: 198).

von den Einstellungen der Lernenden) keineswegs divergierend sein, jedoch bietet sich hier die Gelegenheit, das hier vorhandene gesellschaftliche und politische Spannungsfeld erkennen zu lassen, weshalb sich der letzte Teil der dritten Einheit beispielhaft den SDGs widmet.

Wie bereits erwähnt, soll diese Unterrichtsplanung einen Versuch darstellen, wichtige Inhalte des GCE-Begriffes in einer GW-Einheit zu behandeln. Da das österreichische GCE-Konzept fächerübergreifend angelegt werden soll und eher als eine Art Brille beschrieben wird, durch die man als LehrerIn seine (schulische) Arbeit sieht, kann die Umsetzung desselben nur im gesamten Schulkontext geschehen. Trotzdem ist die Behandlung in GW meiner Meinung nach besonders gewinnbringend, weil das Fach in fachdidaktischer und thematischer Ausrichtung traditionell den Konzeptinhalten sehr entgegenkommt.

Die 17 SDGs, welche nun einen wesentlichen Teil des GCE-Begriffes ausmachen, sind nichts weniger als ein Versuch „die Welt“ in ihrer aktuellen Form zu verbessern und für eine nachhaltige, gerechte globale Entwicklung zu sorgen. Obwohl es durchaus berechtigte Kritik gibt (etwa an der schleppenden Umsetzung der Ziele; KROLL 2019), so sind sie doch ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung und es wert, den SchülerInnen nähergebracht zu werden. Aufgrund des Umfangs der SDGs ist es wesentlich zu erwähnen, dass die hier vollzogene Stundenplanung nur eine Annäherung an dieselben darstellt und im Wesentlichen dem Zweck dient, *eine* im internationalen Kontext entstandene Reaktion auf gegenwärtige und zukünftige Probleme der Welt aufzuzeigen (ohne dabei den Eindruck einer Ultima Ratio zu erwecken). Ebenso kann und muss die Idee der SDGs, falls sie ein Teil unser aller Leben werden soll, nicht nur im gesamten schulischen, sondern auch im gesellschaftlichen Leben verankert sein. Die hier gewählte Methode bezieht sich aufgrund der schlüssigen und zweckdienlichen Aufarbeitung im Großen und Ganzen auf eine Empfehlung der UNESCO selbst.

1. Einheit

Vorbereitung:

- Lautsprecher, Radio, Möglichkeit das Musikvideo abzuspielen (Handy, PC).
- Onlineabfrage des Videos „DOTA – Grenzen“ (aus dem Jahr 2016) auf YouTube.com (Kanal der Künstlerin) unter https://www.youtube.com/watch?v=MgpoE_2dWhY
- Smartphone, Tablet, Laptop für die Recherchephase.

Ablauf:

Einstiegsphase

Die Lernenden werden aufgefordert, eine **Mind-Map** zu gestalten, in deren Mittelpunkt das Wort „Grenzen“ steht. Hierbei sollen/ können sie die Augen schließen und überlegen, welche Assoziationen sie mit den Worten verbinden.⁷⁶

Welche Gefühle löst das Wort „Grenzen“ bei ihnen aus? Sind es Gefühle, sich beschützt zu fühlen oder taucht das Bild eines Stacheldrahtes vor ihren Augen auf?

Assoziieren sie damit „die Grenzen des Geschmacks“, oder sehen sie gesetzte persönliche Grenzen gegenüber Mitmenschen als Schutzmaßnahme gegenüber diesen?

Sehen sie die Grenzen in Form eines Grenzbalkens oder einer politischen Idee des US-Präsidenten (Stichwort Donald Trumps „the wall“)?

Wie zu erkennen, ist die Bandbreite des Begriffes groß, und durch die freie Assoziation besteht die Möglichkeit, in die Gedankenwelt der SchülerInnen (zumindest hinsichtlich dieses Themas) Einblicke zu erhalten.

Den Lernenden wird nun das **Musikstück** vorgespielt (gleichzeitig können sie entweder am Bildschirm/Beamer mitlesen oder den Text in ausgedruckter Form (siehe unten) mitlesen. Nach diesem Schritt bekommen die SchülerInnen den Auftrag, den Text erneut zu lesen, folgende Fragen⁷⁷ zu beantworten und die Antworten zu notieren (hierbei ist wesentlich, dass es kein „richtig und falsch“ gibt):

⁷⁶ Vgl. hierzu PICHLER (2017:34f) sowie das in Kap. 5.3. vorgestellte Praxisbeispiel von Herbert Pichler in „Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis“. Die hier angedachten Assoziationen bzgl. der Bildimpulse dienten als wichtiger Input meiner Überlegungen.

⁷⁷ Siehe hierzu auch die Veröffentlichung und ihre thematische Annäherung zu Liedern in: „Musik und Menschenrechte“ des Zentrum Polis (Hg. für das BMBWF), polis aktuell: Musik und Menschenrechte, Nr. 2/2019 (S. 9) online abgerufen am 07. 01. 2020: https://www.politik-lernen.at/dl/pnptJMJKomlMJqX4kJK/pa2__musik_und_MR_web.pdf.

Kann man das Lied einem zeitlichen Kontext (Jahreszahl) zuordnen?

Kann man das Lied einem lokalen, europäischen, globalen Kontext (Orte, Plätze, Regionen, Länder, Kontinente) zuordnen?

Welche Inhalte und „großen Themen“ behandelt das Lied deiner Meinung nach?

Welche Werte und Ideen werden in dem Lied behandelt und welche Werte und Ideen könnten diesen gegenüberstehen?

Welche Forderung(en) erhebt die Sängerin?

Wie empfindest du selbst die Positionen und Inhalte der Interpretin?

Nachdem die Lernenden sich in Einzelarbeit mit der Aufgabenstellung auseinandergesetzt haben, soll im Plenum über die obigen Fragen diskutiert werden. Ebenso kann an dieser Stelle die metaphorische Ebene besprochen werden (etwa anhand von Textauszügen, wie *„Ich male eine Linie, du darfst nicht vorbei. Da trifft Luft auf Luft. Da trifft Land auf Land. Da trifft Haut auf Blei.“*) Es ergibt sich, so meine Erwartung, aus dem Gesprächskontext heraus der Themenkomplex „Flucht“ und die von unterschiedlichen Ländern und Staatengemeinschaften gewählten Reaktionen auf Flucht und Migration (Grenzregime, „Abwehrmaßnahmen“ etc.). In dieser Phase ist es erwünscht, dass die Lernenden ihr vorhandenes Vorwissen zu diesem Thema in die Diskussion einbringen können und auch konträre Meinungen äußern dürfen.

Recherchephase

Ausgehend von den „großen Themen“ und Schlagworten des Liedes, welche eine nähere Erörterung bedürfen, sollen die Lernenden im nächsten Schritt tiefere Einsichten in die Thematik erlangen. Hierzu sollen die SchülerInnen mit dem Handy nach jenen im Plenum noch offenen Schlagworten und Phasen recherchieren. Was bedeutet „frontex“, „pushbacks“, „Flüchtlingsabwehrkonferenzen“, „Das Mittelmeer wird ein Massengrab“? In diesem Abschnitt der Einheit erhalten die Lernenden einen vertieften Einblick in die Situation: Es gibt also einerseits eine Flucht- und Migrationsbewegung nach Europa und andererseits spezielle politische Maßnahmen, um diese einzudämmen. Diese keineswegs unemotionalen Informationen sollen nun in der nächsten Phase thematisiert werden.

Reflexionsphase

An dieser Stelle des Unterrichts, welche die 1. Einheit abschließt, besteht nun zum einen Raum, um etwaige Unklarheiten erneut zu besprechen und unerwartete bzw. interessante Rechercheergebnisse im Plenum zu thematisieren. Ebenso besteht die Möglichkeit, die politischen Maßnahmen zu bewerten bzw. die eigene Meinung darüber zu artikulieren.

Sollbruchstelle

An diesem Punkt der Unterrichtseinheit besteht die Möglichkeit, ausgerichtet auf die Interessen der Lernenden hinsichtlich der behandelten Themen, nun mit den SchülerInnen Einvernehmen darüber herzustellen, in welche Richtung(en) das weitere Vorgehen laufen soll. In dieser Phase bestehen zahlreiche Möglichkeiten der weiteren inhaltlichen Vertiefung, die alle in einem starken Zusammenhang zum GCE-Konzept stehen und auch Inhalt des Leitfadens nach Werner Wintersteiner sind. Beispielhaft seien hier angeführt:

- *Die Frage des „Warum?“ – also: „Was bewegt die Menschen, die gefährliche Reise über unsichere Routen nach Europa zu wählen?“ – kann quasi den Übergang zur nächsten Einheit bieten. Hierbei ist der Blick auf individuelle, lokale, globale und politische Ursachen möglich.*
- *Die Frage nach den politischen Reaktionen und Maßnahmen hinsichtlich der sog. „Flüchtlingsströme“. In diesem Kontext spielt die hiesige Rechtslage ebenso eine Rolle wie die „Genfer Flüchtlingskonvention“ und andere internationale Menschenrechtsübereinkommen.*
- *Die Frage nach der eigenen, familiären Herkunft, möglichen familiären Wanderungsbewegungen und deren Motiven.⁷⁸*

[Im Folgenden wird schließlich die erste Fragestellung, das „Warum?“, weiterverfolgt.]

78 Vgl. Herbert PICHLER, „Unterrichtsbeispiel. Wo kommt meine Familie her? Spurensuche zur Erforschung der Migrationsgeschichten in der Klasse“. In: Gertraud DIENDORFER, Irene ECKER, Herbert PICHLER, Gerhard TANZER (Hg.). *Migration – ein Thema im Unterricht*. S. 2–17. Online (abgerufen am 08. 01. 2020): http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/MoT/Materialien/05_Pichler_UB_WokommtFamilieher.pdf.

2. Einheit

Ablauf:

Vorbereitung: Tische zu fünf Stationen anordnen, Informationsmaterial (Teilen der Zettel erwünscht) zu den jeweiligen Stationen auflegen, Smartphone (nur in bestimmter Phase der Einheit), Atlas⁷⁹, Fragebogen für jeden Schüler und jede Schülerin.

Einstiegsphase: Aufbauend auf den Rechercheergebnissen und Gesprächsergebnissen kommt es nun zu einer Gruppeneinteilung der Lernenden in **5 Gruppen** (z. B. à 4 Gruppenmitglieder). Die Sitzbänke werden zu **fünf „Wissensinseln“** umgestellt, und jede Insel wird von der Lehrperson mit einem Themengebiet bezüglich Fluchtursachen und dazugehörigen Materialien zugeordnet. Im weiteren Verlauf sollen die Lernenden zu ihrer jeweiligen Station **ExpertInnen-Wissen** erarbeiten und auch dahingehend bearbeiten, dass sie das erworbene Wissen ihren KollegInnen mitteilen. Jede Gruppe bleibt also im weiteren Verlauf bei ihrer Station.

Einarbeitungsphase an den Wissensinseln:

Für die jeweilige Station haben die Lernenden **40 min (25 min + 15 min)** Zeit. Wesentlich ist dabei, dass die Lernenden in diesen Minuten einen groben Überblick über einen der **fünf zentralen Fluchtgründe** erlangen (dafür sind 25 min veranschlagt).

In den übrigen 15 Minuten (+15min) sollen das Gelesene gruppenintern besprochen und mögliche **Unklarheiten** (entweder durch Webrecherche oder interne Diskussion) ausgeräumt werden. Außerdem sollen sich die GruppenteilnehmerInnen über eine passende **Präsentationsform** Gedanken machen, wie sie den anderen „Inseln“ zum selben Wissensstand verhelfen können.

79 Hierfür wurde verwendet: *Hölzel-Universalatlas zu Geographie und Geschichte*. 6. Auflage der Neubearbeitung 2019/20 (Wien). S. 30f. (Eingeschränkter) Onlinezugriff unter: https://digi2.hoelzel.at/flip/ua_bb/html5/index.html?&locale=DEU.



Abb. 12: Wissensinseln zum Thema Fluchtursachen

Als Informationsgrundlage, welche von der Lehrperson bereitgestellt wird, dienen kurze Einführungstexte, die in mehrfacher Ausführung am jeweiligen Tisch aufliegen.⁸⁰

Die angesprochenen Texte beinhalten immer einen **allgemeinen Teil** (Informationen zum Fluchtgrund mit Zahlen und Entwicklungen) und einen **speziellen Teil** der auf ein spezielles lokales Ereignis gerichtet ist (z.B. ist der spezielle Teil der Station „Perspektivlosigkeit und Armut“ die Fragestellung „Warum Mali, trotz einer hohen Nachfrage des Weltmarktes nach Baumwolle, arm ist.“). Um die Lernenden quasi durch die Texte „zu führen“ bekommen sie von der Lehrperson einen kurzen Fragenkatalog (siehe Anhang 2. Einheit), der nicht nur bei der inhaltlichen Auseinandersetzung unterstützen soll, sondern auch der **Ergebnissicherung** dient.

Reflexionsphase (10 min):

Nach der intensiven Auseinandersetzung mit den diversen Fluchtursachen soll am Stundenende Raum bestehen, um über mögliche Schwierigkeiten, gruppeninterne Prozesse, aber auch die individuelle **Gefühlslage der Lernenden** zu sprechen. Dem in dieser Arbeit an mehreren Stellen angesprochene Umgang mit diesen schwierigen Erkenntnissen (Vgl. HELLMUTH/

⁸⁰ Als Informationsquelle dient hierbei das Material des Vereins „medico international“. Material (siehe auch Anhang „Einheit 2.“). Online abgerufen am 10. 01. 2020 unter: <https://www.medico.de/warum-menschen-fliehen-16487/>.

KÜHBERGER in Kap. 4.1. bzw. BLACKMORE in Kap. 5.1. bzw. PICHLER in Kap. 5.3.) soll an dieser Stelle Raum gegeben werden. Um den inhaltlichen und organisatorischen Zugang zur nächsten Einheit einzuleiten, können die Lernenden entweder die Aufgabe erhalten, bis zur nächsten Einheit ihre Ergebnisse in der von ihnen gewählten Präsentationsform aufzubereiten, oder der Unterrichtende schiebt an dieser Stelle eine weitere Einheit ein, in welcher die Inhalte zur Präsentation aufbereitet werden. Dafür sollte eine Einheit ausreichen. Als mögliche Präsentationsformen sind prinzipiell alle Möglichkeiten gegeben (Poster, Power Point Präsentation, Liedform, Vermitteln der Inhalte anhand eines Bildreizes etc.). Wesentlich ist dabei, den Lernenden zu erläutern, dass ein zielbringender Wissenstransfer zu den anderen Wissensinseln innerhalb der vorgegebenen Zeit stattfinden muss. Frage an sich selbst: „*Welche Inhalte muss man kennen, um die Fluchtursache zu verstehen?*“

3. Einheit

Ablauf:

Vorbereitung:

Für die Präsentation Computer, Beamer (falls Inhalte mit Power Point dargestellt werden) etc.

Die Lernenden erhalten vier weitere Fragebögen (siehe 2. Einheit), um die Fragen zu den anderen Fluchtursachen, auf Basis der Informationen durch die Vortragenden, zu beantworten. Für das Spiel werden die (durchgemischten) Bilder und Biographien entweder projiziert und im Plenum geraten und zugeordnet oder es werden die Bilder und Biographien im A4-Format in der Mitte des Klassenraumes ausgelegt.

Einstieg (5 min):

Angeknüpft wird in dieser Einheit an die Ergebnisse und Kenntnisse, welche die ExpertInnen auf ihren Wissensinseln erarbeitet haben. Die Lernenden erhalten hierbei weitere zehn Minuten, um die Präsentation der Inhalte **vorzubereiten bzw. einzuüben**.

Präsentation der Ergebnisse (25 min):

Die Lernenden werden vor die schwierige Aufgabe gestellt, ihr **Inselwissen** mit jenem der anderen Gruppen zu **teilen** und dafür nicht länger als fünf Minuten aufzubringen (5 Gruppen à 5min). Für die anderen SchülerInnen, die in der Präsentationsphase als Zuschauer fungieren, besteht die Aufgabenstellung darin, die Inhalte anhand des Fragebogens (Fragen 1.-6.) stichwortartig zu notieren.

Reflexion, Ergebnissicherung im Plenum (10 min):

Um die durchaus fordernd konzipierte Phase der Präsentationen etwas abzufedern, soll im Plenum erneut, anhand des Fragebogens jede einzelne Fluchtursache besprochen werden. An dieser Stelle besteht für die Lernenden die Möglichkeit Fragen an die anderen Gruppen oder die Lehrkraft zu stellen. Für die Lehrkraft besteht die Möglichkeit besonders wichtige Inhalte nochmals zu betonen und zu wiederholen:

Die Frage, ob sich das **Vorwissen** der Lernenden (etwa aus Medien, politischen Statements, Familiengesprächen) **bestätigt und oder verändert** hat. Wenn ja – hinsichtlich welcher Punkte?

Fluchtursachen als komplexes Zusammenspiel aus lokalen und globalen Wechselbeziehungen. Die Rolle unterschiedlicher Staaten in diesen Wechselbeziehungen und die verschiedenen Ebenen (globales Handeln mit lokalem Impact) auf welchen sich diese abzeichnen.

