

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION

Weltbürgerlicher Unterricht konkret

Der Artikel zeigt auf, wie Global Citizenship Education (GCED) im schulischen Kontext als Querschnittskonzept umgesetzt werden kann. Dazu werden (bildungs-)politische und theoretische Hintergründe erläutert sowie Ziele, Kompetenzen und praktische Impulse diskutiert.



Foto: imago

1. Das Konzept einer Global Citizenship Education

Angesichts globaler Krisen wie der Klimakatastrophe, aber auch sozialer Ungleichheit und Armut, haben die Vereinten Nationen (UN, 2015) mit der Agenda 2030 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (SDGs) und damit ein Programm für eine umfassende sozial-ökologische Transformation der Weltgemeinschaft formuliert. Bildung wird dabei ein zentraler Stellenwert zugeschrieben. In SDG 4.7 wird insbesondere die Bedeutung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und für Weltbürgerschaft betont und das Ziel formuliert, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UN, 2015, S. 18). In diesem Zusammenhang rückt auch die Rolle von Schulen und Lehrkräften in den Blick, mit globalen Herausforderungen und ihren Folgen umzugehen (Darji & Lang-Wojtasik, 2014, S. 59; Kater-Wettstädt, 2022, S. 244).



Foto: Imago

„Schule und Unterricht sind zentrale Lernräume künftiger Weltbürger*innen. Immerhin haben sie die Aufgabe und das Ziel, auf gesellschaftliches Leben vorzubereiten und Individuen zu befähigen, die zunehmend komplexen Entwicklungen in Ansätzen zu verstehen und aktiv mitzugestalten“ (Kater-Wettstädt, 2022, S. 244f).

Um dem Anspruch zukunftsfähiger Bildungsarbeit näher zu kommen, helfen Bildungskonzepte wie Globales Lernen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) oder Global Citizenship Education (GCED) (Grobbaauer, 2018, S. 20; Lang-Wojtasik, 2023). Der Beitrag will insbesondere auf den Ansatz der GCED einen genaueren Blick werfen und Hintergründe sowie didaktische Grundlagen diskutieren und Impulse geben, wie GCED in der Praxis umgesetzt werden kann.

Theoretische und bildungspolitische Hintergründe von GCED

International hat das Konzept GCED insbesondere durch die Global Education First Initiative des damaligen UN-Generalsekretärs Ban Ki-moon Aufmerksamkeit erhalten (United Nations Secretary General, 2012), in deren Folge GCED als eine von drei zentralen pädagogischen Leitlinien der UNESCO definiert wurde (Grobbaauer, 2016, S. 18). Bei der Suche nach einer Definition von GCED wird jedoch schnell deutlich, dass es sich dabei nicht um ein einheitlich definiertes Konzept handelt: „Global Citizenship Education ist ein Konzept in Entwicklung, häufig wird es als „Umbrella“-Begriff bezeichnet, der verschiedene pädagogische Konzepte umfasst“ (ebd., H. i. O.)

Ihre theoretischen Grundlagen lassen

sich historisch u.a. in Ideen des Kosmopolitismus seit der indischen und griechischen Antike, in der Europäischen Aufklärung und der Globalisierung (Lang-Wojtasik & Oza, 2020, S. 163f) sowie im Diskurs zu weltbürgerlicher Erziehung (Seitz, 2002, 2008; Trembl, 1996) finden. Ausgehend vom Verständnis von citizenship als Staatsbürgerschaft im nationalstaatlichen Kontext stellt Grobbauer (2016, S. 20) fest, dass dieses Verständnis durch Entwicklungen der Globalisierung herausgefordert wird. Die Idee von global citizenship hat nicht den Anspruch, die nationale Zugehörigkeit zu ersetzen, versteht sich jedoch auch nicht einfach als eine zusätzliche Identitätskategorie. „Vielmehr bedeutet global citizenship einen Paradigmenwechsel: Die Perspektive ist nicht mehr der Nationalstaat, sondern eine vielfach vernetzte, ebenso globalisierte wie glocalisierte, Weltgesellschaft“ (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2014, S. 4, H. i. O.). Ein daran anknüpfendes Bildungskonzept einer Global Citizenship Education beschäftigt sich mit der Frage danach, wie Menschen in ihrer weltbürgerlichen Verantwortung, Teilhabe und Mitgestaltung gefördert und befähigt werden können, sich für eine gerechtere Weltgemeinschaft einzusetzen (ebd.). Wie bereits oben angedeutet, hat das Konzept GCED insbesondere im Kontext der Arbeit der UNESCO besondere Aufmerksamkeit erlangt. Bereits 1974 verabschiedete die UNESCO eine „Empfehlung zur Erziehung für internationale Verständigung, Kooperation und Frieden“. Darin wird beispielsweise empfohlen, dass Bildung in jeder Form und für alle Ziel- und Altersgruppen globale Perspektiven und ein Verständnis für globale Zusammenhänge fördern sollte (UNESCO, 1974, S. 148). „Schrittweise wird in diesen und noch einigen anderen Dokumenten ein Bildungskonzept entwickelt, das politische Bildung, Demokratiebildung, Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung und interkulturelle Verständigung nicht nur global propagiert, sondern auch mit einer globalen Perspektive, d.h. im Bewusstsein globaler Zusammenhänge“ (Wintersteiner et al., 2014, S. 6). Aus internationaler

