

Heidi Grobbauer

## Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft<sup>1</sup>

### Zusammenfassung

Der Beitrag gibt einen kurzen Einblick in ein neues Masterprogramm zu *Global Citizenship Education* und die damit verbundene Konzeptentwicklung, die sich um eine enge Verknüpfung von Globalem Lernen, Politischer Bildung und Friedenspädagogik bemüht. Dabei werden auch Spannungsfelder und Perspektiven für Kompetenzorientierung und -entwicklung in einer global orientierten politischen Bildung beleuchtet.

**Schlüsselworte:** *Masterstudiengang, Österreich, Kompetenzen, verschiedene konzeptionelle Zugänge*

### Abstract

This article gives a brief insight into a new Masters programme on *Global Citizenship Education* and the associated concept development, which seeks to establish a close link between global learning, political education and peace education. Also areas of conflict and perspectives for competence orientation and development are illuminated in a globally orientated political education.

**Keywords:** *Masters Degree Course, Austria, Competences, Divers Conceptual Approaches*

### Universitätslehrgang Global Citizenship Education

Mit dem Universitätslehrgang (ULG) *Global Citizenship Education*, der im Herbst 2012 begonnen wurde, liegt erstmals in Österreich ein Masterprogramm für eine global orientierte politische Bildung vor. Das innovative Lehrgangprojekt hat das Ziel, die pädagogischen Ansätze der Friedenspädagogik, des Globalen Lernens, der politischen Bildung und der Interkulturellen Bildung miteinander zu verknüpfen. Das Projekt wurde zunächst von KommEnt und dem Zentrum für Friedenspädagogik und Friedensforschung der Universität Klagenfurt initiiert. Beide Akteure brachten langjährige Erfahrungen in der Konzeption und Durchführung von Lehrgängen und anderen Fortbildungsangeboten mit.<sup>2</sup> Außerdem waren beide Kooperationspartner wesentlich an der Weiterentwicklung ihrer jeweiligen Lehrgangskonzeptionen interessiert. Rasch wurde klar, dass der innovative Ansatz für den neuen Lehrgang

zunächst vor allem in der Verknüpfung verschiedener pädagogischer Zugänge bestehen sollte. Diese Verbindung in der Konzeptentwicklung und inhaltlichen Schwerpunktsetzung der einzelnen Module zeigt sich auch strukturell in der Zusammensetzung der Projektträger und des Lehrgangsteams. Mit dem Demokratiezentrum Wien konnte in der Folge ein wichtiger Akteur der politischen Bildung in Österreich als weiterer Partner gewonnen werden.

*Global Citizenship Education* wurde als sinnvoller Überbegriff für ein Konzept angesehen, das die relevanten Herausforderungen an Bildung in der Weltgesellschaft aufgreifen und vor allem auch die politische Dimension globaler Entwicklungen berücksichtigt. Gleichzeitig sollte *Global Citizenship Education* eine Öffnung signalisieren:

- Eine Präzisierung des *Globalen Lernens* durch den Begriff „Citizenship“ im Sinne politischer Teilhabe unterstreicht die politische Komponente dieses Konzepts.
- *Politische Bildung* öffnet sich dem globalen Kontext und versteht sich nun als ein über den nationalstaatlichen Rahmen hinausblickendes Bildungsanliegen.
- *Global Citizenship Education* übernimmt die ethische Werthaltung der *Friedenspädagogik* und verbindet sie mit dem politischen Konzept der *global citizenship* als politischer Teilhabe.

Voraussetzung für eine gemeinsame konzeptive Entwicklung ist die Öffnung der Akteure. Die Herausforderung besteht in einer De-Zentrierung der eigenen pädagogischen „Herkunfts-Perspektive“ und in einer transdisziplinären Weiterentwicklung von *Global Citizenship Education*. Damit ändern sich naturgemäß die Perspektiven auf die Teildisziplinen. Den Initiator/inn/en ging es von Beginn an weniger um eine Einordnung (oder Hierarchisierung) der bestehenden politischen Pädagogiken, sondern um deren notwendige und potenziell mögliche Erweiterung.

### Global Citizenship Education – (k)ein neues Konzept

*Global Citizenship Education* ist in gewissem Sinne kein neues Konzept, denn es basiert u.a. auf Überlegungen zur weltbürgerlichen Erziehung oder einer „Cosmopolitan Education“ sowie auf friedenspädagogischen Arbeiten. Die Grenzen zwischen *Global Citizenship Education* und ähnlichen bzw. ver-

wandten pädagogischen Konzepten sind fließend. Liest man die Programme, die international unter dem Titel *Global Citizenship Education* firmieren (z.B. von Oxfam), könnte man durchaus annehmen, dass das Konzept mit Global Education/ Globalem Lernen gleichzusetzen ist. Die Abschlusserklärung der Konferenz von Maastricht 2002, ein wichtiges Referenzdokument für Globales Lernen, stellt explizit eine Verbindung von Globalem Lernen und *Global Citizenship Education* her: „Global Education is understood to encompass Development Education, Human Rights Education, Education for Sustainability, Education for Peace and Conflict Prevention and Intercultural Education; being the global dimensions of Education for Citizenship“ (O’Laughlin/Wegimont 2003, S. 66).