Die Potentiale, welche Länder des „Globalen Südens“, bei fairen Wettbewerbsbedingungen hätten (siehe etwa Fluchtursache „Perspektivlosigkeit und Armut“, welche auf die armutsschaffenden Wirtschaftsabkommen verweist, welche im Baumwollhandel bestehen).

Die Frage nach den **Möglichkeiten**, um bestimmte benachteiligende Strukturen, die mitunter zu Flucht und Migration führen, auf politischer bzw. gesellschaftlicher Ebene zu **verändern** (Anmerkung: Am Ende sind es oft doch die individuellen Verhaltensweisen und/oder Kaufentscheidungen, die eine Änderung herbeiführen kann).

Abschlussphase mit Spiel (5 min):

Flucht und Migration sind keineswegs ferne Themfelder, welche schlicht und einfach als Analyseobjekt dienen können. Die beiden Wanderungsbewegungen sind vielmehr ein urmenschliches Phänomen, welches auf „abstrakte“ Phänomene wie Grenzen stößt. Um den Lernenden an dieser Stelle nun erneut die Möglichkeit zu geben, individuelle und auch lokale Schicksale hinter den beiden Themen aufzuzeigen, wird an dieser Stelle auf ein Spiel zurückgegriffen.

Hier ist auch bedeutend, Migration und Flucht nicht nur als Problemfeld zu thematisieren, sondern auch „Diversität als kulturelle, gesellschaftliche Chance“ zu sehen und die Möglichkeit zu bieten, „Migration als eigene Zukunftsoption zu reflektieren“ (PADBERG et al. 2016: 202).

Im Spiel (siehe Anhang 3. Einheit) – so von mir bezeichnet, da es entfernt doch mit dem **Spiel** *memory* vergleichbar ist, sollen die Lernenden eine auf Tatsachen beruhende Biographie einer realen Person mit der dargestellten Person in korrekte Verbindung bringen. Wesentlich ist, dass die unterschiedlichen Biographien unterschiedliche „Fluchtgründe“ aufweisen und die Lernenden hierbei auch auf das bereits erworbene Wissen zurückgreifen können. Neben dieser Tatsache sehe ich diese **Lebensläufe** als wichtige Ergänzung zur Perspektive des „armen Flüchtlings“ bzw. der von rechter politischer Seite lancierten Position, dass MigrantInnen „den Staat nur kosten“.

Abschlussphase mit Ausblick (5 min):

Abschließend werden die **SDGs** eingeblendet und ihre Positionierung als Beitrag „für eine bessere Welt“ erläutert. Das Einblenden von zwei Comics (ein kindlich gestaltetes im Sinne der SDGs und eines, welcher der WWF der EU ein Jahr nach Unterzeichnung der SDGs zukommen ließ) soll einerseits darauf hinweisen, dass die Lösungen keineswegs so einfach sind, wie sie formuliert werden, und andererseits, dass die politische als auch persönliche Ebene zum Handeln aufgefordert sind. Dieser Punkt der Einheit kann gleichzeitig einen Übergang zur nächsten Stunde bilden, in der etwa die SDGs in ihrer (möglichen) Wirkungskraft untersucht werden.

Material für die Einheiten

1. Einheit

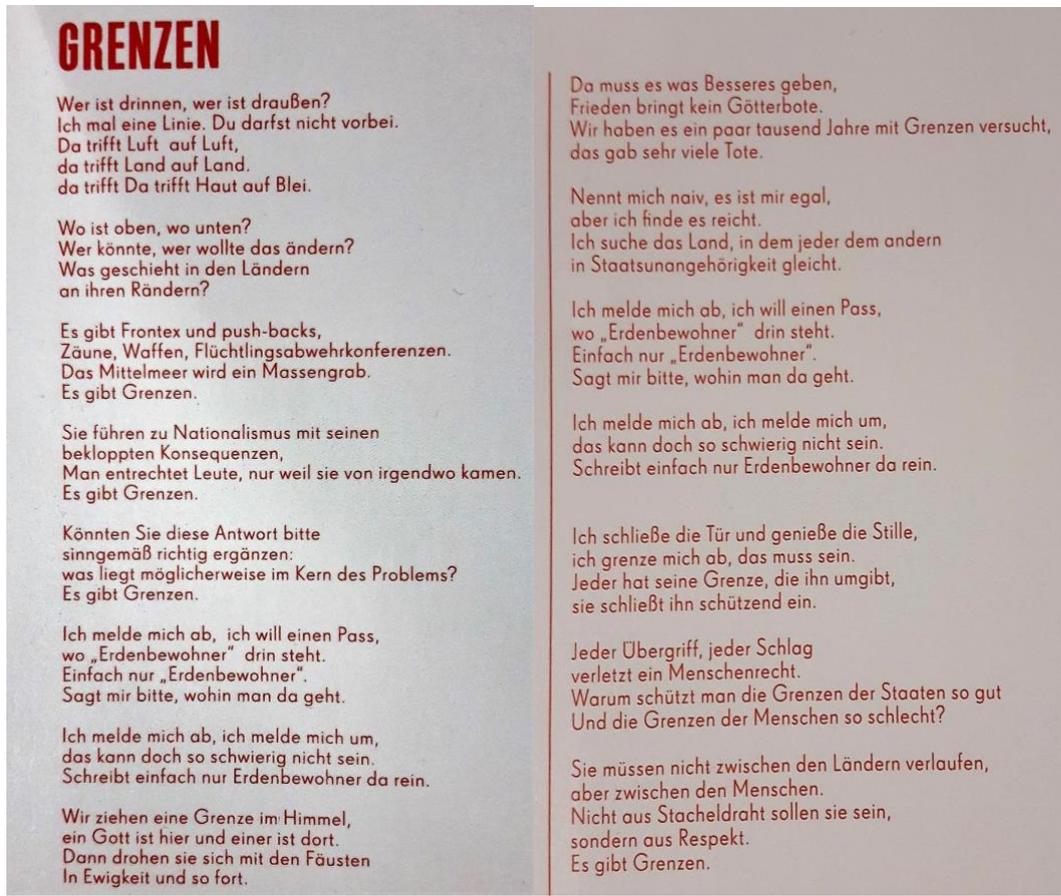


Abb. 13: Songtext zur 1. Einheit
(Foto des Plattencovers der LP *Keine Gefahr* (2016) der Sängerin Dota)
[eigene Quelle]

Fragen zum Lied

- *Kann man das Lied einem zeitlichen Kontext (Jahreszahl) zuordnen?*
- *Kann man das Lied einem lokalen, europäischen, globalen Kontext (Orte, Plätze, Regionen, Länder, Kontinente) zuordnen?*
- *Welche Inhalte und „großen Themen“ behandelt das Lied deiner Meinung nach?*
- *Welche Werte und Ideen werden in dem Lied behandelt und welche Werte und Ideen könnten diesen gegenüberstehen?*
- *Welche Forderung(en) erhebt die Sängerin?*
- *Wie empfindest du selbst die Positionen und Inhalte der Interpretin?*

2. Einheit

Wissensinsel „Fluchtursache Krieg und Gewalt“

[Quelle: <https://www.medico.de/krieg-und-gewalt-16488/>; Onlineabfrage am 10. 01. 2020]

Krieg und Gewalt



Ort des Krieges, aber auch des Überlebenswillens in Syrien: Die kurdische Symbolstadt Kobane an der syrisch-türkischen Grenze nach dem Sieg über den Terror des „Islamischen Staates“. [Foto: Mark Mühnhaus/attenzione photographer]

Krieg ist weltweit die zentrale Fluchtursache. In fast jedem siebten Land der Erde herrscht Krieg oder ein bewaffneter Konflikt. Über 60 Millionen Menschen sind hiervon betroffen.

Krieg ist weltweit die zentrale Fluchtursache. Laut Angaben des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen UNHCR gab es im Jahr 2015 fast 68,5 Millionen Menschen, die aufgrund bewaffneter Konflikte und Gewalt von ihrem Zuhause vertrieben waren. In den letzten zehn Jahren haben sich die Flüchtlingszahlen aufgrund von Krieg und Gewalt fast verdoppelt. Und in allen zehn Staaten, die 2017 die größten Fluchtbewegungen zu verzeichnen hatten, herrschte Krieg oder ein bewaffneter Konflikt.

Als mit dem Fall der Mauer in Deutschland die Nachkriegsordnung, die die Welt seit Ende des Zweiten Weltkriegs dominierte, zusammenbrach, schien eine Ära des Friedens weltweit möglich. Der Ost-West-Konflikt mit seinem bedrohlichen Potential eines Atomkriegs war beendet. Nun, ein Vierteljahrhundert später, hat sich diese Hoffnung auf Frieden als trügerisch erwiesen. Anstelle der alten Ordnung, die unterschiedliche Konflikte entlang der Ost-West-Achse sortierte und einhegte, leben wir heute in Zeiten einer neuen Unordnung, in der sich lokale Konflikte sehr schnell in unübersichtliche internationale Konflikte mit einer unüberschaubaren Zahl an ausländischen Akteuren verwandeln. Der Syrien-Konflikt steht dafür geradezu beispielhaft: mit den USA, Russland, Saudi-Arabien, Iran und der Europäischen Union als Beteiligten, die entweder direkt oder indirekt in die kriegesischen Auseinandersetzungen involviert sind.

Jedes Jahr verkauft Deutschland für mehrere Milliarden Euro Waffen und Rüstungsgüter in alle Welt. Nach den USA, Russland, China und Frankreich gehört Deutschland zu den größten Waffenausportleuten weltweit.

Während des Kalten Krieges gab es verheerende Stellvertreterkriege, die viele zivile Opfer forderten. Mit den USA und der Sowjetunion waren jedoch die internationalen Player überschaubar. Dem Konflikt zugrunde lagen unterschiedliche Ideologien und Systeme. Mit dem Ende dieses Konflikts der „Supermächte“ gelang es, manche der Stellvertreterkriege zu beenden. So zum Beispiel in Angola und Mozambique. Andere jedoch verwandelten sich nach kurzer Atempause wieder in Konfliktzonen, in denen die Weltordnung, die von einer Globalisierung der kapitalistischen Wirtschaft geprägt ist, mit kriegerischen Mitteln neu ausgefochten wird. Einschneidende Ereignisse in diesem Sinne sind die US-amerikanische geführte Intervention in Afghanistan nach dem Anschlag auf das World Trade Center in New York im Jahr 2001, der ebenfalls von den USA angeführte Krieg gegen das diktatorische Regime im Irak 2003, die internationale Libyen-Intervention 2011, der kriegerische Konflikt in der Ost-Ukraine oder der 2015 ausgebrochene Krieg im Jemen.

Die Folgen dieser Entwicklung sind fatal: Allein aus der umkämpften Ostukraine brachten sich bis zu zwei Millionen Menschen in Sicherheit, aus Syrien weit über sechs Millionen. In Kriegsregionen wie Afghanistan oder Somalia dauert das Flüchtlingschicksal schon seit Generationen an. Hunderttausende Somalis leben zum Beispiel seit den 1990er-Jahren in Dadaab, einem der größten Flüchtlingslager der Welt, in der Wüste im benachbarten Kenia. Die fortgesetzte Verfolgung und brutale Vertreibung der muslimischen Minderheit der Rohingya aus Myanmar hat in Bangladesch riesige Flüchtlingslager entstehen lassen. Dort leben aktuell über eine Million Rohingya unter menschenunwürdigen Bedingungen. Es zeichnet sich bei all den genannten Konflikten ab, dass eine Lösung nicht in Sicht ist, da sie eines politischen Willens aller Beteiligten bedürfte, eigene politische und ökonomische Interessen hintanzustellen, um zu einer Befriedung zu gelangen. Vom Frieden gar nicht zu reden.

Weiterlesen: [Ein Land in Trümmern - Die Massenflucht vor dem Krieg in Syrien](#)

Veröffentlicht am 24. Januar 2019

Syrien

Ein Land in Trümmern



medico-Nothilfe für jezidische Flüchtlinge in Rojava, den kurdischen Gebieten in Syrien. [Foto: medico]

Die Massenflucht vor dem Krieg in Syrien: Aus einer anfänglich unbewaffneten Rebellion wurde ein blutiger Bürgerkrieg. Millionen Syrer sind auf der Flucht.

Im Zuge des Arabischen Frühlings hatte sich 2011 auch in Syrien eine zu Anfang friedliche Rebellion für Demokratie und Freiheit erhoben. Die Menschen forderten das Ende der seit vierzig Jahren andauernden autoritären Herrschaft einer Staatspartei, die das Land systematisch beherrschte, die Bevölkerung in Unmündigkeit gezwungen und eine Kultur der Angst etabliert hat. Die Herrschenden der Baath-Partei sahen der Erhebung jedoch nicht tatenlos zu und überzogen weite Teile des Landes mit brutaler Gewalt. Die anfänglich unbewaffnete Rebellion wurde in einen blutigen Krieg gezwungen. Ein Krieg, der mehr und mehr zu einem Stellvertreterkrieg wurde, in dem z.B. der Iran, Saudi-Arabien, die Türkei, aber auch Russland, die USA und die EU eigene Interessen verfolgen.

Jahrelang dominiert Gewalt und Gegengewalt den Alltag der Menschen im Land. Die Frontlinien verliefen durch ganze Städte, durch Regionen und verschiedenste Landesteile. Die Zivilbevölkerung ist zwischen den vielschichtigen Frontstellungen zernieden worden. Zwischen 300.000 und 600.000 Menschen sind bislang gestorben. Hunderttausende Wohnungen sind zerstört, ganze Landstriche sind verwüstet und noch immer sind vielerorts Menschen von lebenswichtigen Gütern abgeschnitten. In manchen oppositionellen Regionen verhinderte die syrische Armee gezielt die Versorgung mit Nahrungsmitteln. In den Gebieten unter Kontrolle radikalislamischer Milizen zerstörten diese durch ihre religiösen Gesetze die verbliebenen sozialen Bande der Gesellschaft. Aber auch die Menschen in den von der Regierung kontrollierten Städten und Regionen leiden. 80 Prozent der syrischen Bevölkerung lebt in bitterer Armut.

In den vergangenen Monaten hat das Assad-Regime mit militärischer Unterstützung vor allem durch Russland weite Teile des Landes wieder unter seine Kontrolle gebracht. Eine Ausnahme bilden die kurdischen Gebiete in Syrien. Dort konnte sich in den letzten Jahren eine autonome Verwaltung etablieren, die versucht in Form einer kommunalen Demokratie unter Einbeziehung aller religiösen und ethnischen Bevölkerungsgruppen Ideen für die Möglichkeit eines künftigen föderalen Syriens umzusetzen. Zugleich gibt es in vielen Städten und Regionen, die von bewaffneten oppositionellen Gruppen kontrolliert werden, weiterhin zivilgesellschaftliche Gruppen, die versuchen Flüchtlingen zu helfen und das soziale Leben aufrecht zu erhalten.

Nach dem siebenjährigen Krieg befindet sich noch immer fast die Hälfte aller Syrerinnen und Syrer auf der Flucht. Millionen sitzen in Containern, Zelten oder Notunterkünften, in Syrien selbst oder in den Nachbarländern Libanon, Türkei, Irak und Jordanien. Die Vereinten Nationen sprechen von einer der „schlimmsten humanitären Krisen seit Ende des Zweiten Weltkrieges“. Die Not macht auch vor den Flüchtlingslagern nicht halt: Denn zur fehlenden Aussicht auf Rückkehr kommt auch die chronische Unterversorgung durch das Welternährungsprogramm. All das hat dazu geführt, dass Hunderttausende Syrerinnen und Syrer sich auf den Weg nach Europa gemacht haben. Sie wollten dem Krieg, der Gewalt und dem Elend einer Flüchtlingslagerexistenz entkommen. Viele junge Männer sind geflohen, weil sie kein „Kanonenfutter“ in einem sinnlosen Krieg sein wollen. Und viele Familien haben versucht, ihren Kindern die Chance auf eine lebenswerte Zukunft zu ermöglichen.

Wissensinsel „Fluchtursache Perspektivlosigkeit und Armut“

[Quelle: <https://www.medico.de/perspektivlosigkeit-und-armut-16491/>; Onlineabfrage am 10. 01. 2020]

Perspektivlosigkeit und Armut



Auf dem Weg zum großen Wasser. Migrantinnen und Migranten ziehen im Norden Malis in Richtung Sahara, um von den Maghreb-Staaten aus eine der lebensgefährlichen Überfahrten nach Europa anzutreten. [Foto: Reuters]

700 Millionen Menschen weltweit leiden unter extremer Armut. In Deutschland liegt die Lebenserwartung dreißig Jahre höher als in manchen afrikanischen Staaten.

Armut macht krank – und Krankheit macht arm. Weltweit leiden rund 700 Millionen Menschen unter extremer Armut. Das heißt, dass fast jeder zehnte Mensch hungrig schlafen geht. Doch selbst wenn Menschen „genug zum Überleben“ haben, bedeutet das nicht, dass sie ein Leben unter menschenwürdigen Bedingungen führen können. Wenn Menschen keinen Zugang zu gesunder Ernährung haben, zu sauberem Wasser und sanitären Anlagen, zu guten Arbeitsbedingungen und Bildung, gilt ihr Recht auf Leben nur eingeschränkt. Die Ungleichheit kann beziffert werden: In Mali sterben 178 von 1.000 lebend geborenen Kindern bevor sie das fünfte Lebensjahr erreichen. In Deutschland sind es vier. Auch die Lebenserwartung verdeutlicht die soziale Spaltung: Wer in Deutschland lebt, wird durchschnittlich 81 Jahre alt, in Sierra Leone nur 47 – also 34 Jahre weniger.