Perspektive hat GCED folgende Ziele: „Global citizenship education aims to be transformative, building the knowledge, skills, values and attitudes that learners need to be able to contribute to a more inclusive, just and peaceful world“ (UNESCO, 2015, S. 15). Dabei verweist die UNESCO auch darauf, dass GCED auf Methoden und Ansätzen von Friedensbildung, BNE oder Menschenrechtsbildung aufbaut und deren gemeinsame Zielsetzungen verknüpft (ebd.).

GCED im Bezug zu Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen

„Lernen im Horizont der Weltgesellschaft“ (Lang-Wojtasik & Erichsen-Morgenstern, 2019, S. 257) lässt sich folglich in unterschiedlichen Konzepten und Theorieperspektiven beschreiben. Insbesondere die pädagogischen Ansätze der BNE und des Globalen Lernens haben dabei den Diskurs im deutschen Kontext geprägt, weshalb diese zunächst kurz skizziert und in Beziehung zu GCED gesetzt werden. Der besondere Fokus auf BNE im deutschen Kontext zeigt sich u.a. in bildungspolitischen Rahmenpapieren wie dem Nationalen Aktionsplan BNE (Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung & BMBF, 2017) oder in der Leitperspektive BNE in den Bildungsplänen für die allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2023). Gleichzeitig finden sich hier auch Bezüge zu einer GCED, indem auf den Horizont einer gerechten Weltgesellschaft

rekurriert wird: „Bildung für nachhaltige Entwicklung befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz der Umwelt, für eine funktionierende Wirtschaft und eine **gerechte Weltgesellschaft** für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln“ (ebd., H. d. V.).

Auch die Verortung in den SDGs hat dazu beigetragen, dass das Konzept der BNE „besonders relevant“ (Faßbender, Keil & Kuckuck, 2020, S. 11) und bekannt ist. BNE ist allerdings ein vielschichtiger Begriff, unter dem viele Sachverhalte gefasst werden. Einerseits ist BNE fester Bestandteil eines politischen Programms mit dem Ziel einer gesellschaftlichen Transformation zur Umsetzung von Nachhaltigkeit. Andererseits wird BNE als ein pädagogisches Konzept beschrieben, mit dem Menschen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben sollen, die diese Transformation begünstigen und die Menschen zu aktiven Mitgestalter*innen macht (Eulenberger, 2021, S. 4). Als gemeinsame Grundlage verschiedener Definitionen von BNE lässt sich jedoch festhalten, „dass Individuen mithilfe von Bildungsaktivitäten zur partizipativen Gestaltung einer zukunftsfähigen (Welt-)Gesellschaft befähigt werden sollen, in dem sie lernen vorausschauend zu denken, das eigene Handeln zu reflektieren, Perspektivenwechsel zu vollziehen, sich zukunftsfähiges Wissen anzueignen und sich an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu beteiligen“ (Artmaier, Biller, Firmhofer, Gebauer & Rink, 2021, S. 9).