Internationale Organisationen weisen in den letzten Jahren zunehmend auf die Notwendigkeit hin, Menschen auf das Leben in der „Weltgesellschaft“ vorzubereiten und sie zur aktiven Teilhabe an einer global gerechteren und zukunftsfähigen Gesellschaft zu befähigen. Ein Meilenstein für die internationale Aufmerksamkeit für *Global Citizenship Education* ist die Übernahme des Konzepts durch UN und UNESCO. Die von UN-Generalsekretär Ban Ki-Moon 2012 ins Leben gerufene Initiative „Education First“ nennt die Stärkung von „global citizenship“ als eines der drei Hauptanliegen.<sup>3</sup> Um diese Initiative zu unterstützen und in die Praxis umzusetzen, hat die UNESCO 2013 verschiedene internationale Kongresse abgehalten und im Frühjahr 2014 eine Broschüre zu „*Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*“ publiziert (UNESCO 2014). Damit steht *Global Citizenship Education* in der Tradition bisheriger politischer Pädagogiken der UNESCO – Menschenrechtserziehung, Demokratieerziehung, Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung wie auch Friedenserziehung.

Wie jedes Konzept, wird auch *Global Citizenship Education* in der wissenschaftlichen Diskussion unterschiedlich definiert und interpretiert. Gerade die Konzepte internationaler Organisationen wie die von UNESCO, UNICEF oder der Kampagne EDUCATION ABOVE ALL eröffnen ein sehr breites Interpretationsspektrum. Innerhalb der Fülle an Definitionen und Konzepten von *Global Citizenship Education* lassen sich im Wesentlichen zwei idealtypische Tendenzen identifizieren, die man vielleicht als den humanitären versus den politischen Ansatz bezeichnen kann. Diese Ansätze unterscheiden sich dadurch, dass sich der eine eher als *Education of the global citizen* und der andere eher als *Education for global citizenship* versteht, d.h. dass der erste Zugang den Fokus auf das Individuum als Weltbürger/Weltbürgerin, während der zweite den Fokus auf die gesellschaftlichen Strukturen legt, die verändert werden müssen, damit Weltbürgertum überhaupt eine lebbare Option werden kann. Ein Beispiel für ersteres wäre etwa die folgende Definition: „Active citizenship in the year 2012 calls for citizens who are willing to take on joint responsibility for global issues relating to justice and sustainability“ (NCDO 2012, S. 21).

In der Bildungspraxis bringt diese Unterschiedlichkeit der konzeptionellen Zugänge erhebliche Schwierigkeiten für die Orientierung und die konkrete Fassung in Bildungsangeboten oder Programmen für Unterrichts- und Schulentwicklung. Ziel des Universitätslehrgangs ist daher auch eine Schärfung und Konkretisierung des Konzepts.

Mit dem ULG *Global Citizenship Education* wird – dem citizenship-Begriff folgend – für das Paradigma der gesellschaftlichen und politischen Strukturen plädiert, bei gleichzeitiger Übernahme ethischer Verantwortung aus dem individuell-humanitären Paradigma. Die Möglichkeit einer solchen Verbindung wird auch im UNESCO-Dokument angedeutet: „One tension pertinent to Global Citizenship Education is whether Global Citizenship Education should promote global community outcomes or outcomes for individual learners. The former position highlights what Global Citizenship Education can contribute to the world, while the latter focuses on what the area can do for individual learners as per their acquisition of ‚21st Century skills‘. Some educators maintain that these two goals can and ought to be seen as compatible“ (UNESCO 2014, S. 4, Hervorhebung im Original).

Im Zuge der Konzeptentwicklung im Rahmen des Lehrgangs wurde folgende Definition für *Global Citizenship Education* als *Work in Progress* entwickelt:

- *Global Citizenship Education* erweitert den Horizont zu globalen Fragestellungen, aber immer mit einer an den Menschenrechten orientierten Werthaltung,
- eröffnet neue Wege politische Bildung zu denken, wie auch Globales Lernen zu denken: „Demokratie“ im Weltmaßstab – Weltinnenpolitik,
- ermöglicht die ethische Dimension mit der demokratiepolitischen Dimension zu verbinden
- ist politische Bildung im globalen Rahmen und verbindet auf diese Weise das Lokale und das Globale zum *Glokalen*,
- wirft einen neuen Blick auf unsere Migrationsgesellschaften und begreift deren Defizite nicht mehr als interkulturelles, sondern als politisches Problem,
- erschließt Handlungsmöglichkeiten als politische, nicht als *humanitäre* Handlungen,
- hat auch ein utopisches Moment, die Verwirklichung einer tatsächlich globalen *citizenship* als Voraussetzung eines nachhaltig friedlichen Zusammenlebens