Die Unterschiede zeigen sich auch im Zugang zu medizinischer Versorgung. Nur in wenigen Ländern des globalen Südens gibt es ein funktionierendes, allgemein zugängliches Gesundheitssystem, vielerorts fehlt es an Fachpersonal. In Mali etwa muss sich ein Arzt oder eine Ärztin im Schnitt um 10.000 Menschen kümmern, in Deutschland sind es 39 Ärztinnen und Ärzte. Die heutige Misere ist auch dadurch entstanden, dass zahlreiche Staaten die Ausgaben für Gesundheit massiv gekürzt haben. Dazu waren sie u.a. aufgrund der Strukturpassungsprogramme gezwungen, die ihnen von der Weltbank und dem Internationalen Währungsfonds als Bedingung für Kreditvergabe oder Schuldenerlass auferlegt worden waren. Öffentliche Krankenhäuser wurden geschlossen oder an private Anbieter abgetreten, bei denen jede Leistung von den Patientinnen und Patienten bezahlt werden muss. Wer arm ist, findet oftmals gar keinen Arzt und keine Ärztin oder kann sich die Behandlung und die Medikamente nicht leisten. Viele verschulden sich und sind am Ende armer als zuvor. All das müsste nicht sein, denn es ist genug für alle da. Allerdings ist der Reichtum extrem ungleich verteilt. In den Entwicklungs- und Schwellenländern des Südens leben 84 Prozent der Weltbevölkerung. Während sie 92 Prozent der weltweiten Krankheitslast tragen, kommen ihnen nur 18 Prozent der globalen Ausgaben für Gesundheit zugute. Hieran hat ihre Einbindung in den Weltmarkt nichts geändert – im Gegenteil. Zwar haben die Internationalisierung der Produktion und Freihandel auch Wohlstand geschaffen und soziale Aufstiege ermöglicht. Gleichzeitig aber haben sie die sozialen Ungleichheiten verschärft: Allein in den letzten fünf Jahren hat sich das Vermögen der ärmeren Hälfte der Weltbevölkerung fast halbiert, während die Reichen noch reicher geworden sind. Heute besitzen die 42 reichsten Menschen der Welt so viel wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung, rund 3,7 Milliarden Menschen.

Die acht reichsten Männer der Welt besitzen so viel wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung, rund 3,6 Milliarden Menschen.

Flucht ist für die Allerärmsten oft kein Ausweg. Denn wer nicht genug zu essen und zu trinken hat, kann sich die Kosten einer Flucht nicht leisten. Daher migrieren oft eher diejenigen, die mindestens über das Allernötigste verfügen, vor Ort aber keine Perspektive mehr sehen. Auswanderung einzelner Angehöriger ist zu einer Überlebensstrategie für ganze Familien geworden. So sind in den vergangenen Jahren Tausende philippinische Krankenschwestern ausgewandert. Während sie zuhause durchschnittlich 148 US-Dollar im Monat verdienen, sind es in den Golfstaaten 500 Dollar, in den USA 3.000 Dollar (Zahlen von 2003). Die zurück gebliebenen Familien leben davon, dass wenigstens eine Tochter im reichen Norden untergebracht werden konnte und Geld nach Hause schickt.

Weiterlesen: Weißes Gold ohne Wert – Warum Mali trotz der großen Nachfrage nach Baumwolle arm ist

Mali

Weißes Gold ohne Wert



Wenn Arbeit arm macht. Viele Baumwollpflückerinnen und -pflücker in Mali verlassen das Land, weil die Weltmarktpreise die lokalen Ökonomien kaputt machen. [Foto: Reuters]

Segen des Weltmarktes: Warum Mali trotz der großen Nachfrage nach Baumwolle arm ist.

Mali ist nicht nur der drittgrößte Goldproduzent Afrikas, sondern auch der zweitgrößte Erzeuger von Baumwolle. Doch trotz der großen Nachfrage nach dem „weißen Gold“ auf dem Weltmarkt leben heute vier von fünf Baumwollbauern und -bäuerinnen in Mali in Armut. Die Region Sikasso, wo ein Großteil der Baumwolle angebaut wird, gilt als die ärmste des Landes.

Der Anbau und die Weiterverarbeitung von Baumwolle stellte für Mali lange Zeit eine wichtige Strategie zur Minderung der Armut auf dem Land dar. Eine verstaatlichte Wirtschaft kaufte den Bäuerinnen und Bauern die Rohbaumwolle zu einem stabilen Preis ab. Tausende Familien sicherten so ihr Überleben. Nach und nach geriet das Land jedoch in eine schwere Schuldenkrise. In den 1980er Jahren entwickelten Weltbank und Internationaler Währungsfonds Strukturpassungsprogramme als Bedingung für die Vergabe von Krediten und den Erlass von Schulden. Dazu gehörte eine strikte Privatisierung der staatlichen Betriebe, also ihre Umwandlung in Privatunternehmen, und eine Anpassung an die vom Weltmarkt vorgegebenen – deutlich niedrigeren – Preise. Für die malischen Baumwollbauern und -bäuerinnen hatte das verheerende Konsequenzen. Viele haben den Anbau eingestellt und sind in die städtischen Zentren abgewandert oder versuchen, im Bergbau Arbeit zu finden. Dass sie auf dem Weltmarkt kaum konkurrenzfähig sind, liegt auch an den hohen Subventionen, die die USA, China und die EU ihren Produzentinnen und Produzenten zahlen, so dass diese ihre Baumwolle deutlich günstiger anbieten können. Die Regierung Malis versucht daher gemeinsam mit anderen Ländern des Südens, die Welthandelsorganisation (WTO) zu einer Abschaffung der Baumwollsubventionen zu drängen. Bislang vergeblich.

Indem die Wirtschaft in Ländern wie Mali weitgehend schutzlos dem Weltmarkt ausgesetzt wurde, sind viele lokale Strukturen und Märkte zerstört worden. Massenprodukte aus China oder Lebensmittel aus Europa verdrängen heimische Produkte und die eigenen Rohstoffe werden meist anderswo weiterverarbeitet. Da in Mali immer weniger Menschen in der Baumwollverarbeitung oder in anderen Bereichen ein Auskommen finden, wächst die Zahl der Armen. Laut UN-Angaben leben inzwischen sieben von zehn Malierinnen und Maliern unterhalb der nationalen Armutsgrenze.

Seit Anfang 2012 wird insbesondere der Norden Malis von kriegerischen Auseinandersetzungen erschüttert, die Hunderttausende zur Flucht zwingen. Angesichts von Perspektivlosigkeit und zunehmender Gewalt hat inzwischen ein Viertel aller Malierinnen und Malier das Land verlassen. Die meisten bleiben in der Region, nur wenige versuchen nach Europa zu gelangen. Da es kaum noch legale Migrationsmöglichkeiten für sie gibt, müssen sie die gefährliche Flucht durch die Sahara und über das Mittelmeer wagen. Das Geld, das die Ausgewanderten an ihre Familien überweisen, ist heute eine der wichtigsten Einnahmequellen des Landes geworden. Die Summe ist höher als die Investitionen ausländischer Unternehmen oder als die Entwicklungshilfegelder, die ins Land fließen.

Wissensinsel „Fluchtursache Diskriminierung und Verfolgung“

[Quelle: <https://www.medico.de/diskriminierung-und-verfolgung-16494/>; Onlineabfrage am 10. 01. 2020]

Diskriminierung und Verfolgung



Ein Bürgerkrieg im Verborgenen: Die Gemeinschaft der Roma wird diskriminiert, lebt ausgegrenzt ohne Rechte und wird gesellschaftlich in die Armut gedrängt. Roma-Ehepaar aus dem Kosovo. [Foto: Reuters]

Verfolgung und Diskriminierung zwingen Menschen in vielen Ländern der Welt, ihr Zuhause zu verlassen.

"Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person." So heißt es in den ersten drei Artikeln der UN-Menschenrechtscharta. Es sind glasklare Formulierungen, die auch in die Verfassungen zahlreicher Staaten aufgenommen wurden. Zwischen diesen Idealen und der Realität besteht jedoch ein gewaltiger Graben.

Zumeist ist es die stumme Gewalt der Lebensverhältnisse, die Menschen ein Leben in Würde, Freiheit und Sicherheit unmöglich macht. Überall dort, wo Menschen keinen Zugang zu sauberem Wasser, ausreichend Nahrung, einem Dach über den Kopf, zu Bildung und Gesundheit haben, werden ihre Rechte missachtet. Darüber hinaus werden Menschen in ihren Rechten durch Gesetze und staatliches Handeln beschnitten. Das zeigt auch der jüngste Report der Menschenrechtsorganisation amnesty international. Ihm zufolge schränken drei von vier Regierungen weltweit die Meinungsfreiheit ein. In mehr als drei von fünf Ländern werden Menschen gefoltert oder anderweitig misshandelt. In 78 Ländern gibt es Gesetze, die einvernehmliche sexuelle Beziehungen zwischen gleichgeschlechtlichen Erwachsenen unter Strafe stellen. Das sind nur einige Beispiele, die zeigen, dass die Verfolgung von politischen Meinungen und von der Mehrheit abweichenden Lebensweisen auf der Welt nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellt. Es zeigt aber auch das Scheitern der Annahme, die Einbindung von Staaten und Märkten in eine globale Wirtschaft würde das Entstehen von demokratischen und freiheitlichen Verhältnissen fördern. In vielen Ländern funktioniert eine kapitalistische Wirtschaftsweise auch ohne Demokratie und den Schutz der Menschen vor Verfolgung.

Deutschland hat alle internationalen Übereinkommen zum Schutz der Menschenrechte unterzeichnet. Gleichzeitig vergibt die EU jedoch Milliarden an Staaten wie Eritrea, Sudan, Marokko oder die Türkei, wo die Menschenrechte systematisch missachtet werden, damit sie Menschen von der Flucht in Richtung Europa abhalten.

Nach Angaben der Vereinten Nationen werden weltweit 900 Millionen Menschen aus den jeweiligen Gesellschaften ausgegrenzt, benachteiligt und zum Teil auch verfolgt, weil sie einer ethnischen oder religiösen Minderheit angehören. Hierzu zählen zum Beispiel die tamilische Minderheit auf Sri Lanka, die Angehörigen der jesischen Religion im Irak, die Kurdinnen und Kurden in der Türkei sowie die Rohingya in Myanmar. Die Diskriminierung durch den Staat verlängert sich oft auch in die Gesellschaft – etwa dann, wenn Menschen aufgrund ihrer Religion, ihres Aussehens oder ihrer Identität auf dem Wohnungs- oder dem Arbeitsmarkt benachteiligt werden.

Verfolgung und Diskriminierungen zwingen überall auf der Welt Menschen dazu, ihr Zuhause zu verlassen und anderswo Schutz, Freiheit und Gerechtigkeit zu suchen. Aus wenig anderen Ländern Afrikas etwa kommen so viele Flüchtlinge nach Europa wie aus Eritrea. Vertrieben werden sie nicht von einem Krieg – sie fliehen vor Zwangsarbeit, unbefristetem Militärdienst und willkürlichen Inhaftierungen. Im Zuge der Bekämpfung von Fluchtursachen hat die Europäische Union im Herbst 2015 dennoch beschlossen, 200 Millionen Euro an Eritrea zu zahlen, um die Auswanderung zu begrenzen. Die Gelder gehen an das autoritäre Regime, das für die massiven Menschenrechtsverletzungen im Land verantwortlich ist.

Weiterlesen: [Nicht verfolgt, aber diskriminiert - Die Situation der Roma im Kosovo treibt viele ins Ausland](#)

Kosovo

Nicht verfolgt, aber diskriminiert



Als Minderheit sind sie Anfeindungen und Diskriminierung ausgesetzt: Junge Roma-Frau im Kosovo. [Foto: medico]

Die Situation der Roma im Kosovo, dem Armenhaus Europas, treibt viele ins Ausland.

Im Dezember 2014 wunderten sich die Angestellten auf dem Busbahnhof von Prishtina, der Hauptstadt des Kosovo, über die vielen Familien mit Kindern, die schon am frühen Morgen in der Schalterhalle auf bauchigen Plastiktaschen saßen. Am Anfang waren es Roma. Bald sprang der Funke über auf die albanische Mehrheit. Mit dem Bus ging es nach Subotica in Serbien, von dort für 260 Euro mit einem lokalen Schleuser übers Feld nach Ungarn, dann weiter mit dem Bus nach Deutschland.

Der Grund für die Massenflucht liegt auf der Hand: Die Hälfte aller Kosovarinnen und Kosovaren lebt von weniger als 1,42 Euro am Tag, jede und jeder sechste hat gar weniger als 94 Euro-Cent. Eins von sechs Kindern ist unterernährt. Die Arbeitslosigkeit ist mit geschätzten 50 Prozent die höchste in Europa. 35 Prozent der 15- bis 24-Jährigen besuchen weder eine Schule oder Universität noch gehen sie einer Beschäftigung nach. Kosovo ist der Staat mit der jüngsten Bevölkerung in Europa: eine Perspektive im Land sehen nur die wenigsten. Schon als der Kosovo noch zu Jugoslawien gehörte, suchten Menschen von dort in anderen Regionen ihr Glück. Seit dem Zerfall des Vielvölkerstaates nach 1990 haben etwa eine Million Kosovarinnen und Kosovaren ihrer Heimat den Rücken gekehrt – Albanerinnen und Albaner ebenso wie Roma. Und alle suchen sich für den Weg nach Westen das Ticket, das sich gerade anbietet. Wer keine Chance auf eine Arbeitserlaubnis hat, beantragt eben Asyl. Weil im Land die Einschätzung kursiert, dass Roma als Angehörige einer Minderheit im Kosovo bessere Chancen auf Asyl haben, geben sich manche aus taktischen Gründen als Roma aus.

Tatsächlich ist die Situation für Roma, die größte ethnische Minderheit in Europa, im Kosovo besonders schwierig. Politisch verfolgt werden sie zwar nicht, formal haben sie die gleichen Rechte wie alle. Dennoch sind sie als Minderheit immer wieder Anfeindungen durch die kosovo-albanische Mehrheit ausgesetzt. Vor allem aber sind sie am stärksten von der landesweiten Armut und Arbeitslosigkeit betroffen. Das wirkt sich auch auf die Gesundheitsversorgung aus. Arzneimittel und medizinische Behandlung müssen im Kosovo häufig privat bezahlt werden. Das können Roma sich oft nicht leisten. Diskriminiert werden sie ebenfalls im Bildungsbereich – viele Roma-Kinder gehen nicht zur Schule – und auf dem Wohnungsmarkt. Wenn eine freie Wohnung zu vergeben ist, kommen sie meist als letzte zum Zug. Sie leben daher oft am Rande der Gesellschaft.

Weder solche Formen der Benachteiligung noch Armut werden in Deutschland als legitimer Fluchtgrund anerkannt. Neuerdings gilt der Kosovo sogar wieder als „sicheres Herkunftsland“: Wer von hier kommt, erhält nur in Ausnahmefällen Asyl. Abstellen wird das die Abwanderung vom Balkan allerdings nicht. Auf längere Sicht gibt es auch keinen guten Grund dafür: Es ist beschlossen, dass alle Balkanstaaten der EU beitreten sollen. Damit würden jene, die heute „Wirtschaftsflüchtlinge“ genannt werden, mobile europäische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Statt die Menschen auf das untaugliche Asylrecht zu verweisen, könnte man ihnen also geben, was sie sowieso lieber wollen: eine Arbeitserlaubnis.

Wissensinsel „Fluchtursache Rohstoffhandel und Landraub“

[Quelle: <https://www.medico.de/rohstoffhandel-und-landraub-16497/>; Onlineabfrage am 10. 01. 2020]

Rohstoffhandel und Landraub



Der Diamantenabbau im ländlichen Sierra Leone zerstört die Natur, vergiftet die Erde, macht die Menschen krank und internationale Rohstoffkonzerne reich. [Foto: medico]

Der Fluch der Ressourcen: Die zehn ärmsten Länder der Welt sind alle reich an Rohstoffvorkommen.

Über Jahrhunderte haben die reichen Staaten des Nordens Mittel und Wege gefunden, sich in anderen Regionen der Welt das zu holen, was sie für ihre Wirtschafts- und Lebensweise benötigen: Aus den Kolonien wurden Gold, Silber und Metalle aller Art bezogen, aber auch Kaffee, Tee und Gewürze importiert. Auch heute gibt es Bedarf an Rohstoffen, die in Europa, den USA oder auch China nicht oder nicht in ausreichendem Maße existieren: Es geht um Öl und Diamanten, um Mangan für die Stahlherzeugung, Kobalt für Metalllegierungen oder Coltan, ein Erz, das in jedem Mobiltelefon steckt. Obwohl die Länder, in denen solche Rohstoffe vorkommen, längst keine Kolonien mehr sind, profitieren ihre Gesellschaften noch immer nicht von dem natürlichen Reichtum. Im Gegenteil: In einer Vielzahl rohstoffreicher Länder, vor allem in Afrika, lebt die Mehrheit der Bevölkerung in Armut.