Mit dem Globalen Lernen (Lang-Wojtasik, 2022) liegt ein pädagogisches Konzept vor, das explizit globale Probleme und Herausforderungen zum Ausgangspunkt macht und die Weltgesellschaft als Bezugssystem in den Fokus rückt. Es handelt sich um „einen bildungspolitischen Reformansatz, der auf (welt-)gesellschaftliche Entwicklungen reagiert, Defizite der Unterrichtspraxis erkennt und auf Lebenslanges Lernen ausgerichtet ist“ (Schreiber, 2021, S. 155). Globales Lernen unterscheidet sich von „Wissen vermittelnden, fragend-antwortenden, frontalen Unterrichtsformen“ (ebd.) und wird durch aktives Lernen, häufig in projektorientierten Konzepten, realisiert. Es geht um selbstbestimmtes, wert- sowie zielorientiertes Lernen und „darum, Lernende auf das Leben in einer Weltgesellschaft vorzubereiten“ (Scheunpflug, 2021, S. 169). „Dies soll durch den Erwerb von Kompetenzen für den Umgang mit Komplexität ermöglicht werden, der sich durch

den schnellen sozialen Wandel, die Ungewissheit der Zukunft, Unsicherheit und Erfahrung des Nichtwissens auszeichnet“ (Asbrand & Martens, 2021, S. 161). Globales Lernen lässt sich also als pädagogisches Konzept verstehen, das versucht, „Antworten der Pädagogik auf die Entwicklung zur Weltgesellschaft“ (Seitz, 2002, S. 366) zu geben.

Es kann festgehalten werden, dass BNE, Globales Lernen und GCED unterschiedliche Hintergründe und Ausrichtungen haben, jedoch „heute mit den SDGs und anderen internationalen Programmen [eine] gemeinsame Schnittmenge [als] Bezugsrahmen gegeben ist“ (Büker, Grobbauer & Guerrero Lara, 2021, S. 14). In der Bildungspraxis bedeutet dies, dass ein Zusammendenken der verschiedenen Ansätze dazu beitragen kann, die Fülle ihrer Potentiale zu nutzen und Lösungsansätze für globale Herausforderungen zu entwickeln (ebd., S. 17). Andererseits wird insbesondere in kritischen Ansätzen einer GCED, die einen Fokus auf „demokratische Teilhabe oder die Einbindung historischer und postkolonialer Perspektiven“ (Grobbauer, 2016, S. 19) legen, eine Ergänzung von BNE und Globalem Lernen gesehen und diese erweitert um „Fragen von Zugehörigkeit und Partizipation und [...] gleichzeitig das Bewusstsein für Mehrfachzugehörigkeiten fördert. Dazu gehört [...], sich als Teil einer Weltgesellschaft zu erfahren und sich als Welt-Bürger*in wahrzunehmen“ (ebd., S. 20).

2. Kompetenzen im Kontext einer Global Citizenship Education

Ausgehend von den oben skizzierten Hintergründen und Zielen einer GCED stellt sich nun die Frage, welche Kompetenzen in der praktischen Umsetzung gefördert werden sollen und wie Bildungsprozesse im schulischen Kontext gestaltet werden können, um einen entsprechenden Kompetenzaufbau bei Schüler*innen zu unterstützen.

Grobbauer und Wintersteiner (2018, S. 12) erweitern diese drei Kernkompetenzen noch um die Dimension der

Kernkompetenzen einer Global Citizenship Education:

Die UNESCO beschreibt dabei drei zentrale Lerndimensionen einer GCED (UNESCO, 2015, S. 15):

- Eine kognitive Dimension, die das Wissen und Verständnis über globale Themen, aber insbesondere auch die Zusammenhänge zwischen globalen und lokalen Fragestellungen und Herausforderungen in den Blick nimmt und kritisches Denken fördert.
- Eine sozio-emotionale Dimension, die die Zugehörigkeit zur Weltgemeinschaft und Werte wie Empathie, Solidarität und Respekt für Vielfalt fördert.
- Eine verhaltensbezogene Dimension, die motiviert, im Sinne einer gerechten und friedlichen Welt zu handeln und Verantwortung zu übernehmen.

Reflexion. Reflexionskompetenz im Sinne einer GCED, so Grobbauer und Wintersteiner, müsse jedoch über generelle Reflexionsansätze als grundsätzlicher Bestandteil von Bildung hinausgehen und insbesondere eine Reflexion von strukturellen Machtverhältnissen und die eigene Positionierung darin sowie eine kritische Reflexion von Wissensproduktion im Kontext dieser Machtverhältnisse beinhalten (ebd., S. 12f).