### Fokus Kompetenzorientierung

Ein Vergleich verschiedener Ansätze zu *Global Citizenship Education*<sup>4</sup> zeigt sehr ambitionierte Auflistungen von Kompetenzen, die eng mit relevanten Inhalten/Wissen sowie mit anzustrebenden Werthaltungen bei Lernenden verbunden werden. Die Kombination von Kompetenzen, Wissensbeständen sowie Werten und Einstellungen ist für die Umsetzung in der Bildungspraxis unerlässlich.

Dort, wo das Konzept stärker auf die Entwicklung von „global citizens“ fokussiert, werden auch Kompetenzen, Wissen und Werte auf einer eher individuellen Ebene definiert. Weltbürger/innen von heute oder „global citizens“ würden zusammenfassend vor allem über folgende Kompetenzen verfügen:

- Kritisches und kreatives Denken
- Verstehen komplexer (globaler) Sachverhalte und Zusammenhänge
- Bewusstsein für Identitätsentwicklung und die Herausbildung multipler Identitäten
- Soziale Kompetenzen wie Empathie, Konfliktlösungskompetenzen, Kommunikation, soziale Interaktionen mit Menschen aus verschiedenen Kontexten (Herkunft, Kultur, Religion, etc.), Fähigkeiten zur Kooperation

Beispielhaft kann dies etwa am strukturierten Konzept von Oxfam beleuchtet werden (s. Abb. 1).

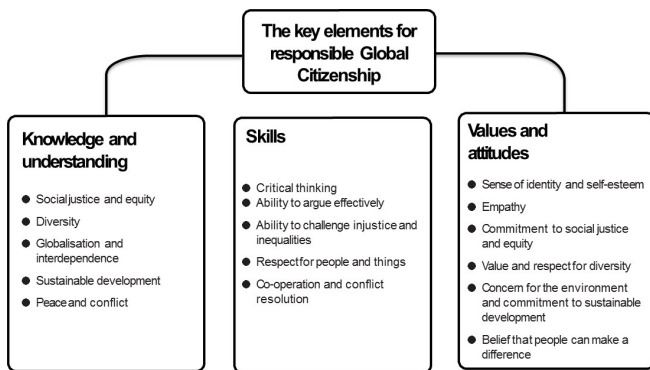


Abb. 1: Oxfam, Quelle: [http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education\\_for\\_global\\_citizenship\\_a\\_guide\\_for\\_schools.aspx](http://www.oxfam.org.uk/-/media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.aspx)

Oxfam richtet sich mit seinem Konzept von *Global Citizenship Education* in erster Linie an Kinder und junge Menschen und hat mit seiner Publikation „Education for Global Citizenship *A Guide for Schools*“ bereits 1997 ein Curriculum für *Global Citizenship Education* vorgelegt (aktuelle Fassung 2006). Als aktuelles Beispiel sei hier noch auf das UNESCO-Dokument verwiesen, das folgende Kompetenzen von *Global Citizenship Education* zusammenfasst:

„Core competencies of global citizenship education include: (1) knowledge and understanding of specific global issues and trends, and knowledge of and respect for key universal values (e.g., peace and human rights, diversity, justice, democracy, caring, non-discrimination, tolerance); (2) cognitive skills for critical, creative and innovative thinking, problem-solving and decision-making; (3) non-cognitive skills such as empathy, openness to experiences and other perspectives, interpersonal/communicative skills and aptitude for networking and interacting with people of different backgrounds and origins; and (4) behavioural capacities to launch and engage in proactive actions.“ (UNESCO, 2014, S. 4)

Trotz umfassender Auflistungen von Kompetenzen, Wissensbeständen und Werten/Einstellungen finden sich in den herangezogenen Konzepten nur wenig Hinweise auf Kompetenzen, die die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und politischen Strukturen befördern und in Richtung politischer Handlungskompetenz führen würden.

### Spannungsfelder der Kompetenzorientierung

Basierend auf der Analyse vorhandener Konzepte von *Global Citizenship Education* lassen sich einige zentrale Spannungsfelder für die Erarbeitung diesbezüglicher Kompetenzen benennen:

1. Das erste Spannungsfeld hängt eng mit der inhaltlichen Ausrichtung der Konzepte für *Global Citizenship Education* zusammen. Versteht man *Global Citizenship Education* als politische Bildung, die die globale Dimension einbezieht und sich auf die Perspektive einer Weltgesellschaft bezieht, müssen auch Kompetenzen und Wissensbereiche darauf ausgerichtet werden. In den analysierten Konzepten wird das Wissen um Globalisierungsprozesse sowie weltweite Interdependenzen und gegenseitige Abhängigkeiten als wichtig erachtet, damit

rücken auch politische und ökonomische Prozesse ins Blickfeld. Weniger selbstverständlich ist jedoch die dezidierte Erwähnung von Wissen um (globale) Macht- und Herrschaftsverhältnisse oder soziale Ungleichheiten.