Einer der Gründe ist, dass das koloniale Erbe nachwirkt: Viele nationale Wirtschaften blieben einseitig auf den Rohstoffabbau ausgerichtet und der Norden behielt in hohem Maß die Kontrolle über den Abbau und die Handelsbedingungen. So kommt es, dass internationale Konzerne noch heute unmittelbaren Zugriff auf den Abbau und die Veräußerung der Ressourcen haben. Gestützt werden die Interessen der Konzerne von der internationalen Politik, über Kreditaufgaben, Entschuldungsprogramme, aber auch mittels Handelsvereinbarungen, die die Konzerne begünstigen, sind Regierungen im globalen Süden immer wieder dazu gebracht worden, dem Norden den Zugriff auf die benötigten Ressourcen zu gewähren.

Ressourcenreichtum schafft oft die Rahmenbedingung für extreme Ungleichheit, brutale Repression und Bürgerkrieg.

All das funktioniert nicht zuletzt deshalb, weil Entscheidungsträgerinnen und -träger in den rohstoffreichen Staaten davon profitieren. Rohstoffdeals haben die Eliten vor Ort noch reicher und mächtiger gemacht – und damit zunehmend unabhängiger von der eigenen Bevölkerung. Um ihre Macht zu erhalten, sind sie nicht darauf angewiesen, sich um die Bedürfnisse der Menschen zu kümmern. Fast nirgendwo haben Einnahmen aus dem Rohstoffhandel die Verhältnisse gerechter und demokratischer gemacht. Sei es im Sudan oder im Kongo, in Sierra Leone oder in Nigeria, in zahlreichen Ländern haben die Konflikte um den Zugriff auf Rohstoffe sogar Kriege ausgelöst – mit Millionen von Toten und Vertriebenen. Werden neue Abbaugelände erschlossen, muss die angestammte Bevölkerung oftmals weichen. Die Menschen werden enteignet oder im besten Fall mit niedrigen Entschädigungen abgespeist. In den Minen oder Schürfgeländen arbeiten Menschen, häufig auch Kinder, unter skandalösen Bedingungen. Hinzu kommt, dass in manchen Bereichen, etwa im Gold- und Rutilabbau, die Umweltverschmutzung extrem hoch ist. Boden und Wasser werden auf Dauer verseucht. Der Rohstoffabbau in dieser Form führt also dazu, dass Menschen massenhaft ihrer Existenzgrundlage beraubt werden. Vielen bleibt nichts anderes, als in die Städte oder in Nachbarländer abzuwandern.

In den vergangenen Jahren ist ein weiterer „Rohstoff“ entdeckt worden: fruchtbare Boden. Industrieländer, Agrarkonzerne, aber auch internationale Banken und Investmentfonds erwerben oder pachten riesige Landereien, um auf ihnen Getreide für Biosprit anzubauen oder Plantagen für Palmöl zu entwickeln – Agrarprodukte, die vor Ort gar nicht gebraucht werden. Auch hierbei steht die lokale Bevölkerung auf der Verliererseite. Hirten, Kleinbäuerinnen, Fischer, Landarbeiterinnen und Nomaden verlieren durch das „Landgrabbing“ den für ihre Ernährungsgrundlage wichtigen Zugang zu Land und Wasser und werden in Armut gestürzt. Was bleibt, ist die Abwanderung.

Weiterlesen: [Der Fluch der Diamanten - Die internationale Ausbeutung der Bodenschätze in Sierra Leone zwingt Menschen in die Migration](#)

Veröffentlicht am 24. Januar 2019

Sierra Leone

Der Fluch der Diamanten



Diamanten machen das Leben in Sierra Leone unerträglich. [Foto: medico]

Die internationale Ausbeutung der Bodenschätze in Sierra Leone zwingt Menschen in die Migration.

„Zwangsmigration ist eine Folge von Rohstoffausbeutung“, sagt Patrick Tongu vom Network Movement for Justice and Development (NMJD) in Sierra Leone. Die Aktivistinnen und Aktivisten wissen, wovon sie sprechen: Seit Jahren beraten sie einzelne Menschen und ganze Dorfgemeinschaften, die von Bergbauunternehmen gewaltsam von dem Land vertrieben werden, das bereits ihre Vorfahren bewirtschaftet haben. Der Abbau der Diamanten stürzt ausgerechnet diejenigen in Not und Elend, die das Land bewohnen, in dem die Bodenschätze lagern.

Das westafrikanische Land Sierra Leone ist so groß wie Bayern und verfügt über zahlreiche mineralische und landwirtschaftliche Rohstoffe. Die Vorkommen an Diamanten, Bauxit, Rutil, aber auch das fruchtbare Land könnten einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung des Landes leisten. Tatsächlich aber lebt die übergroße Mehrheit der fünf Millionen Einwohnerinnen und Einwohner Sierra Leones unter der Armutsgrenze.

Seit Jahrzehnten verdienen an dem Abbau und Handel der Bodenschätze vor allem ausländische Unternehmen und eine kleine Elite in Sierra Leone. Statt mit den Einnahmen ein Bildungs- und Gesundheitssystem aufzubauen und die Bevölkerung an dem Wohlstand teilhaben zu lassen, flossen sie in die Taschen weniger. Das löste zunehmend Protest aus. Als 1991 eine Rebellenbewegung einige Diamantenminen unter ihre Kontrolle brachte, brach ein grausamer Bürgerkrieg aus. Elf Jahre lang wurde um den Zugriff auf die Bodenschätze und die damit verbundene Macht gekämpft. Vor allem europäische Konzerne kauften die wertvollen Steine und finanzierten damit die Waffenkäufe aller Kriegsparteien. Die Skandalisierung dieses Zusammenhangs durch zivilgesellschaftliche Akteure führte zu einem Verbot und infolgedessen starken Rückgang des Handels mit Konfliktdiamanten.

An den ungerechten Verhältnissen und der Ausbeutung der Bodenschätze zugunsten weniger aber hat sich nichts geändert. Noch immer vergibt die sierra-leonische Regierung bereitwillig Förderlizenzen an ausländische Unternehmen, ohne sie dazu zu verpflichten, auf die Grundbedürfnisse der lokalen Bevölkerung Rücksicht zu nehmen. In den Minen selbst arbeiten Zehntausende unter gesundheitsschädlichen und menschenunwürdigen Bedingungen. Die meisten verdienen weniger als einen US-Dollar pro Tag, manche werden nur mit einer Tagesverpflegung Reis bezahlt. Kinderarbeit ist die Regel.

Die Betreiberfirmen der Minen können diese Ausbeutung durchsetzen, weil es ein Heer von Mittellosen gibt. Das hat auch damit zu tun, dass immer weniger Menschen ihren Lebensunterhalt allein durch die Arbeit auf dem Feld bestreiten können und abwandern. Die Landflucht hat viele Gründe, vor allem aber einen: In einem Land, in dem schon heute Nahrungsmittelknappheit herrscht, hat die Regierung die Hälfte der landwirtschaftlichen Nutzfläche für die nächsten Jahrzehnte an ausländische Investoren verpachtet.

Wissensinsel „Umweltzerstörung und Klimawandel“

[Quelle: <https://www.medico.de/umweltzerstoerung-und-klimawandel-16500/>; Onlineabfrage am 10. 01. 2020]

Umweltzerstörung und Klimawandel



In Bangladesch ist das Haus am Meer ein Fluchtgrund. Der Klimawandel lässt den Meeresspiegel steigen und erhöht die Hochwassergefahr. Immer mehr Menschen verlieren ihre Siedlungsgebiete. [Foto: Reuters]

Allein 2017 wurden 18,8 Millionen Menschen von Naturkatastrophen zur Flucht gezwungen. Im Jahr 2050 könnten es 200 Millionen sein.

Von der Rodung tropischer Wälder über die Verseuchung des Grundwassers bis zu Zwangsumsiedlungen für den Bau von Staudämmen – überall auf der Welt sorgen Eingriffe in die Natur durch den Menschen dafür, dass andere ihr Zuhause verlassen müssen. Manche dieser Phänomene sind lokal begrenzt. Der Klimawandel hingegen kennt keine Grenzen, seine Folgen sind weltweit zu beobachten.

Angesichts einer auf stetiges Wachstum ausgerichteten Produktionsweise und einer verschärften Konkurrenz auf dem Weltmarkt nehmen der Raubbau und die Ausbeutung der natürlichen Ressourcen zu. Die Verbrennung fossiler Brennstoffe wie Kohle, Öl und Gas, aber auch die zunehmende Entwaldung sowie die intensive Land- und Viehwirtschaft verursachen die hohe Treibhausgaskonzentration in der Erdatmosphäre, die unser Klima bedroht. „Diese Wirtschaftsweise hat zwar – besonders in der westlichen Welt – zu einem erheblichen Anstieg des Wohlstands geführt, ging und geht aber mit massiv ungleicher Verteilung, rücksichtslosem Abbau von Rohstoffen und enormer Umweltverschmutzung einher“, heißt es in dem Positionspapier der Deutschen Plattform für Globale Gesundheit. Der steigende Meeresspiegel macht tief liegende, flache Küstenzonen und ganze Inselstaaten langfristig unbewohnbar. Böden und Grundwasser versalzen, Zahl und Ausmaß von Überschwemmungen nehmen zu. Immer häufiger kommt es zu extremen Wetterereignissen wie Wirbelstürmen und Sturmfluten. Steigende Temperaturen und lang anhaltende Trockenzeiten erschweren die Landwirtschaft und verschlechtern den Zugang zu sauberem Wasser.

Die westlichen Industriestaaten und zunehmend auch Schwellenländer wie China, Indien und Brasilien verbrauchen vier Fünftel der weltweiten Ressourcen und verursachen 80 Prozent der klimaschädlichen Emissionen. In den Top Ten der Klima-Sünder liegt Deutschland auf Platz sechs.

Die meisten dieser Veränderungen sind schleichend. Dennoch haben sie dramatische Auswirkungen, allerdings nicht überall in gleichem Maße. Der Klimawandel wird am stärksten die so genannten Entwicklungsländer im globalen Süden treffen – und damit diejenigen, die am wenigsten zu ihm beigetragen haben. Noch heute verbraucht eine Bewohnerin einer Industrienation etwa fünf Mal so viel des Treibhausgases Kohlenstoffdioxid (CO₂) wie eine Bewohnerin eines Entwicklungs- oder Schwellenlandes. Eine einzige Flugreise von Frankfurt am Main nach Sydney und zurück setzt so viel CO₂ frei wie die meisten der rund eine Milliarde Menschen, die mit weniger als einem US-Dollar pro Tag auskommen müssen, während ihres ganzen Lebens zu verantworten haben. Auch innerhalb aller Länder gibt es eine riesige Kluft zwischen den Ärmern und denjenigen, die sich einen klimaschädlichen Lebensstil leisten können – von der Mobilität über die Nutzung von Elektrogeräten bis zu einem hohen Fleischkonsum.

Gleichzeitig haben Entwicklungsländer weit weniger Chancen als Industriestaaten, sich durch technische Maßnahmen zu wappnen und an veränderte Klimabedingungen anzupassen. Seit der Jahrtausendwende soll sich die Zahl der Klima- und Umweltflüchtlinge der International Organisation für Migration (IOM) zufolge von 25 auf 60 Millionen verdoppelt haben; für das Jahr 2050 werden bereits 200 Millionen Umweltflüchtlinge prognostiziert. Besonders betroffen sind Bangladesch, viele Inseln im Südpazifik und die Länder der Sahelzone in Afrika. Gleichwohl kennt die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 noch keine Umwelt- bzw. Klimaflucht; der völkerrechtliche Status dieser Gruppe von Flüchtlingen ist bis heute völlig ungeklärt. Für die Betroffenen gibt es daher weder juristischen Schutz noch zuständige Institutionen. Auch im deutschen Asylrecht finden Klimaflüchtlinge keine Anerkennung.

Weiterlesen: [An der Flutkante - Gefahr droht nicht nur vom Meer: Die Folgen des Klimawandels für Bangladesch](#)

Klimawandel

An der Flutkante



Wetterextreme nehmen zu: Stürme als Folgen des Klimawandels. [Foto: Sven Wagner]

Gefahr droht nicht nur vom Meer: Die Folgen des Klimawandels für Bangladesch.

Rein topografisch sind die Niederlande dem Meer weitaus stärker ausgeliefert als Bangladesch. So liegen große Teile des deutschen Nachbarstaats unterhalb des Meeresspiegels. Im Falle einer Sturmflut könnten sechzig Prozent der Niederlande überflutet werden. Dank hocheffizienter Deich- und Hochwasserschutzsysteme wird das aber nicht passieren, selbst bei Anstieg des Meeresspiegels ist das Land gut gewappnet. Anders ist die Situation in Bangladesch, das im Delta dreier großer Flüsse und zu weiten Teilen nur knapp oberhalb des Meeresspiegels liegt.

Weil sich das bettelarme Land ein aufwendiges Schutzsystem nicht leisten kann, sind die Küstenbewohnerinnen und -bewohner Sturmfluten und dem Anstieg des Meeresspiegels ausgeliefert. Zwar bemüht sich die Regierung um Vorkkehrungen – so werden die Küsten mit Mangroven aufgeforstet –, doch reichen diese Maßnahmen bei weitem nicht aus, um die Menschen und ihre an der Flutkante liegenden Häuser und Hütten zu schützen. Ohne zusätzliche Maßnahmen drohen infolge der Erderwärmung große Teile des Landes überflutet zu werden. Schon heute dringen die Wassermassen immer tiefer ins Landesinnere vor und versalzen fruchtbare Böden. Das führt dazu, dass Ackerflächen verloren gehen und die Landwirtschaft immer geringere Erträge erzielt.

Gefahr droht jedoch nicht nur an der Küste. Im Zuge des Klimawandels nimmt die Menge des Schmelzwassers zu, das aus dem Himalaya kommend die Flüsse in Bangladesch immer häufiger über die Ufer treten lässt. Auch die Niederschlagsmengen steigen, Bodenerosion verstärkt die Probleme. Schon jetzt wird während des Monsuns regelmäßig rund ein Viertel der Fläche Bangladeschs überflutet. 2011 wurden mehr als eine Million Menschen aufgrund der Fluten obdachlos. 2014 zwangen Überschwemmungen eine weitere halbe Million Menschen zur Flucht.

Bangladesch gehört schon heute zu den am dichtesten bevölkerten Staaten der Erde. Auf einem Gebiet, das nur doppelt so groß wie Bayern ist, leben mehr Menschen als in Russland. Und die Zahl der Einwohnerinnen und Einwohner dürfte trotz rückläufiger Geburtenrate bis 2050 voraussichtlich auf 200 Millionen angewachsen sein. Dann aber wird ein Großteil des Landes unter Wasser stehen. Allein an der Südküste des Landes werden dann 10 bis 30 Millionen Menschen ihr Zuhause verlassen müssen.

Laut den Statistiken des UN-Flüchtlingshilfswerks gibt es bislang nur eine geringe Anzahl von Flüchtlingen aus Bangladesch. Das liegt daran, dass die betroffene Bevölkerung zumeist von der Küste und dem Land in die Städte migriert. So ist die Bevölkerung der Hauptstadt Dhaka binnen 35 Jahren von 1,5 Millionen auf heute 15 Millionen explodiert. Die überwiegende Mehrheit lebt in Slums. Ursache für diese Lebensbedingungen ist unter anderem der Klimawandel. Dabei verursacht Bangladesch, das über die siebgrößte Bevölkerung der Welt verfügt, lediglich 0,3 Prozent des weltweiten CO₂-Ausstoßes.

Fragenkatalog zu den „Wissensinseln“

Lies dir die beiden Texte zur speziellen Fluchtursache durch.

- 1.) Welche *Probleme* werden in dem Text dargestellt? Sind es lokale Probleme oder siehst du auch einen globalen Zusammenhang?
- 2.) Welche Gründe führen zu den genannten *Problemen*? Haben diese Probleme nur einen lokalen oder auch einen globalen Zusammenhang?
- 3.) Erkennst du Staaten, die besonders unter den *Problemen* leiden?
- 4.) Erkennst du Staaten, welche an der Verursachung der *Probleme* beteiligt sind oder sogar davon profitieren?
- 5.) Wie wird das Leben der betroffenen Menschen negativ beeinflusst?
- 6.) Wovon fliehen die Menschen und wie wird die aktuelle Situation dieser Menschen beschrieben?

Extraaufgabe (wenn du früher fertig bist):

- Suche **das von Fluchtursachen betroffene Land** (siehe Frage 3.) in deinem Atlas.
- Suche auch die Länder, die laut Text an den Problemen beteiligt sind (siehe Frage 4.) und **wähle eines aus.**

Wo liegen die Länder?

Wie weit entfernt sind die Länder voneinander?

Wie würdest du die unterschiedliche Lebenssituation in den Ländern einschätzen?

→ Verwende dafür die Karte „Erde: Entwicklung und Lebensbedingungen“ (Atlas S. 30f) und vergleiche die Länder (z. B. bezüglich „Lebenserwartung“ und „Ernährung“; du kannst aber auch andere Kategorien wählen).

3. Einheit

In ein anderes Land – unterschiedliche Biographien



Shaza Alfayome (17) flüchtete vor dem Krieg in Syrien.