Das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

„In der praktischen Umsetzung [...] [wird] rasch deutlich, dass gelungene Bildungs- und Lernprozesse ein komplexes Zusammenspiel von Wissenserwerb, persönlicher Auseinandersetzung mit Lerninhalten und dem Erwerb von Kompetenzen voraussetzen“ (Bendig, 2018, S. 19). Schüler*innen müssen Fähigkeiten erwerben, die sie für ein selbständiges Handeln in Hinblick auf ein aktives lebenslanges Weiterlernen benötigen. Lernende sind hierbei aktive Konstrukteur*innen (und keine passiven Rezipient*innen). Lehrende müssen daher Bedingungen schaffen,



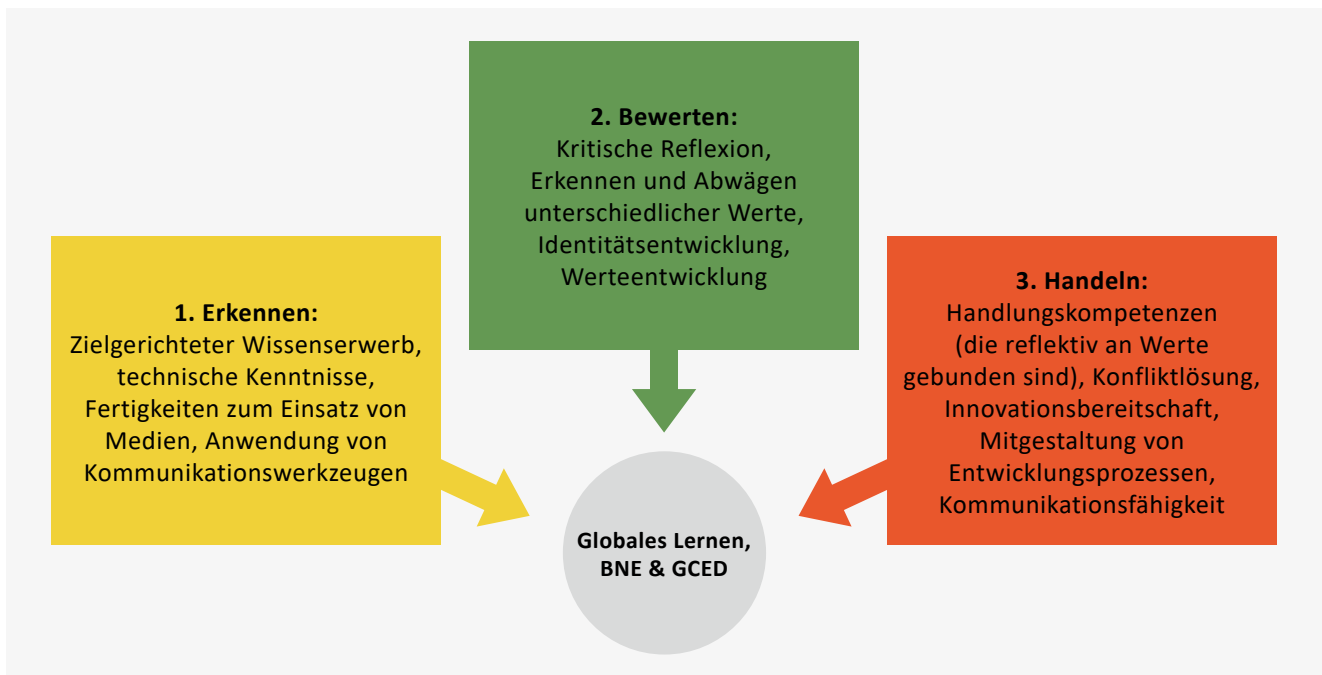


Abb. 1: Kompetenzbereiche Erkennen – Bewerten – Handeln (BMZ & KMK, 2016, S. 95, eigene Darstellung)

die die Selbstorganisation der Schüler*innen und Prozesse der eigenständigen Wissenserwerb ermöglichen (ebd.). Mit dem Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (BMZ & KMK, 2016) liegen dabei ein zentrales Referenzdokument und ein Kompetenzmodell vor, das Orientierung für die Umsetzung im schulischen Kontext bietet. Es beruht auf den drei Kompetenzbereichen **Erkennen**, **Bewerten** und **Handeln** mit insgesamt 11 Teilkompetenzen. Im Dreischritt von Erkennen – Bewerten – Handeln finden sich auch die oben beschriebenen Kerndimensionen der UNESCO (kognitiv, sozio-emotional, verhaltensbezogen) wieder, aber auch die von Grobauer und Wintersteiner (2018) betonte Reflexionskompetenz ist Bestandteil des Kompetenzmodells. Diese drei Kompetenzbereiche bilden zusammen einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff (Conrad-Grüner, 2021, S.166; BMZ & KMK, 2016, S.90), dessen Dimensionen nicht losgelöst voneinander stehen, sondern aufeinander aufbauen (Abb. 1). Im Kompetenzbereich Erkennen ist der zielgerichtete Wissenserwerb zentral. Durch die exponentielle Zunahme von Wissen lässt sich ein Grundwissensbestand nicht mehr definieren und muss fortlaufend aktualisiert werden.

„Wissen, das auf globale Entwicklungsprozesse ausgerichtet ist, zeichnet sich vor allem durch seinen hohen Komplexitätsgrad aus, dem man am ehesten durch eine systemorientierte Betrachtungsweise gerecht wird. Die Kompetenz, mit globalen Systemzusammenhänge umgehen zu können und diese zu verstehen, steht daher im Zentrum der Wissenskomponente“ (Rost, 2005, S.14). Durch die interdisziplinäre Verknüpfung zu verschiedenen Fächern bedeutet dies für den Unterricht, dass auf erworbenes Grundwissen aufgebaut wird beziehungsweise dieses vorhanden sein muss. Im Kompetenzbereich **Bewerten** sind das kritische Reflektieren, das Erkennen und Abwägen von Werten sowie die Identitätsentwicklung (hinsichtlich einer wertorientierten Betrachtung) einzuordnen. Sie sind Voraussetzung für Mitverantwortung und Solidarität für Mensch und Umwelt. Unterschiedliche Sichtweisen oder auch die Differenzierung zwischen lokal und global sind entscheidend, um Werte zu erkennen, aber auch zu hinterfragen. „Dafür sind Fähigkeiten und Bereitschaft zu Empathie und Perspektivenwechsel erforderlich, die über die Irritation gewohnheitsmäßiger Weltansichten zu neuen Einsichten und veränderten

Einstellungen führen“ (BMZ & KMK, 2016, S.91). **Handlungskompetenz** beschreibt die Kompetenz zur Konfliktlösung und Verständigung, Kreativität und Innovationsbereitschaft, Ambiguitätstoleranz sowie die Fähigkeit zur Mitgestaltung und Partizipation. Handlungen sind dabei reflektiv an Werte gebunden und spielen daher eine wichtige Rolle. „Handeln bedeutet, eigene und gemeinsame Projekte zu gestalten, Ziele zu setzen, Ressourcen sparsam und wirkungsvoll einzusetzen, aus Fehlern zu lernen und Korrekturen vornehmen zu können“ (ebd., S.92). Ausschlaggebend ist dabei die Bereitschaft, sein eigenes Verhalten mit Grundsätzen eines zukunftsfähigen Lebens beziehungsweise dessen Gestaltung in Einklang zu bringen. Es erscheint für kommende Debatten gewinnbringend, die Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens mit den Kompetenzen einer Global Citizenship Education in Beziehung zu setzen (Tab. 1).



3. Didaktische Impulse zur Umsetzung von GCED

Es müsste deutlich geworden sein, dass GCED ein fächerübergreifendes Querschnittsprinzip darstellt, das sich auf alle Fächer und thematischen Zugänge beziehen lässt, um auch Bestandteil einer Schulkultur zu werden (Wintersteiner et al., 2014, S.37). Im Folgenden werden somit sowohl mögliche (fächerübergreifende, interdisziplinäre) Themenfelder und didaktische Prinzipien im Kontext von GCED, aber auch Anknüpfungspunkte, um GCED als schulisches Leitprinzip im Sinne des Whole School Approach zu verstehen, dargestellt.

Themenfelder im Kontext einer GCED

Mit dem Bezug zu den 17 SDGs wird eine Reihe vielfältiger Themenfelder eröffnet, an die GCED anknüpft und die sich mit zentralen Herausforderungen und Zukunftsfragen der Welt beschäftigen (Kater-Wettstädt, 2022, S. 253). Im Zentrum stehen vier „vernetzt-interdependente epochaltypische Bildungsanlässe“ (Lang-Wojtasik und Lang, 2022, S. 147, H.i.O.), die Ausgangspunkt für konkrete Themen und Fragestellungen im Kontext einer GCED darstellen können: „Entwicklung und Globalisierung, Ökologie und Umwelt, Frieden und Konflikte,

Menschenrechte und -würde sowie Migration und Interkulturalität“ (ebd.). Die Themenbereiche, vor deren Hintergrund GCED umgesetzt werden kann, sind also vielfältig und es mangelt nicht an Fragestellungen und konkreten Unterrichtsthemen. Vielmehr scheint es daher Kriterien für die konkrete Themenauswahl zu benötigen, damit diese „nicht beliebig“ (Kater-Wettstädt, 2022, S. 254) ist. Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung bietet hierzu Hilfestellungen, indem sowohl konkrete Themenbereiche vorgeschlagen werden, aber auch Kriterien für die Definition von Themenbereichen und konkreten Unterrichtsthemen formuliert werden (BMZ & KMK, 2016, S. 96ff). Dazu gehören u. a., dass die Themenauswahl mit Bezug zu den Kompetenzbereichen Erkennen – Bewerten – Handeln sowie zum Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung geschehen sollte, dass die Gestaltung des Lernprozesses Perspektivenwechsel ermöglicht, an die Lebenswelt der Schüler*innen anknüpft und es sich um aktuelle Themen mit „längerfristige*r gesellschaftliche*r/politische*r Relevanz“ handelt (ebd., S. 98). Die Themenfelder sind dabei interdisziplinär angelegt und können in verschiedenen Fächern, aber auch im fächerübergreifenden Unterricht thematisiert werden.

Zentrale Positionen der Frankfurter Erklärung

1. Krisen:

Eine an der Demokratisierung gesellschaftlicher Verhältnisse interessierte Politische Bildung stellt sich den Umbrüchen und vielfältigen Krisen unserer Zeit.

2. Kontroversität:

Politische Bildung in einer Demokratie bedeutet, Konflikte und Dissens sichtbar zu machen und um Alternativen zu streiten.

3. Machtkritik:

Selbstbestimmtes Denken und Handeln wird durch Abhängigkeiten und sich überlagernde soziale Ungleichheiten beschränkt. Diese Macht- und Herrschaftsverhältnisse gilt es, wahrzunehmen und zu analysieren

4. Reflexivität:

Politische Bildung ist selbst Teil des Politischen, Lernverhältnisse sind nicht herrschaftsfrei, Politische Bildung legt diese Einbindung offen

5. Ermutigung:

Politische Bildung schafft eine ermutigende Lernumgebung, in der Macht- und Ohnmachterfahrungen thematisiert und hinterfragt werden.

6. Veränderung:

Politische Bildung eröffnet Wege, die Gesellschaft individuell und kollektiv handelnd zu verändern.

Didaktische Prinzipien einer GCED

Die Gestaltung von Bildungsprozessen im Kontext einer GCED kann sich an vier didaktischen Prinzipien orientieren (Wintersteiner et al., 2014, S. 50):

- GCED steht immer in Bezug zu Werten, insbesondere „Menschenrechte, Frieden und soziale Gerechtigkeit“ (ebd.).
- Lehr-Lern-Settings im Kontext einer GCED sind partizipativ gestaltet, d.h. sie fördern die (politische) Handlungskompetenz der Lernenden, indem diese dazu befähigt werden, kritisch reflektierte Entscheidungen zu treffen.
- GCED vermittelt kritisches (Nach-)Denken und (Hinter-)Fragen über und von bestimmten Orientierungen, anstelle der Setzung bestimmter Werte.
- Integraler Bestandteil von GCED ist die „historisch-kritische“ (ebd.) Reflexion von Machtstrukturen, insbesondere im Zusammenhang mit Kolonialismus und Imperialismus und deren bis heute andauernde Wirkmächtigkeit.

(Eis, 2016, S. 135 – 137, eigene Darstellung)

Kompetenzbereiche	Teilkompetenzen des Orientierungsrahmens	Kompetenzen einer GCED
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung 2. Erkennen von Vielfalt 3. Analyse des globalen Wandels 4. Unterscheidung von Handlungsebenen	<ul style="list-style-type: none"> • Das Globale im Lokalen entdecken • Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen
Bewerten	5. Perspektivenwechsel und Empathie 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme 7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen	<ul style="list-style-type: none"> • Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren • Weltbilder und Weltvisionen • Erfahrungen von Zivilcourage und Engagement reflektieren • Die eigene Stellung in der Welt reflektieren
Handeln	8. Solidarität und Mitverantwortung 9. Verständigung und Konfliktlösung 10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel 11. Partizipation und Mitgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Rassismus umfassend verstehen • Sich mit ideellen und materiellen Alternativen zur bestehenden Ordnung beschäftigen • Erfahrungsräume für Partizipation schaffen und nutzen • Kommunikation und Konfliktfähigkeit

Tab. 1: Kompetenzbereiche des Orientierungsrahmens im Bezug zu Kompetenzen einer GCED (BMZ & KMK, 2016, S. 95; Wintersteiner, 2018, S. 17 – 21, eigene Darstellung)

Im Sinne eines partizipativen Grundverständnisses ist GCED emanzipatorisch darauf ausgerichtet, Lernende zu befähigen, „unter Abwägung unterschiedlicher Handlungsoptionen [...] eine eigene, selbstbestimmte Entscheidung zu treffen“ (Kater-Wettstädt, 2022, S.248). Hinsichtlich des Umganges mit dem normativen Bezugsrahmen der GCED können der Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) mit seinen drei Leitprinzipien und die ‚Frankfurter Erklärung – Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung‘ (Eis, 2016) Orientierung bieten.

GCED als schulisches Leitprinzip

Das Stichwort „Leben, was wir lehren“ (Buckbesch, Lerche & Niebling, 2021) richtet abschließend den Blick darauf, wie über den Unterricht hinaus GCED ganzheitlich als Leitprinzip im Sinne des Whole School Approach verstanden werden kann (Grundmann, 2017). Hierbei rücken etwa die Gestaltung der Schulgemeinschaft und schulinterne Entscheidungsstrukturen, die Fortbildung von Lehrkräften und die Zusammenarbeit in Netzwerken und Partnerschaften, aber auch eine nachhaltige Beschaffung, Ressourcen- und Gebäudemanagement und weitere Elemente der schulischen Infrastruktur in den Blick (BMZ & KMK, 2016, S.413). Insbesondere die Gestaltung der Schulgemeinschaft und „Möglichkeiten zur Mitgestaltung und Mitbestimmung durch SchülerInnen“ (Wintersteiner et al., 2014, S.47f) können Räume zur Erprobung

von Handlungskompetenzen schaffen und Bezüge zu einer GCED herstellen, „indem Global Citizenship Education als Analysefolie auch auf außerschulische Projekte angewendet wird“ (ebd., S. 48, H. i. O.). Konkret kann dies z. B. bedeuten, dass Schüler*innen sich damit auseinandersetzen, inwieweit die Bedürfnisse verschiedener Gruppen entlang gesellschaftlich relevanter sozialer Kategorien wie Gender, Migrationsbiographie oder soziale Herkunft in schulischen Entscheidungsprozessen berücksichtigt werden und wie die Teilhabe aller gestärkt werden kann (ebd.).



Mirjam Hitzelberger

Promovendin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Kontakt: mirjam.hitzelberger@ph-weingarten.de



Alina Gulde-Zeiler

Referendarin und Absolventin des Masterstudiengangs für das Lehramt an Grundschulen der Pädagogischen Hochschule Weingarten und befindet sich im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen. Sie verfasste ihre Masterarbeit zum Thema Global Citizenship Education – Anforderungen an eine zeitgemäße Lehrkräfteausbildung und die Umsetzung im schulischen Unterricht.

Kontakt: gulde-zeiler.alina.K24@seminar-laupheim.de



**unterrichtspraxis
online**

Diese und weitere Ausgaben sowie die Unterrichtsmaterialien stehen zum Download zur Verfügung.

Impressum

unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Thomas Strehle und Miriam Hannig
E-Mail: up@gew-bw.de

Gestaltung: Virginia Scaldavilla

**Zur Mitarbeit sind alle Kolleg*innen herzlich eingeladen.
Manuskripte bitte per E-Mail an die verantwortliche Redaktion senden.**