Wird *Global Citizenship Education* stärker als global orientierte politische Bildung gesehen, rücken der Begriff *Citizenship* sowie die Frage nach den Voraussetzungen für *Global Citizenship* in den Mittelpunkt. *Citizenship*, als ein Ensemble von Rechten und Pflichten der Bürger/-innen, ist bisher an Staatlichkeit gebunden. Ohne Bürger/-in eines bestimmten Staates zu sein, hat man auch keinen *Citizenship*-Status. Mit *Global Citizenship* ist ebenfalls kein rechtlicher *Status* verbunden, *Global Citizenship* entsteht vielmehr durch eine entsprechende *Praxis*, die auch eine entsprechende Identifizierung nach sich zieht; also: ein Verständnis der eigenen Identität als Mensch und ein Sich-Zugehörig-Fühlen zur Menschheit über geographische, religiöse oder kulturelle Grenzen hinweg. Dadurch werden die lokale, nationale und globale Ebene verbunden und die geographischen oder politischen Grenzen dazwischen verwischt. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Konzepten von *Citizenship* macht auch deutlich, wie viele Menschen (Flüchtlinge und Migrant/innen) heute politisch rechtlos oder mit geringerem Rechtsstatus leben. Dies stellt ein relevantes Thema und dringendes Desiderat gegenwärtiger und zukünftiger Demokratieentwicklung dar. In den meisten Konzepten wird allgemein auf die Menschenrechte verwiesen und es gibt auch Verweise auf Rechte und Pflichten von Staatsbürger/inne/n, dennoch findet sich die Auseinandersetzung mit dem *Citizenship*-Begriff oder mit *Citizenship*-Konzepten nicht in den aufgelisteten Wissensbeständen und Themen. Der von uns vertretene Ansatz von *Global Citizenship* fragt hingegen nach Voraussetzungen und Möglichkeiten, Strukturen für demokratische Mitbestimmung über den Nationalstaat hinaus zu entwickeln. Kognitives Wissen müsste ebenso das Verständnis für sowie die kritische Auseinandersetzung mit Formen internationaler Kooperation und globaler Strukturpolitik umfassen. Themen wie *Citizenship*, Demokratie, Möglichkeiten transnationaler Demokratie oder die Auseinandersetzung mit Konzepten einer neuen Weltordnungspolitik kommt in den Inhalten der meisten Konzepte von *Global Citizenship Education* nicht vor. Im Gegensatz dazu nennt z.B. der (deutsche) *Orientierungsrahmen Globale Entwicklung* sehr klar die Themenbereiche: Politische Herrschaft, Demokratie, Menschenrechte sowie Global Governance, Weltordnungspolitik.

2. Ein zweites Spannungsfeld ist grundsätzlicher und betrifft das Verhältnis von Bildung und Kompetenzorientierung. Gerade Konzepten wie *Global Citizenship Education*, die sich als politische Bildung begreifen, muss ein Bildungsverständnis zugrunde liegen, das die Mündigkeit, Emanzipation und politische Partizipation der Lernenden fördert. Zentrale Kritikpunkte wie die Verdrängung eines – humanistisch-aufklärerischen Zugängen verpflichteten – Bildungsverständnisses, die Ausrichtung von Bildung auf ökonomische Verwertbarkeit, die Förderung von Anpassung an den Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft, der Verlust von Inhalten bzw. eine Beliebigkeit von Inhalten und die starke Fokussierung auf Bewertung, Beurteilung und Messbarkeit, die zumindest als Risiken der Kompetenzorientierung angesehen werden, können daher in einem Konzept für *Global Citizenship Education*

nicht ausgeklammert bleiben. Das bedeutet nicht, sich dem Kompetenzdiskurs vollkommen zu entziehen, sondern die Ökonomisierung von Bildung und die Engführungen des Kompetenzbegriffes auch für *Global Citizenship Education* kritisch zu analysieren.

Der Konzeptentwicklung im Rahmen des Universitätslehrganges liegt ein grundsätzlich positiver Zugang zum Kompetenzbegriff zugrunde. Kompetenzorientierung ermöglicht auch eine sinnvolle Rahmung und Strukturierung sehr umfassender Bildungsaufgaben. „Als Brückenkonzept verschränkt die didaktische Orientierung an Kompetenzen die gesellschaftlichen, subjektiven und intentionalen Bestimmungsmomente und ist somit komplexer und vielschichtiger als jedes Unterfangen, pädagogische Programme direkt aus gesellschaftlichen Schlüsselproblemen, globalen Gegenstandsfeldern, sozialem Leitbildern, Lernzielen oder aber subjektiven Entwicklungsaufgaben, Interessen oder Befindlichkeiten ableiten zu wollen“ (Seitz 2002, S. 441).