Die Person besuchte eine Kunstschule in der Hauptstadt ihres Landes, wo sie Häkeln und Nähen lernte. Sie wollte aber später Recht studieren. Doch dazu kam es nicht, da der Krieg immer näher an die Stadt rückte. Gemeinsam mit ihrem Vater flüchtete sie über Griechenland, Mazedonien, Serbien, Ungarn und Österreich nach Deutschland.



Bundespräsident Alexander van der Bellen (75) ist das Kind estnisch-russischer Einwanderer, die vor dem Terror der Sowjets fliehen mussten.

Die Person wuchs in Tirol auf, doch seine Eltern waren hier nicht immer ansässig. Aufgrund der politischen Position seines Vaters musste die Familie vor den neuen Machthabern quer durch Europa fliehen. Nachdem immer mehr seiner politischen Kollegen und Freunde ermordet wurde, beschließt der Vater mit der Familie zu fliehen. Später studierte die Person Volkswirtschaft an der Universität Innsbruck.



Die österreichische Justizministerin Alma Zadic (35) flüchtete 1994 als Kind mit ihrer Familie vor dem Bosnienkrieg, der von 1992–1995 stattfand.

Die Person flüchtete mit ihrer Familie vor einem Bürgerkrieg. Nachbarn, die zuvor noch nebeneinander gelebt hatten, begannen sich aufgrund unterschiedlicher ethnischer und religiöser Zugehörigkeit anzufeinden. Als die Lage immer schlimmer wurde und auch Massaker an Minderheiten begannen flüchtete die Familie nach Österreich. Die Person besuchte hier die Schule und studierte Recht.



Die Schauspielerin Mila Kunis (36) wurde in der Ukraine geboren. Heute ist sie eine der bestbezahlten Schauspielerinnen der Welt.

Die Person wuchs gemeinsam mit ihren Eltern und ihrem Bruder in guten Verhältnissen auf. Anfang der 1990er-Jahre beschlossen ihre Eltern in die USA auszuwandern.

Dazu sagt die gesuchte Person:
Im Gegensatz zu vielen anderen waren wir nicht arm. Meine Eltern waren der Meinung, dass ich und mein Bruder dort keine Zukunft hätten, deshalb sind wir in die USA „geflüchtet“!

Bildquellen und Informationen zum Spiel (absteigend geordnet 1.–4.):

Bild 1 (Alfayome). <https://www.medico.de/ein-land-in-truemmern-16489/>

Bild 2 (v. d. Bellen). <https://www.bundespraesident.at/aktuelles/detail/news/lebenslauf-alexander-van-der-bellen/>

Bild 3. (Zadic) <https://almazadic.at/> und <https://www.gruene.at/alma-zadic>

Bild 4. (Kunis) <https://www.kosmo.at/sie-waren-einst-fluechtlinge-stars-die-den-durchbruch-geschafft-haben/>

Abschlussphase und Ausblick

UN-Aktionsplan "Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung"



Abb. 14: Die Social Development Goals

Quelle:

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030.html>

(Onlineabfrage am 09. 01. 2020)

Am 25. September 2015 wurden von der UN-Generalversammlung die Ziele für nachhaltige Entwicklung verkündet. Darin einigten sich die Mitglieder der Vereinten Nationen auf 17 konkrete Ziele mit insgesamt 169 Unterzielen für nachhaltige Entwicklung, Armutsbekämpfung und Umweltschutz. Erstmals nehmen diese „Sustainable Development Goals“ (SDGs) alle Länder in die Pflicht – und nicht die Länder des globalen Südens. Die nachhaltigen Entwicklungsziele bieten eine große Chance, weil sie die drei Dimensionen nachhaltiger Entwicklung, soziale, wirtschaftliche und ökologische Entwicklung gemeinsam betrachten und auch die Länder des Nordens in die Pflicht nehmen.

9. Belastbare Infrastruktur und nachhaltige Industrialisierung fördern
10. Abbau von Ungleichheit in und zwischen Staaten
11. Städte und Siedlungen inklusiv, sicher, widerstandsfähig und nachhaltig machen
12. Nachhaltige Konsum- und Produktionsmuster fördern
13. Bekämpfung des Klimawandels
14. Ozeane und Meeresressourcen erhalten und nachhaltig nutzen
15. Landökosysteme, Wälder und Biodiversität schützen
16. Friedliche und inklusive Gesellschaften fördern
17. Umsetzungsmittel stärken; Globale Partnerschaft für nachhaltige Entwicklung

Die 17 Ziele im Überblick:

1. Armut beenden
2. Hunger beenden; Ernährungssicherheit erreichen
3. Gesundes Leben für alle Menschen gewährleisten
4. Inklusive, gerechte und qualitativ hochwertige Bildung gewährleisten
5. Geschlechtergerechtigkeit erreichen
6. Wasser- und Sanitärversorgung gewährleisten
7. Zugang zu nachhaltiger Energie sichern
8. Nachhaltiges Wirtschaftswachstum und menschenwürdige Arbeit fördern

Abb. 15: Die Social Development Goals (Ergänzung)

Quelle:

https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/ue-flucht_und_migration_37_mb1.pdf; S. 29 (Onlineabfrage am 09.01. 2020)



Abb. 16: Cartoon I

Quelle:

https://wwf.panda.org/wwf_news/?278932/Missing-EUs-first-birthday-gift-to-the-Sustainable-Development-Agenda (Onlineabfrage am 09. 01. 2020)



A TO DO LIST FOR THE PLANET

BY: MARGREET DE HEER



THE GLOBAL GOALS
For Sustainable Development

TO DO LIST FOR THE PLANET

1. NO POVERTY
2. ZERO HUNGER
3. GOOD HEALTH AND WELL-BEING
4. QUALITY EDUCATION
5. GENDER EQUALITY
6. CLEAN WATER AND SANITATION
7. AFFORDABLE AND CLEAN ENERGY
8. DECENT WORK AND ECONOMIC GROWTH
9. INDUSTRY, INNOVATION AND INFRASTRUCTURE
10. REDUCED INEQUALITIES
11. SUSTAINABLE CITIES AND COMMUNITIES
12. RESPONSIBLE CONSUMPTION AND PRODUCTION
13. CLIMATE ACTION
14. LIFE BELOW WATER
15. LIFE ON LAND
16. PEACE AND JUSTICE
17. PARTNERSHIPS FOR THE GOALS

THIS LIST WAS MADE BY:
THE UNITED NATIONS
AN INTERNATIONAL ORGANIZATION
THAT COUNTS VIRTUALLY
EVERY COUNTRY IN THE WORLD
AS A MEMBER

WHAT A GREAT IDEA! THIS MAKES IT REALLY CLEAR WHAT NEEDS TO BE DONE!

WELL, GOOD LUCK WITH THAT! LET US KNOW WHEN YOU'RE DONE AND WE'LL THROW YOU A PARTY!

HOLD IT!

YOU ARE ALL PART OF THIS TOO, YOU KNOW!

WE'RE ALL IN THIS TOGETHER!

COMICS UNITE THE NATIONS

Abb. 17: Cartoon II

Quelle: <https://waterpedia.wiki/image/sdgs-comics-do-list-our-planet.FHaI>
(Onlineabfrage am 09. 01. 2020)

8. Resümee

Im Folgenden sollen die forschungsleitenden Fragestellungen noch einmal dargestellt und beantwortet werden.

- *Welchen inhaltlichen und methodischen Mehrwert kann der GCE-Begriff dem Unterrichtsfach „Geographie und Wirtschaftskunde“ bieten?*
- *Wie ist der der allgemeine GCE-Begriff, vor allem hinsichtlich seiner unterschiedlichen inneren Differenzierungen, ausgerichtet?*
- *Wie verhält sich der allgemeine GCE-Begriff zu seinen spezifischer ausgeprägten Teilbereichen?*
- *Wo sind die Inhalte des österreichischen GCE-Konzeptes, in der Theorie und Praxis, im österreichischen Schulsystem zu verorten?*
- *Wie werden zentrale Inhalte des GCE-Prinzips im österreichischen Schulsystem vor allem hinsichtlich des Unterrichtsfaches „Geographie und Wirtschaftskunde“ theoretisch und praktisch, etwa mittels Basiskonzepten oder Schlüsselproblemen, behandelt?*

Ausgangspunkt dieser Arbeit war die Frage, inwieweit der Begriff der GCE einen methodischen und inhaltlichen Mehrwert im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht (GW-Unterricht) darstellen kann.

Für die Beantwortung dieser Frage musste der GCE-Begriff ausführlich behandelt und auf seine inhaltliche Ausrichtung hin untersucht werden. Wie gezeigt werden konnte, nimmt dabei besonders die Ausrichtung der „Critical Global Citizenship Education“ eine sehr bedeutsame Rolle ein. Erkennbar sind an dieser Ausrichtung v. a. der Zugang, dass globale Ungerechtigkeiten ein immanenter Bestandteil der aktuellen und historischen westlichen Lebensweise sind, sodass auch die Einsicht bestehen muss, dass wir selbst Bestandteil dieser Lebensweise sind und unser Handeln und Denken maßgeblich vom Kontext der uns umgebenen Welt geprägt sind. Der *global citizen*, im Sinne dieser GCE, sieht sich sowohl als Teil des Problems als auch als Teil der Lösung. Ziel der pädagogischen Arbeit soll es demnach sein, das Individuum nicht nur zur kritischen Reflexion der eigenen kulturellen Verhältnisse und Vermächtnisse zu ermächtigen, sondern auch eine wertebasierte Verantwortung für eine alternative, globale Zukunft zu übernehmen (vgl. ANDREOTTI 2006: 46ff).

Gleichlautend sieht auch die österreichische Konzeption der GCE einen Bedarf, nationale Paradigmen des Denkens zu überwinden und entlang der Leitlinien einer Weltinnenpolitik für gleiche internationale Standards hinsichtlich Menschenrechte, politische Rechte und gegen Unterdrückung einzutreten, die nicht zwangsläufig an die Staatsbürgerschaft gebunden sind (vgl.

WINTERSTEINER et al. 2014: 11f). Das zu diesem Punkt passende Konzept von Werner Wintersteiner aus dem Jahr 2014 sieht dafür die Bereiche Wissen, Kompetenzen sowie Werte und Einstellungen als wesentliche Elemente vor (vgl. 38ff). Hierbei bezieht sich dieses Konzept stark auf das Kompetenz-Strukturmodell von KRAMMER (2008) und bildet damit einen wesentlichen Bogen zu (globalen) Inhalten der Politischen Bildung in Österreich und der damit in Beziehung stehenden Kompetenzen (KRAMMER et al. 2008: 3f). Als wesentliche Ergänzung in diesem Kontext erachte ich die Fundierung des weltbürgerlich-kosmopolitischen Ansatzes durch Wintersteiner (WINTERSTEINER et al. 2014: 21), bezugnehmend auf die „education for cosmopolitan citizenship“ von OSLER/STARKEY (2015: 32), welche die Bürgerschaft in den drei Dimensionen Status, Praxis und Gefühl darstellt. Hierbei ist besonders die praktische Dimension erwähnenswert, welche die Veränderbarkeit der Welt unabhängig von den mit der Dimension Status verbundenen formalen Rechten betont und als Erweiterung des individuellen Handlungsspielraumes ebenso skizziert wie als sinnstiftendes Moment (WINTERSTEINER et al. 2014: 23). Der an diese Stelle passende Blick zu den anderen Teilbereichen des österreichischen GCE-Konzepts ergab einerseits seine (durch die Bezugnahme auf seine Teilbereiche entstandene) inhaltliche Konzeptbreite und andererseits die in wesentlichen Punkten bereits verankerte Präsenz von Methoden und Inhalten der GCE im österreichischen Schulssystem (vgl. hierzu die detaillierte Zusammenführung der Teilbereiche und dahingehender Akzentuierungen des GCE-Konzepts in Kap. 3.4.).

Trotz der großen Überschneidungen – genannt sei etwa der *whole school approach* des Sozialen Lernens (vgl. Kap. 3.3.1.), die Bezugnahme auf die Inhalte der Migrationspädagogik (MECHERIL 2016: 19) oder die Überschneidungen zu Inhalten des Grundsatzerlasses Interkulturelle Bildung (BMBWF 2018a; siehe Kap. 3.3.2. – kann das österreichische GCE-Konzept als durchaus eigenständig und akzentuierend gesehen werden. Beispielhaft für diese Akzentuierung ist die dezidierte Ausrichtung als „Politische Bildung für die Weltgesellschaft“ (WINTERSTEINER et al. 2014). Der diesbezügliche Blick auf die Entstehungsgeschichte der einzelnen Teilbereiche konnte zeigen, dass GCE keineswegs das erste bzw. einzige Bildungskonzept ist, welchem sich die UNESCO und im weiteren Verlauf nationalen Bildungsinstitutionen verpflichtet sahen, und so lassen sich beispielweise die Bildung für nachhaltige Entwicklung und die GCE als komplementär bezeichnen. Die in dieser Arbeit inhaltliche Abgrenzung zum Globalen Lernen erwies sich als weniger zielführend, da es zwischen den Positionspapieren der Strategiegruppe Globales Lernen zwischen 2009 und 2019 zu einer Symbiose der beiden Konzepte im österreichischen Kontext kam (vgl. Kap. 3.3.6). Insgesamt ist hier eine sehr deutliche inhaltliche Nähe erkennbar, und das GCE-Konzept kann bezüglich des

Globalen Lernens eher als Nachschärfung in bestimmten Bereichen (etwa bezüglich der staatsbürgerschaftsunabhängigen Beteiligung an der Weltinnenpolitik) bezeichnet werden.

Wie gezeigt werden konnte, sind alle Teilbereiche der GCE an sich in den österreichischen Lehrplänen zumindest verortbar bzw. finden sich gar in Formen eines Bildungsanliegens oder Unterrichtsprinzipes wieder (vgl. Kap. 3.3.).

Die Frage nach der theoretischen und praktischen Behandlung zentraler Inhalte des GCE-Begriffes im Unterrichtsfach GW legte es nach einer Betrachtung mit unterschiedlichen Konzeptionierungen und Zugängen nahe, einen Bogen von den in der Geographiedidaktik bedeutsamen „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Kap. 4.1.) über die aktuelle Konzeptionierung der Basiskonzepte der AHS-Oberstufe (Kap. 4.2.) hin zu den inhaltlichen und methodischen Ansprüchen der universitären Bildung (Kap. 4.3.) zu spannen. Es konnte dargestellt werden, dass hinsichtlich aller angesprochenen Bereiche eine inhaltliche und methodische Bearbeitung des GCE-Begriffes nicht nur möglich, sondern auch förderlich ist. Hierbei sei zuerst auf Wolfgang Klafkis formulierte Grundfähigkeiten (Kap. 4.1.) verwiesen, welche Bildung als Zusammenhang der Selbstbestimmungsfähigkeit, der Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit beschreibt (KFAFKI 2007: 52), deren Vermittlung er an Exemplarität, Methoden- und Handlungsorientierung sowie einer Verbindung aus sachbezogenem und sozialem Lernen beschreibt (KLAFKI 2009: 15f). Die hier angesprochenen Kompetenzen der Lernenden, die Ansprüche an die Gestaltung des Unterrichts sowie die auch heute noch aktuellen epochaltypischen Schlüsselprobleme nehmen wesentliche Aspekte einer konsequent gedachten weltbürgerlichen politischen Bildung vorweg. Die Bewertung von (globalen) Problembereichen und die nötige Partizipation (ob lokal oder global) kann nicht „angeordnet“ werden, sondern die Ermächtigung des Individuums dazu sollte im Fokus des Unterrichts stehen.

An diesen Kontext anknüpfend sieht auch Christian Vielhaber den Anspruch an den Lernprozess, dass es um die kompetente „Informationsbeschaffung und -bewertung“ gehe, die Lernenden den „eigenen Handlungs- und Erfahrungsrahmen“ reflektieren und kritisieren zu lassen und sich damit mit der eigenen Sozialisation bzw. seiner „persönlichen, sozialen und politischen Umwelt“ auseinanderzusetzen (VIELHABER 2001: 336 bzw. Kap. 4.1.). Wie auch in der Ausrichtung der *critical GCE*, sieht Vielhaber den „emanzipatorischen Anspruch“ der Politischen Bildung als zentral und setzt, wie auch die später von ANDREOTTI (2006) formulierte strukturkritische Analyse, bei einer „Gesellschafts- und Ideologiekritik“ in engem Zusammenhang mit den Rahmenbedingungen und Machtstrukturen von Gesellschaft und Politik an. Wie auch in den Zugängen rund um das Konzept der Schlüsselprobleme, ist auch

hinsichtlich des von Geographiedidaktikern formulierten „fachdidaktischen Grundkonsenses“ (PICHLER/ VIELHABER 2012: 45 bzw. PICHLER et al. 2017: 62 bzw. Kap. 4.3.) eine ideale Ausrichtung gegeben, welche inhaltlichen und praktischen Aspekte des GCE-Begriffes ermöglichen bzw. vorwegnehmen. Besonders zu betonen sind hierbei die didaktischen und methodischen Prinzipien, welche sich in hohem Maße eignen, einen lebensweltorientierten, gesellschaftskritischen, aktualitäts- und zukunftsorientierten Unterricht zu ermöglichen, der – im Sinne der Kompetenzorientierung sowie der partizipatorischen Ansprüche der GCE-Konzepte – zur Lösung komplexer Problemstellungen befähigt (PICHLER et al. 2017: 62).