3. Die Engführung von *Global Citizenship Education* auf ein Konzept schulischer Bildung führt zu einem weiteren Spannungsfeld, nämlich der fehlenden Anbindung der Kompetenzorientierung in vorhandenen Konzepten an einen allgemeinpädagogischen oder fachdidaktischen Kompetenzdiskurs. Parallel dazu ist es sinnvoll, sich mit der Kompetenzentwicklung in jenen Pädagogiken, auf die sich *Global Citizenship Education* bezieht, wie Globales Lernen, Politische Bildung oder Friedenspädagogik auseinanderzusetzen.

In Österreich hat das Kompetenzmodell Politische Bildung mittlerweile sowohl in Lehrplänen als auch in den Ausbildungscurricula für Lehrende Eingang gefunden. Eine sinnvolle Verknüpfung mit diesem Kompetenzmodell würde ein Andocken von *Global Citizenship Education* in der schulischen Bildung voraussichtlich erleichtern.

4. *Global Citizenship Education* stellt – wie bereits erwähnt – kein Konzept ausschließlich für die Arbeit mit Schüler/innen dar, sondern muss eine breite Verankerung im Bildungssystem anstreben, wie dies z.B. Lang-Wojtasik auch für Globales Lernen skizziert. „Nimmt man die Entwicklung zur Weltgesellschaft ernst, so müssten alle bisher vorgelegten erziehungswissenschaftlich relevanten Theorieentwürfe vor diesem Hintergrund rekonstruiert und -formuliert werden. Empirisch sehe ich eine große Notwendigkeit vor allem in drei Richtungen: Klärung des Stellenwerts Globalen Lernens an Schulen und außerschulischen Praxisfeldern, vertiefte Analysen zum Kompetenzerwerb von Heranwachsenden sowie im Bereich der Lehrendenbildung und Professionalisierung“ (Lang-Wojtasik 2010, S. 122).

Der Universitätslehrgang strebt einerseits eine Umsetzung von *Global Citizenship Education* im Schulbereich an, die durch die Fortbildung von Lehrenden erreicht werden soll. Darüber hinaus soll *Global Citizenship Education* auch in der Ausbildung von zukünftigen Lehrer/innen Berücksichtigung finden, deshalb wurde ausdrücklich die Kooperation mit Institutionen der Lehrer/-innenbildung gesucht. Damit muss aber auch die Entwicklung von pädagogischer Professionalität im Zusammenhang mit *Global Citizenship Education* in den Mittelpunkt rücken, und die Teilnehmenden sollen Kompetenzen entwickeln, die den Transfer in die jeweilige pädagogische Praxis ermöglichen.

Als Ziele für den Lehrgang wurden u.a. formuliert:

- Die Teilnehmer/-innen setzen sich kritisch mit dem sozialen Wandel in der Gesellschaft und den daraus resultierenden (neuen) Anforderungen für Bildung auseinander.
- Die Teilnehmenden erwerben Fachwissen über die konzeptionellen Grundlagen einer *Global Citizenship Education*, die Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung sowie Friedenspädagogik integriert und lernen die aktuellen Theoriediskurse in den Fachgebieten kennen.
- Darüber hinaus erfahren die Teilnehmenden die Auseinandersetzung mit relevanten globalen Fragen aus der Perspektive verschiedener Disziplinen und pädagogischer Konzepte und lernen dadurch interdisziplinäre Herangehensweisen kennen.
- Die Teilnehmenden stärken jene Kompetenzen, die für eine zeitgemäße, weltoffene (politische) Bildung notwendig sind: Sachkompetenz, Reflexions- und Urteilskompetenz, Handlungskompetenz sowie Methodenkompetenz.
- Die Teilnehmenden erforschen und dokumentieren die Umsetzung kompetenzorientierter Politischer Bildung, Globalen Lernens, Interkultureller Bildung sowie Friedenspädagogik in ihrer eigenen Praxis.
- Die Teilnehmenden etablieren ein Netzwerk zum Austausch ihrer Studienergebnisse und Erfahrungen und können nachhaltig als Multiplikator/innen für Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelle Bildung sowie Friedenspädagogik, v.a. in ihren eigenen Bildungsinstitutionen, wirken. (Curriculum ULG *Global Citizenship Education* 2012)

Für die Weiterentwicklung pädagogischer Professionalität wäre jedoch noch stärker auf Kompetenzmodelle aus diesem Bereich zurückzugreifen.