Als einen ebenso relevanten Beitrag zu einer global ausgerichteten politischen Bildung, die sich mit aktuellen und zukünftigen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Fragen auseinandersetzt, sehe ich die Konzeptionierung der Basiskonzepte GW für die Oberstufe. Hierbei möchte ich auf das Basiskonzept der Kontingenzt (vgl. BERGMEISTER/HINTERMANN/PICHLER 2017: 25 bzw. Kap. 5.3.) verweisen, das hierbei besonders geeignet erscheint, vielschichtige Themen und Problemfelder in ihrer Komplexität und Mehrperspektivität erkennbar zu machen.

Die zuvor angesprochenen Erkenntnisse verdeutlichen sich auch hinsichtlich der Gegenüberstellung der beiden Konzepte von BLACKMORE (2016) und WINTERSTEINER (2019) mit aktuellen geographiedidaktischen Überlegungen (vgl. Kap. 5.3.) und zeigen, dass aktuelle Zugänge der Geographiedidaktik in hohem Maße im Stande sind, GCE-Themen zu behandeln und inhaltlichen Ansprüchen zu genügen.

Dem hierbei gewählten Unterrichtskonzept von Blackmore mit den vier Dimensionen (kritisches Denken – Dialog – Reflexion – verantwortungsbewusstes Handeln) wurde ein ebenso ergebnisoffenes Konzept von RHODE-JÜCHTERN (2017) gegenübergestellt (vgl. Kap. 5.3.). In diesem konstruktivistischen Konzept kommt es zu einer selbsttätigen Erschließung von Problemen, die auch eigene Positionen hinterfragt, Sachfragen kritisch analysiert und in einem diskursiven Prozess zu begründbaren Entscheidungen und Handlungsorientierung führt (RHODE-JÜCHTERN 2017: 46). Wie gezeigt, weisen die Konzepte zahlreiche Überschneidungen hinsichtlich Nutzen und Inhalt des Dialoges auf, und auch die Hinführung zu kompetentem, gesellschaftlichem Handeln ist in beiden Fällen stark ausgeprägt. Ebenso ist die Analyse des Kontextes, aus dem heraus etwas beurteilt wird, von zentraler Bedeutung.

Die Betonung des kommunikativen Lernprozesses ist ebenso wesentlich im behandelten Konzept von BERMEISTER/HINTERMANN/PICHLER (2017), das sich gleichfalls am Basiskonzept der Kontingenzt orientiert und die hochkomplexe Welt im kritisch-emanzipatorischen Sinn zu erschließen versucht (31). Wie in den beiden anderen Konzepten gilt hier das Ziel, die Lernenden hinsichtlich gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse „sprach- und handlungsfähig“ zu

machen (29). Vorbereitend auf die eigene Partizipation in besagten Aushandlungsprozessen geht es auch darum, Standpunkte nicht nur differenziert zu betrachten, sondern auch „Problemstellungen eigenständig zu erkennen und abzugrenzen, Informationen einzuholen, Quellen auf ihre Verlässlichkeit und Orientierung zu überprüfen, Ideologien zu enttarnen“, „Widersprüchlichkeiten aufzudecken“ (32) und Wissen als kontextspezifisch erkennbar zu machen (34). Als wesentlichen Beitrag zum Umgang mit schwierigen Wissenserfahrungen im Lernprozess – BLACKMORE (2014: 44) spricht von *critical knowledge* – hinsichtlich globaler Problemfelder erachte ich hierzu das von Blackmore angeführte „Social Connection Model of Responsibilities“ (YOUNG 2006: 107).

Das dem Leitfaden von WINTERSTEINER (2019) gegenübergestellte Konzept von PICHLER (2017) verdeutlicht anhand einer Unterrichtsplanung zum Thema Grenzzäune anschaulich das große Potenzial der Basiskonzepte. Wintersteiners Ziele, z. B. *Zusammenhänge zwischen globalen Entwicklungen und lokalen, die Lernenden selbst betreffenden Auswirkungen erkennen und analysieren* (WINTERSTEINER 2019: 15) können etwa anhand der von Pichler genannten Basis- und Raumkonzepte (PICHLER 2017: 34) trefflich behandelt werden (vgl. Kap. 5.3.).

Es kann zusammenfassend gesagt werden, dass die in dieser Arbeit behandelten GCE-Konzepte von Chloe Blackmore und Werner Wintersteiner in hohem Maße auf geographiedidaktische Konzeptionen treffen, die inhaltlich, methodisch und didaktisch viele Schnittmengen aufweisen. So stellt etwa das Konzept von Blackmore und jenes von Tillman Rhode-Jüchtern und Bergmeister et al. sowohl die kritische Reflexion von Vorannahmen und individuellen Seh- und Denkweisen in den Fokus der Betrachtung. In allen Zugängen dient eine analytische, faktenbasierte und mehrperspektivische Herangehensweise als Basis für den Dialog, der nicht nur im Sinne des Informationsaustausches steht, sondern auch als Lernprozess für sich betrachtet wird und gleichzeitig eine wesentliche Feedbackfunktion für die Lernenden einnimmt.

Die hier dargestellten Zugänge und Positionen aus dem Umfeld der Geographiedidaktik erfüllen also in hohem Maße die Ansprüche, welche in den hier behandelten GCE-Konzepten formuliert wurden. Dieser Umstand verdeutlichte sich auch im Zuge der Lehrplananalyse. Die aus den beiden Konzepten von Blackmore (2016) und Wintersteiner (2019) abgeleiteten zentralen Themenfelder (Kap. 5.4.), so die Erkenntnis der Lehrplananalyse (vgl. Kap. 6.), wies eine große Zahl an inhaltlichen und lehrplanmäßigen Anknüpfungspunkten in den Lehrplänen der AHS/NMS-Unterstufe, der AHS-Oberstufe und der HTL auf. Hierzu sei noch einmal erwähnt, dass die bloße Möglichkeit von GCE-Anknüpfungspunkten keineswegs bedeutet, dass diese Themen nicht bisher in Ergänzung zu Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen [besonders erwähnt sei hier etwa der *Grundsatzterlass 2017 Interkulturelle Bildung* (BMBWF 2018d)] im

Sinne einer zukunftsorientierten Bildung behandelt wurden. Da die Zahl der Anknüpfungspunkte den Rahmen dieser Zusammenfassung sprengen würde, stelle ich hier nur einige besonders deutliche Anknüpfungspunkte des GCE-Begriffes dar. Insgesamt kann gesagt werden, dass zahlreiche Bereiche der GCE feststellbar sind. Genannt seien hier aus dem Unterstufenlehrplan besonders: Kompetenzen im Umgang mit Informationen und Eindrücken, gesellschaftspolitische Einsichten und ethisches Handeln, gesellschaftliches Handeln und Miteinander vor allem bezüglich Minderheiten, kritische Reflexion von Machtstrukturen, Ungleichverteilungen, Inhalte der SDGs, globale Verantwortung, Ressourcenknappheit (vgl. Kap. 6.1.). Für den Lehrplan der Oberstufe seien vor allem genannt: Nachhaltigkeit und Ökologie, die ökologische und ökonomische Ressourcenknappheit, ökonomische Ungleichheiten, die lokale Betroffenheit durch globale Probleme und auch hier das Erkennen und kritische Analysieren von Machtstrukturen (vgl. Kap. 6.2.). Für den HTL-Lehrplan (Kap. 6.3.), der neben einem geringerem Stundenausmaß auch eine andere Konzeptionierung des Faches GW aufweist, kann gesagt werden, dass zahlreiche Ansatzbereiche der GCE eher im „Kompetenzbereich Geschichte“ verortbar sind. Insgesamt erschloss sich in der Lehrplananalyse neben zahlreichen inhaltlichen Bezugspunkten zu GCE auch die inhaltliche Bandbreite der GW-Lehrpläne und ihr hohes Maß an politischen, sozialen und gesellschaftlichen Inhalten.

Nachdem (in Kap. 6.) auf zahlreiche Bezugspunkte für den GCE-BEgriff verwiesen wurde und (in Kap. 4. und 5.) inhaltliche und methodische Kongruenzen verdeutlichen wurden, sollte (in Kap. 7) eine inhaltliche Verschränkung des österreichischen GCE-Konzeptes und des Unterrichtsfaches GW stattfinden. Hierbei wurden Ziele des Leitfadens nach Wintersteiner (2019) in einen direkten Lehrplanbezug und Bezug zu Basiskonzepten gestellt. Die geplanten Einheiten verfolgen ein kritisch-emanzipatorisches Vermittlungsinteresse und behandeln auf mehreren Ebenen das Thema „Flucht und Migration“. Methodisch wurden durch den berücksichtigten Lehrplan, durch Basiskonzepte und Bedachtnahme auf ein kritisch-konstruktives Vermittlungsinteresse vier Stunden geplant.

Zusammengefasst sollte diese Arbeit v. a. in der Kenntlichmachung GCE-spezifischer Themen im GW-Unterricht liegen und die zentralen inhaltlichen Überschneidungen (und Synergieeffekte) zwischen GCE und geographiedidaktischen Herangehensweisen an globale Problemstellungen und eine global ausgerichtete Politische Bildung herausarbeiten.

9. Conclusio und Ausblick

Die im Jänner des Jahres 2015 getroffenen internationalen Vereinbarungen zu den SDGs stellen ein bedeutendes Bekenntnis der unterzeichnenden Staaten hin zu einer gerechteren und auf zukünftige Lebensfähigkeit ausgerichteten Welt dar. Gleichzeitig finden derzeit Verhandlungen für ein Nachfolgeabkommen für das europäisch-afrikansiche *Cotonou*-Abkommen statt, welche – trotz verlautbarter guter Absichten – eine weiterführende Ungleichverteilung und wirtschaftliche Abhängigkeit der afrikanischen Staaten bedeuten würde.

Das Misstrauen hinsichtlich der Beteuerungen zur Erreichung der SDGs ist also durchaus berechtigt. Trotz dieses Misstrauens stellen die SDGs und der damit verbundene Begriff der GCE einen umfangreichen Versuch dar, die Welt (ganz plakativ gesagt) ein Stück besser zu machen. Es ist festzustellen, dass ich mich den Inhalten des GCE-Begriffes vollinhaltlich anschließe und ihn als wichtigen Beitrag hin zu einer global ausgerichteten Politischen Bildung erachte. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit den GCE-Themen konnte ich aber auch feststellen, dass wesentliche Inhalte bereits seit langem im österreichischen Schulsystem verankert sind. Dies wirft die Frage auf, warum bisher (zu) wenig für eine nachhaltige und gerechtere Welt getan wurde. Es stellt sich die Frage, ob die dahingehend vorhandenen Grundsatzerlässe und Bildungsprinzipien ausreichend in den Schulen „angekommen“ sind. Wie die letzten Monate des Jahres 2019 zeigten, ist bei vielen SchülerInnen von Politikverdrossenheit nur wenig zu verspüren, und es kommt bis zum heutigen Tag zu von Kindern und Jugendlichen organisierten Kundgebungen und Aktionen (Stichwort *Klimastreik*).

Die Motivation für diese Form der Partizipation kommt von den (betroffenen) SchülerInnen selbst, und wir (als Lehrende) können uns die Frage stellen, was wir bezüglich der Förderung dieser gesellschaftlichen Teilnahme rückblickend richtig gemacht haben und wo wir die Kinder und Jugendlichen zukünftig noch mehr in ihrer Selbsttätigkeit unterstützen können. An dieser Stelle erachte ich, die in meiner Ausbildung zum GW-Lehrer kennengelernten Ansprüche an Unterricht als maßgebliche Richtschnur dahingehend, Lernende für die Herausforderungen der (globalen) Zukunft zu „befähigen“. Die Möglichkeiten dafür sind gegeben und so erwiesen sich die Lehrpläne der Unterrichtsfachhes GW als ungeahnt breites Feld der inhaltlichen Auseinandersetzung mit brennenden Fragen der Weltgesellschaft. Dazu passend entstand bei mir auch die Erkenntnis, dass das Konzept der GCE dem Unterrichtsfach GW keineswegs nur neue Erkenntnisse bringt – vielmehr wird hier Wasser zum sprichwörtlichen Brunnen getragen. Wohl aber kann das Unterrichtsfach durch seine Betonung der vielfältigen methodischen und inhaltlichen Ansprüche der Fachdidaktik sowie ein verstärktes Zugreifen auf Unterrichtsprinzipien wie Politische Bildung und Interkulturelles Lernen aber auch GCE zusätzliche

inhaltliche Vertiefungen und Breitstreuungen erfahren. Die von der GCE formulierten international gültigen Rechte, sowie die, unabhängig von nationalen Lehrplänen formulierten, Zielsetzungen können einen wesentlichen Beitrag zu mehr schulischer Kooperation über alle Kontinente hinweg bedeuten.

Hierbei ist es bedeutsam, GW als das hochpolitische aktuelle Fach, das es ist, auch im täglichen Schulalltag zu sehen. Hinsichtlich einer weiteren inhaltlichen Vertiefung des Verhältnisses zwischen GCE und GW und dem vorhandenen Partizipationswillen der Lernenden wären etwa Unterrichtskonzepte bezüglich „Civic empowerment“ im globalen Kontext und internationale Organisationsformen bezüglich politischer Partizipation von großem Interesse. Hierbei stellen die von Werner Wintersteiner vorgestellten Beispiele aus österreichischen Schulen einen guten Input und Ausgangspunkt dar.

Literatur

ADA (Austrian Development Agency).

– (2013) Hg. *Towards a European Consensus on Development Education and Awareness Raising* (Wien 2013). Online (zuletzt abgerufen am 01. 05. 2019):

https://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/EPOL/Europ_Konsens_ueber_die_Entwicklungspolitik.pdf.

– (2019) „Was macht die österreichische Entwicklungszusammenarbeit?“. Online (zuletzt abgerufen am 01. 12. 2019):

<https://www.entwicklung.at/ada/aktuelles/was-macht-die-oesterreichische-entwicklungszusammenarbeit/>.

Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung). „ULG, Global Citizenship Education‘ (abgeschlossen)“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<https://www.aau.at/erziehungswissenschaft-und-bildungsforschung/arbeitsbereiche/friedensforschung-und-friedensbildung/lehre/ulg-global-citizenship-education/>.

ANDREOTTI, Vanessa.

– (2006) „Soft versus critical global citizenship education“. In: *Policy & Practice: A Development Education Review*, Vol. 3 (Autumn 2006): S. 40–51. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>.

– (2010) „Postcolonial and post-critical ‚global citizenship education‘“. In: Geoffrey ELIOT / Chahid FOURALI / Sally ISSLER (Hg.), *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives* (London 2010), S. 233–245.

ANDREOTTI, Vanessa / Lynn Mario de SOUZA. „Global learning in the ‚knowledge society‘: Four tools for discussion“. In: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)* 31 (2008): S. 9–12. Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019):

https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9978/pdf/ZEP_2008_1_Andreotti_de_Souza_Global_Learning.pdf.

AUERNHEIMER, Georg. *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* (Darmstadt 2010).

BAN, Ki-Moon.

– (2012a) *Secretary-General's remarks on Launch of Education First Initiative [as prepared for delivery]*. (26. 09. 2012). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<https://www.un.org/sg/en/content/sg/statement/2012-09-26/secretary-generals-remarks-launch-education-first-initiative>.

– (2012b) *Global Education First Initiative: The United Nations Secretary-General's initiative to ensure quality, relevant and transformative education for everyone* (New York 2012). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20Global%20Education%20First%20Initiative_0.pdf.

BAOBAB. „Über uns“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 05. 06. 2019):

<https://www.baobab.at/>.

BARNETT, Ronald. „Learning for an unknown future“. *Higher Education Research & Development* 23,3 (2004): S. 247–260.

BBC. *BP – In Deep Water* [Dokumentation] (2010). Online (zuletzt abgerufen am 17. 05. 2019): <https://www.bbc.co.uk/programmes/b00sz12p>.

BERGMEISTER, Felix / Christiane HINTERMANN / Herbert PICHLER. „Perspektiven eines zukunftsfähigen GW-Unterrichts 2.0 in Zeiten von Krisendiskurs, Superkomplexität, Postfaktizität und Kontingenz“. In: *ÖGL* 61,1 (2017): S. 37–51. Online (zuletzt abgerufen am 22. 12. 2019):

https://www.researchgate.net/publication/319143455_Perspektiven_eines_zukunftsfahigen_GWUnterrichts_20_in_Zeiten_von_Krisendiskurs_Superkomplexitat_Postfaktizitat_und_Kontingenz.

Berliner Komitee für UNESCO-Arbeit (Hg.). *Kultur des Friedens: Ein Beitrag zum Bildungsauftrag der UNESCO: Building Peace in the Minds of Men and Women* (Berlin 2017). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/2017_02_15_kultur_des_friedens_-_web.pdf.

BERNDT, Constanze. „Demokratiepädagogik und Globales Lernen: Perspektiven & Potenziale“. In: GROBBAUER Heidi (Hg.), *Globales Lernen. Potenziale und Perspektiven – Wie viel Demokratie verträgt die Welt? Demokratie global denken* (Salzburg 2017). S. 16–22.

BKA (Bundeskanzleramt).