### Perspektiven für die Weiterentwicklung

Wie im Abschnitt Spannungsfelder angedeutet, erscheint es für *Global Citizenship Education* sinnvoll, einen erweiterten Kompetenzbegriff zu verwenden, der vor allem die Kombination personaler und sozialer Kompetenzen mit Kompetenzen zur Analyse gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen sowie mit politischer Handlungskompetenz favorisiert. Eine solche Verbindung zeigt Wintersteiner für die Friedenspädagogik auf. Friedenskompetenzen beziehen sich demnach nicht nur auf persönliche Friedfertigkeit sondern vor allem auf eine Metakompetenz, die den Umgang mit Gewalt in Gesellschaft und Politik hinterfragt, Wissen über die strukturellen und politischen Ursachen von organisierter Friedlosigkeit erfordert und die Einsicht in die Voraussetzungen von Frieden umfasst. Es handelt sich also vielmehr um die Fähigkeit, zum gesellschaftlichen Frieden beizutragen (vgl. Wintersteiner 2005, S. 285).

Im Bereich der politischen Erwachsenenbildung wird auf die gesellschaftlichen Schlüsselkompetenzen des Soziologen Oskar Negt zurückgegriffen, die dieser in den 1980er Jahren entwickelt und in seinem Buch „Der Politische Mensch“ noch einmal aktualisiert hat (Negt 2010, S. 218–233). Der ursprünglich aus der Gewerkschaftsarbeit stammende und im Kontext politischer Erwachsenenbildung erarbeitete Vorschlag



umfasst sechs Kompetenzbereiche: Identitäts-, Gerechtigkeits-, Ökonomische, Ökologische, Technologische und Historische Kompetenz.

Diese Kompetenzbereiche spiegeln die Komplexität heutiger Gesellschaften und beziehen sich auf zentrale gesellschaftliche Bereiche. „Die von Negt eingebrachten Überlegungen zu Schlüsselkompetenzen werden meines Erachtens der Notwendigkeit gerecht, dass es zwischen einer beliebigen Bildungsvorstellung, einer konturenlosen Wissensanhäufung und einem eng geführten Kompetenzbegriff noch einen weiteren Weg geben muss. Mit ihm wird in einer hochkomplexen sozialen, politischen, ökonomischen und kulturellen Welt der Anspruch aufrecht erhalten, dass Bildung keinem instrumentellen Zweck oder funktionalen Nutzen dient, sondern dazu beitragen soll, die Verhältnisse human, gerecht und demokratisch zu gestalten“ (Hufer 2008, S. 16).

Für *Global Citizenship Education* kann es spannend und lohnend sein, diese Kompetenzbereiche einer politischen Bildung aufzugreifen und sie im Kontext von Weltgesellschaft zu analysieren und zu integrieren.

Für ein umfassenderes Verständnis von Kompetenzen scheinen mir auch Literalitätsansätze interessant, wie sie in verschiedenen Bereichen entwickelt wurden. Der Begriff „Literacy“ beschreibt die „Fähigkeit, Wissen aufzunehmen, zu verstehen und reflektiert anzuwenden“ (Schneidewind 2013, S. 82). Der Begriff integriert damit die wichtige Fähigkeit zur Reflexion über das Wissen selbst. Im Zusammenhang mit Biologieunterricht und politischem Lernen beschreibt Radits die zu erwerbende „Scientific Literacy“ als eine Lesefähigkeit, die mit Urteilsbildung einhergeht. Diese erlangt, „wer drei Kompetenzbereiche dynamisch verbinden kann: Wissen, Wissen über Wissen, Handeln und Bewerten“ (Radits 2010, S. 236). Darin enthalten ist das Ziel, dass Menschen „Urteilsfähigkeit in öffentlichen Debatten, die mit biologischer Intention geführt werden“ erlangen, womit auch zur Herausbildung von „Citizenship“ beigetragen wird. Das „Scientific Literacy Modell“ hat daher für Radits einen immanent politischen Charakter (ebd., S. 236).

Die Erziehungswissenschaftlerin Vanessa Andreotti, die sich sowohl in ihrer Forschungstätigkeit mit *Global Citizenship Education* beschäftigt als auch selbst Bildungsprogramme dazu koordiniert hat, unterscheidet zwischen „soft“ und „critical“ *Global Citizenship Education*. Während „soft *Global Citizenship Education*“ auf Humanität, Verantwortung für die anderen und einem individualistischen Ansatz des Anteilnehmens basiert, fokussiert der kritische Ansatz die Wahrnehmung und Analyse von Ungleichheit und Ungerechtigkeit sowie die Komplexität struktureller Rahmenbedingungen und Machtverhältnisse. Verantwortung gegenüber Anderen und eine politisch-ethische Grundhaltung bilden dabei die Basis. Die beiden konzeptionellen Zugänge führen auch zu unterschiedlichen Kompetenzen. Dabei benennt sie allgemeine Kompetenzen, wie sie auch in unterschiedlichen Ansätzen Globalen Lernens zu finden sind: Umgang mit Komplexität, Kontingenz, kritisches Denken sowie Reflexionskompetenz als Fähigkeit zur kulturellen Selbstreflexion und zur Analyse der jeweils eigenen Position, des eigenen Kontexts umfasst. Für die Lehrer/innenbildung sowie für die Fort- und Weiterbildung von Multiplikator/inne/n in der Bildungsarbeit gibt