– (2013) *111. Bundesverfassungsgesetz über die Nachhaltigkeit, den Tierschutz, den umfassenden Umweltschutz, die Sicherstellung der Wasser- und Lebensmittelversorgung und die Forschung* (BGBl. I Nr. 111/2013). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_111/BGBLA_2013_I_111.html.

– (2016) *113. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der Hauptschulen, der Verordnung über die Lehrpläne der Neuen Mittelschulen sowie der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen* (Ausgegeben am 18. Mai 2016; Teil II). Online (zuletzt abgerufen am 09. 06. 2019):

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_113/BGBLA_2016_II_113.pdf.

– (2016/2018) *Nachhaltige Entwicklung – Agenda 2030 / SDGs* (2016/2018). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030>.

– (2019a) *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 28. 05. 2019* (2019). Online (zuletzt abgerufen am 28. 05. 2019):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

– (2019b) *Gesamte Rechtsvorschrift für Entwicklungszusammenarbeitsgesetz, Fassung vom 02. 06. 2019*. Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20001847/EZA-G%2c%20Fassung%20vom%2002.06.2019.pdf>.

– (2019c) *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen, Fassung vom 22. 06. 2019*. Online (zuletzt abgerufen am 07. 12. 2019):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>.

– (2019d) „Ziele der Agenda 2030: Entwicklungsziele des Aktionsplans Vereinten Nationen (UN) für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):

<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/nachhaltige-entwicklung-agenda-2030/entwicklungsziele-agenda-2030.html>.

BLACKMORE, Chloe. „Towards a pedagogical framework for global citizenship education“. In: *International Journal of Development Education and Global Learning* 8,1 (2016): S. 39–56. Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019): <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1167830.pdf>.

BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung).

– (1978; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) *Grundsatzverlaß Politische Bildung in den Schulen*. BMUKK-33.464/6-19a/1978.2.

– (2003a) *Education for Global Citizenship / Globales Lernen. Handbook for school-based projects / Handbuch für Schulprojekte* (Wien 2003).

– (2003b) Empfehlung des Europarates zur demokratischen Bildung Aktionstage Politische Bildung 27. April bis 15. Mai 2003 Europäisches Jahr der demokratischen Bildung 2005. Geschäftszahl: 33.466/1-V/11a/2003. Online (zuletzt abgerufen am 28. 05. 2019):

https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2003_05.html.

– (2008; Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft, Umwelt und Wasserwirtschaft / Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur / Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung) *Österreichische Strategie zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (Kurzfassung; Wien 2008). Online (zuletzt abgerufen am 28. 05. 2019):

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_strategie_18299.pdf?61ed8p.

– (2009; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur; Strategiegruppe Globales Lernen), *Strategie Globales Lernen im österreichischen Bildungssystem* (2009). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019): <http://www.komment.at/media/pdf/pdf63.pdf>.

– (2012a; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) *Europarats-Charta zur Politischen Bildung und Menschenrechtsbildung*. Rundschreiben Nr. 15/2012. Geschäftszahl: BMUKK-33.466/0119-I/6a/2012. Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):

https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2012_15_23178.pdf?6cczkn.

- (2012b; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Geographie und Wirtschaftskunde: Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben (= *GW-Unterricht* 125, 2012).
- (2013; Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) *Lehrplan-Analyse Globales Lernen* (2013). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/globales_lernen_lp_25735.pdf?61ecj0.
- (2015; Bundesministerium für Bildung und Frauen). *Unterrichtsprinzip Politische Bildung. Grundsatzterlass 2015*. Rundschreiben Nr. 12/2015 (BMBF-33.466/0029-I/6/2015, 22. Juni 2015). Online (zuletzt abgerufen am 25. 11. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.pdf?6cczm4.
- (2018a) *Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017*. Rundschreiben Nr. 29/2017 (2018). Online (zuletzt abgerufen am 28. 05. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html.
- (2018b) „Bildung für Nachhaltige Entwicklung“ (2018). Online (zuletzt abgerufen am 28. 05. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine.html#heading_Bildung_f_r_Nachhaltige_Entwicklung_2.
- (2018c) „Entwicklungspolitische Bildung“ (2018). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/epb/entwicklungspolit_bildung.html.
- (2018d) *Interkulturelle Bildung – Grundsatzterlass 2017*. BMB-27.903/0024-I/4/2017 (2018). Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.pdf?6cczmi.
- (2018e) „Lehrpläne der AHS-Oberstufe“. Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html.
- (2018f) „Soziale und personale Kompetenzen“ (zuletzt abgerufen am 01. 12. 2019):
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/sozial.html>.
- (2019a) *Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schulen*. NOR40207235. Online (zuletzt abgerufen am 28. 05. 2019):
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_05_11857.pdf.
- (2019b) „Unterricht und Schule“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 10. 06. 2019):
<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/index.html>.
- (2019c) *Geographie und Wirtschaftskunde* [Lehrplan für die AHS-Unterstufe] (2019). Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019):

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?61ebyf.

– (2019d; Bundesministerium für Bildung und Frauen) *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Höheren technischen und gewerblichen Lehranstalten 2015 sowie Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht*. Fassung vom 02. 12. 2019. Online (zuletzt abgerufen am 02. 12. 2019):

<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009288>.

– (2019e) *Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde für die AHS-Oberstufe*. Online (zuletzt abgerufen am 15. 06. 2019):

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_06_11858.pdf?61ebyi.

BORCHARDT, Ulrike / Angelika DÖRFLER-DIERKEN / Hartwig SPITZER. „Friedensbildung als Angebot und Aufgabe“. In: Ulrike BORCHARDT / Angelika DÖRFLER-DIERKEN, Hartwig SPITZER (Hg.), *Friedensbildung: Das Hamburger interdisziplinäre Modell* (Göttingen 2014), S. 9–13.

BRANTNER, Franziska. „EU-Afrika-Gipfel: ‚Unsere Handelspolitik ist wirklich unfair‘“ (2017). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):

https://www.deutschlandfunk.de/eu-afrika-gipfel-unsere-handelspolitik-ist-wirklich-unfair.694.de.html?dram:article_id=401856.

BUDKE, Alexandra. „Zwischen Kulturerdteilen und Kulturkonstruktionen – Historische und neue Konzepte des Interkulturellen Lernens im Geographieunterricht“. In: BUDKE Alexandra (Hg.). *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht* (Potsdam 2008), S. 9–31. Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019):

https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/2265/file/PGF_27.pdf.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [Deutschland]. *Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit* [= BMZ Konzepte 159] (Bonn 2008). Online (zuletzt abgerufen am 01. 06. 2019):

<http://www.bmz.de/de/mediathek/publikationen/archiv/reihen/strategiepapiere/konzept159.pdf>.

Council of Europe (Directorate of Education and Languages). *Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Adopted in the framework of Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers (Strasbourg 2010). Online (zuletzt abgerufen am 01. 06. 2019): <https://rm.coe.int/16803034e5>.

DACHS, Herbert. „Politische Bildung in Österreich – ein historischer Rückblick“. In: KLEPP Cornelia / Daniela RIPPITSCH (Hg.). *25 Jahre Universitätslehrgang Politische Bildung in Österreich* (Wien 2008), S. 9–26.

DETJEN, Joachim. *Politische Bildung: Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (München 2013).

Deutsche UNESCO Kommission.

– (2017) *Bildungsagenda 2030: Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4* [Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission] (Bonn 2017). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf.

– (2019) „Die UN-Dekade BNE“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 22. 06. 2019):

<https://www.bne-portal.de/de/bundesweit/un-dekade-bne-2005-2014#>.

DÜRR, Karlheinz / Isabel FERREIRA MARTINS / Vedrana SPAJIC-VRKAŠ. *Demokratie-Lernen in Europa* (Strasbourg 2001). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

http://www.eduhi.at/dl/Demokratie-Lernen_in_Europa_Text.pdf.

ELLSWORTH, Elizabeth. „Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy“. In: *Harvard Educational Review* 59,3 (1989): S. 297–324. Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019):

<https://populardigitaleducation.files.wordpress.com/2012/12/why-doesnt-this-feel-empowering.pdf>.

European Commission. *The European Consensus on Development: The Contribution of Development Education & Awareness Raising* (2008; deutsche Fassung: *Der Europäische Konsens über die Entwicklungspolitik: der Beitrag der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit*). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):

https://ec.europa.eu/europeaid/sites/devco/files/publication-development-education-for-the-european-consensus-200806_en.pdf;

https://www.entwicklung.at/fileadmin/user_upload/Dokumente/EPOL/Europ_Konsens_ueber_die_Entwicklungspolitik.pdf.

FORGHANI, Neda. *Was ist Globales Lernen? ... und was ist es nicht?!* (2004). Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019):

<https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/Forghani%20GL.pdf>.

FRIDRICH, Christian. „Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I“. *Geograz* 59 (2016): S. 24–31. Online (zuletzt abgerufen am 22. 06. 2019):

<http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1563823?name=Christian%20Fridrich%20>

[Basiskonzepte%20in%20Geographie%20und%20Wirtschaftskunde%20-%20ein%20Vorsch.](http://unipub.uni-graz.at/download/pdf/1563823?name=Christian%20Fridrich%20Basiskonzepte%20in%20Geographie%20und%20Wirtschaftskunde%20-%20ein%20Vorsch.)

FUCHS, Christina. *Cooperatives Offenes Lernen (COOL). Eine Untersuchung zu den Auswirkungen eines Konzeptes auf Schule und Unterrichtspraxis in Geographie (und Wirtschaftskunde)*. Diplomarbeit Univ. Wien (Wien 2017).

GAGEL, Walter. „Untiefen der Katastrophendidaktik: Von der Ambivalenz des Begriffs „Schlüsselprobleme“. *Politische Bildung* 27 (Schwalbach/Ts. 1994): S. 44–57.

GERM, Alfred. *Politische Bildung im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht im Spannungsfeld von Alltagsverständnis, Disziplinselbstverständnis, Bildungsauftrag und Ökonomisierung unter besonderer Berücksichtigung politikwissenschaftlicher Kategorien und Forschungsinhalte* (Wien 2007).

GROBBAUER, Heidi. „„Ich bin Ich‘ und die Vielfalt der Welt: Identität und Globalisierung“. In: BMUKK (Hg.). *Gemeinsam entdecken wir die Welt: Globales Lernen in der Volksschule* (Wien 2009), S. 12–16. Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019): https://www.baobab.at/images/doku/BIB_VI_BAOBAB_Gemeinsam-entdecken-wir-die-Welt.pdf.

GROBBAUER, Heidi / Hakan GÜRSES / Stefan VATER (Hg.). *Globales Lernen: Zugänge* [= *Magazin erwachsenenbildung.at* 16] (Wien 2012). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019): <https://erwachsenenbildung.at/magazin/12-16/meb12-16.pdf>.

GROBBAUER, Heidi / Helmuth HARTMEYER. „Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven“. In: Heidi GROBBAUER (Hg.). *Globales Lernen in Österreich – Potenziale und Perspektiven*. Dokumentation der Bundes-Fachtagung Wien, 3. Dez. 2012 (Wien 2013), S. 4f. Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019): <http://komment.at/media/pdf/pdf140.pdf>.

GROBBAUER, Heidi / Werner WINTERSTEINER (Hg. unter Mitarbeit von Susanne REITMAIR-JUÁREZ für die Österreichische UNESCO-Kommission). *Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen*. Wien 2019. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019): https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2018/GCED_in_der_Praxis.pdf.

GRUBER, Bettina / Elisabeth GAMAUF-EBERHARDT / Petra DORFSTÄTTER. *Angewandte Friedens- und Demokratieerziehung – Einschätzung und Perspektiven*. Klagenfurt 2015. Online (zuletzt abgerufen am 28. 09. 2019): http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/upload/persoenlichkeit_gemeinschaft/Angewandte_Friedenserziehung_und_Demokratieerziehung_Mai_2015_01.pdf

GRUNWALD, Armin / Jürgen KOPFMÜLLER. *Nachhaltigkeit* (Frankfurt/Main ²2012).

GUGEL, Günther. „Was ist Friedenserziehung?“ In: Renate GRASSE / Bettina GRUBER / Günther GUGEL (Hg.). *Friedenspädagogik: Grundlagen, Praxisansätze, Perspektiven* (Hamburg 2008), S. 61–81.

HALBARTSCHLAGER, Franz / Susanne PASCHKE (Red.). *Globales Lernen im Fachunterricht: Ein Rahmenkonzept* [Broschüre der Südwind Agentur] (Wien 2014). Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019): http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/materialien/wct_rahmenkonzeptglobaleslernen.pdf.

HARTMEYER, Helmuth. *Die Welt in Erfahrung bringen – Globales Lernen in Österreich: Entwicklung, Entfaltung, Entgrenzung* (Frankfurt/Main 2007).

HEALEY, Ruth. „The Power of Debate. Reflections on the Potential of Debates for Engaging Students in Critical Thinking about Controversial Geographic Topics”. *Journal of Geography in Higher Education* 36,2 (2012): S. 239–257.

HELLMUTH, Thomas. „Das „selbstreflexive Ich“: Politische Bildung und kognitive Struktur“. In: HELLMUTH Thomas (Hg.). *Das „selbstreflexive Ich“: Beiträge zur Theorie und Praxis politischer Bildung* (Innsbruck 2009). S. 11–20.

HELLMUTH, Thomas / Cornelia KLEPP. *Politische Bildung: Geschichte – Modelle – Praxisbeispiele* (Wien 2010).

HELLMUTH, Thomas / Christoph KÜHBERGER. *Kommentar zum Lehrplan der Neuen Mittelschule und der AHS-Unterstufe „Geschichte und Sozialkunde / Politische Bildung“* (2016) (Bundesministerium für Bildung; Wien 2016). Online (zuletzt abgerufen am 06. 06. 2019): https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/GSKPB_Sek_I_2016_-_Kommentar_zum_Lehrplan_Stand_26-09-2016.pdf?6kdmf5.

HELM, Barbara. „Education for Global Citizenship im Rahmen von Nord-Süd-Schulpartnerschaften“. In: BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur; Hg.). *Education for Global Citizenship / Globales Lernen: Handbook for school-based projects / Handbuch für Schulprojekte* (Wien 2003), S. 32–46.

HINSCH, Stefan / Herbert PICHLER / Thomas JEKEL / Lars KELLER / Fritz BAIER. „Semestrierter Lehrplan AHS, Sekundarstufe II. Ergebnis der ministeriellen Arbeitsgruppe“. In: *GW-Unterricht* 136,4 (2014), S. 51–61. Online (zuletzt abgerufen am 23. 06. 2019): http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_136_51_61_hinsch_pichler_jekel_keller_baier.pdf.

HOFMANN, Franz. *Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht: Anregungen für Lehrer/innen und Studierende* (Wien 2008).

HUBER, Philipp. *Didaktische Konzepte und Modelle in der universitären GW-Fachdidaktik-Ausbildung: Wissensstände und Kompetenzeinschätzungen von angehenden „Geographie und Wirtschaftskunde“-JunglehrerInnen* (2015). Diplomarbeit, Univ. Wien. Online (zuletzt abgerufen am 14. 12. 2019): http://othes.univie.ac.at/37111/1/2015-03-26_0902015.pdf.

KANT, Immanuel. „Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?“ In: *Berlinische Monatsschrift* 12 (1784): S. 481–494. Online (zuletzt abgerufen am 06. 06. 2019): http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_aufklaerung_1784?p=17.

KATZENSTEINER, Irene. „Spezifische Fertigkeiten für Globales Lernen“ (BMUKK 2013). Online (zuletzt abgerufen am 05. 06. 2019): https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/spez_fertig_25651.pdf?61ecj1.

KERR David. *Citizenship Education: An International Comparison* (Bristol 1999).

KESTLER, Franz. *Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts: Grundlagen der Geographiedidaktik und ihrer Bezugswissenschaften* (2., überarb. und erweit. Auflage; Bad Heilbrunn 2015).

KLAFKI, Wolfgang.

– (1964) *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung* (Weinheim ⁴1964). Online (zuletzt abgerufen am 05. 06. 2019): <http://tudigit.ulb.tu-darmstadt.de/tmp/pdf/DF1009K63-3.pdf>.

– (2009) „Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts [1992]“. In: Detlef PECH / Marcus RAUTERBERG / Gerold SCHOLZ (Hg.). *Archäologie des Sachunterrichts. Dokumentation der Serie von www.widerstreit-sachunterricht.de 2005–2007* (2009). S. 3–18. Online (zuletzt abgerufen am 13. 12. 2019): <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft6/beiheft6.pdf>.

– (2007) *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und konstruktive Didaktik* (Weinheim ⁶2007).

KommEnt GmbH. „Strategie Globales Lernen“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 05. 06. 2019): <http://www.globaleslernen.at/strategie-globales-lernen/strategie-und-stategiegruppe.html>.

KRAMMER, Reinhard. „Kompetenzen durch Politische Bildung: Ein Kompetenz-Strukturmodell“. In: *Forum Politische Bildung* (Hg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung (= Informationen zur Politischen Bildung*, Nr. 29; Wien 2008), S. 5–14.

KRAMMER, Reinhard et al. *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen: Ein Kompetenz-Strukturmodell* (Wien 2008). Online (zuletzt abgerufen am 05. 06. 2019): https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/glv_kompetenzmodell_23415.pdf?61ed9f.

KROLL, Christian. „Viele Worte, wenig Taten: UN-Nachhaltigkeitsziele könnten scheitern“ (2019). Online (zuletzt abgerufen am 06. 01. 2020): <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/juni/viele-worte-wenig-taten-un-nachhaltigkeitsziele-koennten-scheitern/>.

KÜHBERGER, Christoph. *Kompetenzorientiertes historisches und politisches Lernen: Methodische und didaktische Annäherungen für Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung* (Wien 2009).

KÜNZLI DAVID Christine / Franziska BERTSCHY / Antonietta DI GIULIO. „Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung im Vergleich mit Globalem Lernen und Umweltbildung“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32,2 (2010): S. 213–231. Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019): https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8598/pdf/SZBW_2010_2_KuenzliDavid_ua_Bildung_fuer_eine_Nachhaltige.pdf.

LARCHER, Elke / Martina ZANDONELLA. *Politische BildnerInnen 2014: Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe I in Wien*. SORA Forschungsbericht (Wien 2014).

LÖDIGE Hartmut. „Die Didaktik der politischen Bildung: Eine Wissenschaft ohne Gegenstand?“ In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 50 (1985): S. 3–18.

KUHN, Bärbel. „Ordnungen des Friedens im Geschichtsunterricht“. In: Peter GEISS / Peter Arnold HEUSER (Hg.). *Friedensordnungen in geschichtswissenschaftlicher und geschichtsdidaktischer Perspektive* (Göttingen 2017), S. 27–44.

MASON Andrew. „Modern versus Diverse Citizenship: Historical and Ideal Theory Perspectives“. In: James TULLY. *On Global Citizenship: James Tully in Dialogue* (London 2014), S. 229–246.

MAURIČ Ursula. *Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung: Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien* (Münster 2016).

MECHERI, Paul.

– (2004) *Einführung in die Migrationspädagogik* (Weinheim 2004).

– (2016) „Migrationspädagogik – ein Projekt“. In: Paul MECHERIL (Hg. unter Mitarbeit von Veronika KOURABAS und Matthias RANGGER), *Handbuch Migrationspädagogik* (Weinheim 2016), S. 8–30. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://is.muni.cz/el/1421/jaro2018/NJI_493/um/Handbuch_Mipad.pdf.

NEGT, Oskar. *Der politische Mensch: Demokratie als Lebensform* (Göttingen 2010).

NIMMERVOLL, Lisa. „Politik lehren, wie es ihnen gefällt“. In: *Der Standard*, Printausgabe, 23. 04. 2007. Online (zuletzt abgerufen am 10. 06. 2019):

<https://derstandard.at/2852795/Politik-lehren-wie-es-ihnen-gefaellt>.

OSLER, Audrey / Hugh STARKEY. „Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning“. In: *Argentinian Journal of Applied Linguistics* 3,2 (2015): S. 30–39.

Österreichische UNESCO-Kommission, Paulo Freire Zentrum et al. „Transformative Bildung“ (Diskussionsveranstaltung; 08. 06. 2017). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<https://www.pfz.at/documents/pdfs/2017/Veranstaltung%-20Transformative%20Bildung.pdf>.

Oxfam (UK). *A Curriculum for global citizenship: Oxfam's development education programme* (London 1997).

ÖZEPS (Österreichische Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen). „Soziales Lernen im europäischen Kontext“ (2005). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<http://www.ozeeps.at/a129.html>.

PADBERG, Stefan / Herbert PICHLER / Christiane HINTERMANN / Stefan BAUMANN. „Flucht und Migration bewegt Schüler/innen, Studierende und Lehrpersonen! Geographiedidaktik und Geographieunterricht für Menschenrechte und gegen Rassismus“. In: *GW-Unterricht* 142/143, 2/3 (2016): S. 197–205. Online (zuletzt abgerufen am 09. 01. 2020):

https://phzh.ch/MAP_DataStore/112813/publications/gwu142-143_21_Padberg-Pichler-Hintermann-Baumann.pdf.

Paulo Freire Zentrum (Wien). „Transformative Bildung“ [Diskussionsveranstaltung] (2017). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://www.pfz.at/documents/pdfs/2017/Veranstaltung_%20Transformative%20Bildung.pdf.

PICHLER, Herbert.

– (2006) „Politische Bildung als gelebte Praxis“. In: Gertraud DIENDORFER / Sigrid STEININGER (Hg.), *Demokratie-Bildung in Europa: Herausforderungen für Österreich* (Schwalbach/Ts. 2006). S. 105–114. Online (zuletzt abgerufen am 13. 12. 2019):

http://www.demokratiezentrum.org/fileadmin/media/pdf/pichler_polbildung.pdf.

– (2017) „Grenzzäune und Grenzmauern – Bildimpulse zu einem kritischen Raumverständnis. Ein Praxisbeispiel zur Implementierung von Basiskonzepten im GW-Unterricht“. In: *GW-UNTERRICHT* 147,3 (2017): S. 32–41. Online (zuletzt abgerufen am 04. 01. 2020):

<http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/58-147-2017.html>.

PICHLER, Herbert / Christian FRIDRICH / Christian VIELHABER / Felix BERGMEISTER. „Der fachdidaktische Grundkonsens 2.0 in der Verbundregion Nordost. Perspektiven einer zukunftsfähigen Orientierungshilfe im GW-Unterricht“. In: *GW-Unterricht* 146,2 (2017): S. 60–62. Online (zuletzt abgerufen am 13. 12. 2019):

<http://www.gw-unterricht.at/index.php/onlineausgaben/19-2017/57-145-2018.html>.

PICHLER, Herbert / Christian VIELHABER. „Der fachdidaktische Grundkonsens am Institut für Geographie und Regionalforschung – eine zukunftsfähige Orientierungshilfe?“ In: *GW-Unterricht* 128,4 (2012): S. 45–46. Online (zuletzt abgerufen am 13.12. 2019):

http://www.gw-unterricht.at/images/pdf/gwu_128_045_046_pichler_vielhaber.pdf.

RATHKOLB, Oliver. *Die paradoxe Republik: Österreich 1945 bis 2015* (Wien 2015).

RHODE-JÜCHTERN, Tilmann. „Dunkelflaute‘ – Der Konstruktivismus unter Verdacht“. In: *GW-UNTERRICHT* 147,3 (2017): S. 42–53.

SANDER Wolfgang.

– (2005) (Hg.) *Handbuch politische Bildung*. (Bonn: 2005; = Schriftenreihe Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476).

– (2009) „Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung“. In: Forum Politische Bildung (Hg.). *Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen* (Innsbruck 2009), S. 57–60. Online (zuletzt abgerufen am 22. 06. 2019):

http://www.politischebildung.com/pdfs/30_sander.pdf.

SCHELLE, Carla. *Politisch-historischer Unterricht hermeneutisch rekonstruiert: Von den Ansprüchen Jugendlicher, sich selbst und die Welt zu verstehen* (Bad Heilbrunn, Obb. 2003) (Zugl.: Hamburg, Univ., Habil.-Schr., 2002).

SCHMIDT-WULFFEN Wulf. „Konstruktivismus im GW-Unterricht – oder: ‚Wir wollen dir nicht die Welt erklären, sondern helfen, diese für dich zu entdecken‘. In: Karin DOBLER / Thomas JEKEL / Herbert PICHLER (Hg.). *kind : macht : raum* (Wien 2008). S. 76–85.

SPIVAK, Gayatri. *The Post-colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues* (London 1990).

SITTE, Wolfgang.

– (2001) „Operativer GW-Unterricht“. In: Wolfgang SITTE / Helmut WOHLSCHLÄGL (Hg.). *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (Wien 2001, ⁴2006; = Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 16). S. 305–317. Online (zuletzt abgerufen am 13. 12. 2019):

https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite305-316.pdf.

– (2004) „Wie ‚politisch‘ ist Geographie und Wirtschaftskunde? (Teil 1): Eine Analyse im Zusammenhang mit neuen Oberstufen-Lehrplänen“. In: *GW-Unterricht* 93 (2004): S. 40–49. Online (zuletzt abgerufen am 10. 06. 2019):

<https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/PBinGWK.htm>.

STEIND, Marietta. *Interkulturelles Lernen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht. Integration in didaktische Modelle*. Diplomarbeit am Institut für Geographie und Regionalforschung, Universität Wien (2013). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019): http://othes.univie.ac.at/27430/1/2013-02-26_0505260.pdf.

Strategiegruppe Globales Lernen. *Strategie Global Citizen Education / Globales Lernen* (Wien 2019). Online (zuletzt abgerufen am 22. 06. 2019): http://www.globaleslernen.at/fileadmin/user_upload/PDF/Strategie/Strategie_Neu_Jaenner_2019_25012019.pdf.

TOOHEY, Susan. *Designing Courses for Higher Education* (Buckingham 1999).

TULLY, James. *On Global Citizenship: James Tully in Dialogue*. London 2014. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019): <https://oapen.org/download?type=document&docid=649967>.

Umweltdachverband GmbH. *Österreichischer Bericht zur UN-Dekade für Bildung für Nachhaltige Entwicklung 2005–2014* (Wien 2015). Online (zuletzt abgerufen am 22. 06. 2019): https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bine_dekadenabschlussbericht2014.pdf?6aa_nqc.

UNESCO.

- (1945) *Verfassung der Organisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur* (1945).
- (1974) *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms* (19. November 1974). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019): http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
- (1994) „Integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung“. In: *UNESCO heute* (Zeitschrift der Deutschen UNESCO-Kommission), IV (1994): S. 479–486.

- (1998) *Citizenship Education for the 21st Century*. 1998. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):
http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_b/interact/mod07task03/appendix.htm#text.
- (1999) *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace*. A/RES/53/243 6 October 1999. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):
<http://cpnn-world.org/resolutions/resA-53-243B.html>.
- (2014) *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century* (Paris 2014).
- (2015a) *World Education Forum 2015: Final Report* (Paris 2015). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019): <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>.
- (2015b) *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (Paris: 2015). Online (zuletzt abgerufen am 08. 06. 2019):
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.
- (2016a) *Education 2030 Incheon Declaration: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All*. ED-2016/WS/28 (2016). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):
<http://uis.unesco.org/en/files/education-2030-incheon-framework-action-implementation-sdg4-2016-en-pdf-1>.
- (2016b) „Global Education First Initiative: The UN Secretary-General’s Global Initiative on Education (1995–2016)“. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):
<http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/>.

Universität Wien. *Teilcurriculum für das Unterrichtsfach Geographie und Wirtschaftskunde im Rahmen des Bachelorstudiums zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost* (2014). Online (zuletzt abgerufen am 05. 06. 2019):
https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidiert_Lehramt/Teilcurriculum_Geographie_und_Wirtschaftskunde_BA_Lehramt.pdf.

VENRO (Verband Entwicklungspolitik und humanitäre Hilfe). „Globales Lernen trifft neue Lernkultur“ [= VENRO Arbeitspapier 19] (2010). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):
https://venro.org/fileadmin/user_upload/Dateien/Daten/Publikationen/Sonstige/GlobalesLernen_v05_150dpi.pdf.

VIELHABER, Christian,

– (1999) „Vermittlung und Interesse – Zwei Schlüsselkategorien fachdidaktischer Grundlagen im Geographieunterricht“. In: Christian Vielhaber (Hg.). *Fachdidaktik kreuz und quer: Vom Vermittlungsinteresse bis zum Methodenstreit, von der Spurensuche bis zum Raumverzicht* (= Materialien zur Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde 15; Wien 1999). S. 9–26. Online (zuletzt abgerufen am 07. 01. 2020):

<https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/artikel/vielhabervermittlung&interesse.htm>.

– (2001) „Politische Bildung in der Schulgeographie“. In: Wolfgang SITTE / Helmut WOHLSCHLÄGL (Hg.), *Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts* (Wien 2001), S. 333–356. Online (zuletzt abgerufen am 10. 06. 2019):

http://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/Handbuch_MGW_16_2001/Seite333-355.pdf.

– (2002) „Kritische Fachdidaktik G (eographie) und W (irtschaftskunde): Der Schulpraxis zugewandt“. In: *GW-Unterricht* 86 (2002): S. 12–15. Online (zuletzt abgerufen am 14. 12. 2019):

<https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/vielhaberkritischefachdidaktik.htm>.

– (2003) „Projektunterricht auf dem Prüfstand: Wann ist ein ‚Projekt‘ ein Projekt? 12 Fragen zur Absicherung“. In: *GW-Unterricht* 90 (2003): S. 57–63. Online (zuletzt abgerufen am 14. 12. 2019):

https://www.univie.ac.at/geographie/fachdidaktik/FD/artikel/Projektunterricht_Vielhaber_GWU90_2003.pdf.

WABL, Stephan. „Was bedeutet die Kürzung der Entwicklungshilfe?“ (2018). Online (zuletzt abgerufen am 02. 06. 2019):

<https://www.profil.at/shortlist/oesterreich/kuerzung-entwicklungshilfe-eza-oesterreich-9962702>.

WARDENGA, Ute. „Räume der Geographie – zu Raumbegriffen im Geographieunterricht“. In: *geographie heute* 23,200 (Themenheft „Geographiedidaktik aktuell“; 2002): S. 8–11. Längere Version online (zuletzt abgerufen am 07. 06. 2019):

https://homepage.univie.ac.at/Christian.Sitte/FD/artikel/ute_wardenga_raeume.htm.

WEHLING, Hans-Georg. „Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch“. In: Siegfried SCHIELE / Herbert SCHNEIDER (Hg.). *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (Stuttgart 1977), S. 173–184.

WEIGLHOFER, Hubert. *Die Kompetenzenlandkarte für Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen* (BMUKK, Wien 2013). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/kl_weiglhofer_25649.pdf?61eci1.

WERLEN, Benno. *Sozialgeographie: Eine Einführung* (Bern/Stuttgart/Wien 2000).

WIDMAIER, Benedikt / Peter ZORN (Hg.). *Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung* (Bonn 2016).

WINTERSTEINER, Werner.

– (1999) *Pädagogik des Anderen: Bausteine für eine Friedenspädagogik in der Postmoderne* (Münster 1999).

– (2014) „Global Citizenship in der Praxis“. In: WINTERSTEINER Werner / Heidi GROBBAUER / Gertraud DIENDORFER / Susanne REITMAIR-JUÁREZ. *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (Wien 2014). S. 37–40. Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf.

– (2019) „Global Citizenship Education im Unterricht. Ein kommentierter Leitfaden“. In: Heidi GROBBAUER / Werner WINTERSTEINER (Hg. für die Österreichische UNESCO-Kommission). *Global Citizenship Education in der Praxis: Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (Wien 2019), S. 15–21.

WINTERSTEINER, Werner / Heidi GROBBAUER / Gertraud DIENDORFER / Susanne REITMAIR-JUÁREZ. *Global Citizenship Education: Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (Wien 2014). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf.

World Commission on Environment and Development. *Our Common Future* [Brundtland Report] (Oxford 1987). Online (zuletzt abgerufen am 25. 05. 2019):

<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.

YOUNG, Iris M. „Responsibility and global justice: A social connection model“. In: *Social Philosophy and Policy* 23,1 (2006): S. 102–130.

Zentrum *polis* – Politik Lernen in der Schule.

– (2018) „Politische Bildung in den Schulen – Tabellarische Übersicht“. Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019):

https://www.politik-lernen.at/dl/qsmmJKJKoMIKnJqx4KJK/Politische_Bildung_in_den_Schulen_tab_bersicht_Stand_Oktober_2018.pdf.

– (2019) „Allgemeines: Politische Bildung im österreichischen Schulsystem im Überblick“. Online (zuletzt abgerufen am 20. 06. 2019):

<https://www.politik-lernen.at/site/grundlagen/politischebildung/allgemeines>.

ZUMHOF, Tim, *Pädagogik und Poetik der Befreiung* (Münster 2012).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Drei Dimensionen von Citizenship (aus: WINTERSTEINER et al. 2014: 23)	33
Abb. 2:	Eigene Darstellung nach BMBWF (2019b)	69
Abb. 3:	Teilbereiche der GCE und ihre Position im österreichischen Schulsystem [Quelle: eigene Abbildung]	78
Abb. 4:	Der Lernprozess und seine Dimensionen (aus: BLACKMORE 2016: 41)	105
Abb. 5:	Konzeption einer kritischen GCE (aus: BLACKMORE 2016: 46)	106
Abb. 6:	Die beobachtete Unterrichtseinheit zum Thema „2010 Gulf of Mexico oil spill“ (aus: BLACKMORE 2016: 52)	110
Abb. 7:	Leitfaden für Ziel 1 nach WINTERSTEINER (2019: 17)	115
Abb. 8:	[Fortsetzung:] Leitfaden für Ziel 1 nach WINTERSTEINER (2019: 18)	116
Abb. 9:	Leitfaden für Ziel 2 nach WINTERSTEINER (2019: 19)	117
Abb. 10:	Leitfaden für Ziel 3 nach WINTERSTEINER (2019: 20)	118
Abb. 11:	Leitfaden für Ziel 4 nach WINTERSTEINER (2019: 21)	119
Abb. 12:	Wissensinseln zum Thema Fluchtursachen	163
Abb. 13:	Songtext zur 1. Einheit (Foto des Plattencovers der LP <i>Keine Gefahr</i> (2016) der Sängerin Dota)	167
Abb. 14:	Die Social Development Goals	175
Abb. 15:	Die Social Development Goals (Ergänzung)	176
Abb. 16:	Cartoon I	176
Abb. 17:	Cartoon II	177