sie noch einen konkreten Vorschlag, wie dieses kritische Denken gefördert werden kann. Sie plädiert für die Herausbildung einer „critical literacy“, die sie als „... a level of reading the word and the world that involves the development of skills of critical engagement and reflexivity: the analysis and critique of the relationships among perspectives, language, power, social groups and social practices by the learners“ beschreibt (Andreotti 2006, S. 49). Ziel ist die Entwicklung von Reflexionskompetenz und analytischen Fähigkeiten, um Texte ausreichend kontextualisieren zu können (wer trifft welche Aussagen aufgrund welcher Interessen? mit welchen Zielen und zu welchem Nutzen? Wie kann ein Text interpretiert werden, welche Perspektiven werden eingenommen?). Critical literacy geht davon aus, dass jegliches Wissen nur partiell ist und in einem bestimmten Kontext, unter bestimmten kulturellen Voraussetzungen und Erfahrungen entsteht. Damit rückt der historische und kulturelle Kontext der Produktion von Wissen und Macht in den Mittelpunkt.

Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion wird in unterschiedlichen Zusammenhängen der *Global Citizenship Education* und auch in Auflistungen von Kompetenzen immer wieder angesprochen, wobei die Bedeutung dieser Fähigkeit meist zu wenig hervorgehoben wird. Gerade im Zusammenhang mit politischer Bildung braucht es eine ausgebildete Fähigkeit, die eigene Verstrickung in Dominanz- und Machtbeziehungen zu erkennen, Selbst- und Fremdbestimmung ausloten zu können oder zu kultureller (Selbst-)Reflexion fähig zu sein. Reflexionskompetenz geht über allgemeine Reflexionsbemühungen, die mit Bildungsprozessen grundsätzlich verbunden sein sollten, hinaus. Es geht vielmehr um eine „gezielte Förderung individueller wie auch gruppenbezogener Reflexionsprozesse“, für die Lederer folgende Elemente nennt:

- „Zwänge und Ursachen von Fremdbestimmungserfahrungen
- Herrschafts- und ideologiekritisch wirksam
- sich heteronomer Zusammenhänge bewusst werden
- Ziel: individuelle Handlungs-, Teilhabe- und Mitentscheidungsspielräume zu erweitern und somit Prozesse einer kritisch-emanzipatorisch grundierten Bildung zu stärken.“ (Lederer 2014, S. 506)

Im Zusammenhang mit dem Vorhaben der „Großen Transformation“, dem sozialen und ökologischen Wandel, den der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen (WBGU) forciert und der nun auch in der Bildungsarbeit aufgegriffen wird, kommt ein weiteres Konzept von „Literacy“ in die Diskussion, das auch für *Global Citizenship Education* interessante Ansatzpunkte bietet. „Transformative Literacy“ kann hier zu einem umfassenderen und vor allem transdisziplinären Verständnis des notwendigen gesellschaftlichen Wandels beitragen. „Die ‚Große Transformation‘ erfordert neue Formen des Wissens und der Integration von Wissen. Die sich ergebenden Herausforderungen lassen sich mit dem Begriff der transformative literacy rahmen. Sie beschreibt die Fähigkeit, Informationen über gesellschaftliche Veränderungsprozesse zu verstehen und eigenes Handeln in diese Prozesse einzubringen. Sie hat eine technologische, ökonomische, institutionelle und kulturelle Dimension – wobei oft die technologische Sicht auf Veränderungsprozesse dominiert. Um die

„Große Transformation“ zu meistern, muss dieses Ungleichgewicht beseitigt werden“ (Schneidewind 2014, S. 82).

Diese hier angedeutete „Passfähigkeit“ von *Global Citizenship Education* in neuere integrative Konzepte einer kritischen Pädagogik, die nicht Teilaspekte, sondern den gesamten Bildungsprozess im Auge hat, ist ein Indiz für die Zukunftsfähigkeit des Konzepts von *Global Citizenship Education*. Diese (Neu-)Formulierung eines zeitgemäßen Bildungsbegriffs wird allerdings nur mit einem Kompetenzbegriff gelingen, der sich keiner psychometrischen Engführung unterwerfen lässt, sondern den ganzen Menschen als politisches Wesen im Sinne Oskar Negts ins Auge fasst.

### Anmerkungen

- 1 Akademie-Lehrgänge Globales Lernen am Pädagogischen Institut Kärnten, Lehrgang Globales Lernen für Akteure der Zivilgesellschaft (KommEnt, Heidi Grobbauer); Lehrgang Politische Bildung Universität Krems und Universität Klagenfurt;
- 2 Ich bedanke mich für diskursive Anregungen zu diesem Aufsatz bei Werner Wintersteiner als Co-Veranstalter des Masterstudienganges.
- 3 <http://www.globaleducationfirst.org/289.htm>
- 4 Das dritte Seminar des ULG dient der Vertiefung des Konzepts Global Citizenship Education sowie dem Transfer in die Bildungspraxis. Dabei wurden die Konzepte von UNICEF, Education above all, UNESCO, Oxfam und der International Baccalaureate Organization analysiert und verglichen.

### Literatur

- Andreotti, V. (2006):** Soft versus critical global citizenship education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, H. 3, 40–51.
- Davy, I. (2011):** Learners without borders: A curriculum for global citizenship, International Baccalaureate Organization, (Online im Internet unter: [http://www.godolphinandlatymer.com/\\_files/IB/B309322691ABF031CB793E9DDA-47FE3A.pdf](http://www.godolphinandlatymer.com/_files/IB/B309322691ABF031CB793E9DDA-47FE3A.pdf), [14.07.2014]).
- Hufer, K. (2008):** Funktionalität statt Aufklärung? Politische Erwachsenenbildung und die Konjunktur der Kompetenz. In: *Journal für politische Bildung*, H. 3, S. 12–17.
- Journal für politische Bildung (2008):** Die Kompetenzdebatte, Heft 3.
- Lang-Wojtasik, G. (2010):** Zukunft des Globalen Lernens. In: Datta, A. (Hg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt.
- Lederer, B. (2014):** Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationenverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. (Online im Internet unter: [http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd\\_lederer/downloads/kompetenz\\_oder\\_bildung\\_onlineversion.pdf](http://www.uibk.ac.at/iezw/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf) [0 4.06.2014])

**Lösch, B. (2009):** Internationale und europäische Bedingungen politischer Bildung – zur Kritik der European Citizenship Education. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 55, H. 6, S. 849–859.

**NCDO (2012):** *Global Citizenship. From public support to active participation*. Amsterdam.

**Negt, O. (2011):** *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen (2. Aufl.).

**North-South Centre of the Council of Europe (Hg.) (2012):** *Global Education Guidelines. Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*, Lisbon.

**O'Loughlin, E./Wegimont, L. (Hg.) (2003):** *Global Education in Europe to 2015. Strategy, policies and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands, 15th–17th November 2002*, Lissabon: North-South Centre of the Council of Europe; (Online im Internet unter: <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEgs-app1.pdf>, [14.07.2014]).

**Radits, F. (2010):** Optionen der politischen Bildung in Biologie und Umweltkunde. In: Ammerer, H./Krammer, R./Tanzer, U. (Hg.): *Politisches Lernen. Der Beitrag der Unterrichtsfächer zur politischen Bildung*. Innsbruck/Wien/Bozen.

**Rieckmann, M. (2013):** Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. Konzepte und Perspektiven in der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: *Polis*, H. 4, S. 11–14.

**Schneidewind, U. (2013):** Transformative Literacy. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse verstehen und gestalten. In: *Gaia*, Jg.22, H. 2, S. 82–86; (Online im Internet unter: <http://epub.wupperinst.org/frontdoor/index/index/docId/4938>, [14.07.2014]).

**Seitz, K. (2002):** *Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens*. Frankfurt a. M.

**UNESCO (Hg.) (2014):** *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century*, Paris; (Online im Internet unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>, [14.07.2014]).

**Wintersteiner, W. (2005):** Friedenskompetenz als universitäre Aufgabe. Probleme und Perspektiven. Mit einem Schwerpunkt auf Friedenspädagogik. In: Palencsar, F./Tischler, K./Wintersteiner, W. (Hg.): *Wissen schafft Frieden. Friedenspädagogik in der LehrerInnenbildung*. Klagenfurt, S. 279–306.

**Wintersteiner, W. (2013):** „Global Citizenship Education: Bildung zu WeltbürgerInnen“. In: Grobbauer, H. (Hg.): *Globales Lernen in Österreich. Potenziale und Perspektiven. Aktion & Reflexion, Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung* H. 10, Salzburg, S. 18–29.

### Dr. Heidi Grobbauer

ist seit 2004 Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg und Mitglied der Strategiegruppe Globales Lernen. Arbeitsschwerpunkte u. a.: Mitarbeit im Leitungsteam des Universitätslehrgangs Global Citizenship Education; Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für Lehrer/-innen und Multiplikator/innen in der Bildungsarbeit; Konzeption von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen.