



# Global Citizenship Education in der Praxis

Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen

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



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

Österreichische UNESCO-Kommission  
Austrian Commission for UNESCO

# Global Citizenship Education in der Praxis

**Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen**



United Nations  
Educational, Scientific and  
Cultural Organization

Österreichische UNESCO-Kommission  
Austrian Commission for UNESCO

# Global Citizenship Education

## Beispiele für eine aktive, zukunftsorientierte Lernkultur



Dr. Sabine Haag



Mag. Friederike Koppensteiner

**In einer globalisierten Welt**, in denen Herausforderungen gleichzeitig lokal und global angegangen werden müssen, hat sich auch der Bildungsdiskurs gewandelt. Global Citizenship Education ist ein Denkraum bzw. ein Konzept politischer Bildung mit globalen Perspektiven für die WeltbürgerInnen von morgen. Lernende sollen weltweite Zusammenhänge erkennen, die sie befähigen, sich proaktiv für eine gerechtere Welt einzusetzen. Die UNESCO möchte so Bewusstsein schaffen für die Einhaltung der Menschenrechte, Friedens- und Demokratieerziehung sowie für Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Wurden im ersten Band ‚Citizenship Education for Globalizing Societies‘ die Begrifflichkeiten und Ziele zu diesem UNESCO-Programm erläutert, stehen im zweiten Band nun Beispiele aus der Schulpraxis im Fokus: Diese Best-practice-Sammlung zeigt, wie es gelingt, junge Menschen im Sinne eines „think globally, act locally“ zu begeistern. Entscheidend ist der Blick in die Welt hinaus, vor allem Kooperationen mit Bildungseinrichtungen außerhalb Europas (zum Beispiel „élèves pour élèves“ in Burkina Faso) sorgen für ein kritisches Bewusstsein für globale Zusammenhänge.

Learning to know/Learning to do/Learning to be/Learning to live together – diese vier Säulen sind die pädagogischen Grundlage der Arbeit an den mehr als 90 UNESCO-Schulen in ganz Österreich. UNESCO-Schulen galten und gelten seit der Gründung 1957 als Modellschulen, an denen Unterricht projektorientiert, partizipativ und auch themen-spezifisch gestaltet wird. Der besondere ‚spirit‘ an UNESCO-Schulen ermöglicht oft besondere Projekte. Im Programm der Jahrestagungen der letzten Jahre wurde zum Beispiel kontinuierlich Global Citizenship Education behandelt, begleitet durch Expertinnen und Experten von diversen Fachinstitutionen und NGOs.

Inhalte pädagogisch so aufzubereiten, dass sie auch wirklich im Klassenzimmer ankommen, ist eine große Herausforderung. Verschiedene Schultypen haben verschiedene Bildungsziele, verschiedene Altersstufen sollen mit der Thematik befasst werden. Die motivierendsten Zugänge zu finden, darin liegt das pädagogische Geschick jedes Klassenteams oder jeder einzelnen Lehrkraft.

Zu hoffen ist, dass diese Best-practice-Sammlung viele Lehrkräfte ermutigt, die Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen (SDGs) mit all ihren wichtigen Themen und Zielsetzungen in ihrem Unterricht stärker zu berücksichtigen. Allen Lehrerinnen und Lehrern, die ihre Materialien und Erfahrungen zur Verfügung gestellt haben, sei deshalb besonders herzlich gedankt!

**Dr. Sabine Haag**

Präsidentin der Österreichischen UNESCO-Kommission

**Mag. Friederike Koppensteiner**

Koordinatorin Österreichische UNESCO-Schulen



### 3 Vorwort

Dr. Sabine Haag, Präsidentin der Österreichischen UNESCO-Kommission, und Mag. Friederike Koppensteiner, Koordinatorin Österreichische UNESCO Schulen: Global Citizenship Education – Beispiele für eine aktive, zukunftsorientierte Lernkultur

### 6 Warum und wie GCED?

- 7 Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner: Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis
- 10 Josefine Scherling und Ursula Maurič: Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education
- 15 Werner Wintersteiner: Global Citizenship Education im Unterricht. Ein kommentierter Leitfaden

### 22 GCED in der Schule

- 23 Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner: Der Praxisbeweis. Zu den schulischen Projektberichten



### Projekte in verschiedenen Schultypen

- 25 Claudia Essert: Kulturelle und sprachliche Vielfalt wertschätzen. Wie ein SchülerInnen-Video zum Schulleitbild avancierte
- 31 Monika Hofmann: Terrorismus und Emotionen. Eine Herausforderung für Global Citizenship Education
- 36 Josef Stehle, Maria Mazal, Stefan Binder: Demonstrationsrecht – eine Frage von Global Citizenship Education
- 45 Helmut Mailänder: „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen“. Deutschkurse für Flüchtlinge
- 51 Doris Sommer: Das World Peace Game
- 59 Gabriele Stelmüller im Interview mit Heidi Grobbauer: GCED in den alltäglichen Unterricht integrieren!





### **Neue Schulfächer**

- 64 Inge Kager: Wie das Wahlpflichtfach Global Education laufen lernte

### **Internationale Partnerschaften**

- 72 Georg Blaha: Schulen ohne Grenzen – DialogNetzwerk.Ukraine  
78 Albert Ecker: MEMBRAIN. Wirkstrukturen einer nonverbalen Sprache der interkulturellen Signale in Global Citizenship Education

### **Whole School Approach**

- 82 Klaus Tasch und Team: Eine ganze Schule im Dienste von Global Citizenship Education. Die Schulphilosophie und das Schulprogramm der NMS/BG/BRG Klusemannstraße  
95 Heidi Grobbauer: Global Citizenship Education als Schulentwicklung: GRG 23

### **102 GCED in der LehrerInnenbildung**

- 103 Ursula Maurič und Josefine Scherling: GCED in der Praxis der PädagogInnen-Bildung. Zwei Beispiele  
111 Carolina Pircher, Nathalie Moritz, Nora Kriechbaum, Simon Kornhäusl: WeLL – Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren



### **119 Anhang**

- Literaturtipps und kommentierte Empfehlungen





Warum  
und wie  
**GCED?**



# Eine Schule des Weltbürgertums

**Global Citizenship Education: von der Theorie zur Praxis**

*Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner*



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

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

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





## 1. Eine zeitgemäße Bildung ist eine globale Bildung

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

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

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

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

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

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





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

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

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

## 2. Global Citizenship Education muss Standard für jede Bildung werden

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

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

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

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

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

<sup>1</sup> Diese Broschüre (Wintersteiner et al. 2014) ist nach wie vor über die Österreichische UNESCO-Kommission zu beziehen bzw. steht sie auch als Gratis-Download zur Verfügung unter: [www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014\\_GCED\\_Politische\\_Bildung\\_fuer\\_die\\_Weltgesellschaft.pdf](http://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf)

# Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education

Josefine Scherling und Ursula Maurič

## 1. GCED als kritisches Lehren und Lernen

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

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

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

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

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

## 2. Global Citizenship – Global Citizen

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

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

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

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

### 3. Selbstreflexivität

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

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

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





### 3. Schule – ein Ort des Globalen

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

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

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

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

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

#### Kompetenzen für WeltbürgerInnen

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

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

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

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

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

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

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

Citizenship Education für die Schulpraxis stärker aufzugreifen wären.

### Die Projekte

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

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

## Implementierung von Global Citizenship Education in der Schule



**Machen wir unsere Schulen zu Schulen des Weltbürgertums!**

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

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

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

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

**Ein wichtiger Schritt**

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

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

**Literatur**

**Andreotti, Vanessa** (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: *Policy & Practice – A Development Education Review*, S. 40-51. [www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf](http://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf), [29.03.2018]

**Bosio, Emiliano** (2017): How do we create transformative global citizens? in: *University World News*. [www.universityworldnews.com/article.php?story=20171129082744388](http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20171129082744388) [02.07.2018].

**Eilenberger, Wolfram** (2016): Was tun? Philosophen zur Flüchtlingskrise. In: *Philosophie Magazin Nr.2/2016*.

**Messerschmidt, Astrid** (2010): Touristen und Vagabunden – Weltbürger in der Migrationsgesellschaft, in: *Widmaier, Benedikt/Steffens, Gerd (Hrsg.), Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 123-135.

**Pashby, Karen** (2014): Questions for Global Citizenship Education in the Context of ‘New Imperialism’ For Whom, by Whom?, in: *Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M. (Hrsg.), Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, Routledge, S. 9-26.

**Seitz, Klaus** (2009): Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht. Zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in postnationaler Konstellation. In: *Overwien, Bernd/Rathenow, Hanns F. (Hrsg.): Globalisierung fordert politische Bildung*. Opladen, S. 37-48.

**UNESCO** (2015): Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives. Paris.

**Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzlerlass** (2015). [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html) [02.07.2018].

**Wang, Chenyu/Hoffman, Diane M.** (2016): Are WE the World? A Critical Reflection on Selfhood in U.S. Global Citizenship Education, in: *Education Policy Analysis Archives*, 24/56, S. 1-22. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2152> [02.07.2018]

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne** (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO-Kommission Wien.



# Global Citizenship Education im Unterricht

## Ein kommentierter Leitfaden

Werner Wintersteiner<sup>1</sup>

**Ziel der Aufgaben und Beispiele ist es, einen Zusammenhang zwischen GCED Grundsätzen und dem praktischen Unterricht sinnfälliger und übersichtlich in exemplarischer Weise darzustellen.**

**Diese Tabelle** mit ihren vier Zielen und Aufgaben ist als Leitfaden und Hilfe für die Unterrichtsvorbereitung gedacht. Die große Idee von Global Citizenship Education (GCED) ist hier auf vier hauptsächliche Ziele heruntergebrochen, die wiederum in einzelne Teilaufgaben unterteilt sind:

- 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

Es geht also um kognitive Kenntnisse (1), aber auch um entsprechende Fähigkeiten (2) und Einstellungen (3). Alle diese Ziele können nur erreicht werden, wenn sie stark mit der Persönlichkeit der Lernenden verbunden werden, was implizit immer und nochmals explizit in (4) angesprochen wird.

Zu allen Zielen und Teilaufgaben werden Beispiele angeführt, die illustrieren sollen, wie man

sich die Umsetzung vorstellen kann. Es ist aber wichtig, im Auge zu behalten, dass es eben nur Beispiele sind, d.h. dass es auch ganz andere Umsetzungsmöglichkeiten, je nach Situation, gibt und geben muss.

Ziel der Aufgaben und Beispiele ist es, einen Zusammenhang zwischen GCED Grundsätzen und dem praktischen Unterricht sinnfälliger und übersichtlich in exemplarischer Weise darzustellen. Denn GCED ist ein sehr umfassendes und komplexes Arbeitsfeld, und es ist Mehreres zugleich – ein transdisziplinäres Themenfeld, ein Unterrichtsprinzip genauso wie Inhalt des Fachunterrichts in vielen Fächern. Diese Komplexität ist auch der Grund, warum es zwischen den Teilaufgaben zahlreiche Überlappungen gibt und auch die Ziele und Aufgaben mit einander vernetzt sind. Die Unterteilung hat eben rein analytische und didaktische Gründe, sie muss in der Praxis selbstverständlich nicht eingehalten werden.

Was aber wichtig ist, dass vor lauter Teilaufgaben und einzelnen Beispielen das große Ganze GCED nicht aus den Augen verloren wird. Man kann nicht irgendeine – an sich notwendige und unverzichtbare Teilaufgabe, wie etwa „kritisch denken“ – isoliert angehen und schon meinen, damit bereits den Zielen von GCED Genüge zu tun. Denn erst das Zusammenspiel der vier Ziele ergibt die Idee von GCED. Diese Einsicht verständlich zu machen ist auch eine Aufgabe dieses Leitfadens.

<sup>1</sup> Eine erste Version dieses Textes wurde den TeilnehmerInnen des Universitätslehrgangs „Global Citizenship Education“ (2016–2018) vorgelegt. Diese Fassung beruht auf deren zahlreichen Anregungen und Verbesserungen, für die ich mich hier ausdrücklich bedanken möchte.

**Keineswegs erfordert es allerdings die Idee von GCED, diesen Leitfaden wie eine Checkliste Punkt für Punkt abzuarbeiten.**

Im Allgemeinen ist die linke Spalte mit den Zielen und Teilzielen so aufgebaut, dass folgende Punkte abgedeckt werden:

- Neues Wissen (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“)

Die Anordnung dieser Punkte ist unterschiedlich, denn sie folgt keinem Schema, sondern richtet sich danach, wie das jeweilige Teilziel vermutlich am besten erreicht werden kann.

Dieser Leitfaden kann in mehrfacher Hinsicht verwendet werden:

- bei der Planung und Ausarbeitung eigener Unterrichtseinheiten
- bei der Bewertung und Evaluation des eigenen Unterrichts
- bei der Beurteilung der GCED Qualität von Lehrmaterialien

Keineswegs erfordert es allerdings die Idee von GCED, diesen Leitfaden wie eine Checkliste Punkt für Punkt abzuarbeiten. Man wird sich das eine oder andere Teilziel oder Beispiel für die jeweilige Unterrichtssituation herausnehmen. Doch soll das Bewusstsein für die Gesamtzusammenhänge immer gewahrt bleiben. Zweifels- ohne ist der Leitfaden für alle Unterrichtsfächer gedacht, das betrifft die linke Spalte; die jeweilige Realisierung muss sich aber nach den Besonderheiten und Möglichkeiten der einzelnen Fächer richten, deswegen können die exemplarischen Methoden in der rechten Spalte natürlich nicht für jedes Fach und jede Schulstufe das Passende bieten – sie sind eben als Anregungen gedacht.

Auf einen Punkt sei hier noch extra hingewiesen: Wir sind überhaupt nicht der Meinung, dass wir als Lehrende – quasi kraft unseres Amtes – bereits ausreichend qualifiziert sind, die hier angeführten Ziele voll zu verstehen und in ihrem Sinn auch andere unterrichten zu können. Vielmehr verstehen sich die hier dargestellten Ziele und Aufgaben auch als eine Herausforderung an uns Lehrende, uns selbst auf Lernprozesse in Richtung Global Citizenship (Education) einzulassen.



## 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><b>Das Globale im Lokalen entdecken</b></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<sup>1</sup></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><b>Globale Auswirkungen lokaler Handlungen und Entscheidungen erkennen</b></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>

<sup>1</sup> „Von Zeit zu Zeit mache ich etwas, das ich ‚meine Identitätsprüfung‘ nennen möchte, so wie andere sich einer Gewissensprüfung unterziehen. Man wird bemerkt haben, dass es nicht mein Ziel ist, irgendeine ‚essentielle‘ Zugehörigkeit in mir auszumachen, vielmehr verfolge ich den umgekehrten Weg. Ich durchforste mein Gedächtnis, um die größtmögliche Menge an Identitätsmerkmalen zutage zu fördern, ich trage sie zusammen, stelle sie in eine Reihe und weise keines zurück“ (Amin Maalouf: Mörderische Identitäten. Frankfurt, Suhrkamp 2000, S. 19).



### Globale Fragen in ihren lokalen und globalen Auswirkungen studieren

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.

Aktuelle Fragen (*Auswahl*):

Klimawandel (und andere ökologische Fragen) / Kriege / Atomkriegsgefahr (Rüstungsindustrie, Waffenhandel) / Terrorismus

Studium von Zeitungen und Fachliteratur, inkl. Schulbücher (kritisches Lesen lernen) z.B. aus der Zeitschrift Südwind oder Baobab-Materialien

Studium von literarischen Texten (literarisches Lesen lernen) siehe den entsprechenden Abschnitt in dieser Publikation bzw. die Bibliographie

Historisches (*Auswahl*):

- Geschichte der Sklaverei und ihre langfristigen Folgen (bis heute)
- Flucht und Fluchtursachen historisch und aktuell untersuchen

### „Heimatland Erde“: Weltbilder und Weltvisionen

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.

Postkoloniale Kritik am Eurozentrismus altersgemäß verstehen lernen

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)

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#](http://www.interkart.de/alte-karten-und-globen/historische-karten/ptolemy-s-welt-karte-1482.html#), [www.vintage-maps.com/de/antike-landkarten:::3](http://www.vintage-maps.com/de/antike-landkarten:::3))

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](http://www.austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Damals_in_der_Steiermark/Die_steirsche_V%C3%B6lkertafel))

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

Klassische Texte (in Auszügen): Frantz Fanon, Aimé Césaire, Edward Said...

### Rassismus umfassend verstehen

„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

Rassismuskritik ist ein Kern von GCED

In besonderem Maße gilt diese Aufgabe auch für die Lehrpersonen selbst, denn Rassismus ist banal und selbstverständlich und daher unsichtbar geworden.<sup>2</sup>

Eine kleine Zusammenstellung von Rassismusdefinitionen unter:  
[www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/antisemitismus/wie-funktioniert-rassismus/wie-funktioniert-rassismus/auswahl%20definitionen%20rassismus.pdf](http://www.erinnern.at/bundeslaender/oesterreich/lernmaterial-unterricht/antisemitismus/wie-funktioniert-rassismus/wie-funktioniert-rassismus/auswahl%20definitionen%20rassismus.pdf)

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

- Sozialökologische Transformation
- Die UNO Sustainable Development Goals (SDGs) in ihrer Bedeutung verstehen lernen

Kritik der Wachstumsgesellschaft

Kritik der imperialen Lebensweise<sup>3</sup>

Formen solidarischer Ökonomie, Gemeinwohlökonomie, Postwachstum...

Umsetzung der SDGs in Österreich

<sup>2</sup> Siehe etwa Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern: [www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung?p=all](http://www.bpb.de/apuz/212364/rassismuskritik-in-der-lehrerausbildung?p=all)

<sup>3</sup> Siehe dazu Ulrich Brand/Markus Wissen: Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. Oekom-Verlag München 2017. Sehr empfehlenswert ist auch eine didaktisierte Version des I.R.A Kollektivs: AUF KOSTEN ANDERER? Wie die imperiale Lebensweise ein gutes Leben für alle verhindert. Gratis Download: <https://aufkostenanderer.files.wordpress.com/2018/03/auf-kosten-anderer-onlineversion.pdf>

## 2) Lernende ihre Selbstwirksamkeit als „citizens“ erleben lassen

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

<p><b>Erfahrungen von Zivilcourage und „Engagement“ reflektieren</b></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><b>Erfahrungsräume für Partizipation schaffen und nutzen</b></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><b>Vorbilder und engagierte Menschen erforschen</b></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><b>Rechte</b></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><b>Kommunikation und Konfliktfähigkeit</b></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>







# GCED

in der Schule



# Der Praxisbeweis

## Zu den schulischen Projektberichten

Heidi Grobbauer und Werner Wintersteiner

*„Schule kann nicht ‚die Welt retten‘. Aber sie kann junge Menschen anregen, sich der neuen Rolle des global citizen bewusst zu werden und Anreize schaffen, sich für die Themen der nationalen und internationalen Politik zu interessieren und zu engagieren.“*

**So formulieren** die Lehrkräfte des Gymnasiums Stubenbastei in Wien ihr Engagement für Global Citizenship Education (GCED). Aber wie kann man das machen? Gibt es da nicht viel zu viele Hindernisse? Wir meinen: Nichts ist so überzeugend wie die praktische Verwirklichung einer Idee. Deswegen haben wir 13 Unterrichtsprojekte ausgewählt, in denen GCED tatsächlich umgesetzt wurde. Die Lehrkräfte berichten von ihren Erfahrungen, Erfolgen, aber auch von den Hindernissen, die sie überwinden mussten. Es handelt sich fast ausnahmslos um Schulprojekte in der Sekundarstufe II, sowohl im allgemeinbildenden wie im berufsbildenden Bereich. Es sind zum überwiegenden Teil Schulen aus dem UNESCO-Schulnetzwerk. Dazu kommen noch zwei Beispiele aus dem Bereich der Ausbildung von Lehrkräften, eines von den Pädagogischen Hochschulen und eines von der Universität.

### **Vielfalt der Realisierungsmöglichkeiten von GCED**

Verschieden sind nicht nur die Schultypen, verschieden sind auch die Wege, sich mit Global Citizenship zu beschäftigen. Die meisten Beiträge dokumentieren einzelne Projekte, die im Fachunterricht bzw. fächerübergreifend realisiert wurden. Eine Lehrerin reflektiert umfassend ihre pädagogische Arbeit zu GCED in Form eines Interviews. Zwei Schulen haben durch Partnerschaften mit Schulen in anderen Ländern (Thailand bzw. Ukraine) die globale Dimension noch zusätzlich verstärkt. Eine Schule, die sich ganz bewusst einem „whole-

school-approach“ verschrieben hat, zeigt anhand ihrer verschiedensten Aktivitäten, wie die systematische Umsetzung von GCED nicht nur im Unterricht, sondern im gesamten Schulleben umgesetzt werden kann; eine andere berichtet von GCED als Motor für Schulentwicklung. Ein weiteres Beispiel berichtet von einem Schulversuch, bei dem Global Citizenship als eigenes Wahlpflichtfach erprobt wurde.

Es findet sich auch eine große Vielfalt, was die Unterrichtsfächer und die konkreten Themen betrifft. Die Berichte zeigen, was die Lehrkräfte aus den Bedingungen der jeweils eigenen Schule, den Ressourcen ihrer eigenen Fächer, den Interessen ihrer SchülerInnen gemacht haben. Dabei haben sie aktuelle Anlässe und bestehende Kontakte und Möglichkeiten genützt. Die Texte wurden so verfasst, dass die Projektverläufe möglichst nachvollziehbar sind und die pädagogischen Ideen, die hinter den Projekten stehen, sich auf andere schulische Situationen adaptieren lassen.

Die Projekte, die hier vorgestellt werden, können alle als Erfolgsmodelle bezeichnet werden, doch es sind keine Jubelberichte, sondern nüchterne Schilderungen, die auch Schwierigkeiten und Hindernisse ungeschönt darstellen. Wie die Lehrkräfte und SchülerInnen mit diesen Hindernissen fertig geworden sind, mag daher eine Ermutigung und ein Ansporn für andere sein. Denn die Schulen, in denen die Projekte stattfanden, haben schließlich keine anderen Bedingungen als alle anderen Schulen, und es sind auch Lehrkräfte, wie es sie an jeder Schule gibt – allerdings Kolleginnen und Kollegen, die sich durch ein besonderes Engagement auszeichnen.



Was hier geboten wird, ist ein Feuerwerk an Ideen für den Unterricht, aber es ist noch mehr – nämlich eine bunte Ausstellung von Ideen, die ihren Weg in die Praxis gefunden und sich dort bewährt haben.



### Jugendliche begeistern, Spielräume nutzen, in die Gesellschaft wirken

Bei aller Verschiedenheit gibt es doch einen gemeinsamen Merkmal aller Projekte: Hier stehen Lehrerinnen und Lehrer dahinter, die ihr ganzes Herzblut in die Sache eingebracht haben. Es sind Schulprojekte, sicher, aber beim Lesen spürt man, dass es immer um mehr geht: nicht bloß um die schulische Vorbereitung auf das spätere Leben, sondern um das pädagogisch gestaltete Leben jetzt. Denn jede Unterrichtsstunde ist Teil des wirklichen Lebens, für die SchülerInnen wie für die LehrerInnen. Und die Global Citizenship Projekte sind alle kein Spiel, sondern der Ernstfall: Ob die SchülerInnen mit ihrer Annäherung an das Fremde über ein Video die gesamte Schulkultur beeinflussen, ob sie durch den Sprachunterricht für AsylwerberInnen zugleich lernen und praktische Hilfe leisten, ob sie erkennen, wie ihre Gefühle durch die mediale Berichterstattung über Terrorismus manipuliert werden, oder ob sie in der Begegnung mit Peers anderer Länder deren Lebensumstände verstehen lernen – immer machen sie auf diese Weise grundsätzliche Erfahrungen und erhalten eine „first hand“ Politische Bildung. Global Citizenship wird nicht nur gelehrt, sie wird gelebt!

Auf diese Weise ist es, wie die Berichte zeigen, den LehrerInnen gelungen, ihre SchülerInnen zu

begeistern. Aber oft hat auch erst das Interesse der SchülerInnen an einem Thema die Lehrkräfte aktiviert. Gemeinsam haben sie – ihren Projektzielen folgend – die schulischen Spielräume ausgelotet und manchmal auch erweitert. Sie haben dabei zahlreiche Kompetenzen in ihren Schulfächern – seien es Bildende Kunst, Französisch, Religion, Geschichte, Politische Bildung, Deutsch oder Geografie, seien es technische oder wirtschaftliche Fächer – erworben, ebenso wie transversale Kompetenzen des Planens, Organisierens, Kommunizierens, Dokumentierens und Reflektierens.

Kurz: Was hier geboten wird, ist ein Feuerwerk an Ideen für den Unterricht, aber es ist noch mehr – nämlich eine bunte Ausstellung von Ideen, die ihren Weg in die Praxis gefunden und sich dort bewährt haben.

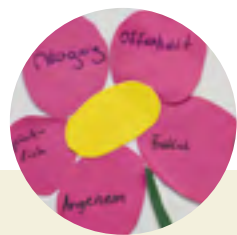
Wir hoffen, dass sich der große Enthusiasmus, der in den Berichten spürbar ist, auf die LeserInnen und Leser überträgt und sie anregt, auch in ihrem eigenen Wirkungskreis Projekte zu initiieren und GCED zu praktizieren. Hier steckt ein enormes Potential, nicht nur für eine zeitgemäße Erneuerung schulischer Bildung, sondern für Impulse, die in die gesamte Gesellschaft hinein wirken. Dass Schulen als Bildungszentren und geistige Kraftzentren einer Gesellschaft wirken sollen und können, ist schließlich eine klassische Idee der UNESCO seit ihrer Gründung.

# Kulturelle und sprachliche Vielfalt wertschätzen

Projekte in  
verschiedenen  
Schultypen

Wie ein SchülerInnen-Video zum Schulleitbild avancierte

Claudia Essert



## Steckbrief

**Schule:** BG/BRG Rosasgasse, 1120 Wien

**Klasse/SchülerInnen:** 6. Klasse (10 SchülerInnen), 7. Klasse (10 SchülerInnen), vier 1. Klassen (100 SchülerInnen)

**Teilnehmende Fächer:** Arts&Projects (Wahlmodul Oberstufe), Klassenvorstandsstunde in der 1. Klasse

**Projekt:** Schulleitbild Open Minds (Stop-Motion Video) entwickeln

**Dauer:** September 2015 – September 2017

**Besondere Herausforderung:** Die Arbeit von SchülerInnen für Wettbewerbe über das punktuelle Ereignis hinaus nutzen, für die SchülerInnen war es eine Herausforderung die Wirkungsweise von Bewertungen (Likes) in den sozialen Medien selbst zu erleben, zu analysieren und konstruktiv damit umzugehen.

## Der Standort, unsere SchülerInnen und deren Eltern

2008 feierte die Rosasgasse in Wien-Meidling ihr 125-jähriges Bestehen. 1883 gegründet, spiegelt die Schule die wechselvolle Geschichte der ausgehenden Monarchie und der Ersten und Zweiten Republik Österreich durch mehrfachen „Quartierwechsel“ wider. 1884 erhielt dieses Kommunalgymnasium in Untermeidling, provisorisch untergebracht im Haus Rosasgasse 8, das Öffentlichkeitsrecht, aber erst 1889 wurde es das k.k. Staats-Gymnasium in Unter-Meidling. Das heutige Gebäude wurde 1892 fertiggestellt und fünf Jahre später – nach dem damals verstorbenen Bruder des Kaisers – in k.k. Carl-Ludwig-Gymnasium in Wien umbenannt. So hieß unsere Schule dann bis nach dem Ersten Weltkrieg, dann wurde sie zum Bundesgymnasium Wien XII. und ließ erstmals auch Mädchen zu. 1938 wandelte die nationalsozialistische Obrigkeit die Rosasgasse wieder in eine „Oberschule für Jungen“ um. 1945 war im Gebäude ein Lazarett untergebracht, ab 1946 wurde wieder „Notunterricht“ abgehalten. (Vgl. Festschrift zum 125-Jahr-Jubiläum des GRG XII, 2008)

Das Schulhaus mitten im 12. Wiener Gemeindebezirk wurde zweimal in großem Stil renoviert und erweitert. Beim letzten Umbau (2002–2004) ist es gelungen, schönes „Altes“ nicht nur zu bewahren, sondern verschollene Juwelen in Form von Stuckplafonds in der Eingangshalle, im Stiegenhaus und im Festsaal mit Hilfe des Bundesdenkmalamtes aufwendig zu renovieren. Mit der technischen Neuausstattung der Unterrichtsräume und der Einrichtung moderner Sonderunterrichtssäle konnte somit Bewährtes und Neues zu einem beeindruckenden Ganzen zusammengeführt werden.

Im Schuljahr 2017/18 besuchten 588 Schüler und Schülerinnen die Schule. Die Umgebung der Schule ist ein beliebtes Wohngebiet vieler Einwanderer aus aller Welt. 31 verschiedene Nationen treffen in unserem Haus zusammen. 484 Schüler und Schülerinnen haben die österreichische Staats-

bürgerschaft, 294 geben an, dass sie Deutsch als Alltagssprache sprechen. Der Einfluss 40 anderer Alltagssprachen und Kulturen sowie 19 verschiedener Religionszugehörigkeiten lässt eine kulturelle Vielfalt entstehen, die es lohnt, sie anzunehmen und aufzuarbeiten.

## Pädagogische Grundhaltung und Zielsetzung

Das Gymnasium Rosasgasse ist seit vielen Jahren Teil des UNESCO Schulnetzwerkes. Als ich 2007 UNESCO-Referentin wurde, galt es, gemeinsam mit der Schulleitung die Aktivitäten dieses traditionsträchtigen Hauses mit dem UNESCO-Bildungsmodell der vier Säulen: Learning to know, Learning to do, Learning to be, Learning to live together, in Einklang zu bringen.

Eine notwendige Rahmenbedingung dafür bietet das fünfstündige Wahlpflichtmodul Arts&Projects in der Oberstufe, das in der 6. und 7. Klasse unterrichtet wird. Neben der Vermittlung des Basiswissens zum Projektmanagement fördert das Modul Gestaltungsprozesse, hilft das Bewusstsein für globale Zusammenhänge zu entwickeln, ordnet die Vielfalt der Lebensumgebung und ermöglicht schließlich auch, ökonomische, soziale, politische und kulturelle Prozesse als gestaltbare Entwicklungen wahrzunehmen. Das Wahlpflichtmodul ist maturabel und macht ein Crossover zwischen den Schulfächern Deutsch, Bildnerische Erziehung und Musik notwendig. LehrerInnen aus diesen Fächern sichern unterschiedliche Zugänge zu aktuellen Themen. Viele der Projekte, die in diesem Wahlpflichtfach geplant und ausgeführt werden, bekommen von verschiedenen öffentlichen Institutionen finanzielle Unterstützung, z.B. durch die Übernahme der Kosten für externe ReferentInnen. Gleichzeitig ergibt sich die Möglichkeit, Ergebnisse in Form von Filmen, Fotos, Texten usw. bei Wettbewerben zu positionieren und somit Auftritte in der Öffentlichkeit zu erreichen. Das wiederum bietet zusätzliche Erfolgserlebnisse für die Schüler und Schülerinnen.

Einen wertvollen Impuls für das folgende Unterrichtsprojekt bot das vom UNESCO-Schulnetzwerk 2014 ausgegebene Schwerpunktthema Global Citizenship Education. Dieses Bildungskonzept, das politische Bildung, Demokratiebildung, Menschenrechtserziehung, Friedenserziehung und interkulturelle Verständigung nicht nur global propagiert, sondern an Alltagsphänomenen im schulischen Kontext festmacht, war Ausgangspunkt für eine umfangreiche Auseinandersetzung mit einem nachhaltig friedlichen Zusammenleben am Schulstandort. Global Citizenship Education stellt den Begriff „Citizenship“ in den Mittelpunkt. Laut den britischen PädagogInnen Audrey Osler und Hugh Starkey lässt sich dieser Begriff in drei Dimensionen charakterisieren: Status, Gefühl und Praxis (Wintersteiner et al. 2014, S. 22 ff.). Mit Status wird auf die Rechte und Pflichten von Bürgern und Bürgerinnen verwiesen. Osler und Starkey sprechen aber auch vom Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft. Dieser Wunsch nach Zugehörigkeit stellt ein zutiefst menschliches Bedürfnis dar und muss von Gesellschaft und

Staat anerkannt und z. B. auch Angehörigen von Minderheiten oder Menschen, die zugewandert sind, zugestanden werden. Mit dem Begriff der Praxis verbinden Osler und Starkey politische Partizipation und das Eintreten für die eigenen Rechte oder auch für die Rechte der anderen. Diese beiden Dimensionen von Citizenship haben in unserem Projekt eine zentrale Rolle gespielt.

## Das Projekt

### Projektphase 1: Das Stop-motion Video „Open Minds“

Das Unterrichtsprojekt begann im September 2015 mit der Teilnahme am MST (Macht Schule Theater). Gemeinsam mit der Theaterpädagogin Mona Wahba von der schallundrauch agency wurden mit Schülerinnen des Arts&Projects-Moduls mögliche Themen für eine Performance ausgelotet. Der Zeitpunkt des ersten Treffens fiel mit dem Höhepunkt des syrischen Bürgerkriegs und der damit verbundenen Flüchtlingskrise zusammen. Der Wunsch nach Auseinandersetzung mit dem allgegenwärtigen Thema „Fremdsein“ war in der Gruppe groß. Dabei ging es sowohl um das „Fremdsein“ in sich selbst als auch in der Gesellschaft. „Wer ist wann und warum fremd? Was hat Fremdsein mit mir zu tun? Wann bin ich mir selbst fremd? Und sind nicht alle irgendwo fremd? Wie verhalte ich mich gegenüber Fremdkörpern? Und wann fühlt sich etwas befremdlich an?“

Grundsteine der theaterpädagogischen Arbeit wie die Elemente „Tanz“ und „Performance“ begleiteten die Schülerinnen auf der Suche nach dem „Fremden“. Sie untersuchten und hinterfragten die Notwendigkeit der Einteilung in „eigen“ und „fremd“. Sie spielten mit Grenzen und stellten sich eine Welt ohne Grenzen vor. So betonte Mona Wahba in ihrem Projektvorhaben, dass die Fokussierung auf den Prozess der Körperwahrnehmung ein wesentlicher Zugang zum Thema „Fremdsein“ ist. In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper geht es immer um ein Erleben von sich selbst und auch den anderen, um Fantasie und ein Erfahren von Grenzen. Das Theaterspielen ermöglichte es den Schülerinnen, mit ihren eigenen Grenzen zu spielen, sie auszuloten und sie zu dekonstruieren.







Das Endresultat dieser einsemestrigen Zusammenarbeit war ein knapp dreiminütiges Stop-Motion Video mit dem Titel „Open Minds“, das ohne gesprochene Sprache das Dazukommen- und Angenommen-Werden in einer bereits bestehenden Gruppe thematisiert. Mit den Elementen der Theaterarbeit, der Improvisation und der Performance wurden die Beziehungen zu sich selbst und zu den Anderen beleuchtet. Das Ausloten basierte auf nonverbalen Mitteln; mit eingeblendeten Textkärtchen wurde die pantomimische Darstellung durch Begriffe wie „Vorfreude“, „Spannung“, „Angst“ usw. unterstützt. Der Prozess des Kennenlernens endete mit der Auflösung von Skepsis und Angst vor dem Fremden in Gastfreundschaft.

Die Verbindung von Lokalem, d.h. ihrer direkten Lebensumgebung in Meidling, mit dem Globalen, hier der menschlichen Katastrophe als Folge von Kriegen, wurde Inhalt zahlreicher Diskussionen der SchülerInnen.

**Projektphase 2: Das Präsentieren des Videos – der Gang in die Öffentlichkeit**

Nach der Fertigstellung des Videos mit Hilfe der schallundrauch agency fragte sich die Gruppe, wie sie ihre Arbeit präsentieren könnte. Sollte das Video innerhalb der Schulgemeinschaft vorgestellt werden? Wollte sie Reaktionen und Feedback zu ihren Werten und Einstellungen? Sollte das Video auf die Homepage? Eines war bald klar: Das Video als „Produkt“ sollte nicht nur als autonomes Kunstwerk gesehen werden, sondern auch als Medium zur Vermittlung von Werten und Einstellungen einer SchülerInnengruppe der Rosasgasse dienen.

Am Ende jedes Schuljahr bietet der media literacy award (mla) des Bundesministeriums für Bildung eine Möglichkeit, mit Schulprojekten auch außerschulisches Publikum zu erreichen. Die Entscheidung, am Wettbewerb in der Kategorie „Video“ teilzunehmen, war in der Gruppe einstimmig gefasst worden, und im Herbst 2016 erreichte uns die Nachricht, dass der Beitrag aus Hunderten eingereichten Arbeiten ausgewählt und am 20.10.2016 im Rahmen der Preisverleihung bei den Videospecials gezeigt werden sollte. Die Mädchengruppe wurde eingeladen, ihren Beitrag vor großem Publikum im Dschungel Wien vorzustellen, wo sie wiederum von einer Mitarbeiterin der schallundrauch agency, Frau Gabriele Wappel, bei dieser Präsentation unterstützt wurde. Das Trainieren von Urteils- und Handlungskompetenzen, die im Sinne von Global Citizenship Education zu eigenständigen Urteilen, zu Argumentationslinien und zur Fähigkeit, Vor- und Voraussurteile zu erkennen und zu hinterfragen, führen sollen, kam hier voll zum Tragen.

Die vielen positiven Rückmeldungen aufgrund der Aktualität des Themas waren für die Schülerinnen zuerst überraschend. Bald waren sie so routiniert, ihr Video auch innerhalb der Schule zu „vermarkten“. Zuerst wurde es als ausgewählter Betrag des mla auf die Schulhomepage gestellt und später fanden sich die Mädchen auch als Repräsentantinnen der offenen Gesinnung von SchülerInnen der Rosasgasse auf Elternabenden wieder. Die Werte und Einstellungen der Schülerinnengruppe sind durch die Präsentationen unerwartet schnell zum de facto Schulleitbild geworden. Die Prinzipien von Global Citizenship Education sind in der Schulkultur gelandet.




---

**Der Wunsch nach Zugehörigkeit stellt ein zutiefst menschliches Bedürfnis dar und muss von Gesellschaft und Staat anerkannt und auch Minderheiten oder Zugewanderten zugestanden werden**

---

**Like it or not! Bleibt im Kampf um „Likes“ die eigentliche Botschaft auf der Strecke?**

Die Unterrichtsinhalte des Wahlmoduls Arts&Projects kreisten im Wintersemester 2016/17 somit um Fragen der Präsentation und der Rückmeldungen verschiedenster Personengruppen zum Thema „Fremdsein“. Den SchülerInnen wurde durch die täglichen Medienberichte sehr bewusst, dass politisches Handeln in Krisensituationen wie großen Fluchtbewegungen nicht auf den einzelnen Nationalstaat beschränkt bleiben kann. Die Einsicht, dass Innenpolitik bei internationalen Krisen wie Krieg und Flüchtlingsströmen zur Europa- bzw. Weltpolitik werden muss, setzte sich bei ihnen durch.

Im Herbst 2016 lief parallel zu unseren Präsentationen von „Open Minds“ in der Schule auch der Videowettbewerb „Future Challenge – Alle reden über Flüchtlinge, aber was sagt die Jugend?“ der Wiener Zeitung. Die große Betroffenheit über die Lage der geflüchteten Menschen in Österreich zeigte sich in der Beteiligung von mehr als 60 Schulen aus allen Bundesländern. Die Beiträge der Schülerinnen und Schüler sollten auch drei konkrete Fragen an die Politik

der österreichischen Bundesregierung beinhalten. Das veranlasste die Gruppe, das Video neu zu schneiden, drei Fragen an die österreichische Innenpolitik einzufügen und das Video nochmals bei einem Wettbewerb einzureichen. Die Videos, die nicht länger als 3 Minuten dauern sollten, wurden ab 2. April 2017 unter [www.wienerzeitung.at/youtube](http://www.wienerzeitung.at/youtube) für alle LeserInnen zum Ansehen, Teilen und Liken bereit gestellt. Die Videos, die am häufigsten geteilt und „geliked“ wurden, kamen auf eine Shortlist von zehn Beiträgen, anschließend sollte eine Fachjury drei Siegervideos prämiieren. Groß war die Freude über einen Artikel vom 1. April 2017 zu Beginn des Votings, in dem ein Foto aus unserem Video gezeigt wurde, im Untertitel stand unser Plädoyer für Offenheit und Miteinander.

Von der expliziten Erwähnung unseres Beitrags in der Zeitung zu Beginn des Votings motiviert, beschloss die Arts&Projects Gruppe einen Strategieplan zum Sammeln von „Likes“ zu erstellen. Am Beginn der Sammlung versuchte jede Schülerin, das persönliche Umfeld zu aktivieren. Als die Schülerinnen das Hochschnellen der Likes bei anderen Beiträgen bemerkten, entzündeten sich Diskussionen über

die Fairness dieser Abstimmungsvariante. Demokratieverständnis, ein wichtiger Baustein in der Global Citizenship Education, wurde plötzlich im Zusammenhang mit den Sozialen Medien gesehen und kritisch hinterfragt.

Um in der Bewertung nicht abzurutschen, wurden zusätzlich Wege gesucht, die ca. 600 SchülerInnen und deren Umfeld zum Abstimmen zu motivieren. Plakate im gesamten Schulhaus animierten SchülerInnen und LehrerInnen zu voten und wiesen darauf hin, auf welcher Seite „geliked“ werden soll. Allen Mitgliedern der Arts&Projectsgruppe wurden Klassen zugewiesen, mit denen sie im EDV-Saal die verschiedenen Beiträge des Wettbewerbs anschauten und diskutierten. Die Bitte, für den Beitrag der Rosasgasse zu stimmen, konnte zwar ausgesprochen werden, aber die Stimmabgabe war an eine Registrierung auf youtube gebunden. Viele der jüngeren SchülerInnen schafften diesen Schritt zu Hause am eigenen Computer nicht und so zählte ihre Unterstützung letztendlich nicht! Eine herbe Enttäuschung machte sich bei den Mädchen breit, veranschaulichte ihnen aber auch schmerzhaft die Manipulationsmöglichkeiten von Abstimmungen in den Sozialen Medien. Im Licht dieser eigenen Erfahrungen bekam das Präsidentschafts-Wahlergebnis in den USA einen neuen Stellenwert. Die Erfahrung, dass das Zustandekommen von Abstimmungsergebnissen im Schulbereich durchaus Parallelen im politischen Leben eines Staates zeigt, wurde von der Gruppe als wertvoll eingeschätzt. Auch wenn unser Video schlussendlich auf dem 16. Rang des Rankings mit 1.849 Aufrufen, 291 Likes, und 54 Dislikes landete, war es für die gesamte Schule sehr spannend, in den Votingprozess involviert gewesen zu sein.

Für die Arts&Projectsgruppe stellte sich in diesem Votingprozess die Frage der Qualität der Rückmeldung: Der Like-Button ist zum Symbol unserer Informations- und Diskussionskultur geworden. Das „fishing for compliments“ in den Sozialen Medien hat die Art und Weise, wie wir miteinander interagieren, verändert. Mit einem Klick signalisiert man Zustimmung, die kleinste Form des Lobs oder Ablehnung ohne gedankliche Auseinandersetzung oder physische Anstrengung. Die Idee der Wiener Zeitung, mit kleinen, harmlosen Daumen ohne großen Aufwand die Qualität der Videobeiträge bewerten zu lassen, nahmen die SchülerInnen zum Anlass intensiv zu diskutieren. Macht diese Geste des Likes wirklich eine gedankliche Auseinandersetzung mit den Beiträgen nötig? Oder wäscht doch bei diesem Voting einfach eine Hand die andere? Geht das Liken über die bloße Kenntnisaufnahme hinaus und bleibt die eigentliche Botschaft im Kampf um Klicks auf der Strecke? Bei der Betrachtung von „Open Minds“ in den verschiedenen Klassen wurde das einfache Liken hinterfragt, es wurden verschiedene Optionen für die Annäherung an das Fremde – das Thema des Videos – diskutiert. Dem positiven Ende – das gegenseitige Kennenlernen – im Video wurden auch mögliche negative Szenarien gegenübergestellt. Welche Eingriffsmöglichkeiten haben wir als ZuschauerInnen dieser Szene? Dieser Diskussionsstoff hat bei der schnellen und vor allem zählbaren Anerkennung beim Voting im Internet keinen Platz, dabei ist ein möglicher Diskussionspielraum als wesentliches Qualitätszeichen der Beiträge zu werten.

Der Eindruck, dass plakative Videos mehr Likes bekommen haben als sachliche Auseinandersetzungen, war bei den Schülerinnen stark. Weiters hatte man den Eindruck, dass die Größe des Schulnetzwerkes mit der Anzahl der Likes korrelierte. Das Phänomen der Follower in Sozialen Medien warf die Frage auf, ob hinter allen Accounts und somit Likes echte Menschen oder aber auch automatisierte Nutzerkonten stehen.

---

## In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper geht es um ein Erleben von sich selbst und den anderen, um Fantasie und ein Erfahren von Grenzen

---

So sinnvoll die einfache und schnelle Verbreitung der Videos auch war und so sehr das Prozedere auch in der Lage ist, die Massen zu mobilisieren, die Zustimmung sagt oft doch nicht so viel darüber aus, wie sehr gewisse Themen die Menschen wirklich bewegen, und ob bei aller Zustimmung und allen Komplimenten eine wirkliche Auseinandersetzung mit den Inhalten stattgefunden hat. Das Versprechen eines demokratischen Abstimmens im Internet wurde durch diesen Abstimmungsmodus fragwürdig. Mit der Beteiligung am Wettbewerb und der intensiveren Auseinandersetzung mit den Mechanismen des Votings haben die SchülerInnen wichtige Medienkompetenz erworben, ebenfalls ein relevanter Themen- und Kompetenzbereich von Global Citizenship Education. Die eigenen Erfahrungen mit dem Wettbewerb und die kritische Auseinandersetzung mit dieser Art von Partizipation konnten sie mit einem zentralen politischen Ereignis, dem Präsidentschaftswahlkampf in den USA, verknüpfen.

### Ein Video als Willkommensgruß an die 1. Klassen

Ende des Sommersemesters 2017 ist das Wahlmodul abgeschlossen und die Mädchengruppe, die den Stop-Motionfilm „Open Minds“ erstellt hat, löst sich auf. Doch der nächste Jahrgang knüpft an das Projekt an und bereitet eine Unterrichtseinheit für die kommenden 1. Klassen vor. Der Film sollte die Grundlage dieser Einheit in der ersten Schulwoche im September bilden. Während die Artikulation von Gefühlen mittels einer szenischen Darstellung bei den älteren SchülerInnen der Rosasgasse bekannt war, hatten nicht alle jüngeren ZuschauerInnen sofort einen Bezug zur Darstellung von Gefühlen mittels Mimik und Gestik.



So entstand die Idee, das Video als Gesprächsanregung über das Ankommen in einer neuen gesellschaftlichen Umgebung zu nutzen. In unserem Fall war dies der Schulwechsel von verschiedenen Volksschulen ins Gymnasium Rosasgasse. Da es an der Schule seit Jahren für die ErstklasslerInnen üblich ist, den stundenplanmäßigen Unterricht in der ersten Schulwoche aufzulösen, entschloss sich die neue Arts&Projectsgruppe, also SchülerInnen der 7. Klasse, das Prinzip des Peer Learning aufzugreifen. Sie teilten sich in vier Gruppen, um jede 1. Klasse besuchen zu können. Die SchülerInnen überlegten sich ein Konzept für die Arbeit und die Begegnung mit den 1. Klassen.

Sie begannen die Einheit mit der Vorstellung ihrer eigenen Person und mit ihrer ganz persönlichen Erinnerung an ihren eigenen ersten Schultag in diesem Haus. Sie erzählten außerdem, warum sie sich auch für den Besuch der Oberstufe in diesem Gymnasium entschieden haben. Große Augen und Ohren waren ihnen sicher. Die älteren SchülerInnen berichteten zum Teil von ihren sprachlichen Schwierigkeiten, weil Deutsch nicht ihre Muttersprache ist. Die Sammlung von allen Muttersprachen, die in der 1. Klasse jeweils gesprochen werden, ergab sich dann wie von selbst, und die Vielfalt der Ergebnisse ist immer beeindruckend. Die verschiedenen Sprachen auf Kärtchen zu sammeln und auf vorbereitete Plakate zu kleben, visualisierte die sprachliche Vielfalt der neuen SchülerInnen. So führte das Gespräch zur Präsentation des Videos „Open Minds“. Die im Film eingeblendeten negativen Gefühle wurden an der Tafel gesammelt, die Verwandlung in positive ebenfalls. Auf diese Weise wurde die Handlung des Videos zur Begriffssammlung von positiven und negativen Gefühlen, die letztendlich im alltäglichen Leben der neuen Klassengemeinschaft mit „an Bord“ genommen oder eben gleich zu Beginn „über Bord“ geworfen wurden. In einem nächsten Schritt widmeten sich die SchülerInnen der Frage, wie sich ein Ankommen in einer fremden Umgebung anfühlt.

Die Plakate zur sprachlichen Vielfalt in den ersten Klassen blieben das ganze Schuljahr hängen. Sie symbolisierten die Wertschätzung der verschiedenen Sprachen. Mit ihnen sollen die SchülerInnen außerdem an ihre ersten Tage in der neuen Gemeinschaft erinnert werden. Die Plakate können so Medium sein, um die gemeinsamen Handlungsziele und Haltungen in Erinnerung zu rufen. Alle grundlegenden Bedürfnisse – wie Nahrung, Liebe, Sinn und Identität – können nur im Verbund mit anderen Menschen befriedigt werden. Diese gegenseitige Abhängigkeit ist der Klebstoff von Gesellschaften (Mary 2017).



### Was SchülerInnen zur „Open minds“-Erfahrung sagen:

„ ‚Open minds‘ bedeutet für mich, offen sein für andere Erfahrungen und Mensch sein, nicht die Nationalität, ist wichtig!“

„Global citizen: Das bedeutet für mich eben offen zu sein, nicht nur seine eigene Welt zu sehen. Es bedeutet auch die Fähigkeit, sich anzupassen, neugierig zu sein, die Perspektiven anderer zu verstehen und es bedeutet auch, dass viele Sprachen gesprochen werden.“

„Global citizenship bedeutet auch Akzeptanz: jeder Mensch hat das Recht, auf dieser Welt zu sein!“

### Literatur

Festschrift zum 125-Jahr Jubiläum des GRG XII, 2008.

**Mary, Michael:** Was sind Werte wert? In: *Extra, Wochenend-Beilage der Wiener Zeitung*, 19./20. August 2017.

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juarez, Susanne** (Hg.): *Global Citizenship Education*. Wien: Österreichische Unesco-Kommission 2014.

<https://effeffkahn.wordpress.com/2012/05/03/gefallt-mir-uber-die-like-kultur-bei-facebook/>



# Terrorismus und Emotionen

## Eine Herausforderung für Global Citizenship Education

Monika Hofmann

### Die Ausgangssituation

Die terroristischen Anschläge in Frankreich betreffen uns alle. Spätestens nach *Bataclan* (siehe Kasten nächste Seite) erreichte das auch den Französischunterricht. Terrorismus ist ein weltweit nicht wegzuleugnendes Phänomen. Oft sind diese Ereignisse und deren mediale Präsenz sehr beunruhigend für Schülerinnen und Schüler. Manchmal verhindert diese Angst die Inanspruchnahme der Freiheit im Kleinen. Die Nachrichten über Terroranschläge sind oftmals nicht nur erschreckend, sondern greifen in unser subjektives Sicherheitsgefühl ein. Diese Taten werden Teil von unserer Welt.

Nach den terroristischen Ereignissen in der Redaktion von *Charlie Hebdo* und bei dem Konzert im *Bataclan* war die weltweite Solidarität mit Paris bemerkenswert groß. Neben Solidarität war im Klassenzimmer vor allem Besorgnis zu verspüren. Eine darauffolgende Diskussion war die Geburtsstunde des Projekts *Frankreich und Maghreb* – eine herausfordernde Beziehung im Lichte dieser terroristischen Ereignisse.

Gegenstand dieser Diskussion waren folgende Fragen:

- Welche Gefühle lösen Terrorakte aus? Wodurch werden diese verstärkt oder abgeschwächt? – Emotionen auf Weltebene
- Welche Gründe gibt es für Terrorismus? Gesellschaftlich (Frankreich und Herkunftsländer) – Persönlichkeitsdisposition der Täter? – historisch?
- Welche Freiheiten werden von Terrorismus berührt?
- Welche Rolle spielt hier die mediale Berichterstattung über Terrorakte und die Attentäter bzw. Herkunft? – Westliche Berichterstattung über nicht-westliche Länder? Beziehungen einzelner Länder untereinander und eine dadurch geprägte Berichterstattung (Assoziationen mit Herkunftsländern der Attentäter)?
- Was kann jeder einzelne tun, damit trotz allem ein differenziertes Bild aufrecht bleibt?



### Steckbrief

**Schule:** International Business College  
Hetzendorf (ibc-: hetzendorf), Wien

**Projekt:** **Frankreich und Maghreb – eine herausfordernde Beziehung im Lichte der terroristischen Ereignisse von 2015 (Französisch-Unterricht 3AK/4 AK)**

**Besondere Herausforderung:** Widerspruch zwischen den (sprachlichen) Anforderungen bei der Bearbeitung dieses komplexen Themas und den sprachlichen Voraussetzungen der Schulklasse

Die letzte hier angeführte Frage wurde von der Französischgruppe der 3AK (Schuljahr 2015/2016) eindeutig beantwortet: Differenzierung und Solidarität ist leichter, wenn man etwas besser kennt. So begann nicht nur die Auseinandersetzung mit den Freiheiten westlicher Gesellschaften, sondern auch die Annäherungen an unbekannte Terrains – an die nordafrikanischen Länder Tunesien – Marokko – Algerien.

In populistischen Debatten über Terrorismus wird dieser oft sehr undifferenziert in Zusammenhang mit Migration genannt. Indem diese Themenbereiche voneinander getrennt betrachtet werden, kann die Wahrnehmung für undifferenzierte Vermengung geschärft werden. Ziel dieses Projekts sollte es sein, Länder, die typische Herkunftsländer der Immigration nach Frankreich sind, fernab der Terrordebatte kennenzulernen und sich darüber hinaus selbstständig



**Trauer kennt keine Nationalität**

### Der Anschlag auf *Charlie Hebdo*

Im Januar 2015 wurde ein Terroranschlag auf die Redaktion der Satirezeitschrift *Charlie Hebdo* in Paris verübt. Die Täter, die sich zu al-Qaida im Jemen bekannten, töteten elf Personen.

Tags darauf kam es zu einem weiteren Anschlag in Paris, und zwar auf den Supermarkt Hyper



**Die erste Nummer von „Charlie Hebdo“ nach dem Anschlag**

Cacher, bei dem weitere vier Personen ermordet wurden. Der Anschlag wurde weltweit verurteilt, auch in der islamischen Welt. Allein in Frankreich gingen am Solidaritäts- und Trauertag fast vier Millionen Menschen auf die Straße. Der Slogan „Je suis Charlie“ war allgegenwärtig.

### **Bataclan: Terroranschlag der Dschihadistenorganisation „Islamischer Staat“**

Im November 2015 wurden im Rahmen einer Serie von Terroranschlägen in Paris hunderte Konzertbesucher im Konzertsaal des *Bataclan* von drei Terroristen als Geiseln genommen. Insgesamt starben bei den Anschlägen auf das *Bataclan* und in der Umgebung 130 Menschen und mehr als 350 Menschen wurden teilweise schwer verwundet. Der „Islamische Staat“, der sich zu den Attentaten bekannte, gab bekannt, das Anschlagziel *Bataclan* sei gewählt worden, weil sich dort „hunderte Götzendiener in einer perversen Feier versammelt“ hätten.

ein Bild zu machen. Dasselbe Prinzip gilt für die Diskussion über Einwanderung. Auch hier sollen SchülerInnen Fakten und Zahlen unabhängig von terroristischen Ereignissen sehen. In einem zweiten Schritt behandelt das Projekt den Anschlag auf *Charlie Hebdo* und die davon betroffenen Freiheiten. Globales Lernziel des gesamten Projekts ist es, einen Balanceakt zwischen eigenen Emotionen, hervorgerufen durch Terrorakte (und deren mediale Darstellung) und der Faktenlage herzustellen. Angst und Besorgnis sollen durch Informationsbeschaffung verringert werden.

### SchülerInnengruppe

Unsere Gruppe besteht aus neun SchülerInnen (davon acht weiblich und einer männlich). Die Aktivitäten zu Frankreich (*Charlie Hebdo* und *Bataclan*) wurden im Französischunterricht durchgeführt. Das Thema Karikatur wurde im großen Klassenverband im Geschichtsunterricht besprochen.

### Warum dieses Thema im Sprachunterricht?

1. Frankreich und seine Kolonialgeschichte hinterlassen ein breites Vermächtnis an außenpolitischen Beziehungen, Handelsbeziehungen, aber auch sprachliche Präsenz in großen Teilen des afrikanischen Kontinents. Hier kann vor allem auch auf die internationale Relevanz der französischen Sprache hingewiesen werden. Die SchülerInnen können etwas über den Zusammenhang von Sprache und Macht lernen. Das Spektrum dieser Themen ist unerschöpflich.
2. Authentische Materialien (wie beispielsweise Karikaturen von *Charlie Hebdo*) laden ein, kulturelle Vorgänge zu beleuchten und führen zu Erfolgserlebnissen, da SchülerInnen authentische Materialien verstehen und betrachten können. Das ist sehr förderlich für das sprachliche Selbstbewusstsein.
3. Die Niveaueinpassung ist die herausforderndste Komponente in diesem Rahmen und es wichtig, hier den SchülerInnen ein klares Ziel der Übungen zu kommunizieren und wenn möglich nicht gleichzeitig die sprachliche Leistungsbeurteilung in den Vordergrund zu rücken. Am Ende einer Schullaufbahn in einer BHS steht das Zielniveau B1. Solche Themen bieten die Möglichkeit, komplexere Sprache in den Sprachunterricht zu integrieren, ohne sie gleich prüfungsrelevant (vor allem in den unteren Jahrgängen) zu machen.
4. Unterrichtssprache Französisch – auch hier gilt die Devise: eine klare Zieldefinition! Man sollte sich also Frage stellen, wann kann ich als Lehrkraft die Diskussion auf Französisch führen, wann stehen andere Aspekte im Vordergrund, die so komplex sind, dass man sie auf Deutsch aufgreifen muss.
5. Die SchülerInnen bleiben motiviert, weil die Mitgestaltung des Unterrichts möglich ist. Im Fall unseres Projekts war das Thema ein Vorschlag von SchülerInnen.



**Trauer als Widerstand gegen den Terror**

---

**Angst und Besorgnis sollen  
durch Informationsbeschaffung  
verringert werden**


---

**Worin besteht die Global Citizenship Dimension bei diesem Projekt?**

Die zentrale Frage des Projekts lautete: Welche Konsequenzen haben terroristische Anschläge in anderen Ländern für das persönliche Leben? Welche Möglichkeiten hat jeder und jede Einzelne damit umzugehen? Die Komplexität solcher Ereignisse auf Weltebene und darüber hinaus deren mediale Darstellung berühren westliche Gesellschaften sehr tief. Es geht um die eigene Wahrnehmung der Freiheit, aber auch um die Identifikation mit diesen gewährleisteten Freiheiten. Der langanhaltende und wenig selektierte Konsum von Medien holt diese Ereignisse direkt in unsere Welt. Durch die differenzierte Darstellung oft vermengter Themenbereiche wird die Wahrnehmung der eigenen Person als Weltbürgerin geschärft. Des Weiteren lohnt es sich, einen Blick auf die französische Innen- und Außenpolitik zu werfen, um durch das Lernen an Beispielen in weiterer Folge Analogien bilden zu können. Stichworte: Sicherheitspolitik, Umgang mit Religion im öffentlichen Raum, etc.

Eine weitere, im Rahmen dieses Projekts allerdings nicht durchführbare Dimension wäre eine kritische Medienanalyse, die sich mit der Frage beschäftigt, welche terroristischen Ereignisse bei uns medial massiv wahrgenommen und in den Vordergrund gerückt werden und welche nicht. Eine aktuelle Analyse von *Le Monde Diplomatique* zeigt beispielsweise, dass die europäischen und US-Medien über Terroranschläge in ihrer Region ganz überproportional berich-

ten, während Anschläge im globalen Süden, die eine 50-fach höhere Anzahl von Todesopfern fordern, kaum Erwähnung finden (Cazenaves 2018). Hier überwiegt offenbar die nationale Sichtweise, während Weltbürgertum keine Rolle spielt, und damit wird die emotionale Fixierung auf das engste „Eigene“ immer neu produziert.

**Was war das sprachliche Ziel dieses Projekts?**

Sprachliche Ziele sind hier eine hochgesteckte Erwartung. Sicher ist, dass das Zielniveau für die jeweiligen Klassen überschritten werden muss, damit auch ein inhaltlicher Ertrag möglich ist. Dennoch kann man anregen, dass Meinungen/Sachverhalte durch die, bereits zuvor erworbenen, sprachlichen Mittel abgedeckt werden können. (z.B. „Je pense que/Il est important de“, Vergangenheitszeiten). Zudem lassen sich bekannte Strukturen wiederholen und in die eigenständige Verwendung überleiten (z.B. Infinitivkonstruktionen/Vergangenheit). Auch eine Erweiterung der Lexik lässt sich immer erzielen.

Ein weiterer Punkt ist die Beschäftigung mit authentischen Materialien über das Lehrbuch hinaus. Die hier verwendeten Materialien für den rezeptiven Bereich sind aus der Sammlung von *TV5 monde apprendre le français*. Diese Materialien sind unweigerlich über dem Zielniveau dieser Niveaustufe. Ähnlich wie beim Einsatz eines Filmes im Unterricht kann man das Auge zu Beginn auf das Globalverstehen lenken. Die folgende Tabelle gibt nochmals Auskunft über die Gesamtziele des Projekts.

**Les buts**

les buts généraux	acquérir des connaissances générales sur le Maghreb et la France
-------------------	--

les buts sociaux	travailler en groupe sur un thème, donner un feed-back, réfléchir à un projet, apprendre à penser
------------------	---

les buts linguistiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• parler librement d'un pays</li> <li>• expliquer des chiffres</li> <li>• argumenter en français</li> <li>• comprendre des informations officielles</li> <li>• parler d'un film</li> <li>• participer à une discussion</li> <li>• interpréter des caricatures</li> </ul>
------------------------	---

les buts en matière de l'éducation à la citoyenneté mondiale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• comprendre des informations interculturelles</li> <li>• analyser et comprendre les libertés d'un pays</li> <li>• participer à une discussion</li> <li>• comprendre la relation entre le terrorisme et les libertés</li> <li>• comprendre les caricatures</li> </ul>
--	--



## Der Ablauf

Zeitlich hat sich das Projekt von November 2015 bis März 2017 erstreckt. In dieser Zeit wurden folgende Aktivitäten durchgeführt:

### Block 1: Maghreb und Frankreich

Begriffsklärung Maghreb	1 Einheit
Länderreferate (Marokko, Tunesien, Algerien) mit Fragen zur Anleitung	3 Einheiten <i>benotet</i>
Inhaltlicher Input zu Migration in Frankreich	1 Einheit
Vorbereitung Runder Tisch	2 Einheiten <i>nicht benotet</i>
Durchführung Runder Tisch	3 Einheiten <i>nicht benotet</i>

#### Begriffsklärung

Der Beginn erfolgte mittels des Zusatzmaterials *Le Maghreb* (Boivin/Overmann 2014). Dies eignet sich besonders gut als Einstieg in das Thema.

#### Länderreferate

Die einzelnen Länder wurden in Kleingruppen mittels eigener Recherche bearbeitet. Die konkrete Aufgabestellung umfasste ein Länderreferat von ca. 20 min insgesamt. Angeleitet wurde dieses Länderreferat durch Fragen, eine Quellenliste und eine Vokabel- und Strukturliste. Als Abschluss des Referats jeder Gruppe stand eine gruppendynamische Aufgabe, die von den jeweiligen SchülerInnen vorbereitet wurde. Im Vordergrund stand das vorbereitete freie Sprechen anhand von eigenen Notizen. Zum Referat wurden ein Gruppenarbeitsplan und eine Quellenliste abgegeben.

#### Einwanderung nach Frankreich

Die Einwanderung nach Frankreich wurde mittels Materialien aus dem Schulbuch *France, Europe & Cie* vorgestellt.

#### Table ronde – der runde Tisch

Der runde Tisch ist sprachlich betrachtet das Kernstück des Projekts. Hier treffen sich Inhalt und sprachliche Kompetenz. Der runde Tisch fand als Aktivität nach Notenschluss statt. Die Durchführung erstreckte sich über mehrere Unterrichtseinheiten. Die Vorbereitung fand während der Unterrichtszeit statt. (Tipp: Wenn die Gruppe hier etwas größer ist, kann man die einzelnen Rollen in Kleingruppen vorbereiten lassen und den runden Tisch mehrmals durchführen lassen.)



Geeint gegen Unmenschlichkeit

### Block 2: Terrorismus und Freiheiten

Exkursion Karikaturmuseum Krems	1 Tag
Nachbesprechung Karikatur – Charlie Hebdo	2 Einheiten
Abschluss Maghrebinisches Essen (selbst von SchülerInnen zubereitet)	1 Einheit

#### Karikatur und Terror

Die Aufbereitung des Themas Kolonialismus/Imperialismus im Geschichtsunterricht diente als Grundlage der Einheiten zu Maghreb und Karikatur. Im Geschichtsunterricht wurde das Thema Kolonialismus in den Feldern Gesellschaft, Wirtschaft und Politik behandelt. Eine Reihe von Karikaturen wurde im Unterricht dazu erläutert und diskutiert. Im Fokus stand auch die eigenständige Interpretation von Karikaturen. Im Anschluss an die Aufbereitung im Unterricht stand eine Exkursion ins Karikaturmuseum Krems.

#### Charlie Hebdo und Freiheiten

Im Rahmen des Französischunterrichts wurde obengenannte Exkursion mittels Zusatzmaterial und anschließender Diskussion reflektiert. Die Zusatzmaterialien stammen hier wieder von *TV5 monde apprendre le français* und illustrieren noch mal genau das Attentat auf *Charlie Hebdo*. Begonnen wurde mit einem (lexikalischen) Brainstorming zu Karikatur und *Charlie Hebdo*. Mittels Zusatzmaterialien wurde die Arbeit und das Leben der Karikaturisten in der Redaktion von *Charlie Hebdo* bearbeitet. Bis zu diesem Moment war das sprachlich bewältigbar.

Danach fand eine Diskussion zu Freiheit und Grenzen im öffentlichen Bereich statt. Diese Diskussion verlief aufgrund der Komplexität weitgehend auf Deutsch. Diese Diskussion war das ertragssichernde Element der Global Citizenship Education, denn es fasste die gelernten Inhalte noch mal kompakt zusammen. Zentrale Themen dieser Diskussion waren:



---

## Es geht um die eigene Wahrnehmung der Freiheit, aber auch um die Identifikation mit diesen gewährleisteten Freiheiten

---

- Freiheit im öffentlichen Raum
- Welche Grenze hat Freiheit?
- Welche Möglichkeiten hat der einzelne Bürger/die einzelne Bürgerin in einer Gesellschaft mit vielen Freiheiten?

Ein besonderes Anliegen war es, mit den SchülerInnen den Aspekt der Respektlosigkeit von Karikaturen aufzugreifen und dies in ein Verhältnis zu Freiheiten zu bringen.

Die Diskussion führte zu folgenden Ergebnissen:

- Die Karikatur ist eine Kunstform, dieser sollte größtmögliche Freiheit zur Verfügung gestellt werden
- Karikaturen schaffen Reibungspunkte und polarisieren, sie zeigen oft Übertreibungen
- Karikaturen kritisieren zu dürfen, bedeutet auch Meinungsfreiheit wahrzunehmen
- Karikaturen zeigen nicht mich, sondern liefern mir einen Anknüpfungspunkt für Interpretation im Rahmen meiner Wahrnehmung
- Karikaturen muss ich nicht konsumieren, auch das entspricht einer Freiheit

Die Methode war eine offene Diskussionsrunde mit klaren Sprechregeln. Das Resultat dieser Diskussion war der gemeinsame Nenner, dass man als mündiger Bürger oder mündige Bürgerin selbst frei entscheiden kann, welche Medien man konsumiert und dass die Tatsache, dass man diese Mittel auch selbst kritisieren darf bzw. soll, auch ein Aspekt dieser Freiheit ist. Danach wurden noch verschiedene einzelne Karikaturen und Comic Bände (Persepolis, Das Leben des Jesus) vorgestellt.

### **Projektabschluss für die Sinnesebene**

Im März 2017 haben wir unser Maghreb-Projekt abgeschlossen. Die SchülerInnen haben ein maghrebisches Gericht ausgewählt, zuhause selbst nachgekocht und mitgebracht. Gemeinsam haben wir in einer Mittagsstunde bei Tee, gutem Essen und maghrebischer Musik das Projekt ausklingen lassen.

### **Evaluation**

Dem Feedbackbogen zufolge ist das Projekt bei den SchülerInnen sehr gut angekommen. Alle SchülerInnen würden gerne öfters an solchen Projekt teilnehmen. Hier spielen Partizipation und die Möglichkeit der Mitgestaltung eine entscheidende Rolle. In der Ertragssicherung lässt sich Folgendes festhalten:

Die ertragreichste Methode für den Sprachunterricht war für die SchülerInnengruppe Block 1 (Länderreferate, table ronde). Dieses Ergebnis war eindeutig.

Die ertragreichste Methode für den persönlichkeitsbildenden Bereich und den der politischen Bildung war nicht eindeutig. Hier liegen die Ergebnisse nahe bei einander. Abwechslungsreiche Aufgaben auf allen Ebenen (Sachebene – emotionale Ebene – Sinnesebene) sind hier auf jeden Fall vorteilhaft.

Besonders ertragreich für den Global Citizenship Education Bereich aus Lehrerperspektive war die gegen Ende stattfindende Diskussion. Hier konnten Denkprozesse und die Bildung von Analogien in gesellschaftlichen Fragestellungen angeregt werden. Der Ertrag zeigte sich vor allem bei der Behandlung von gesellschaftsrelevanten Themen in den darauffolgenden Jahren im Französischunterricht.

Des Weiteren standen die SchülerInnen dieser Klasse nach dem Projekt besonders gesellschaftspolitisch relevanten Themen sehr offen gegenüber und die Motivation, sich über den Französischunterricht hinaus mit solchen Themen zu beschäftigen, war merklich gegeben.

Als Verbesserungsvorschläge wurden die intensivere Bearbeitung der Themen und mehr Zeit genannt. Hier könnte man durch die ausführlichere Zusammenarbeit mehrerer Fächer den Fremdsprachenunterricht gezielt entlasten, denn der Balanceakt zwischen dem Sprachniveau der SchülerInnen und den komplexen Inhalten bleibt bei solchen Themen die Herausforderung der zweiten lebenden Fremdsprache.

### **Quellen**

**Boivin, Laure/Overmann, Manfred:** Le Maghreb. Stuttgart: Klett, 2014.

**Beck, Laura/Mittermair, Roland/Stangl, Veronika:** France, Europe & Cie. Linz: Trauner Verlag, 2014.

**Cazenaves, Téo** (2018): Loin du cœur, loin des yeux. Dans les médias, toutes les victimes d'attentat ne se valent pas. Le Monde Diplomatique, Mars 2018, p. 18.

TV5monde : <http://enseigner.tv5monde.com/fle/je-suis-charlie>, per 14.11.2017.

# Demonstrationsrecht

## Eine Frage von Global Citizenship Education

Josef Stehle, Maria Mazal, Stefan Binder

„Alles wirkliche Leben ist Begegnung.“

Martin Buber

Wenn „alles wirkliche Leben Begegnung ist“ (Martin Buber), dann kann Schule – neben den täglich stattfindenden Begegnungen innerhalb der Schule und des Klassenzimmers – zu anderen Begegnungsräumen verhelfen, wo SchülerInnen mit Personen aus der öffentlichen Sphäre (Politik, Wirtschaft, Kunst, Wissenschaft etc.) zusammentreffen, ihr Wissen austauschen, erweitern und diskutieren können.

Global Citizenship Education (GCED), wie sie von Ban Ki-Moon angeregt worden ist, will die Politische Bildung für Zeiten einer globalisierten Weltgesellschaft wappnen, in denen man in den Schulen Anteil nimmt an globalen und lokalen – glocalen – Perspektiven der nationalen und internationalen Politik. Es geht letztendlich darum, in den Köpfen der Jugend Ideen und Visionen für eine bessere Zukunft anzuregen.

### 1. Die Projektidee

#### Wie es zur Projektteilnahme kam...

Auf eine Anfrage der Österreichischen UNESCO Kommission, ob wir daran interessiert seien, an dem Pilotprojekt GCED teilzunehmen, sagten wir zu, weil die Stubenbastei Mitglied im UNESCO-Schulnetzwerk ist und eine lange Tradition der Förderung von Politischer Bildung hat. Vor allem jährlich PolitikerInnen zu Diskussionen in die Schule einzuladen, hat bei Schülern und Schülerinnen immer großen Anklang gefunden.

Wir nahmen teil, weil Politische Bildung, Entwicklungspolitik, Dritte Welt-Themen, internationale Vernetzung, moderne Medien etc. zu unserem Leitbild als UNESCO-Schule gehören. Es würde schon eine kurze Analyse der eigenen Kleidung der SchülerInnen ergeben, dass diese aus verschiedenen Weltgegenden kommt und somit viele Menschen über Produktion und Konsum an der Globalisierung teilhaben.



#### Steckbrief

**Schule:** AHS Oberstufe, GRG 1, Stubenbastei Wien

**Projekt:** Thema **Demonstrationsrecht im Rahmen der UNESCO-Tage**

**Besondere Herausforderung:** Die Verbindung des fächerübergreifenden Unterrichts mit den UNESCO-Tagen, die Podiumsdiskussion, die Radiosendung über Burkina Faso und die Skypekonferenz mit Taiwan.

#### Wie es zur Wahl des Themas kam...

Die Entscheidung über die Wahl des Themas „Demonstrationsrecht“ ist über mehrere Tage hinweg erfolgt. Nach mehreren Besprechungen im Demokratiezentrum mit Frau Mag.<sup>a</sup> Getraud Diendorfer und Frau Mag.<sup>a</sup> Susanne Reitmair-Júarez entschieden wir uns dazu, das riesige Thema der GCED kleiner und überschaubar auf „Demonstrationsrecht“ (in Österreich und in anderen Ländern) einzuschränken. Es sollte im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts 14 Tage lang vor den am 30.11. und 01.12.2017 geplanten UNESCO-Tagen und an diesen selbst durchgeführt werden.

Da die Unterrichtstätigkeit der Lehrkräfte in den letzten Jahren durch zahlreiche zusätzliche Tätigkeiten bereits stark angewachsen war, wollten wir das Pilotprojekt nur im Kleinen aufziehen. Denn jedes Projekt stellt selbstverständlich eine Mehrbelastung an Engagement, Zeitaufwand, Arbeitseinsatz, Teambesprechungen, Vorbereitung und Planung neben dem Regelunterricht dar.



Das experimentelle, kreative Gestalten – ein Akt der freien Meinungsäußerung

### Wie wir das Thema umsetzen wollten: Rahmenbedingungen

Das Thema „GCED – Demonstrationsrecht“ sollte also in eine bestehende Struktur, die Abhaltung der UNESCO-Tage am 30.11. und 01.12. 2017, eingebaut werden. Die UNESCO-Tage finden in unserer Schule jedes Jahr für alle 5. und 6. Klassen statt. Themen sind die von der ÖUK ausgegebenen Jahres- bzw. Dekadenthemen, aber auch die Förderung der Kreativität war uns immer ein Anliegen (*siehe Liste der Workshops im Anhang*).

Ursprünglich gab es UNESCO-Tage für alle Klassen in der ganzen Schule. Da aber der organisatorische Aufwand zu groß wurde, beschloss die Schulleitung vor vier Jahren, die Aktion auf zwei Jahrgänge – alle 5. und 6. Klassen – einzuschränken.

Vor 2017 organisierten wir Workshops immer für die gesamte Klasse, 2017 beschlossen wir jedoch, den Klassenverband aufzulösen. Die SchülerInnen sollten sich zu verschiedenen Workshops freiwillig anmelden dürfen. Die Gruppengröße wurde auf 7 bis 15 SchülerInnen begrenzt. Davon erwarteten wir mehr Motivation bei den Jugendlichen und eine intensivere Betreuung durch die eingeladenen ReferentInnen.

## 2. Die Planung der Implementierung der GCED in die UNESCO-Tage

### Die Vorbereitung durch das UNESCO-Team

In den letzten Jahren bildeten sich ein UNESCO-Koordinations-Team, das in mehreren Sitzungen im Rahmen „Konferenzschiene“ (eine von der Direktion eingeräumte unterrichtsfreie Zeit für Teambesprechungen, jeweils Dienstag 13.50–16.20 Uhr) die Implementierung des GCED-Pilotprojekts vorbereitete. Die Länge der Workshops wurde mit drei bis sechs Stunden festgesetzt. Wir einigten uns auf die Auflösung des Klassenverbandes und die Themen der 8 Workshops, um eine praktikable Gruppengröße von 7 bis 12

SchülerInnen je Kurs zu erreichen. Die SchülerInnen konnten sich zu einer Reihung von sechs Wünschen entscheiden, um zu vermeiden, dass manche Workshops überbucht wurden und um eine ausgewogene Verteilung der Teilnehmerzahlen zu erreichen.

### Die Struktur der UNESCO-Tage

Für die Implementierung unseres Themas „GCED Demonstrationsrecht“ wurden für etwa 120 SchülerInnen folgende Aktivitäten angeboten:

- 1) Exkursion ins Künstlerhaus. Dokumentation *Everyday Rebellion* und Diskussion mit dem Regisseur A.T. Riahi
- 2) 14-tägiger fächerübergreifender Unterricht vor den UNESCO-Tagen am 30.11/01.12.
- 3) Drei von 8 Workshops während der UNESCO-Tage, die das Thema GCED-Demonstrationsrecht behandelten (*eine Liste aller Workshops findet sich im Anhang*):
  - Fotografie-Workshop bei Susi Krautgartner (Projektpräsentation)
  - Produktion einer Radiosendung über die Demonstrationen in Burkina Faso Oktober 2014 und eines Interviews mit Irene Hochauer-Kpoda in Afripoint
  - Theorie und Praxis des Street-Art-Sprayens mit Michael Heindl
- 4) Eine Podiumsdiskussion einer 8. Klasse mit 17 Freiwilligen aller 6. Klassen über „GCED – Demonstrationsrecht in Wien“ mit den JustizsprecherInnen der Parlamentsparteien und jeweils einem Experten aus der Wirtschaftskammer und einer NGO am 1.12.2017 (12:00 bis 13:45 Uhr).
- 5) Eine Skype-Konferenz einer 8. Klasse mit StudentInnen aus Taiwan über das Demonstrationsrecht in beiden Ländern und wichtige Demos des eigenen Landes mit anschließender Diskussion am 8. März 2018 (im zeitlichen Rahmen einer einzelnen Geschichtsstunde, 12:00 bis 12:50 Uhr).

## Die Finanzierung des Projekts

Die Sicherstellung der Finanzierung im Vorfeld ist bei jedem Projekt ein integraler Bestandteil der Projektplanung. Die Übernahme der Kosten erfolgte aus unterschiedlichen Quellen: Basis war die Einhebung eines Selbstbehalts der SchülerInnen, eine Projektunterstützung der ÖUK, eine Unterstützung von Kulturkontakt Austria und eine des Elternvereins.

## 3. Die Integration von GCED in den fächerübergreifenden Unterricht

### Die Vorbereitungsphase

Der fächerübergreifende Unterricht diente als eine Vorbereitung für die UNESCO-Tage, in denen durch Filmbesuche, Workshops, Podiumsdiskussion und Radioproduktion das Wissen vertieft werden sollte. In jeder der beiden 5. Klassen und der drei 6. Klassen wurden zwei Fächer (z.B. GSK/Politische Bildung, Deutsch, Geografie...) ausgewählt, die KollegInnen gefragt, ob sie mitmachen wollen, und danach in diesen 10 Klassen der 14-tägige fächerübergreifende Unterricht durchgeführt. Die Jugendlichen recherchierten im Internet zum Demonstrationsrecht im eigenen Land. Der Zeitaufwand betrug zwischen zwei und vier Unterrichtsstunden – je nach Bedarf.

GCED – nichts in der Weltpolitik ist mehr isoliert zu betrachten. Das Recht zu demonstrieren ist ein Bestandteil des Versammlungsrechts und dieses ist ein verbrieftes Grundrecht in der Europäischen Grundrechtscharta und Menschenrechtskonvention. Es bedarf einer gut informierten Zivilgesellschaft in einer stets enger zusammenwachsenden Welt, die politische Entwicklungen beurteilen und einschätzen kann. Positive und negative Entwicklungen der Politik machen an den Grenzen nicht halt – es geht darum, ein individuelles Engagement für den Einsatz für Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, Menschen- und Grundrechte über unseren nationalen Tellerrand hinaus zu entwickeln. Folgende Fragestellungen dienten als Leitfaden:

- Wie ist im Land X das Demonstrationsrecht geregelt?
- Welche Gesetze regeln auf welche Weise die Demonstrationen?
- Ist die Anmeldung zu einer Demonstration leicht oder schwierig, geht es schnell oder langsam?
- Wer kann/darf wie und wo eine Demonstration beantragen?
- Welche Voraussetzungen müssen bei der Anmeldung erfüllt werden?
- Finden auch manchmal wilde Demonstrationen statt und wie werden diese bestraft?
- Gibt es viele oder wenige Demonstrationen im Land X?
- Zu welchen politischen Themen wurde in letzter Zeit im Land X demonstriert?
- Welche Themen bewegen die Menschen?
- Gibt es Kritik an Demonstrationen in der Öffentlichkeit (in Zeitschriften, Fernsehen, bei Geschäftsleuten, in alltäglichen Gesprächen)?

### Fächerübergreifender Unterricht. Ein Fallbeispiel

Als Ergänzung zu den UNESCO-Tagen und zur Vertiefung der Thematik Demokratieverständnis und Demonstrationsrecht fand in verschiedenen Oberstufenklassen in ganz unterschiedlichen Kombinationen (etwa Geschichte-Deutsch-Musik-Geografie-BE) fächerübergreifender Unterricht statt.

Wir beschäftigten uns im Deutschunterricht mit der Geschichte des Flugblatts und den Flugschriften als frühe Massenmedien für Veränderungen und politische Ziele. Im Zeitalter der Reformation wandte man sich mit Hilfe dieser Medien an Bauern und Handwerker. „Friede den Hütten. Krieg den Palästen“ lautete der Aufruf in der Zeit des Vormärz. Die Anliegen der Weber in Schlesien wurden ebenso über Flugblätter verbreitet.

Wir lasen und analysierten das letzte Flugblatt der Weißen Rose. SchülerInnen gestalteten anschließend ihr eigenes Flugblatt mit ihren Ideen und Anliegen. Im Fach Geschichte und Politische Bildung analysierten wir Videos zu Demonstrationen am Tiananmen und in Leipzig vor dem Fall der Berliner Mauer. Zentrale Aspekte waren dabei die Bedingungen, unter denen in „Unrechtsstaaten“ demonstriert werden muss. Danach recherchierten wir die Ursprünge des Demonstrationsrechts in Österreich und analysierten deren Hintergründe, um sie im Anschluss mit den Ergebnissen der Videoanalyse zu vergleichen. In einem weiteren Schritt verglichen wir die aktuelle Gesetzeslage in Österreich mit einer Quelle aus der Zeit der Römischen Republik zum Frauendemonstrationsrecht.

Schließlich wurde im Rahmen einer Plenardiskussion die grundlegende Erkenntnis gesichert, dass nur in demokratischen Rechtsstaaten Menschenrechte über das Stadium der Idee hinausgelangen und Verankerung in der Lebensrealität der Menschen finden.

Auf einer politischen Weltkarte wurde anschaulich, wie kostbar und selten diese Rechte im Alltag der Menschen global nach wie vor sind. Auf dieser Basis erarbeiteten die SchülerInnen in Gruppen zum Abschluss Möglichkeiten und Szenarien zur Verbreitung der Menschenrechte und präsentierten und diskutierten diese im Plenum.

/ Maria Mazal, Stefan Binder

- Gibt es von Seiten der Politik Versuche, das Demonstrationsrecht einzuschränken?
- Welche unterschiedlichen rechtlichen Ausgangsbedingungen gibt es in verschiedenen Ländern (Land X und Österreich)?



## Auf einer politischen Weltkarte wurde anschaulich, wie kostbar und selten die Menschenrechte im Alltag der Menschen global nach wie vor sind

### Rückmeldungen der SchülerInnen

*Schon vor den UNESCO-Tagen hatten wir etwas über das Demonstrationsrecht gelernt. Das war informativ und ich habe mir auch etwas gemerkt...*

**Maya, 6B**

*Jeder hat ein Recht zu demonstrieren unabhängig von Alter, Geschlecht, Ausbildung und Parteilichkeit. Jede Person darf im öffentlichen Raum seine Meinung äußern. Die Polizei ist zum Schutz der Demonstranten da, falls es mit einer Gegendemonstration zu einer Auseinandersetzung kommt.*

**Iwan, 6B**

*Inwiefern ich mir jetzt Fakten gemerkt hab, weiß ich nicht so genau, weil ich das eher so als „großes Ganzes“ in Erinnerung habe... Jeder hat das Recht zu demonstrieren. Solange niemand bei einer Demonstration zu Schaden kommt, sie nicht gefährlich ist, sollte sie nicht verboten werden. Bevor man sie durchführt, muss man sie anmelden, dabei sollten bestimmte Angaben gemacht werden, z.B. wie lange, wo, welches Thema etc. Von den UNESCO-Tagen sind weniger so „Auswendiglernsachen“ hängen geblieben, eher so was wie diese eine Frau so ur viel dafür getan hat, ihre Meinung durchzusetzen, sie musste dann sogar „fliehen“. So alles in allem hab ich mir die Handlung des Films gut gemerkt.*

**Dorothea, 6B**

*Solange man eine Demo angemeldet hat und sagt, wie viele Menschen zirka kommen werden, ist es in Österreich kein Problem. Polizisten sind dann zur Hilfe da, falls irgendwas schief gehen sollte.*

**Nicole, 6B**

*Ich habe viel über Demonstrationen in Afrika gelernt und wie der Staat versucht, diese zu unterbinden. Das Demonstrationsrecht ist in allen afrikanischen Staaten unterschiedlich. Doch obwohl Demonstrationen erlaubt sind, greift der Staat manchmal ein und versucht diese mit Gewalt zu stoppen.*

**Luca, 6B**

### 4. Die Implementierung von GCED in den Rahmen der UNESCO-Tage

#### 4.1. Der Film *Everyday Rebellion*

Den Film *Everyday Rebellion* der Wiener Regisseure Arash und Arman T. Riahi (CH/A/D 2013) zeigten wir schon vor Jahren im Rahmen der UNESCO-Tage. Wir entschieden uns daher angesichts unseres GCED-Themas „Demonstrationsrecht“ sofort wieder für diesen ausgezeichneten Film. Nur diesmal sollte auch das anschließende Interview mit einem der Regisseure stattfinden. Der Film zeigt die friedlichen Proteste gegen repressive Systeme an verschiedenen Schauplätzen wie die Occupy Wall Street-Bewegung in New York, die spanischen Indignados in Madrid oder die ukrainische Oben-ohne-Aktivistinnen der Femen.

Der Film ist ein herzerreißendes Plädoyer gegen eine ungerechte Welt, der kreative Methoden des friedlichen Widerstands gegen soziale Missstände anschaulich und spannend vermittelt. Der Film wurde im Stadtkino Wien gezeigt, wo man zu einem fixierten Termin Schulvorstellungen buchen kann.

#### Texte der SchülerInnen

*In dem Dokumentar-Film „Everyday Rebellion“ von den Brüdern Arman und Arash T. Riahi geht es um Demonstrationen in den verschiedenen Teilen der Welt. Occupy, ukrainische Oben-Ohne-Aktivistinnen namens Femen, spanische Indigenados oder der Arabische Frühling: ziviler Ungehorsam kann viele unterschiedliche Gründe haben, alle diese Protestbewegungen verbinden dieselben grundlegenden Ideen und Ideale von Selbstbestimmung und Meinungsfreiheit. Diese Organisationen unterstützen gewaltfreie Proteste.*

**Zeynep, Semin, Fabian, Marko, 6A**

#### Resümee

Die anschließenden Diskussionen mit Regisseuren bewährten sich sehr. Speziell der Film *Everyday Rebellion* gibt einen Einblick in weltweite soziale Protestbewegungen mit der klaren Botschaft, dass nur friedliche, kreative Mittel erlaubt sind. Er erweitert den politischen Horizont von Jugendlichen wie von Erwachsenen. Zumal sind die gefilmten und interviewten AktivistInnen überwiegend jung und damit unseren SchülerInnen altersgemäß nahe.



von rechts nach links:  
**Ako Pire (Offensive gegen Rechts),  
 Harald Jarolim (SPÖ),  
 Alfred Noll (Liste Pilz),  
 Christoph Wiederkehr (NEOS),  
 Sigi Maurer (Die Grünen),  
 Rainer Trefelik (Wirtschaftskammer)**

## 4.2. Die Podiumsdiskussion mit PolitikerInnen und Experten

### Vorbereitung

Die Suche nach PolitikerInnen für Podiumsdiskussionen ist nicht einfach. Es sollte das ganze Spektrum der politischen Parteien im Parlament abgedeckt werden, aber nicht immer sagen alle Eingeladenen zu.

### Durchführung

Am 1. Dezember war es soweit, die sechs Gäste auf dem Podium und 31 SchülerInnen und einige KollegInnen nahmen im Raum 305 gegenüber Platz. Alle Parteien waren eingeladen worden, nur ÖVP und FPÖ schickten letzten Endes niemanden. Nach einer kurzen Vorstellungsrunde gab jeder/jede am Podium 5 Minuten ein Statement zum Thema ab. Daraufhin gingen die geladenen Gäste auf die Argumente der anderen ein und nach 40 Minuten erweiterte sich die Diskussion vom Podium ins Publikum. Die folgenden SchülerInnen-Texte geben ein Bild der Diskussion wieder.

### Texte von Schülerinnen

**Übers Demonstrieren diskutieren:** Das Recht auf die Straße zu gehen und für seine Rechte zu demonstrieren bildet einen wichtigen Grundstein der Demokratie. Aber was bedeutet es für uns, wenn an diesem grundlegenden Recht Einschränkungen vorgenommen werden? Die Podiumsdiskussion am 1. Dezember, bei der VertreterInnen verschiedener Parteien anwesend waren, drehte sich rund um das Thema Demonstrationsrecht in Wien.

Eingeleitet wurde die Diskussion von einem kurzen Statement der anwesenden PolitikerInnen. Die Meinungen unterschieden sich nur wenig voneinander, da weder die neue Volkspartei noch die FPÖ der Einladung gefolgt waren, einen Vertreter oder eine Vertreterin an der Diskussion teilhaben zu lassen. Allein der Vertreter der Wirtschaftskammer

Rainer Trefelik stand mit seiner Meinung, dass „die Familien der Unternehmer und Arbeiter unter den Demonstrationen leiden“, alleine da. Von den übrigen Teilnehmern wurde dieses Argument mit einem Lächeln abgetan. „Mir kommen gleich die Tränen!“ warf Alfred Noll ein. Im starken Gegensatz zu Trefelik stand vor allem Sigi Maurer. Die Grüne Abgeordnete war selbst Veranstalterin zahlreicher Demonstrationen und konnte mit eigenen Geschichten die Argumente Trefeliks weitgehend entkräften. Die Demonstration gegen den Akademikerball 2013 spielte dem Vertreter der Wirtschaftskammer hingegen in die Hände: Die eingeschlagenen „entgasteten Scheiben“ in der Innenstadt bekräftigten sein Argument, dass die UnternehmerInnen unter Ausschreitungen bei Demonstrationen den größten Schaden nehmen. Alle Anwesenden sprachen sich für friedliche Demonstrationen aus und verurteilten die Ausschreitungen und Gewalt dieser WKR Demonstration.

Nach einiger Zeit rückte der Gewaltapekt in den Vordergrund. An dieser Stelle gewann Trefelik, der vorher noch alleine dastand, einen Mitstreiter auf seine Seite: Christoph Wiederkehr verteidigte die Polizisten, die oft „schwer verletzt“ aus Demonstrationen hervorgingen. Sigi Maurer korrigierte diesen Ausdruck schnell. Schwer verletzt sei ein dehnbarer Begriff, beginnend bei kleinen Kratzern. Außerdem müsse man im Verhältnis dazu immer die Anzahl der verletzten Demonstranten und Demonstrantinnen beachten. Sie brachte das Gegenargument, dass die Beamten und Beamtinnen oft Geschichten erfinden, um Demonstrierende anzuzeigen. Und damit nicht genug: in den meisten Fällen würde den PolizistInnen vor Gericht Recht gegeben.

**Paula, 8B**

Ich habe die verschiedenen Blickpunkte zu Demonstrationen in Wien kennen gelernt. Jeder Mensch darf demonstrieren. Die Demo muss 48 Stunden vorher angemeldet werden. Gewaltlose Demonstrationen sind vernünftiger – helfen aber nicht immer.

**Nitay, 6B**

**Eine kleine Erzählung einer gefährlichen 1,60 m Demonstrantin!** Besonders eine interessante Geschichte ist mir im Gedächtnis hängen geblieben. Die Geschichte der „aggressiven“ Sigi Maurer. Sie war auf einer Demonstration und hat mitbekommen, wie Polizisten einen Mann verhaftet haben. Sie ist daraufhin zu einem der Polizisten gegangen und hat diesen gefragt, wieso denn dieser Mann verhaftet werde. Daraufhin folgte leider keine Antwort, sondern Polizisten die auf einmal angingen sie von der Demonstration „wegzubegleiten“. Sie trugen sie vom Platz und wollten eine Anzeige gegen sie erstatten, in der es heißt, dass sie die Barriere der Polizisten auf brutalste Weise durchbrechen wollte, indem sie mit vollem Anlauf dem Polizisten mit Kopf voran in den Bauch gerannt sein soll. Nebenbei bemerkt, die genannte Frau Maurer ist gefühlte 1,60m groß. Der einzige Grund wieso die Anzeige fallengelassen worden ist, war, dass Sigi Maurer zu dieser Zeit Nationalratsabgeordnete war. Das hat sie damals auch den Polizisten gesagt, das war denen allerdings relativ egal.

Christine, 8B

### Resümee

Eine Podiumsdiskussion ist aus zweierlei Gründen politisch wertvoll:

- Personen mit den unterschiedlichsten Meinungen und Standpunkten treffen aufeinander und belegen diese mit Argumenten.
- Es bietet sich die Möglichkeit für die SchülerInnen an der Diskussion teilzunehmen, Fragen zu stellen, ihre Standpunkte und Argumente zu äußern.

## 5. Einzelne Workshops im Detail

### 5.1. Radioworkshop mit RADIO AFRIKA TV

Jeweils einen Vormittag trafen sich einmal die SchülerInnen der 6. Klassen Donnerstag, danach am Freitag die 5. Klassen zu einem Radio-Workshop im Afripoint. (Siehe [www.radioafrika.net/afripoint](http://www.radioafrika.net/afripoint))

Stella Assimwe leitete den Workshop zur Gestaltung einer Radiosendung, stellte Formate, das Interviewführen



dar, erklärte, wie man ein Radioskript anfertigt, den Text im Tonstudio aufnimmt, Tonmitschnitte schneidet, die Radiosendung mit Musik unterlegt und ins Netz stellt. Die SchülerInnen sahen eine Dokumentation über das Thema der Barfußrevolution in Burkina Faso (eine Filmdoku von Christian Carmosino). Eigentlich sollten die Jugendlichen schon für den Kurs vorbereitet sein, doch da sie aus verschiedenen Klassen kamen, war ein gleicher Wissensstand nicht gegeben und musste erst vor Ort angeeignet werden. Die Kosten betragen € 200 pro Workshop. Der Zeitplan sah so aus:

Zeit	Ort	Tätigkeit
8:30	GRG 1 Stubenbastei	Treffen der Gruppe
9:00	Afripoint	Theorie, Text-Endredaktion, ev. Interviews führen und aufnehmen, Sprechübungen der Dialoge
12:00	Gang zum ORF Radiokulturhaus	Mittagessen am Naschmarkt
13:00	Tonstudio	Aufnahme der Sendung im Tonstudio
15:00	Tonstudio	Fertigstellen der Radiosendung

### Zur Veranschaulichung: Ein Ausschnitt aus der Radiosendung und die Fragen des Interviews:

Im Rahmen der UNESCO-Tage in unserer Schule, dem GRG1 Stubenbastei, haben wir uns u.a. mit den Themen Demonstrationsrecht und Burkina Faso beschäftigt. Unsere Schule hatte mehrere Jahre eine Beziehung zu Burkina Faso. Von 2003 bis 2012 bestand eine Schulpartnerschaft zwischen unserem Gymnasium und einer Schule in Ouarmini (einem kleinen Dorf in Burkina Faso). SchülerInnen der Stubenbastei hatten Brieffreundschaften mit Jugendlichen in Ouarmini. Eine Kantine im Dorf wurde finanziert. Das brachte viele Eltern dazu ihre Kinder in die Schule zu schicken, da sie dort eine warme Mahlzeit erhielten.

Heute haben wir uns zum Interview einen aus Burkina Faso stammenden Gast eingeladen: Irene Hochauer-Kpoda. Mit ihr werden wir vor allem über die Barfuß-Revolution vom Oktober 2014 in Burkina Faso sprechen.

- Was war der Auslöser für die Barfuß-Revolution in Burkina Faso?
- Bei der Demonstration im Oktober 2014 gingen mehrere Millionen Menschen auf die Straße. Wir haben einen Film gesehen, in dem gezeigt wurde, dass hauptsächlich junge Leute demonstriert haben. Welche Gesellschaftsgruppen sind außerdem zu der Demonstration gekommen?



---

## GCED heißt: Nichts in der Weltpolitik ist mehr isoliert zu betrachten

---

- *Welche Rolle haben die Frauen bei der Demonstration gespielt? Wie der Name Barfuß-Revolution schon sagt, waren viele Demonstranten barfuß. Hatte das einen bestimmten Grund?*
- *Anfangs waren die Protestaktionen friedlich, es wurde zum Beispiel durch Musik demonstriert. Wären die Demonstrationen ohne den Einfluss der Musiker vielleicht anders verlaufen?*
- *In Österreich ist es jedem erlaubt an einer Demonstration teilzunehmen. Eine Demonstration wird 48 Stunden vorher bei der Behörde angemeldet, und diese wird von der Polizei begleitet. Einschreiten darf sie nur, wenn die öffentliche Ordnung gefährdet ist. Wie sieht das in Burkina Faso aus?*

Link zu den Radiosendungen auf der Homepage des GRG1, siehe unter „UNESCO-Tage 2017“:  
[www.stubenbastei.at/?page\\_id=2621](http://www.stubenbastei.at/?page_id=2621)

### 5.2. Der Graffiti-Workshop

Graffiti und Street Art sind Formen ziviler Meinungsäußerung im öffentlichen Raum und somit eine wichtige Ergänzung und zugleich praktische Anwendung des Themas Demonstrationsrecht. Der Ort für das Sprayen war die Fußgängerzone vor der Schule und das Sprayen war trotz Regen ein voller Erfolg.



## 6. Die Skype-Konferenz mit Taiwan

Bemühungen, Skypogespräche mit afrikanischen Schulen zu führen, mit denen schon jahrelanger Kontakt bestand, scheiterten am Mangel an Internet-Verbindungen. Daher wurde die Partnerschule Taiwan ausgewählt.

### Die technische Seite der Skype-Konferenz

Es klang zunächst vielversprechend. Jede Lehrkraft und jeder Jugendliche unserer Schule verfügt über OFFICE 365 einen eigenen Zugang für Skype for Business, es hätte nur einer Anmeldung und eines Passwortes bedurft. Wenn man in einem anderen Land Skype for Business downloadet, steht der Kontaktmöglichkeit nichts im Wege. Unsere IT-Experten halfen bei der Einrichtung, gaben mir einen Laptop der Schule und ich versuchte mehrere Male den Kontakt mit Taiwan herzustellen. Vergeblich! Bis heute kennen wir die Ursache nicht.

Erst über den normalen Google-Account, jenen, den man im Allgemeinen auch privat gebraucht, klappte der Kontakt. Dreimal probierten wir die Leitung mit jeweiliger Terminvereinbarung zuvor am Wochenende über Skype und E-Mail aus. Die zeitaufwendigen Proben schienen uns notwendig, damit am Tag X auch alles klappt. Erst bei der zweiten Generalprobe war alles perfekt: das Bild über den Beamer an der Leinwand, der Ton, der Empfang hier wie in Taiwan.

### Der Ablauf der Skype-Konferenz

Herbert Hanreich, ein Studienkollege von Josef Stehle, lehrt Philosophie und europäische Kultur an einer Privatuniversität namens I-Shou Universität, Greater Kaohsiung im Süden der Insel, schon seit mehreren Jahren. Glücklicherweise hatte er an der Universität einen Abendkurs am Donnerstag, der um 18 Uhr beginnt. Der Zeitunterschied beträgt 8 Stunden. Das traf sich gut – die 8 B hat Donnerstag von 12 bis 12:50 Uhr Geschichte, also vereinbarten wir den 8. April 2018 als Termin für unsere Skype-Konferenz, in Wien 12 Uhr und in Taiwan 18 Uhr.

Im Vorfeld bereiteten sich die StudentInnen in Taiwan genauso wie die SchülerInnen in Wien mehrere Unterrichtsstunden auf den Austausch vor. Es wurden Kleingruppen gebildet, im Internet recherchiert und das Ergebnis auf Englisch aufgeschrieben. Einem Native Speaker, der gerade zufällig in der Schule war, wurde unser Elaborat vorgelegt und von ihm verbessert. Jedes Land sollte sein Demonstrationsrecht und einige wichtige Demos des Landes vorstellen, danach sollte die Fragerunde bzw die Diskussion beginnen.

### Resümee

Trotz der technischen Schwierigkeiten und trotz der vielen Absagen aus anderen Ländern war die Skype-Konferenz ein Erfolg, auch wenn sie letztlich nur mit einem Land ausgetragen wurde.

Die intensive fächerübergreifende Vorbereitung der 8 B durch Recherche in GSK/PB und Englisch, das Üben des



## Beispiele für erarbeitetes Material – Taiwan und Wien

### (1) Taiwan has now a modern protest law:

Protests need to be registered at least 6 days prior to the scheduled demonstration; one person must be responsible. However, spontaneous protests can be held without prior notice or application. Those protests don't need governmental approval. The authorities have to inform the protesters within 3 days of submitting the application (in case of urgency: 24 hours) about its approval/disapproval. In case no information is issued, the protests may take place. Protests must follow the law. Protests have to follow certain rules as set up by the protesters themselves; those rules must be included in the application. In case the responsible person is incapacitated to participate, another representative must be appointed by the organizers. In case of disapproval, conclusive reasons for that decision taking into account both sides must be given by the authorities. If the application is turned down, the organizers are entitled to appeal this negative decisions at the next administrative level.

Protesters must be protected by official security forces. Protests must not: be violent; threatening others who oppose the protests.

**(2) Regulations concerning demonstrations in Austria today:** The definition of a public meeting is a public gathering of at least three people with the aim expressing an opinion. Demonstrations have to be announced at the local police station at least 48 hours before the start in order to get permission and to ensure everyone's safety. The registration has to include the following information: date, time, place and reason, the contact details of the organiser, chairman and steward, the expected number of participants, security measures and possible traffic disturbances. The authorities are allowed to prohibit the event if it endangers public safety or if it transgresses criminal law. During a demonstration the chairman is obliged to ensure that the whole event proceeds without any problems. It needs to be peaceful, weaponry is forbidden, the faces of the participants need to be visible during the whole event and anti-abuse rules need to be followed.

Vortragens des englischen Textes vertiefte den Blickwinkel über den eigenen nationalen Tellerrand hinaus. Unsere Jugendlichen erhielten einen Überblick über die taiwanische Geschichte und die Protestwellen seit den 90-er Jahren,

die zu einer Ausweitung des Demonstrationsrechts in Taiwan führten – im Gegensatz zu österreichischen Versuchen der letzten Zeit, diese einzuschränken, auf die Donauinsel zu verbannen und Ähnliches. Die taiwanesischen StudentInnen erfuhren über unsere Gesetzeslage und über die Demos gegen Zwentendorf 1977, das Lichtermeer am Heldenplatz 1993, die Demonstrationen gegen Schwarz-Blau 2000 und die Demos gegen den Akademikerball.

Überrascht waren die taiwanesischen StudentInnen, als sie erfuhren, dass Eltern in Österreich im Allgemeinen nichts dagegen haben, wenn ihre Kinder zu Demos gehen, während Eltern in Taiwan das ihren Kindern gerne verbieten würden.

## 7. Öffentlichkeitsarbeit und Projektpräsentation

### Nahe liegend – die Schulhomepage

Sofort nach Ende jedes Projekts wurde ein Projektbericht mit Fotos an unseren IT-Fachmann Martin Weiss per Mail übermittelt. Die dazugehörigen Fotos legten wir ihm auf einen Usb-Stick in sein Postfach. Der Projektbericht erschien in kürzester Zeit in einer laufenden Leiste auf der Homepage: [www.stubenbastei.at/?p=15065](http://www.stubenbastei.at/?p=15065)

### Alle Jahre wieder – der Jahresbericht und das UNESCO-Forum

Der Projektbericht und die Fotos sowie die dazugehörigen Stellungnahmen von Schülerinnen erscheinen regelmäßig im Jahresbericht der Schule und im UNESCO-FORUM, der Zeitschrift der österreichischen UNESCO-Schulen, in der alle ihre Projekte präsentieren. Wir legen sehr viel Wert darauf, unsere SchülerInnen selbst zu Wort kommen zu lassen, dies bedarf eines beharrlichen Insistierens und Bittens Texte zu schreiben und uns diese zu übermitteln. Am besten funktioniert dies im Rahmen des Unterrichts (Deutsch, Geschichte, Englisch...).

## 8. Schlussbetrachtungen

Im Rückblick können wir mit dem Ergebnis zufrieden sein, wir stellten ein für unsere Jugendlichen ansprechendes, interessantes und kurzweiliges Programm zusammen und setzten organisatorisch – ohne größere Pannen – das Projektthema „GCED-Demonstrationsrecht“ methodisch vielseitig um.

Der fächerübergreifende Unterricht über 14 Tage eröffnete den SchülerInnen tiefe Einblicke in das politische System Österreichs und anderen Staaten in Vergangenheit und Gegenwart. In der Podiumsdiskussion erfuhren die SchülerInnen, dass die Straße als ein politischer Raum der politischen Willenskundgebung der Bevölkerung im 19. Jahrhundert hart erkämpft wurde und dass die Einschränkungen,

die man dem Demonstrationsrecht heute vielerorts auferlegen will, von einem global citizen nicht hingenommen werden dürfen. In der Radiosendung über Burkina Faso lernten die Jugendlichen, dass eine couragierte Zivilbevölkerung das Ansinnen eines machthungrigen Präsidenten, seine Funktion mittels Verfassungsänderung zu verlängern, vereiteln kann. In der Skype-Diskussion erfuhren wir, dass es in Taiwan heute gerade darum geht, das Demonstrations-

recht auszuweiten, weil es davor rigide beschnitten war und eine junge, politische Zivilgesellschaft nicht mehr mit diesen Beschränkungen leben möchte.

Schule kann nicht „die Welt retten“. Aber sie kann junge Menschen anregen, sich der neuen Rolle des global citizen bewusst zu werden und Anreize schaffen, sich für die Themen der nationalen und internationalen Politik zu interessieren und zu engagieren.

## Anhang

### Tipps unter KollegInnen

#### Termine der Projektstage

Es hat sich bewährt, den Termin der Projektstage so zu legen, dass diese nach dem Pädagogischen Nachmittag zu liegen kommen. In diesem Rahmen kann man dem gesamten Lehrkörper die Abläufe erklären und noch für offene Aufsichten Personal einteilen.

#### Skype-Konferenzen

Mit dem Einzug des Internets und der digitalen Vernetzung ist es heute möglich, Skype-Konferenzen mit Schulen anderer Ländern durchzuführen, vorausgesetzt die Schulen im Ausland sind auch mit Internet ausgestattet. Wie wir erfuhren, war das in Afrika und in Papua-Neuguinea nicht der Fall. Dennoch sind die Chancen, Jugendliche aus verschiedenen Erdteilen im Rahmen eines Projektunterrichts über Skype zusammen zu bringen, gewachsen. Reisen in andere Länder mit dem Flugzeug wären die besten Kontaktaufnahmen mit Gleichaltrigen, belasten aber die Umwelt und sind teuer. Eine Skype-Konferenz kann ein Ersatz dafür sein und ein Schritt zu dem, was sich Ban Ki-Moon zur Global Citizenship Education vorstellte. In diesem Sinne: einfach ausprobieren und gutes Gelingen!

### Programm der UNESCO-Tage

Im Schuljahr 2016/2017 finden die UNESCO-Tage am 30.11. und 1.12.2017 statt. Diesmal haben wir ein besonders interessantes Programm zusammengestellt! Das Jahr 2017 ist folgenden Themen gewidmet:

- Global Citizenship Education – das Demonstrationsrecht und Diskussion mittels bilateraler Skype-Konferenzen mit Schulen anderer Länder und Kontinente + Vorbereitung dazu in einem 14tägigen fächerübergreifenden Unterricht + Schreibwerkstatt
- Das UNESCO-Jahr 2017 – Internationales Jahr des nachhaltigen Tourismus für Entwicklung – in Zusammenarbeit mit dem Wirtschaftsmuseum
- Förderung der Bildung für nachhaltige Entwicklung und Kreativität (Kunstworkshops)

### Programm der Unesco-Tage

Workshop 1	<b>Fotografieren mit Susi Krautgartner</b> Wie mache ich super Fotos? Fotoreportage und Fotodokumentation. Bringe deine Kamera mit.	1. – 5. Stunde
Workshop 2	<b>Malen mit Julia Logothetis</b> Malerei und was sie kann. Kritzeln, Prozesse zeichnen und nachvollziehen.	2. – 4. Stunde
Workshop 3	<b>Workshop Teamfreiheit</b> Freiheit ist ein Gut, dass durch Gebrauch wächst und den Nichtgebrauch dahinschwindet...	1. – 6. Stunde
Workshop 4	<b>Karikaturen zeichnen</b> – Exkursion zum Karikaturen-Museums Krems. Ausstellung und Karikaturen zeichnen...	1. – 8. Stunde
Workshop 5	<b>Kochen „G’sund + guat“ mit Karl Wrenkh</b> im Restaurant Wrenkh, Bauernmarkt 10, Verkostung inbegriffen...	2. – 4. Stunde
Workshop 6	<b>Radiosendung gestalten mit Radio Afrika TV</b> „GCED – Demonstrationen in Burkina Faso“ (Mittagessen am Naschmarkt, ORF Tonstudio)	2.–10. Stunde
Workshop 7	<b>Wirtschaft und nachhaltiger Tourismus</b> – im Wirtschaftsmuseum, Vortrag & Diskussion	1. – 4. Stunde
Workshop 8	<b>Graffiti-Sprayen-Workshop</b> Theorie und Praxis des Street-Art-Sprayens mit Michael Heindl	1. – 4. Stunde Freitag: 1. – 3.

# „Wir können den Wind nicht ändern, aber die Segel anders setzen“

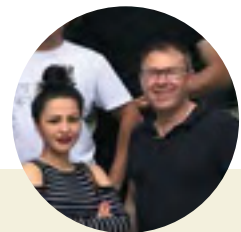
## Deutschkurse für Flüchtlinge

*Helmut Mailänder*

In diesem Beitrag wird von einer inzwischen mehr als fünfjährigen Erfahrung mit Sprachkursen für Geflüchtete berichtet, die von ehemaligen und aktiven Lehrkräften, aber auch von SchülerInnen angeboten werden. Die Idee dazu entstand im Rahmen eines Projekts des Religionsunterrichts – aus der Empörung über die menschenunwürdige Behandlung von AsylwerberInnen wurde ein praktischer Beitrag zu ihrer Unterstützung. Dabei haben Lehrkräfte wie SchülerInnen viele Erfahrungen gemacht, die sie besser zu „global citizens“ qualifizieren.

### Vom Aktionstag „Menschen auf der Flucht“ zum Deutschkurs für Flüchtlinge

Alles hat damit begonnen, dass im Spätherbst 2012 einige SchülerInnen an mich, ihren Religionslehrer, herangetreten sind, und zwar mit Zeitungsartikeln zum Thema Flucht und Asyl, die sie sehr irritiert haben: „Stimmt es, dass die Innenministerin jetzt im Winter tatsächlich Zelte für die Geflüchteten aufstellen möchte?“ Um das Thema genauer zu erörtern, organisierte ich in dieser Adventszeit einen Aktionstag „Herbergssuche“ mit einem Workshop mit der Caritas Kärnten zum Thema „Menschen auf der Flucht“. Die SchülerInnen kamen auf die Idee, vor der Schule Zelte aufzuschlagen, damit man sich besser vorstellen könne, wie es wäre, den Winter in Zelten zu verbringen. Die Eltern und die Schule griffen den Plan auf. Bald standen vor der Schule einige Zelte, die symbolisch und materiell an das Los der „Herbergssuchenden“ und „Heimatsuchenden“ erinnerten, welche zur Flucht nach Europa aufgebrochen waren. Damit sollte auch die Möglichkeit geboten werden, dass BesucherInnen in die Zelte kommen, um über die Asylpolitik zu diskutieren. Das Echo war groß. „Mit dem Projekt wollten wir zeigen, wie menschenunwürdig die Unterbringung in Zelten ist“, erklärte eine Schülerin gegenüber den Medien. (Kleine Zeitung, 4. 12. 2012, S. 23)



### Steckbrief

**Schule:** AHS, Oberstufe BG Porcia, Spittal an der Drau

**Projekt:** Ehrenamtliche Deutschkurse für Geflüchtete, von Lehrkräften und SchülerInnen gestaltet

**Besondere Herausforderung:** Heterogenität der Gruppen, Alphabetisierung, Wechsel der TeilnehmerInnen aufgrund des Wechsels der Flüchtlingsunterkünfte in ganz Österreich

Beim Workshop sprach, neben einer Sozialberaterin der Caritas, auch ein junger Mann aus Afghanistan über seine Flucht und seine jetzige Situation in Österreich. In der Abschlussrunde wurde ihm die Frage gestellt, was die Schule denn machen könnte. Die Antwort: „Wir würden gerne Deutsch lernen, doch es gibt zu wenig Kurse.“ So wurde die Idee geboren, einen ehrenamtlichen Deutschkurs für Flüchtlinge an unserer Schule zu organisieren, der seit 2013 Wirklichkeit geworden ist. Im ersten Jahr wurde an zwei Tagen pro Woche ein Deutschkurs für verschiedene Sprachniveaus angeboten. Das Team bestand aus 6 Lehrern und 15 SchülerInnen, die sich als DeutschlehrerInnen engagierten, sowie zwei Dolmetschern, selbst Geflüchtete, ohne die unsere Arbeit gar nicht möglich gewesen wäre.

Im ersten Jahr nahmen 35 bis 40 Flüchtlinge aus Afghanistan daran teil, vorwiegend junge Männer. Ganz entscheidend war die Unterstützung durch die Schulleitung. Frau Direktor Rauter stellte die Räume unserer Schule als auch



Gruppenphoto der Deutschklasse (Vorbereitung A2) des Deutschkollegen Mag. Karl Prinzing

das Material (Hefte, Schreibzeug) zur Verfügung. Als Starthilfe übernahm die Caritas Kärnten im ersten Semester die wöchentlichen Fahrtkosten der Flüchtlinge aus Radenthein nach Spittal (ca. 25 km).

## Die Deutschkurse und was sie bedeuten

Im Schuljahr 2013/14 ging das Schulprojekt *Deutschkurs für Flüchtlinge* in das zweite Jahr, und wir hatten gemischte Gefühle. Ohne finanzkräftigen Kooperationspartner wussten wir nicht, ob wir es wieder schaffen würden. In dieser Situation war unser Dolmetscher Khabir eine entscheidende moralische Unterstützung. Er hat uns angerufen und gesagt: „Ihr macht doch weiter, nicht wahr? Rechnet mit mir!“ Das war eine starke Motivation. In vier Klassen wurden ein- bis zweimal pro Woche weiterhin Deutschkurse angeboten. In den Klassen saßen nun jeweils 10 bis 15 Frauen und Männer aus unterschiedlichen Ländern. Jede Gruppe wurde von einer Lehrperson und zwei AssistentInnen, sprich SchülerInnen, betreut. Diese agierten unterstützend, indem sie zusätzliche Erklärungen und Übungen boten, manchmal aber erläuterten sie auch selbständig einzelne Kapitel an der Tafel. Zwei Mädchen gaben sogar, parallel zum normalen Deutschkurs, zwei bereits fortgeschrittenen Ägyptern Einzelunterricht. Die Schülerinnen halfen somit bei den Prüfungsvorbereitungen und sie waren auch bei den Prüfungen, die vom Sprachzentrum „WoDaS“ abgehalten wurden, dabei.

Das dritte Jahr der Deutschkurse war ein Jahr voller Veränderungen. Die Teilnehmerzahl für unsere Deutschkurse wurde so hoch überschritten, dass wir es nicht mehr

schafften, für die Fahrtkosten aufzukommen. Hintergrund: 90 Prozent der Flüchtlinge lebten in Radenthein. Ohne Unterstützung war es aber für die Flüchtlinge nicht mehr möglich, nach Spittal an unseren Schulstandort zu kommen. 40.- Euro Taschengeld im Monat reichten nicht aus für ein wöchentliches Busticket. Was konnten wir tun? Über den Bezirksschulrat baten wir um die Möglichkeit, in der Hauptschule Radenthein (diese befand sich in der Nähe des Asylquartiers) unseren Deutschkurs fortzusetzen. Mit Privatautos fuhren LehrerInnen und SchülerInnen des BG Porcia einmal wöchentlich nach Radenthein, um in drei Klassen Deutschunterricht zu halten.

Seit dem Schuljahr 2015/16 finden die Deutschkurse wieder an unserer Schule statt. Dies ist bedingt durch die veränderte Zusammensetzung unserer KursteilnehmerInnen.



Die Schülerin Sonja Moritz der 7A bei der Kinderbetreuung, welche parallel neben den Deutschkursen stattfand





Gruppenphoto meiner Deutschklasse Anfängerkurs (Vorbereitung für die A1 Klasse)

Neue Flüchtlingsquartiere in der Nähe von Spittal sind hinzugekommen (Sachsenburg, Obervellach, Lendorf, Radenthein und Spittal Stadt). Dies ermöglicht wieder vielen die Teilnahme an unseren Deutschkursen vor Ort. Derzeit sind das

---

**Allen Menschen sollen jene  
Bildungschancen eröffnet werden,  
die sie für die Gestaltung einer  
lebenswerten Zukunft brauchen**

---

rund 35 bis 40 Personen. Im Gegensatz zu den ersten Jahren sind das jetzt nicht mehr vor allem junge Männer, sondern Familien. Daher haben wir auch eine Kinderbetreuung für die Nachmittage eingerichtet, an denen die Eltern die Sprachkurse besuchen. Schülerinnen des BG Porcia haben für die Kinder ein Programm zusammengestellt, sie erzählen ihnen viel, zeichnen und malen mit ihnen und unterstützen sie auch dabei, ihre Hausübungen zu machen.

Seither organisieren wir über unseren Deutschkurs hinaus auch die Übernahme vieler Prüfungstaxen. Eine Prüfung kostet zwischen 110.- und 120.- Euro, eine fast unerreichbare Summe für die Flüchtlinge. Durch Benefizveranstaltungen und durch Kontakte mit Privatpersonen, Pfarrcaritas, Kol-

pingverein und einer Selbstbestierungsgruppe können die Gebühren für die Prüfungen vom Deutschkurs übernommen werden. So konnten etwa im Sommersemester 2018 wieder 16 Personen zu den A1 und A2 Prüfungen antreten. Erstmals wurden dabei die Prüfungen vor Ort an unserer Schule von PrüferInnen des Sprachzentrums „WoDaS“ abgenommen. Dies bedeutet den Flüchtlingen sehr viel, da sie nicht mehr nach Klagenfurt müssen (organisatorischer und finanzieller Aufwand fällt dadurch weg).

Didaktische Themen, die den Unterrichtsalltag bestimmen (Heterogenität der Gruppen, Interkulturelles Lernen, Alphabetisierung, Fernbleiben vom Unterricht, Wechsel der TeilnehmerInnen aufgrund des Wechsels der Flüchtlingsunterkünfte in ganz Kärnten, usw.) haben ebenso unsere Arbeit begleitet.

Um eine konsequente, praktikable und am Ende auch effiziente Unterrichtsarbeit leisten zu können, haben wir uns bereits nach sehr kurzer Zeit dazu entschlossen, einen sogenannten „Einstufungstest“ einzuführen. Diese Vorevaluierung der TeilnehmerInnen wurde notwendig, da unterschiedlichste Sprachniveaus, unterschiedliche Altersgruppen und ebenso auch Sprachkenntnisse (z.B. Englisch oder Französisch) vorhanden waren und wir einen produktiven und für alle Beteiligten befruchtenden Deutschunterricht leisten wollten. Der „Einstufungstest“ hat uns Struktur gegeben und einen Lernfortschritt gewährleistet, obwohl ein schriftlicher Test auch seine Tücken hat: Lernende mit soliden Sprach-, aber geringen bis keinen Schriftkenntnissen (der eigenen Muttersprache), konnten damit nicht sofort „identifiziert“ werden und diesen sprachlichen Talenten zu erklären, dass auch das Schreiben dazu gehört, hat uns doch auch eingehend beschäftigt.



**Gruppen und Abschlussphoto der Deutschkurse 2018 an unsere Schule**



**Schülerinnen der der 6A Klasse, beim Keksebazar für die Fahrtkosten unsere Teilnehmer der Deutschkurse**

## Resümee

Was die Kurse betrifft, so sind sie zweifellos eine Erfolgsgleichung: Sie decken einen deutlich gegebenen Bedarf ab und werden von den Geflüchteten gerne angenommen. Die Prüfungserfolge der KursteilnehmerInnen beweisen, wie gut die Ausbildung läuft, allerdings unter der Bedingung, dass eine kontinuierliche Teilnahme ermöglicht wird.

Diese Erfolge sind nur möglich, weil es ein Team von engagierten Lehrkräften und SchülerInnen gibt, wobei auch der Einsatz von KollegInnen besonders hervorzuheben ist, die bereits in der Pension sind und nun großzügig ihre Arbeitskraft zur Verfügung stellen. Aber auch die tatkräftige Unterstützung durch die Direktion, moralisch wie materiell, ist ein entscheidender Erfolgsfaktor.

Die Aktivitäten unserer SchülerInnen im Rahmen der Kurse sind nicht nur essentiell für die Kurse an sich, sondern auch für die beteiligten SchülerInnen selbst. Denn die Kurse sind für sie ein „Ernstfall“. Sie müssen lernen Verantwortung zu übernehmen. Sie haben eine Aufgabe und können nicht, weil sie einmal keine Lust haben oder sich nicht so gut fühlen, ihre Betreuungspflichten vernachlässigen. Schließlich warten die KursteilnehmerInnen auf sie!

Die Kurse vertiefen auch das Verständnis der SchülerInnen bezüglich der Situation der Geflüchteten und der Flüchtlingspolitik in Österreich. Die praktischen Erfahrungen erweitern ihren Horizont und sind ein Beitrag zu ihrer politischen Bildung. Freilich liegen da noch ungenutzte Ressourcen. Denn die Aufarbeitung des Erlebten erfolgt derzeit noch hauptsächlich im Religionsunterricht. Jedenfalls sind das wichtige Lernprozesse, mitunter mit nachhaltigen Folgen. So hat die Betreuungsarbeit etwa bei zwei Mädchen die Studienwahl entscheidend beeinflusst. „Herr Professor“, haben sie zu mir gesagt, „diese Arbeit mit den Geflüchteten war ein entscheidender Punkt, da haben wir so viel mitbekommen, die ganzen Behördenwege, immer dieses Zittern bei den Anhörungen, dürfen sie bleiben oder nicht, das war ein maßgeblicher Grund, warum wir uns entschieden

haben, Jus zu studieren“. Die Schülerinnen haben anhand ihrer Erfahrungen mit den Deutschkursen und allem, was damit zusammenhängt, gelernt, was *Citizenship* in der Praxis heißt, und wollen die rechtliche Problematik nun systematisch kennenlernen.

## Zitate von Lehrkräften und SchülerInnen

### Schülerinnen

*„Ich mache mit, weil ich den Menschen eine Chance geben will, eine fremde Sprache zu erlernen.“*

Lea, 15

*„Unsere Schule macht schon länger Projekte mit Asylwerbern und ich möchte das unterstützen; während dem Unterrichten denke ich mir oft, wie es wohl wäre, wenn meine Familie und ich Asylwerber wären.“*

Leonie, 15

### LehrerInnen

*„Es macht einfach Sinn für mich, deshalb bin ich freiwillig dabei.“*

Elisabeth Unterlass, 62

*„Spannend ist, dass wir oft nach dem Deutschkurs so viel positive Energie mitnehmen können – ich möchte zeigen, dass es Sinn macht, sich für andere einzusetzen.“*

Helmut Mailänder, 50

*„Das Gefühl, wirklich etwas zu tun; es kommt viel zurück – oft nicht über Worte.“*

Manuela Kapeller, 42

Die Arbeit mit den Flüchtlingen im Rahmen der Deutschkurse hat aber auch uns Lehrkräfte verändert. Sie wird für alle Beteiligten immer komplexer. Über die Deutschkurse und die reine Sprachvermittlung hinaus dringt man

**„Ich möchte mit Menschen sprechen“**

Diesen Wunsch eines jungen Afghanen habe ich zum Leitsatz für meinen Deutschkurs für Asylwerber gemacht. Denn das sehe ich als zentrale Herausforderung: Den Asylwerbern das sprachliche Handwerkszeug mitzugeben, damit sie mit den Menschen hier in Österreich ins Gespräch kommen können. Und ich habe erfahren, dass das eines der größten Anliegen der zu uns geflüchteten Menschen ist.

„Ins Gespräch kommen“ ist eine Grundvoraussetzung dafür, dass Ängste abgebaut werden können. Sobald wir mit jemandem sprechen können, etwas über ihn, seine Lebensumstände, seine Interessen erfahren können, wird uns dieser Mensch vertraut und wir können ihm vertrauen!

Im Rahmen meiner Deutschstunden habe ich viele sehr unterschiedliche Menschen aus sehr fernen Ländern, aus Afghanistan, aus dem Iran, aus dem Irak, aus Syrien, kennengelernt. Wir haben uns gemeinsam um den Erwerb der deutschen Sprache bemüht. Wir haben geübt, gestöhnt, weil alles so kompliziert ist!, und gelacht.

Und ich bin zu der Überzeugung gekommen, dass all jene, die sich hier große Mühe geben, die deutsche Sprache zu erlernen, wertvolle, verantwortungsbewusste Mitglieder unserer Gemeinschaft werden können. Vorausgesetzt wir geben ihnen die Chance, in Österreich zu bleiben und hier Fuß zu fassen. / *Barbara Painsi*

immer tiefer ein in die Lebenswelt der Flüchtlinge und deren schwierige Situation in Österreich. Diese Erfahrung und das Wissen, wie mit Flüchtlingen insbesondere in Kärnten umgegangen wird, belastet aber auch und führt manchmal zu einem Gefühl der persönlichen Ohnmacht.

Man fühlt sich manchmal gezwungen, Dinge zu übernehmen, welche der Staat oder die Politik leisten sollten. Und manchmal muss die Zivilgesellschaft sogar, mit Briefen, Eingaben und Protesten, Probleme, die die Behörden schaffen, wieder aus der Welt räumen. Um nur das Wichtigste zu nennen:

- Es gibt keine Deutschkurse in den Asylquartieren.
- Die Asylquartiergeber verhindern Begegnung, Austausch und Gastfreundschaft (das Quartier als ein Ort der Ausgrenzung).
- Viele Quartiere liegen weit entfernt von einer Stadt oder einem größeren Ort. Die nächste Stadt ist nur mit einem Fahrzeug erreichbar.
- Die Praxis der ständigen Verlegung der Flüchtlinge in andere Asylquartiere verhindert Kontinuität beim Erlernen der Sprache wie auch gelingende Integration.

- Dadurch mussten wir, über den Deutschkurs hinaus, folgende Leistungen erbringen:
  - Organisieren des Fahrtgeldes für die KursteilnehmerInnen, denn ohne Deutschkenntnisse keine Chance auf Aufenthaltsrecht
  - Organisieren der Prüfungstaxen, denn die Prüfungen sind wichtig bei der Anhörung bei der Bundesasylbehörde, keine Prüfungen gilt als kein Wille zur Integration, d.h. kein Anzeichen unsere Sprache zu lernen
  - Teilnahme der LehrerInnen als Vertrauenspersonen bei der Anhörung von Flüchtlingen bei der Bundesasylbehörde usw.
  - Oftmalige Unterstützung bei wichtigen Behördenwegen, die LehrerInnen sind die ersten Ansprechpartner...

**„Wenn ihr einen Dolmetscher braucht, wendet euch einfach an mich!“****Vom Deutschkurs zu Global Citizenship**

Auf den ersten Blick mag unser Projekt wie eine karitative Aktion unter vielen wirken. Natürlich steht der Wunsch zu helfen ganz oben. Es ist uns aber sehr wichtig, dass dies auch als ein Projekt von politischer Bildung und Global Citizenship verstanden wird. Es ist schließlich aus einer Protesthaltung der SchülerInnen gegen die von ihnen als „mensch unwürdig“ empfundene Unterbringung der AsylwerberInnen hervorgegangen.

Als Schule des UNESCO-Schulnetzwerks sehen wir unser Projekt als einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag zu einer gelingenden Integration. Die Schulen des Netzwerks engagieren sich aktiv für Menschenrechte und eine Kultur des Friedens und der gegenseitigen Wertschätzung. So gibt es, als gelebte politische Bildung am BG Porcia, etwa einen Demokratieworkshop für alle dritten Klassen, in dessen Rahmen sie Parteien gründen, sich in die Rolle von Gemeinde- und Stadträten begeben, Projekte planen, im Marketing arbeiten und Diskussionen führen.

Allen Menschen sollen jene Bildungschancen eröffnet werden, die sie für die Gestaltung einer lebenswerten Zukunft brauchen. Ohne Kenntnis der deutschen Sprache kann Kommunikation und Austausch nicht gelingen. Über die Sprache lernen wir erst die jeweilige Kultur kennen und schätzen. In diesem Sinne stellen wir unser Projekt auch als Widerstand gegen Rechtsextremismus und Ausgrenzung auf der Homepage der Schule vor:

„Wir als Lehrer und Schüler des BG Porcia erleben unsere Asylwerber als höfliche und liebenswerte Menschen. Es macht uns traurig, dass es in Österreich einzelne Personen und parteipolitische Gruppen gibt, die das Menschenbild dieser Asylwerber entstellen und entfremden. Gabriele von Arnim, eine große Kämpferin gegen Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit schrieb:





**Unser ehemaliger Schüler und jetziger Dolmetscher bei der Caritas Mehdi Seyfollahi mit seiner Frau und seinem Sohn**



**Unser Dolmetscher der ersten Stunde Khabir mit seiner Frau und seinen drei Söhnen (Er lebt heute in Wien und lernt den Beruf eines Diplomkrankenschweflers)**

Zivilcourage ist nicht nur das Gegenteil von Feigheit, sondern auch das Gegenteil von Lethargie und Schweigen. Zivilcourage widersteht der Resignation.“

[www.bg-porcia.at/deutschkurse-fuer-asylwerber-aus-dem-oberkaerntner-raum/](http://www.bg-porcia.at/deutschkurse-fuer-asylwerber-aus-dem-oberkaerntner-raum/)

Wir betrachten die Geflüchteten nicht bloß als die, die unsere Hilfe brauchen. Schließlich leisten sie durch ihre Teilnahme selbst einen wesentlichen Beitrag, um in Österreich anzukommen. Und werden selbst aktiv, wie etwa der schon erwähnte aus Afghanistan stammende Khabir. Er hat lange Zeit in Afghanistan als Dolmetsch für die US-Amerikaner gearbeitet, doch nach deren Abzug musste er fliehen. Er hat uns gesagt: „Wenn ihr einen Dolmetscher braucht, wendet euch einfach an mich!“ Ohne ihn und seinen Kollegen, der auch Arabisch spricht, wären unsere Kurse nicht möglich gewesen.

Darüber hinaus können wir nun auch unsere Kontakte nutzen, um Geflüchtete in die Schule einladen, die quasi als LehrerInnen für unsere Klassen fungieren. Ein Beispiel: Als mich SchülerInnen der 3. und 4. Klasse massiv mit Aussagen konfrontierten wie „Die Flüchtlinge sind doch meist Kriminelle, und die haben auch alles, immer die neuesten Handys“ usw., schlug ich ihnen vor, sich doch einmal aus erster Hand zu informieren. Und ich lud Hamid, einen jungen Afghanen,

der früher auch unseren Deutschkurs besucht hat und jetzt in die Handelsschule geht, in die Klasse ein. Er hat aus seinem Leben erzählt, über seinen Fluchtweg über den Iran, wohin seine ganze Familie geflüchtet war, bis zu uns. Als er berichtete, dass er kaum in die Schule gehen durfte, da er bereits mit sieben Jahren 12 Stunden täglich in der Fabrik arbeiten musste, haben die SchülerInnen plötzlich ein ganz anderes Bild bekommen, das hat sie sehr berührt... Und es zeigt doch, dass wir richtig liegen, wenn wir uns an das Motto halten, das dem Vernehmen nach von Aristoteles stammt: „Wir können den Wind nicht ändern, aber wir können die Segel anders setzen.“

---

**Der Dolmetscher hat uns  
angerufen und gesagt:  
„Ihr macht doch weiter, nicht  
wahr? Rechnet mit mir!“**

---

## Literatur

TV Beitrag auf kult1.TV, unter Rubrik „Alltagshelden“: [www.kult1.tv/die-videosuche/alltagshelden/deutsch-kurs-fuer-asylwerber](http://www.kult1.tv/die-videosuche/alltagshelden/deutsch-kurs-fuer-asylwerber)



# Das World Peace Game

Doris Sommer



## Steckbrief

**Schule:** Öffentliches Stiftsgymnasium (STG) der Benediktiner in Melk, 5. bis 12. Schulstufe

**Projekttitel:** World Peace Game (WPG)

**Themen:** politische Bildung; Menschenrechte; Umweltschutz; Verbindung des Lokalen mit dem Globalen; Flüchtlingsthematik; Energiewende; Klimawandel; Weltfrieden; Schicksalsgemeinschaft der Menschheit; Wettrüsten; kritisches Denken; innovatives Problemlösen

**Lehrkräfte:** erfahrungsgemäß besonders interessant für Geschichts-, Geografie-, Religions- und Englischlehrer

**Zeitraum:** Ausbildung zum Spielleiter (ca. 5 Tage); eigentliches Projekt (World Peace Game) ca. 30 Stunden (Spiel, Vor- und Nachbereitung)

**Besondere Herausforderung:** Sich als SpielleiterIn während des Spieles mit Anleitungen und Lösungsvorschlägen zurückzuhalten, die SpielerInnen konsequent zum Nachdenken über mögliche Konsequenzen ihres Tuns aufzufordern und bei diesem Prozess zu begleiten.

## Was ist das World Peace Game?

Das World Peace Game ist eine interaktive politische Simulation, die den SpielerInnen die Gelegenheit gibt, die Verbundenheit und gegenseitige Abhängigkeit der globalen Gemeinschaft durch die Linse von wirtschaftlichen, sozialen, und ökologischen Krisen und einer immanenten Kriegsgefahr zu erleben. Das Ziel des Spieles ist es, jedes Land aus gefährlichen Situationen zu befreien und globalen Wohlstand unter Einsatz des geringsten militärischen Einsatzes zu erreichen. In „nationalen Teams“ entwickeln die SchülerInnen ein größeres Verständnis für die Wichtigkeit von Informationen, wie beispielsweise die weitreichenden Konsequenzen eines nuklearen Unfalls oder die enormen Kosten einer militärischen Aufrüstung und wie diese genutzt werden.

Das World Peace Game ist fächerübergreifend bildungswirksam. Es werden eine Vielfalt an Themen und Fertigkeiten der Fächer Mathematik, Geschichte und Politische Bildung, Kunsterziehung, Geografie, Religion, Biologie, Physik und Philosophie angesprochen. Allerdings lässt sich das World Peace Game kaum im Regelunterricht durchführen, sondern muss als Unverbindliche Übung, geblockt oder – wie im STG Melk – als Wochenprojekt abgehalten werden.

## Wie es zum World Peace Game kam

Die Idee, das World Peace Game zu erlernen und in unserer Schule zu implementieren, entstand bei den Montessori-Tagen in der Neuen Mittelschule Emmersdorf bei Melk im Jahr 2014. Damals stellte der US-Amerikaner John Hunter sein Spiel in Österreich das erste Mal vor, indem er es mit Schülern der Region durchführte. Pädagoginnen und Pädagogen waren eingeladen, zu beobachten und zu lernen.

Die Faszination für das World Peace Game ergab sich aus einem scheinbaren Paradoxon. Ich konnte einerseits beobachten, wie die teilnehmenden SchülerInnen immer



**Das World Peace Game stellt die Kinder vor vielfältige Herausforderungen. Hier ein Detailfoto der zweiten Ebene des Spieles, wo vier Länder mit ihren wirtschaftlichen, natürlichen und militärischen Ressourcen symbolhaft dargestellt sind**

wieder bis ans Äußerste gefordert wurden, es gab Tränen und auch immer wieder höchst emotionale Streitereien zwischen den SchülerInnen. Trotzdem entwickelten die Kinder eine schier grenzenlose Begeisterung und größtes Engagement für den Spielfortgang. Weiter war es für mich als Lehrerin eine wunderschöne Erfahrung, wie die Anforderungen des WPG die Kinder zu intensivstem Nachdenken anregen und zu Aha-Erlebnissen und Erkenntnissen führten, die in normalen Unterrichtsstunden in dieser Qualität und Intensität nur selten zu erleben sind. Wahrscheinlich, weil sie dort oft von dem/der LehrerIn induziert, beim WPG aber von dem/der SchülerIn selbst erlebt und beeinflusst werden.

### **Das World Peace Game als Global Citizenship Education**

Mit dem WPG lassen sich eine Fülle der Perspektiven der Global Citizenship Education (GCED) in den Fokus der SchülerInnen bringen. GCED bemüht sich um die Verbindung verschiedener pädagogischer Ansätze, wie Friedenspädagogik, politische Bildung und Globales Lernen. Die Perspektive, aus der gesellschaftliche und politische Entwicklungen betrachtet werden, ist nicht mehr nur die Ebene des Nationalstaates, sondern die vernetzte, globalisierte Weltgesellschaft. Ziel von Bildung ist aus dieser Sicht, dass die Lernenden sich als verantwortliche Weltbürger und Weltbürgerinnen wahrnehmen. Gleichzeitig fördert Global Citizenship Education die kritische Auseinandersetzung mit globalen Entwicklungen und den Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer friedlichen und global gerechten Weltgesell-

schaft. Das World Peace Game knüpft einerseits inhaltlich an die Schwerpunkte von Global Citizenship Education an und stellt andererseits eine geeignete Methode für die Auseinandersetzung mit komplexen globalen Fragen dar. Es fördert außerdem jene Kompetenzen, die auch für Global Citizenship Education im Vordergrund stehen.

Das World Peace Game ist eine ganz neue Methode des Unterrichtens. SchülerInnen werden auf die entscheidenden Aufgaben der Zukunft vorbereitet, ihre Friedens-, Sozial-, und Handlungskompetenzen werden gefördert und das Spiel gibt ihnen das Werkzeug mit, um zu reflektierten und kritischen, tatkräftigen WeltbürgerInnen zu werden. Die globale Dimension aller Fragen wird den Kindern im Laufe des Spieles häufig sehr eindringlich und praktisch vor Augen geführt. Grundsätzlich sind die SpielerInnen mit 25 hochkomplexen Problemfeldern konfrontiert (von Erdöllecks, die Fischgründe bedrohen, über Vulkanausbrüche, Fluchtbewegungen und Minderheitenfragen bis zu Themen wie Artenvielfalt). Die Probleme sind so konzipiert, dass sie alle Spielenden, egal welche Rolle sie innehaben, in irgendeiner Weise betreffen. Da die SpielerInnen politische Funktionen bekleiden (BundeskanzlerIn/PremierministerIn, FinanzministerIn, VerteidigungsministerIn, AußenministerIn, WirtschaftsministerIn), lernen sie im Laufe des Spieles nicht nur mit der entsprechenden Terminologie umzugehen, sondern sich auch in der Welt der Politik fast natürlich zu bewegen, Diplomatie zu üben, Verhandlungen zu führen, Verträge zu schließen. Die Konsequenzen ihrer Entscheidungen und Handlungen werden meist sehr bald sichtbar und führen in Folge – auch durch ständige Aufforderung zur Reflexion durch den Spielleiter/die Spielleiterin – zu großen Lerneffekten. Schließlich geht es im gesamten Spielverlauf um kriti-

sches, innovatives Denken. Ohne dieses Denken ist das Spiel nicht zu gewinnen. Dass dem World Peace Game ein starker utopischer Gedanke innewohnt, ist leicht zu erkennen. In dieser Miniaturwelt, in der sich die SchülerInnen bewegen, geht es darum, Probleme zu lösen, um am Ende den Weltfrieden und allgemeinen Wohlstand zu erreichen. Je weiter sich die Spielenden durch das Spiel entwickeln, desto kooperativer werden sie, da sie erkennen, dass die Spielziele nur gemeinsam erreichbar sind und dass niemand zurückgelassen werden kann.

## Das pädagogische Ziel des World Peace Game

Die Mission des World Peace Game und seines Erfinders John Hunter ist es, Kindern beizubringen, wie man für den Frieden wirken kann. Das Konzept von Frieden nicht als ein utopischer Traum sondern als Ziel, das erstrebenswert und erreichbar ist, ist ein Leitgedanke. Das World Peace Game fördert die Entwicklung von Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Kommunikations- und Kompromissbereitschaft, um sich mit Konflikten aktiv auseinandersetzen und sie lösen zu können. All das passiert, während die SpielerInnen verschiedene Perspektiven und Interessen im Auge behalten.

Das World Peace Game stellt die Kinder vor vielfältige Herausforderungen. Hier (auf S. 52) ein Detailfoto der zweiten Ebene des Spieles, wo vier Länder mit ihren wirtschaftlichen, natürlichen und militärischen Ressourcen symbolhaft dargestellt sind.

### Beispiel Klimawandel

Der Klimawandel ist eine der 25 großen Krisen, mit denen die SpielerInnen im World Peace Game zurechtkommen müssen. Hier der entsprechende Auszug aus dem Dossier, das die Grundlage für die SpielerInnen bildet und in dem alle Krisen beschrieben sind:

#### 13.a) Klimawandel

*(welchen manche WissenschaftlerInnen auf die Umweltverschmutzung, die vorwiegend von den mächtigen Industrieländern C & B verursacht wurde, zurückführen)*

Führt zu großer Abwanderung der Fische aus den territorialen Gewässern von Land A in die von B. Die Fischerei zählte zu As größten Einnahmequellen und A hat ab sofort aus diesem Grund einen Verlust von 75 Millionen pro Spieltag! A verlangt eine finanzielle Kompensation von 75 Millionen + 25 Millionen Strafe von B und C und bringt dazu eine Klage bei der UN ein. A braucht das Geld jetzt innerhalb von 2 Spieltagen. Es gibt eine Hungersnot bei A und nach 2 Spieltagen werden 1000 Personen pro Tag an Unterernährung sterben!!!

## Die didaktischen Grundprinzipien des Spieles

Als ein pädagogisches Instrument basiert das World Peace Game auf einigen Grundprinzipien:

- Widersprüchliche Elemente können und sollen miteinander auftreten.
- Es werden bewusst Situationen geschaffen, die von den SpielerInnen als überwältigend empfunden werden aufgrund der vielfältigen Komplexität im Spiel bzw. bewusst geschaffenem Chaos.
- Lösungen, die nur mit Teamarbeit möglich sind, werden durch bewusst erzeugten Druck (d.h. Fristen) und damit ein Gefühl der Dringlichkeit herbeizuführen versucht.
- Die Problemlösungskompetenz in komplexen Situationen wird geschult.
- Die Entwicklung von Empathie und Mitgefühl wird gefördert, indem mit hohem Risiko (z.B. Gefahr des Verhungerns von Menschen) gespielt wird.
- Die Fähigkeit, verschiedene Sichtweisen auf ein Problem gleichzeitig zu berücksichtigen, jedoch Werturteile zu vermeiden, wird trainiert.

Der Problemlösevorgang wird durch Achtsamkeitsphasen bewusst verlangsamt, was mehrere Vorteile bietet:

1. Tiefe, Stimulation und Unterstützung von nachhaltigem und langfristigem Denken
2. Vermehrung von möglichen Lösungen
3. Wertschätzung von Komplexität anstelle von Ablehnung und Angst vor der Vielschichtigkeit des Lebens

Das World Peace Game schult das kritische Denken der SpielerInnen. Folgende Aspekte sind dabei besonders relevant:

1. Wahrnehmen der dem Leben inhärenten Komplexität und Einfachheit.
2. Sich direkt mit Komplexität auseinanderzusetzen anstatt sie zu meiden oder aus Überforderung abzuwerten.
3. Akzeptanz von Vergänglichkeit als Teil des normalen Lebens.
4. Erkennen von persönlichen, eigenen Fähigkeiten in einer Krisensimulation.
5. Die Fähigkeit, Problemlösungskompetenzen zu trainieren und langfristig zu erhalten.
6. Förderung von selbstreflexiver Achtsamkeit.
7. Erkennen, Verstehen und Wertschätzen von nicht messbaren Ergebnissen und Prozessen.
8. Gleichzeitiges Ableiten von Handlungen / Reaktionen in mehrere Richtungen, Schichten und Dimensionen.
9. Expertise entsteht im Laufe der Veränderungen.
10. Den Luxus, versagen zu dürfen, um mit Unterstützung zu lernen, „wie man versagt, um letztendlich erfolgreich zu sein“.
11. Flexibilität des Denkens und der inneren Einstellung. (Quelle: www.worldpeacegame.org)



### Der Erfinder des World Peace Game

**John Hunter** wurde in Virginia in den Vereinigten Staaten von Amerika geboren. Er graduierte an der Virginia Commonwealth University und hat verschiedene Preise für seine Arbeit im Bildungsbereich gewonnen. Er ist Lehrer aus Passion und pädagogischer Berater, der sein Leben der Idee widmet, Kinder bei der Verwirklichung ihres vollen Potenzials zu fördern.

Während seiner Studienjahre bereiste er die Welt und studierte komparativ Religionen und Philosophie in Japan und China. In Indien, der Wiege der Gedankenwelt Gandhis, begann er, sich für die Prinzipien der Gewaltlosigkeit zu begeistern und darüber nachzudenken, wie sein Beruf zum Frieden in der Welt beitragen könnte.

Im Wissen darum, dass das Ignorieren von Gewalt nicht dazu führt, dass sie verschwindet, überlegte er, wie er Frieden in einer so oft gewalttätigen Welt lehren könnte. Indem er die Realität der Gewalt akzeptierte, würde er versuchen, Strategien zu entwickeln um Harmonie in verschiedenen Situationen zu integrieren. Diese Versuche nahmen im Rahmen des World Peace Game Form an. (Quelle: [www.worldpeacegame.org](http://www.worldpeacegame.org))

*„Das Spiel soll nicht Wissen vermitteln, sondern die Kinder zum Handeln animieren. Zuerst sind sie Gegner im Spiel und das mit Absicht. Das Geheimnis des Spiels ist jedoch, dass man, um zu überleben, zusammenarbeiten muss. Das bringe ich den Kindern aber nicht bei, sie entdecken es vielmehr selbst, weil es notwendig ist.“*

**John Hunter**

### Wie wird man SpielleiterIn (Facilitator)?

GlobArt, eine Non-Profit-Organisation mit Sitz in Wien, hat in Kooperation mit John Hunter bereits mehr als 200 PädagogInnen aus 28 Nationen zu SpielleiterInnen ausgebildet. Um ein Facilitator, also ein Spielleiter, eine Spielleiterin zu werden, gibt es zurzeit nur eine Möglichkeit, nämlich an einer Master Class mit John Hunter teilzunehmen. Eine Master Class ist eine einzigartige Erfahrung für LehrerInnen, um in einem Umfeld zusammenzukommen, das ihnen – isoliert von fordernden Rhythmen und Tagesroutinen – erlaubt, ihre eigenen Lehrpraktiken zu erkennen und zu hinterfragen. Die PädagogInnen lernen dabei eine ganz neue Methode des Unterrichts kennen. Nach der fünftägigen Master Class sind sie berechtigt, das World Peace Game selbst mit ihren SchülerInnen zu spielen. Es können LehrerInnen aller Schultypen und Fächer an dieser Ausbildung teilnehmen.

Während der Master Class beobachten die TeilnehmerInnen in den Vormittagsstunden John Hunter bei der Leitung eines Spieles mit Kindern. An den Nachmittagen liegt der Fokus darauf, die PädagogInnen an die Kernelemente des Spieles heranzuführen:

- Die dem Spiel zugrundeliegende Philosophie und die Unterrichtsprinzipien;
- Identifizierung der Merkmale, die nötig sind, um das WPG zu leiten. Dies erfolgt im Zuge einer Serie von reflexiven Fragen und Aktivitäten;
- Lernen, Unterrichtssequenzen zu entwerfen, die von den Prinzipien und dem Geist des World Peace Game inspiriert sind.

Dieser Prozess eröffnet neue Möglichkeiten für die Weiterentwicklung der eigenen Unterrichtsmethoden und deren Lerndesign. Die Teilnehmenden verwenden die neuen Einsichten und verwenden sie für die Altersgruppen und Interessen ihrer eigenen SchülerInnen.<sup>1</sup>

### Das World Peace Game am Stiftsgymnasium

Das World Peace Game wird am Stiftsgymnasium Melk seit dem Jahr 2015 gespielt. Zunächst nur von einer, 2017 von zwei Klassen und seit dem Schuljahr 2017/18 wird es – wenn organisatorisch möglich – in allen fünf ersten Klassen durchgeführt, da bereits sechs LehrerInnen des Gymnasiums die Ausbildung zum Spielleiter/zur Spielleiterin bei John Hunter absolviert haben.

<sup>1</sup> Weiterführende Informationen zur Ausbildung finden Sie im Internet: [globart.at](http://globart.at) – Aktivitäten – World Peace Game oder [worldpeacegame.org](http://worldpeacegame.org) – Training – Become a Facilitator oder [globart.at](http://globart.at).





Die SpielerInnen suchen gemeinsam nach Lösungen. Dafür ist bisweilen das oftmalige Nachlesen im Dossier, in dem alle Krisen des Spieles aufgelistet und beschrieben sind, notwendig

Spieler beim Diskutieren am Board. Aus eigenem Antrieb kamen die Schüler mit Anzug und Krawatte zum Spiel. Sie nahmen ihre Rollen als Bundeskanzler, Wirtschafts- und Finanzminister sehr ernst

---

## In dieser Miniaturwelt geht es darum, Probleme zu lösen, um am Ende den Weltfrieden und allgemeinen Wohlstand zu erreichen

---

### In einem Erfahrungsbericht erzählen Schülerinnen:

**Das World Peace Game der 1C am Stiftsgymnasium Melk – Ein Bericht der UNO:** Wir, die UNO (Katharina B., Emma K., Alexandra W.), möchten gerne über unser dies-jähriges „World Peace Game“ (WPG) berichten.

Es hat von 30.1. bis 2.2.2017 stattgefunden. Der Tag 1 ist mit vielen Erklärungen sehr ruhig verlaufen, am Tag 2 hat das Spiel erst richtig begonnen. Die ersten Aufgaben sind gelöst worden, die ersten Tränen sind geflossen und unsere Köpfe haben begonnen zu qualmen. Es ist sehr viel Arbeit auf uns zugekommen und wir haben es uns (ehrlich gesagt) leichter vorgestellt. Am dritten Tag haben uns einige Eltern-teile besucht und uns mit reichlich Kuchen und Gebäck versorgt. Also, wie man merkt, uns ist nie langweilig geworden, und wir sind nie mit hungrigen Mägen nach Hause gegangen. Am vierten und letzten Tag ist die Sehnsucht nach dem Sieg immer mehr gewachsen. Manche Kinder haben sich gefragt: „Werden wir in diesem Spiel siegen?“ oder „Wie können wir Geld in unser Land bringen?“. Die Verzweiflung ist groß gewesen und wir haben Angst gehabt, dass wir es nicht mehr schaffen. Auch die UNO hat an dem Sieg gezweifelt. Doch wir haben bemerkt, dass Zusammenhalt das

wichtigste ist. Denn, wenn man nur an sich denkt, ist Welt-frieden nicht möglich.

Schließlich ist es Rettung in letzter Sekunde gewesen: Wir haben beschlossen, einen Schatz zu heben. Die Wetter-göttin (Linda Vetiska) hat gefragt: „Kopf oder Zahl?“. Wir haben uns für „Kopf“ entschieden. Linda hat die Münze in die Höhe geworfen und sie wieder aufgefangen: „Kopf!“. Das Schicksal hat es gut mit uns gemeint. Alle sind in Jubel und Freude ausgebrochen. Sogar Freudentränen hat es gegeben, der Sieg war gerettet.

Wir sind sehr froh, das „World Peace Game“ gespielt zu haben. Durch dieses Spiel sind wir und unsere Lehrerin noch mehr miteinander verbunden und es hat auch unsere Klas-sengemeinschaft sehr gestärkt!

...Denn: Zusammen sind wir stark!!!!

Wir sind sehr an den Erfahrungen und Erlebnissen der Schü-lerInnen interessiert. In der Endphase des WPG, sobald das Spiel gewonnen ist und Preise (wie z.B. der Menschenrechts-preis) verliehen wurden, werden Feedback-Bögen ausgeteilt. Sie ermöglichen es dem Spielleiter/der Spielleiterin zu beur-teilen, ob die Ziele des Spieles erreicht wurden und um die eigene Performanz zu verbessern.



Die SpielerInnen bangen um den Erfolg ihrer Entscheidung



Nach intensiven Tagen hat die 1c das Spiel gewonnen. Die Freude und der Stolz ist den Schülerinnen und Schülern anzusehen.

**Zitate aus Feedback-Bögen von SchülerInnen, nachdem sie das World Peace Game gespielt haben:**

Was war für dich der Grund das World Peace Game zu spielen?

*„Wenn ich später erwachsen bin, will ich es besser machen als die Politiker heute.“*

Emma P.

Kann es mit Gewalt Frieden geben?

*„Nein, weil man immer wieder Probleme mit anderen Ländern hat. Wenn man angreift, dann wird das Land zurückschlagen.“*

Simon L.

Wie hast du Veränderungen, die du oben beschrieben hast gemerkt?

*„Dass die kämpferischen Krisen durch Kampf und Krieg nur schlimmer werden.“*

Maximilian H.

*„Am Anfang haben alle aufgerüstet mit Waffen, Panzern, usw. Aber dann haben alle nach einer Weile ihre Verteidigungen zurückgezogen.“*

Paul Sch.

*„Es wurde schwer und die Lage ernst. Ich nahm mich zusammen und dachte: Lustig sein? Später! Jetzt wird's heikel!“*

Stefan S.

Was macht einen guten Verhandlungspartner aus?

*„Ein guter Verhandlungspartner ist der, der nicht stresst.“*

Clara F.

*„Wenn er seine Versprechen einhält und auch Gegenleistungen gibt.“*

Emma P.

Beschreibe, wie sich dein Denken während des Spiels verändert hat. Vom Beginn des Spiels bis zum Ende.

*„Ich weiß jetzt, dass alles wirklich nur mit Teamarbeit geht. Alleine wird keiner die Welt retten.“*

Hannah H.

*„Man muss alles nochmal mindestens 3 Mal durchdenken. Das hatte ich am Anfang nicht.“*

Jakob Sch.

*„Am Anfang kam man gar nicht klar und am Ende war das Denken so einfach und es war alles gut.“*

Victoria P.

Beschreibe die Situation im Spiel, die überlegtes Handeln oder das geschickte Lösen von Problemen am besten gezeigt hat.

*„Ich denke, dass die Krise Nr. 13 (Klimawandel) am schwierigsten zu lösen war, denn sie war am kompliziertesten und sie existiert auch auf unserer Erde.“*

Emma P.

Gibt es einen besten Weg, um Probleme zwischen zwei gegnerischen Parteien zu lösen? Beschreibe oder erkläre.

*„Denken, sprechen, Vorschläge machen und nicht gleich Krieg beginnen.“*

S. Lechner

*„Ja. Verhandeln und diskutieren. Und die logischste Lösung dann umsetzen. Vieeeel überlegen.“*

Christoph H.

*„Eine Prise Verständnis. Ein Esslöffel Verhandlung. 3 Gramm Liebe.“*

Jakob Sch.




---

**Es gab Tränen und höchst emotionale Streitereien zwischen den SchülerInnen. Trotzdem entwickelten sie eine schier grenzenlose Begeisterung und größtes Engagement für den Spielfortgang**

---

## Implementierung des World Peace Game an der Schule

### Materialien und Ressourcen

Das World Peace Game kann in Hinblick auf den Zeitaufwand – Nettospielzeit mit den SchülerInnen – flexibel ausgelegt werden. Es ist möglich, es als Unverbindliche Übung am Nachmittag einmal pro Woche oder geblockt einmal alle 14 Tage anzubieten. Hier ist allerdings zu beachten, dass man den Raum für die gesamte Dauer des Spieles nicht anderweitig verwenden kann, da das Spielbrett (Board) unverändert stehen bleiben muss.

Eine zweite Möglichkeit ist die Blockung auf eine Woche, was ein völliges Eintauchen der SpielerInnen in das Spiel bewirkt und emotional wie auch intellektuell für die Spielenden eine große Herausforderung bedeutet. Am Stiftsgymnasium Melk wurde bisher nur die zweite Möglichkeit angewandt, sie hat sich durchaus bewährt. Im Übrigen ist das auch der Modus, den John Hunter bei den Master Classes anwendet. Für die Zeiteinteilung findet jeder Facilitator seinen eigenen Weg. Als Richtschnur können 24 Unter-

richtsstunden angenommen werden, also 4 Schultage zu je 6 Unterrichtsstunden. Es wird ein größerer Unterrichtsraum benötigt, um für das Spiel selbst, die Teams und die Verhandlungsphasen, in denen es zu Gruppentreffen kommt, genügend Raum zur Verfügung zu haben. Was die Spielausstattung anlangt, so ist das wichtigste Tool das Board, das aus vier, etwa 1 mal 1 Meter großen, übereinander platzierten Plexiglasplatten besteht. Es bildet den Kern und Kristallisationspunkt des World Peace Games. Dazu kommt eine recht stattliche Reihe von Spielfiguren, die für das Spiel auf dem Board platziert werden. Dieses Set, Board und Figuren, kann bei GlobArt ([www.globart.at](http://www.globart.at)) entlehnt werden. In Folge und wenn das Spiel auf Dauer an der Schule eingeführt werden soll, ist der Ankauf eines eigenen Boards<sup>2</sup> und das Organisieren eigener Spielteile empfehlenswert. An unserer Schule haben wir in der letzten Schulwoche 2017 einen Workshop „Basteln für das World Peace Game“ veranstaltet, und am Ende zweier kreativer und schöner Tage mit den SchülerInnen konnten wir unser eigenes fix fertiges Equipment bewundern. Materialien und Figuren ließen sich größtenteils kostengünstig organisieren.

<sup>2</sup> Die Firma Gradwohl in Melk ([www.gradwohl.co.at](http://www.gradwohl.co.at)) hat bereits Erfahrung und einige Boards für österreichische Schulen hergestellt, Kosten etwa € 1.000,-.

## Organisatorische Voraussetzungen

Naturgemäß bedarf die Implementierung eines so komplexen pädagogischen Tools, wie es das World Peace Game ist, einiger Vorbereitung. Die beiden ersten Schritte, die für die Einführung des Spieles notwendig sein werden, sind:

- Ausbildung mindestens eines Lehrers zum Facilitator
- Absprache mit und Unterstützung durch den/die SchulleiterIn: Es geht um Ressourcen verschiedenster Art: Klärung mit dem Landesschulrat, Freistellung vom Unterricht für die Zeit des Spiels, damit ergeben sich Supplierungen, (eventuelle) Kosten durch Ankauf des Boards und der Spielteile, Kopierkosten, etc.

## Informationen, Meinungen und Impressionen

### **Homepage der World Peace Game Foundation**

[www.worldpeacegame.org](http://www.worldpeacegame.org)

Hier gibt es vielfältige Informationen über das Spiel, Links zu TedTalks mit John Hunter, YouTube Videos, Informationen zu Master Classes uvm.

### **Homepage von GlobArt: [www.globart.at](http://www.globart.at)**

Hier gibt es Informationen zum Spiel aber auch die Möglichkeit für persönliche Kontaktaufnahme mit MitarbeiterInnen, die bereits viel Erfahrung mit Schulen bezüglich Ausbildung zum Facilitator und Implementierung des WPGs an Schulen haben.

### **Journal-Panorama**

„Kinder an die Macht – John Hunters 'World PeaceGame'“

<https://oe1.orf.at/programm/20150420/387711>

Diese Ausgabe des Ö1 Journal Panorama vom 20. April 2015, gestaltet von Katharina Menhofer, gibt einen sehr lebendigen Eindruck vom World Peace Game, großteils aus der Sicht der teilnehmenden Kinder.

## Zum Abschluss

Eine besondere Herausforderung für die meisten SpielleiterInnen ist es, sich während des Spieles mit Anleitungen, Tipps und Lösungsvorschlägen zurückzuhalten, da dies dem Sinn und Wesen des WPG widersprechen würde. Es ist das Spiel der Kinder und selbst wenn sie Entscheidungen treffen, die einem als Erwachsenen beinahe das Herz brechen oder zutiefst zuwider sind, darf man nicht eingreifen. Vielmehr ist es die Aufgabe des Spielleiters, die SpielerInnen während des Spieles konsequent zum Nachdenken über mögliche Konsequenzen ihres Tuns aufzufordern und bei diesem Prozess zu begleiten.



# GCED in den alltäglichen Unterricht integrieren!

Gabriele Stelzmüller im Interview mit Heidi Grobbauer

HEIDI GROBBAUER: *Würden Sie uns zuerst einen kleinen Einblick in die Schule geben, in der Sie unterrichten, und in die Schwerpunkte, die Sie in Ihrem Unterricht setzen?*

GABRIELE STELZMÜLLER: Das kann ich gerne machen: Ich unterrichte an der htl donaustadt die Fächer Naturwissenschaften, Umweltmanagement, Abfallwirtschaft und Arbeitssicherheit, sowie Arbeitsgesundheit. Die HTL hat ergänzend eine Initiative CSR (Corporate Social Responsibility), die mir sehr am Herzen liegt, und sie ist Schule des UNESCO Schulnetzwerks. Ich führe eine 1. Klasse mit UNESCO-Schwerpunkt.

*Was bedeutet das genau – UNESCO-Schwerpunkt?*

Zunächst wird die UNESCO vorgestellt und die Ziele der UNESCO werden besprochen. Unser Bestreben ist es, so weit wie möglich, diesen Zielen immer wieder Rechnung zu tragen. Zurzeit versuchen wir in den Unterrichtsfächern auch Verbindungen zu den 17 Nachhaltigkeitszielen der UNO herzustellen. Die 17 Ziele hängen als Plakat im Klassenzimmer. Wir weisen in ganz normalen Unterrichtsgegenständen, zum Beispiel Geografie, auf die Ziele hin und schaffen Verbindungen zu den Unterrichtsinhalten. Mit den SchülerInnen haben wir auch die Kultur- bzw. Welterbestätten besprochen. Außerdem nutzen wir das Angebot des Friedenszentrums Schlaining und nehmen dort an den Friedenswochen teil. Ich unterrichte diese Klasse in Geografie, in Naturwissenschaften und SOPK (Sozial- und Personalkompetenz), da werden diese Themen bearbeitet.

*Wie sehen die SchülerInnen den UNESCO-Schwerpunkt?*

Die Klasse ist ganz stolz, die SchülerInnen fühlen sich als etwas Besonderes. Und sie sind auch sehr interessiert, motiviert und leistungsbereit. Aber ich versuche generell, nicht nur in dieser Klasse, den SchülerInnen klar zu machen, dass Wirtschaft und Umweltschutz oder Wirtschaft und faire Arbeitsbedingungen, dass diese Themen zusammengehören, dass sich das nicht widerspricht. Das Zusammenspiel zwischen Ökonomie, Ökologie und relevanten gesellschaft-



## Steckbrief

**Schule:** htl donaustadt

**Fachrichtungen:** Informatik, Informationstechnologie, Netzwerktechnik, Medientechnik und Elektrotechnik, Zusatzqualifikationen: Abfall-, Energie-, Umweltmanagement sowie ArbeitnehmerInnenschutz

**Besondere Herausforderung:** Ökonomische, ökologische und soziale Fragen einer globalisierten Wirtschaft in den Regelunterricht integrieren und die SchülerInnen für ihre gesellschaftliche Verantwortung in ihrem persönlichen Lebensumfeld, aber auch in der Arbeitswelt zu sensibilisieren.

lichen Aspekten wie fairen Arbeitsbedingungen halte ich für ein zentrales Thema, gerade in unserem Schultyp. Dazu gehört für mich auch der Ansatz von Corporate Social Responsibility (CSR).

Auf diesem Weg der gesellschaftlichen Verantwortung gehen die SchülerInnen in Richtung Global Citizenship Education. Wie wirtschaften Betriebe global? Welche Fragen sind da zentral? In meiner Arbeit mit den SchülerInnen ist mir einerseits wichtig, dass sie über die 17 Goals Bescheid wissen und sich damit in verschiedenen Fächern auseinandersetzen, andererseits versuche ich den CSR-Ansatz mit GCED zu vernetzen. Ich glaube, das ist so eng miteinander verflochten, dass sich daraus auch eine Struktur für Unterrichtsinhalte und Unterrichtsgestaltung ergibt. Wahrschein-

lich ist mein Zugang nicht klassisch humanistisch, wie Sie vielleicht erwartet hätten.

### Corporate Social Responsibility in der Schulpraxis

*Bevor wir uns näher mit Ihrem Zugang zu GCED beschäftigen, können Sie noch ein wenig genauer erläutern, wie das Thema CSR in der Schule Platz findet?*

Ich habe sehr früh begonnen, mich mit CSR zu beschäftigen. Dabei geht es um gesellschaftliche Verantwortung und sozial verantwortliches Verhalten von Unternehmen oder Organisationen. Sie sind dafür verantwortlich, wie sich ihre Entscheidungen und Handlungen auf die Gesellschaft und Umwelt auswirken. Die htl donaustadt implementiert selbst eine Strategie zu gesellschaftlicher Verantwortung, die ONR 192500. Damit kommen wir auch zum konkreten Unterricht. Diese Normen, die es im CSR-Bereich gibt wie die ISO 26000 oder eben die österreichische Norm, die ONR 192500, werden auch im Unterricht behandelt. In diesen Normen gibt es Handlungsfelder, diese beziehen sich z.B. auf faire Arbeitsplätze, Transparenz im Unternehmen, Einhalten von Menschenrechten, Umweltschutz, Gesundheit, Konsumentenschutz. Diese Handlungsfelder lassen sich gut in

#### Das Schulleitbild der htl donaustadt

##### Das Schulleitbild basiert auf drei Kompetenzbereichen:

- Als berufsbildende Schule will die HTL Fachkompetenz vermitteln und bekennt sich zum Auftrag, junge Menschen auf künftige Anforderungen vorzubereiten und Erwachsenen neue Wege in ihrer beruflichen Laufbahn zu erschließen.
- Die Schule setzt außerdem eine Vielzahl an Maßnahmen zu Umweltschutz, Energieeffizienz und Ressourcenschonung. Sie will damit die Umweltkompetenz stärken und den SchülerInnen durch praxisbezogene Projekte zeigen, wie sie ihre ökologische Verantwortung umsetzen können.
- Eine weitere Dimension ist die Stärkung der Sozialkompetenz. Die SchülerInnen sollen den Lebensraum Schule aktiv mitgestalten, soziale Verantwortung übernehmen und zur Entwicklung eines positiven Arbeitsklimas beitragen.

Im Sinne eines umfassenden Leitbilds legt die HTL Donaustadt als erste Schule Österreichs einen Nachhaltigkeitsbericht vor und nimmt selbst an Zertifizierungen teil.

den Unterricht integrieren. Hier kann ich auch die Verbindung zu GCED sehr gut herstellen. Wir haben außerdem in der Tagesschule einen Freigegegenstand, wo wir eine Ausbildung zu verschiedenen Beauftragten anbieten, das sind die Abfall- und Umwelt-, Energie-, Nachhaltigkeits- oder CSR-Beauftragten. Auch in diesen Schwerpunkten sind diese globalen Fragen im Fokus. Abfallwirtschaft z.B. ist auch ein globales Thema. In Unternehmen werden qualifizierte Kräfte gebraucht, die sich damit auseinandersetzen, Kreislaufwirtschaften zu entwickeln usw. Oder wir bilden Sicherheitsvertrauenspersonen aus, da geht es um Bereiche der Arbeitssicherheit und Arbeitsgesundheit. Auch das ist ein gesellschaftspolitisches Problem, Arbeit darf nicht krank machen. Und das thematisieren wir dann wieder in einer globalen Dimension: Wie schaut es bei uns aus und wie sieht es global aus? Natürlich finden manche SchülerInnen dieses Thema Arbeitssicherheit vorerst nicht so wichtig. Da rege ich mit Fragen zur Diskussion an: Glaubt ihr, dass Unternehmen nur auf euer nettes Gesicht hin die persönliche Schutzausrüstung bester Wahl kaufen? Warum denkt ihr, ist es wichtig, dass der Gesetzgeber sich diese Regelungen überlegt? Warum setzt der Gesetzgeber eine Umweltverträglichkeitsprüfung oder ein Luftreinhaltengesetz in Kraft? Warum ist es wichtig, dass wir in der EU auch einheitliche Gesetze haben? Was sind etwa die Vorteile länderübergreifender Umweltverträglichkeitsprüfungen?

Die SchülerInnen sollen sich mit grenzüberschreitenden Auswirkungen von Großprojekten auseinandersetzen, über länderübergreifende Umweltprobleme Bescheid wissen und sich mit alternativen Entwicklungsmöglichkeiten beschäftigen und dabei erkennen, dass diese Themen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten sind.

### Vernetztes Denken als Voraussetzung von Global Citizenship

*Wenn Sie diese Themen aufgreifen, was ist da Ihr Anliegen? Geht es nur um die Vermittlung von Fachwissen oder auch um darüber hinausgehende Kompetenzen?*

Mir ist es vor allem ein Anliegen, dass die SchülerInnen auch kritisches Denken entwickeln. Ich sage den jungen Menschen oft, bitte, ihr müsst hinterfragen. Ich bespreche bestimmt einmal im Monat dieses Thema, in dem ich ihnen vermittele in Metaebenen zu denken, vernetzt zu denken, nicht nur linear zu denken. Da sage ich immer: Lineares Denken ist einfaches Denken, das macht doch keinen Spaß. Wenn ich 2 plus 3 ist 5 denke – ist das lustig? Nein. Kopfkino hat man erst, wenn man vernetzt denkt. Wenn man in einer Metaebene denkt, wenn man Perspektivenwechsel durchführt, wenn man sich überlegt, wie sieht der andere das, und die verschiedenen Perspektiven miteinander vergleicht. Da ist Denken lustig. Alles andere müssen wir halt machen, das ist die Pflicht. Mit der Zeit versuchen die SchülerInnen das zu verstehen und auch diese Vernetzungen herzustellen.

Genau so hätte ich mir das auch bei diesem Schwerpunkt Global Citizenship Education vorgestellt. Ich bin sehr ambitioniert in das Projekt gegangen und dachte mir, dass wir die Thematik in dieser Art beleuchten.

---

## Lineares Denken ist einfaches Denken, das macht doch keinen Spaß. Kopfkino hat man erst, wenn man vernetzt denkt

---

*Ja, das führt uns nun genau zum UNESCO-Schwerpunkt Global Citizenship Education. Was war zunächst Ihre Motivation, an diesem Schwerpunkt mitzumachen? Was waren Ihre Erwartungen?*

Eine Perspektive war, dass ich den Weltbürger/die Weltbürgerin heute nicht nur in seinem Wertekonzept als private Person sehe, sondern auch in seinem betrieblichen Umfeld. Das Bewusstsein, ein Weltbürger/eine Weltbürgerin zu sein, ist in vielen internationalen Konzernen notwendig. Aber ich glaube, die Leute sind zu wenig darauf vorbereitet. Ich denke, es fehlt auch an Bewusstsein in der schulischen Ausbildung, dass das ein ganz wichtiger Punkt ist, der der Lehrkraft Möglichkeiten bietet Sensibilisierungsarbeit zu leisten, die zur Werteorientierung beitragen kann. Für mich ist es so wichtig, mehr in diese Richtung zu arbeiten.

Wir stehen, glaube ich, da schon vor einer ganz neuen Herausforderung auch in der Bildung. Früher agierte man regionaler, auch in seinem beruflichen Umfeld. Heute ist der Aktionsradius internationaler. Natürlich sind da Themen wie Fairer Handel sehr zentral, die sprechen uns aber vor allem als Privatperson an und als Individuum habe ich natürlich ein gewisses Wertekonzept. Als ArbeitnehmerInnen sind wir aber auch Teil der globalen Wirtschaft, der internationalen Welt der Industrialisierung usw. Auch dafür brauchen wir ein Wertekonzept, das ist notwendig für eine gerechtere Welt, deshalb ist die Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen äußerst wichtig.

Dieser Ansatz fehlt mir immer etwas bei den UNESCO-Tagungen. Weil es einfach spannend für mich ist, verschiedene Meinungen zu erfahren und weil ich glaube, dass die Bedeutung eines Wertekonzepts z.B. im internationalen Kapitalmarkt eine ganz, ganz wesentliche ist, wenn man wirklich zu einer fairen Welt kommen will.

*Sie sprechen hier meiner Meinung nach einen ganz wichtigen Punkt an. In pädagogischen Ansätzen wie dem Globalen Lernen, vielleicht auch bei Global Citizenship Education, fehlt ein wenig die ökonomische Kompetenz, in den Konzepten ist das Ökonomische unterbelichtet, obwohl es auch um Weltwirtschaft und weltwirtschaftliche Zusammenhänge geht.*

Es geht halt nicht immer nur um „Stoffbeutel“, ganz platt formuliert. Die Herausforderungen weisen Diversität auf. Mir ist wichtig, dass die SchülerInnen vielfältig angesprochen werden, sie greifen solche Themen auch auf.

*Wie gehen die SchülerInnen generell auf diese Themen ein? Welche Erfahrungen haben Sie da? Stößt Ihr Zugang, die Themen, die Sie ansprechen, auf Interesse? Welche Erfahrungen machen Sie da?*

Meiner Erfahrung entsprechend sind SchülerInnen sehr interessiert. Es betrifft ihre Zukunft. Ich glaube, dass man den Zugang differenzieren muss, die verschiedenen Schultypen benötigen unterschiedliche Herangehensweise an diese Thematik. Wahrscheinlich hat ein HAK-Schüler, eine HAK-Schülerin einen ganz anderen Zugang zu GCED als SchülerInnen der AHS. Wichtig ist zunächst einmal der Einstieg, der muss unterschiedlich sein, je nach Ausbildung. Es ist enorm wichtig, den richtigen Aufhänger zu finden.

Die SchülerInnen sind sehr offen. Es macht mich unzufrieden, zu hören, dass es mit den Jugendlichen so schwierig ist, dass sie in einem schwierigen Alter sind. Ja, das stimmt, aber gleichzeitig sehen wir etwa in unserer Schule, dass wir sie motivieren können, wenn wir sie richtig „packen“. Man muss sie qualifizieren und sie müssen einen Sinn erkennen in dem, was sie tun. Wir qualifizieren sie zu Abfallbeauftragten, Umweltbeauftragten, dann können sie später in Unternehmen diese Funktionen z. B. als Sicherheitsvertrauenspersonen oder als CSR-Beauftragte wahrnehmen und als MultiplikatorInnen wirken.

### Bezüge zum Leben herstellen

*Sie stellen thematisch vor allem Bezüge zum späteren Berufsleben her?*

Nicht ausschließlich zum Berufsleben, wichtig ist, dass die SchülerInnen selbst Bezüge zu ihrem Leben herstellen können. Im Zusammenhang mit dem UNESCO-Weltkultur- und Weltnaturerbe – das wir ja auch behandeln – ist mir es z.B. sehr wichtig, dass wir uns mit kulturellen Wurzeln von Gesellschaften beschäftigen und dabei von einer Gleichwertigkeit ausgehen. Es gab überall kulturelle Entwicklungen, diese darf man auf gar keinen Fall in der Wertung differenzieren. Diese Wurzeln sehen wir uns näher an, da können wir diskutieren, ob man davon etwas in die Neuzeit mitnehmen kann oder soll. Was kann man aus diesen kulturellen Wurzeln erfahren, das Bedeutung bis in die Gegenwart hat? Die sind ja nicht aus dem Nichts entsprungen, sondern haben ebenso eine Entwicklung vollzogen. Diese Herangehensweise ist natürlich in Klassen mit kultureller Diversität, wie wir sie jetzt haben, gut möglich. Da hole ich die SchülerInnen in ihren jeweiligen Bezugssystemen ab, sie entdecken Neues und es kommt zu einem großen Aha-Erlebnis, wenn sie sich einmal mit den Kulturstätten in den Regionen beschäftigen, aus denen sie oder ihre Familien kommen. Sie beginnen sich zu fragen, was bietet eigentlich mein Herkunftsland an Besonderheiten und wertvollen Kultur- und Naturschätzen. Das wissen sie teilweise gar nicht, also in unseren Klassen ist das zumindest der Fall. Für mich kommt hier auch der Stakeholder-Dialog zum Tragen, der wichtig ist, sowohl im CSR, als auch als persönliche Partizipation in GCED.

SchülerInnen zeigen Engagement, wenn man sie dazu anregt, in die Zukunft zu schauen, Entwicklungen weiterzu-





**Das Team der htl donaustadt 2017/2018**

denken: Was glaubt ihr, wie wird das in zwanzig, dreißig Jahren sein? Werden wir noch dieselbe Lebensqualität haben? Wir haben in Österreich eine hohe Lebensqualität, wie wird sich das entwickeln? Wie wird die Zukunft sein, welche Entwicklung nimmt z.B. die Nutzung von wichtigen Ressourcen oder Gemeingütern? Auch das Nachdenken über zukünftige Entwicklungen ist mit globalen Fragen verknüpft: Was kostet eine Flasche Wasser, wenn wir sie im Supermarkt kaufen und was kosten 1000 Liter Leitungswasser in Wien? Was wäre, wenn die Wasserqualität des Leitungswassers sinkt und wir in Zukunft Wasser von privaten Anbietern kaufen müssen? Werden wir uns das leisten können? Worauf müssten wir dann verzichten? Ich versuche, SchülerInnen damit vertraut zu machen, dass sie die Konsequenzen von Entwicklungen überlegen und kritisch hinterfragen. Dabei entstehen viele Anlässe, die zur Diskussion anregen.

#### *Sie regen also viel Diskussion im Unterricht an?*

Ja, es gibt viel Diskussion. Beim Thema Energie machen sie sich mit den Vor- und Nachteilen von Energiequellen vertraut. Auch hier gibt es einen globalen Zugang: Wie gehen einzelne Länder mit alternativen Energiequellen um? Wir als Binnenland können keine marinen Kraftwerke bauen, aber es gibt genug Länder mit Küsten, für die diese Art von Stromerzeugung eine Option ist. Es gibt Staaten, da gibt es kaum Biomasse. In den Randgebieten der Subtropen, wo es eher wüstenartig ist, werde ich kein Biomassekraftwerk errichten. Oder warum eignet es sich nicht in allen Regionen, auf Solarenergie umzusteigen? Da spielen natürlich technische, wirtschaftliche und geographische Aspekte eine wesentliche Rolle. Dadurch entwickelt sich die Frage, welche Länder ver-

fügen über welche Ressourcen und welche Mittel für Investitionen im Energiesektor und welche Verantwortung haben wir gegenüber ärmeren Ländern?

*Viele Themen werden sie so wahrscheinlich nicht in Schulbüchern finden, heißt das, dass Sie selbst Materialien erarbeiten?*

Ja, ich arbeite viel mit eigenen Materialien. Unsere SchülerInnen sind mit Laptops ausgerüstet. Dadurch ist die Recherche ein Tool der Informationsbeschaffung. Richtig Recherchieren ist ganz wichtig, um die Seriosität von Quellen einschätzen zu können. Die SchülerInnen entwickeln auch gleich noch methodische Kompetenz.

#### **Gegen das „Inselwissen“: die Verantwortung der PädagogInnen**

*Die Rahmenbedingungen bieten, wie Sie ja auch sagen, verschiedene Möglichkeiten für GCED im Unterricht. Uns beschäftigt daher die Frage sehr, wie kann GCED als Querschnittsmaterie in der Ausbildung der PädagogInnen integriert werden, damit es dann eben in den Unterricht einfließen kann.*

Die jungen Lehrenden, denke ich mir, haben natürlich viel zu tun im fachlichen Bereich, die müssen sich vorbereiten, die müssen viel erarbeiten. Die fragen sich, wie kommen meine Methoden an, wie läuft die Organisation im schulischen Betrieb ab. Sie sind aber sehr motiviert, deshalb wäre die Integration von GCED in die Ausbildung relevant.

*Wenn Sie so vielfältige Themen bearbeiten, da ist ja sicher die Zusammenarbeit mit KollegInnen oder mit außerschulischen Partnern wichtig?*

Leider gibt es ja mittlerweile ein sehr starkes Inselwissen, PädagogInnen können nicht in den vielen Bereichen genug Know-How in Bezug auf die betriebliche Praxis besitzen, auch hier wären mehr zeitliche Ressourcen zum Wissensaustausch wünschenswert. Ich selbst arbeite in verschiedenen Gremien oder Gruppen mit Menschen aus unterschiedlichen Einrichtungen oder unterschiedlichen Fachbereichen zusammen. In diesen Treffen sind Menschen aus der Wirtschaft, VertreterInnen aus Ministerien und anderen Organisationen dabei. Diese Vernetzung, eröffnet mir Informationen aus diversen Bereichen und diese Kontakte bieten den SchülerInnen die Gelegenheit, interessante Erfahrungen zu sammeln. Ich hatte zum Beispiel das Angebot, mit SchülerInnen ein Jahr lang in verschiedenen Positionen beim neuen Kraftwerk in Kaprun dabei zu sein, z.B. bei Kraftwerksbegehungen mit den Sicherheitsfachkräften oder bei Prozessen zur Umsetzung der Umweltverträglichkeitsprüfung (UVP). Die SchülerInnen konnten also vor Ort mit Fachleuten diskutieren, wie setzt man die UVP um. Im Rahmen einer anderen Exkursion konnten wir uns das Lichtmanagement der Stadt München ansehen. Davon ausgehend haben wir einerseits über den effizienten Umgang mit Energie diskutiert und andererseits wurde uns auch die Frage der Lichtverschmutzung erläutert – und das alles wieder in einem globalen Kontext.

### **GCED in den alltäglichen Unterricht einbauen**

*Sie arbeiten also sehr stark auf Basis des Fachwissens, über das die SchülerInnen verfügen müssen, schaffen hier aber auch immer Verbindungen zu globalen Fragen und Entwicklungen bzw. zu Fragen nachhaltiger Entwicklung? Das sind aus unserer Perspektive eben Beispiele, wie GCED in die Unterrichtsentwicklung einfließen kann. Das was ohnehin unterrichtet wird, wird mit einer anderen Perspektive und mit diesem globalen Blick unterrichtet. Global Citizenship Education ist dann keine zusätzliche Aufgabe für die Lehrenden, vielmehr geht es darum, den Unterricht entsprechend zu verändern. Natürlich erfordert dies v.a. zu Beginn mehr Zeit bei der Unterrichtsvorbereitung.*

Ja, das ist mein Ansatz, GCED ganz normal in den alltäglichen Unterricht einzubauen, sodass es eine Selbstverständlichkeit wird. Ich denke, manchmal ist es gut, ein kurzes, abgeschlossenes Projekt durchzuführen, das bringt auch Abwechslung, verbessert die Teamfähigkeit und macht den SchülerInnen Spaß. Aber ich glaube nicht, dass man dadurch Menschen so sozialisieren und zu Weltbürgern/Weltbürgerinnen heranbilden kann, sondern dafür braucht es eine konsequente Linie, eine Art roten Faden. Da steht dann nicht auf allem, was wir tun, GCED drauf, die SchülerInnen merken vielleicht nicht, dass der Unterricht damit in Zusammenhang steht, weil es um ihr fachliches Wissen geht.

*Und das fachliche Wissen gehört ja dazu, das ist ja ganz entscheidend. Wenn wir von Partizipation reden, dann müssen junge Menschen auch qualifiziert werden, dass sie sich äußern können. Ohne Fachwissen geht das nicht. Dann heißt es, alle wichtigen Entscheidungen ExpertInnen zu überlassen und damit ist dann auch die eigene demokratische Teilhabe eingeschränkt.*

---

## **Mein Ansatz ist, GCED ganz normal in den alltäglichen Unterricht einzubauen, sodass es eine Selbstverständlichkeit wird**

---

Absolut. Wir haben ja Vorbildwirkung. Das nehmen SchülerInnen oft sehr bewusst wahr. Ich bin z.B. Pazifistin und erwähne das auch meinen SchülerInnen gegenüber. Eine Klasse wollte mal kurz vor Schulschluss Paintball spielen gehen. Ein Schüler fragte mich, ob wir das organisieren könnten. Da haben andere sofort gesagt: Das kannst du von ihr nicht verlangen, sie ist Pazifistin, die greift nicht einmal ein scharfes Messer an. Das erwähnte ich manchmal nebenbei und wie man sieht, die SchülerInnen merken sich diese Randbemerkungen und es wird ein Austausch über Einstellungen und Haltungen möglich. Vielen war sicher nicht klar, was Pazifismus ist. Aber sie haben es hinterfragt, sie wissen, es gibt Menschen, denen das wichtig ist.

Ich bin daher schon der Meinung, dass man als Person authentisch in der Klasse stehen muss. Natürlich zeigt man da etwas Persönliches, das Ausbreiten des Privatlebens ist nicht notwendig, aber von mir als Person etwas hergeben, das ist wahrscheinlich notwendig. Manchmal muss man ein bisschen aus der Komfortzone raus.

Unser Alltagsleben, mein eigenes Handeln – das ist ja alles auch politisch, aber damit ist natürlich nicht Parteipolitik gemeint. Wir haben ja gesellschaftspolitische Verantwortung, das versuche ich den SchülerInnen aufzuzeigen, dass sie eine noch größere gesellschaftspolitische Verantwortung haben, weil sie zu einer gewissen Bildungsschicht gehören.

Ich bin noch immer total Feuer und Flamme!

---

Interview mit Mag. Gabriele Stelzmüller; Gesprächsführung: Heidi Grobbauer; Transkription: Judith R. Waizenegger.

# Wie das Wahlpflichtfach *Global Education* laufen lernte

Inge Kager

Neue  
Schulfächer



## Steckbrief

**Schule:** Gymnasium Oberstufe (Sekundarstufe II), BG Bludenz

**Projekt:** Neues Wahlpflichtfach *Global Political Education*

**Besondere Herausforderung:** Entwicklung und Testung eines partizipativen, an den SchülerInnen orientierten Curriculum

## The Story

Am BG Bludenz wurde im Jahre 2014 ein neues Wahlpflichtfach (WPF), d.h. ein von SchülerInnen wählbares, zusätzliches Unterrichtsfach, mit dem Namen *Global Political Education* eingeführt, nachdem die dafür verantwortliche Lehrerin den Universitätslehrgang *Global Citizenship Education* (GCED) der Universität Klagenfurt absolviert hatte. Der Titel des WPFs wurde bewusst so gewählt, da es sich um eine Kombination aus Politischer Bildung in deutscher Sprache und globalen politischen und ethischen Themen in englischer Sprache handelt.

Die Einführung eines neuen Faches stellt jede Schule und die dafür verantwortlichen Personen vor große Herausforderungen. Dabei ist es ganz wichtig, alle Beteiligten – DirektorIn, KollegInnen und SchülerInnen – in ein Boot zu holen. Der Prozess nahm beinahe zwei Jahre in Anspruch, da doch einige Diskussionen, Workshops und Konferenzen dafür notwendig waren. Die inhaltliche Komponente nahm

dabei den weitaus größeren Raum ein als organisatorische Überlegungen.

Konkret haben wir uns bei diesen vorbereitenden Überlegungen auf drei große Bereiche beschränkt: Erstens, Themen, die den Bereich Politische Bildung umfassen, dann jene Themen, die *global topics* betreffen und einen Bereich, welcher die allgemeinen Zielsetzungen des Faches umreißen sollte. Wichtige Fragestellungen dabei waren: Was wollen wir überhaupt mit diesem Fach erreichen? Welche SchülerInnen wollen wir ansprechen? Welche Kompetenzen sollten vermittelt werden? Wie sollten diese Kompetenzen vermittelt werden?

Ganz besonders wichtig schien uns die Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler, die sicherlich bestimmte Erwartungen an ein solches Fach haben. Einerseits ist es interessant, mit SchülerInnen zu arbeiten, die noch keinerlei Erfahrung haben – wie dies z.B. an unserer Schule der Fall war – aber ebenso mit SchülerInnen, die bereits Erfahrung mit dem Fach *Politische Bildung* besitzen. Aus diesem Grund veranstalteten wir einen kleinen Workshop mit einer Gruppe von SchülerInnen des BG Bludenz und anschließend daran mit einer Wahlpflichtfachgruppe *Politische Bildung* des BG Feldkirch. Bei diesen Workshops wurden die teilnehmenden SchülerInnen gefragt, was ihnen zum Begriff *Globalisierung* einfällt, und sie mussten dies dann zeichnerisch darstellen. Darauf folgte ein *World Café* mit Themenbereichen, die sich bei der Vorstellung der von ihnen gezeichneten Symbole heraus kristallisiert hatten, nämlich *Globalisierung und Bildung – Globalisierung und Wirtschaft – Globalisierung und Armut*. Danach wurden die SchülerInnen noch aufgefordert, ihre Erwartungen an das neue Fach in Kleingruppen zu diskutieren und schließlich erhofften wir uns noch interessante Namensvorschläge für das neue Baby. Die Workshops verliefen äußerst spannend und in einer sehr konzentrierten Atmosphäre. Es war beeindruckend, wie selbstsicher die SchülerInnen ihre Plakate und gesammelten Ideen vorstellten. Bereits hier zeigte es sich ganz deutlich, dass großer



In der Gruppe lernen

Wert auf eine möglichst abwechslungsreiche, anspruchsvolle und partizipative Form des Unterrichts gelegt werden sollte.

Ausgehend von Themen, die besonders interessant und wichtig für SchülerInnen der 11. und 12. Schulstufe sind und ihre direkte Lebenswelt betreffen, wollten wir auf kreative, kritische und selbstkritische Weise ihren Blick um die globale Dimension erweitern. Um dies zu verwirklichen, reicht es nicht aus, sich auf das bereits vorhandene Interesse der SchülerInnen zu verlassen, sondern es müssen Fähigkeiten wie kritisches Denken, fundiertes und überzeugendes Argumentieren und Debattieren, die Beherrschung moderner Präsentationstechniken, Umgang mit neuen Medien und die Fähigkeit zur Entwicklung neuer Ideen und Visionen geübt und gestärkt werden. Es spielten bei diesen Themen so viele Überlegungen eine Rolle, dass nur ein rigider Zeitplan ein Fortkommen überhaupt ermöglichte.

Nach diesen ersten Erfahrungen entwarfen wir gemeinsam jene Parameter, die uns für das neue Fach wichtig erschienen. Nicht nur faktische Wissensvermittlung und Wissenserwerb sollten die Kernpunkte bilden, sondern gleichermaßen kritisches Denken und Hinterfragen von Wertvorstellung wie auch persönlichkeitsbildende Maßnahmen.

Folgende Grundüberlegungen erschienen uns in diesem Zusammenhang wichtig:

- Bewusstseinsbildung für die rasante Entwicklung einer sich ständig dichter vernetzenden Welt
- Ausgehend von lokalen Bedingungen globale Zusammenhänge verstehen
- Politische Grundlagenkenntnisse
- Erziehung zum kritischen und vernetzten Denken
- Zusammenhänge erkennen und Zielvorstellungen formulieren

- Vermittlung von Werten, die ein friedliches Miteinander ermöglichen
- Das Prinzip der Nachhaltigkeit thematisieren
- Empathie und Verständnis für das Andere und die Anderen stärken
- Persönlichkeitsbildenden Maßnahmen, wie Mut zur Teilnahme, sicheres Auftreten, Debattierfähigkeit, Interesse an lokalen und globalen Gegebenheiten etc.
- Medienkompetenz stärken

Schlussendlich war es völlig unproblematisch, dieses neue Fach am BG Bludenz aus der Taufe zu heben, da die Direktion und Administration dieses Programm von Anfang an voll unterstützten und ich auf keinerlei Widerstände stieß.

**World Café** ist eine Workshop-Methode, bei der es darum geht, möglichst alle am Prozess Beteiligten zu Wort kommen zu lassen, um zu breit geteilten gemeinsamen Planungen, Definitionen, Zielfindungen usw. zu kommen. In entspannter Atmosphäre wird ein kreativer Prozess zu einem bestimmten Thema in Gang gesetzt, der zu neuen Erkenntnissen führen soll. Entscheidend ist, dass eine Kleingruppe an wechselnden Tischen zusammenkommt, dort eine konkrete Fragestellung diskutiert und mit den Diskussionsergebnissen der anderen Gruppen konfrontiert wird. / [www.partizipation.at/worldcafe.html](http://www.partizipation.at/worldcafe.html)



---

## Es geht darum, das Verankertsein in den eigenen Traditionen, Gewohnheiten und Lebensbedingungen gegen das Anderssein, gegen andere gültige Parameter, abzuwägen

---

Allerdings vertraute man mir blind, ohne Fragen zu stellen, was bei der Konzeption eines neuen Faches aber nicht hinderlich, sondern eigentlich hilfreich wäre. Glücklicherweise hatte sich ein Kollege mit einer zusätzlichen Master-Ausbildung in Politischer Bildung bereit erklärt, mit mir gemeinsam dieses Experiment zu wagen. In der Konzeptionierungs- und Einführungsphase arbeiteten wir eng zusammen, danach allerdings konzentrierten wir uns sehr auf die eigenen Inhalte und besprachen nur sehr sporadisch die Eindrücke, Erfahrungen und konkreten Unterrichtseinheiten dieses neuen Wahlpflichtfaches.

### The Global Citizen

Welche Rolle spielt der einzelne Mensch in dieser globalisierten Welt und pluralistischen Weltgesellschaft? Es geht darum, das Verankertsein in den eigenen Traditionen, Gewohnheiten und Lebensbedingungen gegen das Anderssein, gegen andere gültige Parameter, abzuwägen. Wie es im Methodenhandbuch zum Globalen Lernen in

der außerschulischen Jugendarbeit *Youth of the World* heißt, sollte man lernen, „die kulturelle Gebundenheit und Partikularität der eigenen Weltsicht zu erkennen, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugierde zu begegnen und Perspektivenwechsel und Multiperspektivität als Lernprinzip zu erfassen“. (Youth of the World 2015, 12–13). In diesem Methodenhandbuch wird klar darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, die Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten der Jugendlichen als Ausgangspunkt des Lernprozesses zu sehen. Es sollte zu einer Reflexion der Lernenden in Bezug auf ihre Meinungen und Wertvorstellungen, auch und besonders hinsichtlich eigener Vorurteile und Stereotypen kommen, wobei Spannungsfelder wie Ungewissheiten, Widersprüche und Gefühle der Orientierungslosigkeit bewusst in Kauf genommen und zum Thema gemacht werden, um die Fähigkeit der Lernenden, mit solchen Spannungsfeldern umzugehen, zu stärken. Dieser Zugang zum *Globalen Lernen* bzw. *Global Citizenship Education* (GCED) zeigt deutlich, wie komplex und herausfordernd die Materie ist. Deshalb sind Methodenvielfalt und Methodenwechsel unabdingbare Voraussetzungen für einen effektiven Unterricht. Abgesehen



Neue (Ess-)Erfahrungen

davon ist eine „übergreifende und verbindende Bearbeitung von Themen“ ein wesentlicher Zugang und eine relevante Herausforderung in der schulischen Bildungsarbeit. Des Weiteren wird in dieser Handreichung auch darauf hingewiesen, dass Inhalte und Methoden sowie die Bedürfnisse der Lernenden einen flexiblen Umgang mit zeitlichen und räumlichen Ressourcen erfordern. Diese Forderung ist in der außerschulischen Jugendarbeit sicherlich viel leicht umzusetzen als in einem sehr rigid strukturierten Schulsystem.

Zusammenfassend wird in diesem Handbuch darauf hingewiesen, dass Globales Lernen keine bestimmten Inhalte oder eine bestimmte Meinung vermittelt, vielmehr sollte es die Jugendlichen dazu ermächtigen, sich kritisch mit sich selbst und ihrer Umwelt in einer globalen Welt auseinanderzusetzen, sich ein eigenes Urteil zu bilden und sich aktiv für ihre Ansichten einzusetzen zu können. Wissen um die Globalität und Respekt gegenüber allen Menschen sowie der Umwelt bilden den inhaltlichen und weltanschaulichen Rahmen. Sie weisen im Schlusssatz der Einleitung auch darauf hin, dass Globales Lernen keineswegs Antworten auf alle Fragen unserer Zeit gibt, jedoch sollte es junge Menschen dabei unterstützen, bewusste WeltbürgerInnen zu werden, die kritisch globale Themen hinterfragen und beleuchten und sich für ihre Ideale engagieren. In diesem Zusammenhang möchte ich nur kurz ein paar Passagen zitieren, welche die SchülerInnen in ihren Essays zum Thema *Global Citizen* geschrieben haben.

*Hanna S.<sup>1</sup> schreibt, „dass ein global citizen jemand ist, der die Menschen liebt und erkannt hat, was es bedeutet, als Mensch geboren worden zu sein. Es ist ihm bewusst, dass er nicht alleine auf diesem Planeten wohnt und deshalb dessen Schönheit mit allen anderen Menschen teilen möchte. Als BürgerInnen dieses Planeten sollten sie die Einzigartigkeit unseres Planeten schätzen und versuchen, die Umwelt zu schützen. Ein globaler Bürger sollte davon überzeugt sein, dass er etwas bewirken kann. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, die Fähigkeit zu kritischem Denken, Vorurteilsfreiheit und Respekt gegenüber den Anderen. Als global citizen sollte man sich möglichst viel Wissen aneignen, um schlagkräftig argumentieren zu können und eine starke Persönlichkeit zu entwickeln. Wenn man viel Wissen über andere Länder und Kulturen besitzt, so fällt es leichter, mit Worten für mehr Menschenrechte zu kämpfen. Man sollte die Zusammenarbeit und Empathie für den Anderen immer als oberstes Prinzip sehen, denn das ultimative Ziel aller Anstrengungen ist der Friede auf der Welt. Darüber hinaus sollte ein global citizen aufgeschlossen, tolerant und verständnisvoll sein. Zusammenfassend übernimmt ein global citizen immer die Verantwortung für sein eigenes Tun mit dem Ziel, die Welt für jeden Einzelnen zu verbessern.“*

*Mirjam E. schreibt, „dass ein global citizen jemand ist, der möchte, dass alle Menschen gleich behandelt werden und gleichwertige Mitglieder einer Gemeinschaft sind, wobei die Mitgliedschaft zu einer bestimmten Nation eine geringe Rolle spielt.“*

*Tom K. argumentiert, „dass jeder Mensch auf dieser Welt eine bestimmte Rolle zu erfüllen hat und etwas für die Gemeinschaft tun sollte. Dies muss nichts Großartiges sein, aber es sollte die Welt ein bisschen weiter bringen. Ein global citizen sollte mit offenen Augen durch die Welt gehen und erkennen, wo und wie man etwas verbessern kann.“*

Dies sind nur ein paar Gedankensplitter, die doch deutlich zeigen, dass die SchülerInnen auch ohne große Erklärungen und Vorworte viele Punkte von selbst nennen, die bei den anerkannten Definitionen auftauchen.

## The Teachers

Wenn man sich die Komplexität dieses Themas vor Augen führt, so läuft man sicherlich rasch Gefahr, sich total überfordert zu fühlen. Nicht nur die unendliche Anzahl an diskussionswürdigen Problemen, die damit ins Uferlose gleitende Anzahl von Fakten und Bedingungen, die oft widersprüchlich sind und dennoch genauestens reflektiert werden sollten, die unendliche Fülle an themenrelevanter Literatur, die sich ständig verändernden Blickwinkel und Interpretationen wirken oft sehr entmutigend und frustrierend. Man fühlt sich als verantwortlicher Lehrender eher als „Master der Unzulänglichkeit“ denn als Zampano, der den absoluten Durchblick hat und über den Dingen steht. Meiner Meinung nach sollte man sich zweier Dinge bewusst sein: Erstens, es ist trotz oder gerade wegen der unendlichen Informationsfülle unmöglich, jedes Thema von allen Seiten lückenlos zu beleuchten, um dann mit weltverbessernden Lösungsvorschlägen aufwarten zu können. Vielmehr sollte GCED als Chance wahrgenommen werden, jene Themen zu durchleuchten und zu diskutieren, die uns allen unter den Nägeln brennen und die einen direkten Einfluss auf unsere Lebensgestaltung und Lebensführung haben.

Welche LehrerInnen eignen sich für dieses Fach und welche Qualifikationen sollten sie mitbringen? Es ist wohl leider eine illusorische Forderung, dass jeder Lehrer und jede Lehrerin nicht nur eine Ausbildung in Politischer Bildung haben sollte, sondern idealerweise auch noch einen passenden Universitätslehrgang zum Thema GCED absolviert hat – ganz abgesehen von einem allgemeinen Interessen an den komplexen Problemen und Chancen dieser Welt und der Bereitschaft, sich ständig neue Informationen zu gewissen Themenbereichen zu beschaffen. Darüber hinaus ist es entscheidend, ob man Global Citizenship Education als klassen- und jahrgangsübergreifendes Unterrichtsprinzip versteht oder „lediglich“ als eigenständiges Fach. Wenn es ein Unterrichtsprinzip sein sollte, das alle betrifft, so muss man auch alle Lehrer und Lehrerinnen ins Boot holen, entsprechende Grundüberlegungen anstellen und Konzepte entwi-

<sup>1</sup> Alle Namen der SchülerInnen von der Redaktion geändert.

ckeln, wie dies im Unterricht einfließen kann, wobei nicht nur die Schüler und Schülerinnen involviert sind, sondern auch die Familien und schulfremde Personen. Dies würde einen ganz anderen Aufklärungsprozess verlangen als die Einführung eines neuen WPF.

Folgt man unserem Modell, so ist der Kreis der in Frage kommenden Lehrkräfte viel kleiner. Die Themenbereiche für Politische Bildung können von GeschichtelehrerInnen und LehrerInnen mit der Zusatzqualifikation in Politischer Bildung abgedeckt werden. Weitaus schwieriger, aber auch interessanter ist die Wahl der geeigneten Lehrkräfte für die globalen Themenbereiche. Bei unserem Modell war es wichtig, die globalen Themen in einer globalen Sprache zu diskutieren. Da die SchülerInnen ein gewisses Niveau in der Fremdsprache beherrschen sollten, kam an unserer

---

**Wenn man sich die  
Komplexität dieses Themas  
vor Augen führt, so läuft  
man sicherlich rasch  
Gefahr, sich total  
überfordert zu fühlen**

---

Schule nur Englisch in Frage. Natürlich sind auch Lehrkräfte mit einer Zusatzausbildung in Politischer Bildung und die GeschichtelehrerInnen, die ja quasi „automatisch“ auch ExpertInnen für Politische Bildung sind, für dieses Fach qualifiziert. Besonders geeignet sind auch Geographie- und WirtschaftslehrerInnen, die ohnehin einige Themen in ihrem Unterricht abhaken. Es wären bestimmt auch Ethik- und ReligionslehrerInnen an diesem WPF interessiert, vor allem wenn es in Kombination mit einer kompetenten Lehrperson im Fach Politischer Bildung unterrichtet werden könnte. Wie bereits erwähnt, wäre jedoch eine entsprechende Ausbildung im Bereich Global Citizenship mehr als hilfreich.

Für mich persönlich gilt das uneingeschränkte Interesse der jeweiligen Lehrperson am Weltgeschehen als oberste Maxime. Wenn ich keine Zeit und kein Interesse habe, mich ständig für neue Geschehnisse und Entwicklungen zu interessieren, dann kann ich der Aktualität dieses Faches nicht gerecht werden. Ein solches Fach verlangt nach engagierten Lehrpersonen, die immer ein offenes Ohr und waches Auge für aktuelle Angebote in der Bildungslandschaft haben.

## The Students

Da es sich bei unserem Konzept um ein Wahlpflichtfach handelt, war die Ansprechgruppe der in Frage kommenden Schüler und Schülerinnen relativ klar begrenzt. Die SchülerInnen der sechsten Klassen können jeden Herbst aus einer Fülle von Angeboten auswählen und müssen dann das gewählte Fach in der siebten und achten Klasse besuchen. Bei der Einführung dieses Faches kam es also darauf an, den interessierten SchülerInnen ein spannendes Angebot zu unterbreiten, obwohl wir zu der Zeit noch keinerlei konkrete Erfahrungen mit der tatsächlichen Umsetzung erworben hatten.

Wie bereits erwähnt, konnte dieses Fach nur im Zusammenhang mit dem WPF Politische Bildung angeboten werden. Deshalb reduzierte sich auch die Anzahl der „rein“ globalen Themen auf zwei Semester. In einer Miniarbeitsgruppe hatten wir die Themenkreise grob eingegrenzt auf politisch-rechtliche Themen mit dem Schwerpunkten Voralberg-Österreich-Europa und die globalen Bereiche, die ausgehend von lokalen Bedingungen globale Sichtweisen ansprechen. Die Unterrichtssprache für diesen Teil des WPF sollte Englisch sein. Bereits bei der Vorstellung des neuen Faches sind wir auf reges Interesse gestoßen. Umso interessanter sind die Rückmeldungen nach dem ersten Durchgang des neuen Faches.

Nach zwei Semestern Erfahrung wollten wir von den SchülerInnen ihre Eindrücke vom Fach *Global Education* wissen. Es kam sehr klar heraus, dass besonders das Wort „global“ eine große Anziehungskraft ausübt. Für Jugendliche dieses Alters bedeutet es vor allem, andere Kulturen kennen zu lernen, Traditionen zu studieren und internationale Zusammenhänge zu durchleuchten. Wie wir von Anfang an befürchtet hatten, empfanden sie den Teil Politische Bildung als eher nüchtern, zu sachlich und redundant, da einige Punkte ohnehin bereits im Fach Geschichte abgehandelt worden waren. Dafür waren ihnen die globalen Themen zu wenig „exotisch“, d.h. zu europazentriert und teilweise zu abstrakt. Bei den Kompetenzen, welche dieses Fach üben sollte, waren sich alle SchülerInnen einig: kritisches Denken, Diskussions- und Präsentationstechniken üben, gemeinsam Konflikte lösen lernen, Medien- und soziale Netzwerkkompetenz stärken, Verantwortungsbewusstsein und Toleranz gegenüber anderen entwickeln. Obwohl es allen SchülerInnen klar war, dass Kompetenzen von Global Citizenship in allen Fächern verankert sein sollten, waren sie doch der Meinung, dass ein eigenständiges Fach einen größeren Nutzen bringt. Die Verwendung der englischen Sprache für die globalen Themenkreise fand – trotz anfänglicher Bedenken bei der Vorstellung des WPF – große und einhellige Zustimmung nach zwei Semestern Erfahrung. Besonders interessant war für uns Lehrkräfte die Frage, wie „produktorientiert“ diese Art des Unterrichtens sein sollte. Erstaunlicherweise war dies allen teilnehmenden SchülerInnen kein so großes Anliegen, obwohl sie dies in allen anderen Fächern gewöhnt sind. Sie empfanden es als ungemein bereichernd und spannend, verschiedene Lösungsansätze zu diskutieren und zu





Global Education Day

vergleichen, ohne auf ein klares, allgemein gültiges Ergebnis kommen zu müssen. Bezüglich Leistungsbeurteilung haben wir uns für folgendes Modell entschieden: Die Note setzt sich aus drei gleich gewichteten Bereichen zusammen:

- Mitarbeit während des Unterrichts
- Erstellung eines Portfolios
- Präsentationen im Unterricht

Rückblickend können wir feststellen, dass die aktive Mitarbeit während des Unterrichts zu keiner Zeit ein Problem war. Dieser positive Eindruck spiegelt sich auch in der Gestaltung und den Beiträgen in ihren Portfolios wieder. Ebenso waren die Präsentationen wirklich beeindruckend und auch für die Unterrichtenden eine große Bereicherung. Das Geheimnis liegt sicherlich in der freien Wahl des Faches und der ständigen Akkordierung der Themenkreise mit den SchülerInnen. Sie hatten auch bei der Wahl der Themen für die Präsentationen völlig freie Hand. Die SchülerInnen gewannen im Laufe der Semester deutlich an Selbstsicherheit, was die Wahl ihrer Beiträge zu dem jeweiligen Thema betraf, seien dies Internetbeiträge, Zeitungsartikel, Filme, Bücher oder ganz einfach persönliche Erfahrungsberichte aus ihrem alltäglichen Leben. Daraus resultierte tatsächlich ein gemeinsames Lernen, da auch wir als Unterrichtende viele neue Erkenntnisse gewinnen konnten.

## The Topics

Die Themen für den Bereich Politische Bildung sind relativ klar vorgegeben, da dieses Fach schon seit Jahrzehnten an den österreichischen Schulen unterrichtet wird. Für diesen

Bereich gibt es auch ausgezeichnete Unterlagen, die einen abwechslungsreichen und informativen Unterricht garantieren. Allerdings zeigte es sich auch in diesem Zusammenhang deutlich, dass eine gewisse Flexibilität und Anpassung an aktuelle Gegebenheiten von größter Bedeutung ist. Hier sollte man immer die politische Entwicklung in allen Ländern, besonders in Österreich und den EU-Staaten, im Auge behalten. Falls Wahlen vor der Tür stehen, kann man z.B. mit dem Vergleich von Parteiprogrammen, dem Besuch von Wahlveranstaltungen und kompetenzorientierten Rollenspielen sehr gut auf die aktuelle Situation eingehen.

Noch deutlicher tritt dieser Anspruch maximaler Flexibilität bei den globalen Bereichen auf. Die Wahrscheinlichkeit, auf aktuelle Ereignisse reagieren zu müssen, ist aufgrund des umfangreichen, weltweiten Themenpools ungleich größer. Obwohl ich ein klares Programm skizziert hatte, musste ich meine Strategie ständig den aktuellen Gegebenheiten anpassen. Dies verlangt auch ein großes Maß an Anpassungsfähigkeit, Verständnis und Flexibilität von Seiten der betroffenen SchülerInnen und der Schulleitung. So besuchten wir z.B. das *Ethikforum* zum Thema Migration in Dornbirn, konnten einen kostenlosen Workshop zum Thema Armut von der Agentur Südwind ergattern und nahmen an einem Filmabend im Kulturzentrum *Artenne Nenzing* zum Thema Hunger teil. All diese Aktivitäten konnten nicht von langer Hand geplant werden, sondern wir mussten teilweise sehr kurzfristig auf aktuelle Angebote reagieren. Dies ist in einem kleinen Land wie Vorarlberg sicherlich deutlich schwieriger als in einer Großstadt wie Wien. Mit der neuen Matura-situation sollte allerdings immer darauf geachtet werden, dass man die bereits feststehenden Themenkreise nicht außer Acht lässt.



Wenn man die allgemeinen Überlegungen zu den Inhalten von Global Citizenship Education liest, so erkennt man, wie unglaublich facettenreich und allumspannend der in Frage kommende Themenpool ist. Nach den ersten Erfahrungen wäre es wohl die beste Lösung, sich gleich anfangs auf bestimmte Themenkreise zu einigen, da es sonst in eine Sisyphusarbeit ausartet, immer wieder neue und aktuelle Ideen für den Unterricht zu generieren. Abgesehen davon müssen aus rein praktischen Gründen die Themengebiete bis Ende November, d.h. in diesem konkreten Fall bereits Mitte des 3. Semesters feststehen, damit die SchülerInnen eine Entscheidungshilfe bei der Wahl ihrer Maturafächer haben. Dies verlangt natürlich einen sehr kompetenten Einstieg in den Themenbereich *Global Citizenship Education*, der mehrere Unterrichtseinheiten umfassen sollte. Die SchülerInnen sollten zuerst ein Bewusstsein für die Komplexität der Materie entwickeln, bevor sie Entscheidungen bezüglich der Themenwahl treffen. Aus unserer Erfahrung mit dem Fach Englisch war es klar, dass die Themenbereiche möglichst breit gefächert und sehr allgemein formuliert werden müssen, damit man auf aktuelle Gegebenheiten jederzeit eingehen kann und die bereits erwähnte Flexibilität nicht gefährdet ist.

Für diesen speziellen Fall – eine Kombination aus Politischer Bildung und Global Education – haben wir folgenden 12 Themenbereiche eingereicht:

- Human Rights
- International Organizations
- Food
- Sustainability
- Values and Attitudes
- The World We Live In
- Grundlagen des Rechtsstaates
- Wahlen und Verfassung in Österreich
- Politik in Vorarlberg
- Medien und Politik
- Flüchtlings- und Asylpolitik
- Internationale Konflikte in Gegenwart und Geschichte

Gerade die letztgenannte Aufgabe spricht einen heiklen Punkt an, da sich hierbei die Frage stellt, in wie weit es die Aufgabe einer Schule ist, die Jugendlichen zum direkten politischen Engagement anzuhalten. Solange es gelingt, die Möglichkeiten der Partizipation (über den Schulbereich hinaus) relativ objektiv und wertneutral darzustellen, spricht wohl nichts dagegen, aber gerade dies scheint mir eine sehr große Herausforderung. Man sollte die Möglichkeiten politischer Teilnahme in all ihren Formen besprechen, aber die Aktivitäten selbst sind nicht mehr Gegenstand des Unterrichts.

So mannigfaltig sich diese Programme darstellen, so komplex sind auch die Themenbereiche, die für den schulischen Alltag in Frage kommen. Entscheidend scheinen mir zwei Faktoren zu sein: Erstens sind Wahlpflichtfachgruppen immer sehr heterogen und unterscheiden sich in ihren Interessen oft deutlich voneinander. Diesem Umstand sollte dahingehend Rechnung getragen werden, dass man die SchülerInnen befragt, welche Themen ihnen unter den

Nägeln brennen. Darauf muss mit entsprechenden Angeboten reagiert werden, ohne natürlich die Wünsche als reines Diktat zu empfinden. Der zweite Faktor wird durch die Interessen, Erfahrungen, Wissensbereiche und Kontaktmöglichkeiten der Lehrperson bestimmt. Natürlich sollten auch Themen behandelt werden, die selbst für die Lehrperson neu sind, aber authentischer und spannender sind sicherlich jene Unterrichtseinheiten, die die Lehrpersonen nicht vor zu große Hürden stellen.

## The Limits

Wenn Global Citizenship Education kein Unterrichtsprinzip, sondern ein eigenständiges Unterrichtsfach ist, so kann es momentan lediglich als Wahlpflichtfach unterrichtet werden. Dies bedeutet allerdings automatisch, dass lediglich zwei Wochenstunden für 2 oder 4 Semester vorgesehen sind. In dieser Zeit müssen sich die Lehrpersonen an einen sehr rigiden Zeitplan halten, da aufgrund der neuen Maturaverordnung z.B. in diesen 4 Semestern genau 12 Themenkreise behandelt werden, die zudem rechtzeitig bekanntgegeben werden müssen. Da Flexibilität meiner Meinung nach bei der Gestaltung dieses Unterrichtsfaches oberste Priorität besitzt, kann die Unterrichtsplanung leider nur innerhalb eines relativ starren Korsetts erfolgen. Da sich oft kurzfristig interessante Vorträge, Ausstellungen, Filme, Workshops etc. ergeben, können diese nur genutzt werden, wenn sie zu den bereits abgesteckten Gebieten passen. Die logische Schlussfolgerung daraus lautete deshalb für uns, die Themenkreise so breit wie möglich zu formulieren, damit ein möglichst großer Spielraum bei der Gestaltung des Unterrichts gewährleistet bleibt.

Natürlich wird die so hoch geschätzte Flexibilität auch durch die Schulrealität stark eingeschränkt. Besonders die außerschulischen Aktivitäten spielen bei dieser Art des Unterrichts eine große Rolle. Denn es ist nur in sehr beschränktem Ausmaß möglich, die SchülerInnen für mehr als die vorgesehenen zwei Stunden vom Unterricht zu befreien. Die Bereitschaft ihre freie Zeit zu opfern ist verständlicherweise besonders in der Abschlussklasse eher gering, obwohl das Interesse an dieser Form des „Unterrichts“ sehr groß ist.

## The Conclusion

Nach meiner Erfahrung mit dem Unterrichtsfach *Global Education* bin ich von dessen Erfolg, Wirksamkeit und Effektivität überzeugt. Es steht außer Frage, dass GCED als Unterrichtsprinzip für alle Fächer mehr als begrüßenswert wäre, aber aus rein praktischen Überlegungen würde ich immer für ein selbständiges Fach namens *Global Education* bzw. *Global Citizenship Education* plädieren, da es mir eine unüberwindbare Hürde erscheint, bei einer Schule unserer Größe – mit etwa 90 Lehrenden und etwa 900 SchülerInnen und deren Eltern – alle Beteiligten in ein Boot zu holen, um ein solches Projekt durchzusetzen.

Nach all diesen Überlegungen und meinen persönlichen Erfahrungen mit dem Wahlpflichtfach Global Education gibt es für mich drei überlegenswerte Varianten, die auch andere Schulen empfohlen werden könnten:

**Variante A:** Das von uns erprobte Versuchsmodell – eine Kombination aus Global Education und Politischer Bildung. Dabei müsste unbedingt beachtet werden, dass die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften (falls es sich um zwei Personen handelt) konstruktiv und intensiv erfolgt. Bereits im Vorfeld sollte abgeklärt werden, welche Themen in Frage kommen und wie die Verbindung zwischen diesen beiden Fächern aussehen könnte.

**Variante B:** Ein Wahlpflichtfach namens Global Education. Aufgrund der Kommentare der SchülerInnen hatten wir Unterrichtenden den Eindruck, dass gerade die *global topics* für sie von größerem Interesse sind als jene Themen der Politische Bildung, die sie teilweise bereits aus ihrem Geschichtsunterricht kannten. Würde man bei diesem Modell die fremdsprachliche Komponente beibehalten, so kämen nur FremdsprachenlehrerInnen mit entsprechenden Zusatzqualifikationen bzw. Interessensgebieten und Neigungen in Frage.

**Variante C:** Ein Wahlpflichtfach namens Global Citizenship Education. Obwohl ich mich anfänglich mit diesem Begriff nicht identifizieren konnte – da mir auch jegliche Erfahrungswerte fehlten – würde ich diesem Modell aufgrund meiner jüngsten Erkenntnisse den Vorzug geben. Dies ist allerdings ein rein theoretisches Konzept, da es mir bzw. uns noch an konkreten Erfahrungen fehlt. Bei diesem Modell würde ich versuchen, Themenkreise in ihrer politischen Dimension zu erfassen, wobei der Fokus anfänglich auf den lokalen Gegebenheiten ruhen und dann allmählich um die globale Dimension erweitert werden sollte. Wenn man dieses Modell mit einer Fremdsprache kombiniert, so könnte dies bei den lokalen Themen problematisch sein, da viel Übersetzungsarbeit geleistet werden müsste oder man die Sprache dem Thema anpassen müsste, d.h. eventuell auch deutsche Blöcke einschaltet. Dies hat jedoch unmittelbare Auswirkungen auf die Fragestellung bei der mündlichen Matura, da diese in jener Sprache erfolgen sollte, in welcher das Thema auch unterrichtet wurde, was bei einem vom Lokalen bis zum Globalen reichenden Bereich nicht immer eindeutig zu klären wäre.

---

## Nach meinen Erfahrung mit dem Unterrichtsfach *Global Education* bin ich von dessen Erfolg, Wirksamkeit und Effektivität überzeugt

---

Welche Ideen und Überlegungen bei diesem neuen Fach auch Pate stehen mögen, die Themenauswahl sollte immer in enger Zusammenarbeit mit den SchülerInnen und deren Interessensschwerpunkten erfolgen. Dies enthebt die Unterrichtenden nicht der Verantwortung, diese Vorschläge genau zu hinterfragen und abzuwägen. Dies allein erfordert viel Wissen, Fingerspitzengefühl und Kompetenz von Seiten der Lehrenden. Besonders in einem solchen Fach sind SchülerInnen keine passiven Faktenempfänger, sondern angehalten, ihre eigenen Positionen zu definieren, Konditionen und Fakten selbständig zu erforschen und zu analysieren und dabei hoffentlich neue Sichtweisen und Kompetenzen zu entwickeln und zu erwerben. In diesem Zusammenhang scheint es mir besonders wichtig zu betonen, dass die globalen Dimensionen und Konditionen nicht nur als Risiken gesehen werden, sondern auch Chancen für eine veränderbare Zukunft bieten. Die SchülerInnen sollten nicht mit pessimistischen Zukunftsszenarien eingeschüchtert und verunsichert werden, sondern ganz im Gegenteil sich der Bedeutung, Wirkung und Stärke des Einzelnen im globalen Wandel bewusst werden. Ziel eines solchen Faches ist es, Schüler und Schülerinnen auf ihrem Weg zu mündigen globalen Bürger und Bürgerinnen unterstützend zu begleiten.

### Literatur

**Südwind** (2015): Youth of the World! Methodenhandbuch zum Globalen Lernen in der außerschulischen Jugendarbeit.  
Download unter: [http://doku.cac.at/yow\\_handbuch\\_german\\_final\\_web\\_teil1.pdf](http://doku.cac.at/yow_handbuch_german_final_web_teil1.pdf)

# Schulen ohne Grenzen – DialogNetzwerk.Ukraine

Georg Blaha

Inter-  
nationale  
Partner-  
schaften



## Steckbrief

**Schule:** Graphische Lehranstalt Wien

**Projekt:** Schulpartnerschaft mit Schulen in Konfliktgebieten als beiderseitiges Lernfeld der Friedensbildung, am Beispiel der Schule Nr. 3 in Nikolajewka, Ostukraine

**Besondere Herausforderung:** Auseinandersetzung mit Menschen aus einem anderen Kulturkreis, mein Umgang mit deren Kriegserfahrungen und daraus ableitbaren Grundeinstellungen, Bedürfnissen, Vorbehalten wie auch der nicht vorhersehbare Umgang meiner SchülerInnen damit; daneben viele „banale“ organisatorische Herausforderungen und die Überwindung sprachlicher Barrieren.

## Die Projektidee

Im Rahmen eines Schulpartnerschaftsprojektes von SchülerInnen der Graphischen Lehranstalt Wien 14 mit einer SchülerInnengruppe der Schule Nr. 3 in Nikolajewka im Ostukrainischen Konfliktgebiet (regierungskontrollierter Teil, etwa 50 km von der Frontlinie entfernt) sollen beide Gruppen aus dem Austausch im Sinne der Ziele der Global Citizenship Education lernen.

Der Autor unterrichtet in der Abteilung Multimedia interaktive Mediengestaltung. Er führte das Projekt weitgehend als einziger Lehrer der Schule durch. Die Projektaktivitäten

fanden größtenteils außerhalb und nur fallweise im Regelunterricht statt.

Das Projekt ist als Langzeitinitiative angelegt, es begann mit ersten Kontakten in die Ostukraine nach dem „Euro- Maidan“-Machtwechsel in Kiew Anfang 2014 und hatte seinen bisherigen Höhepunkt mit dem Besuch von 10 SchülerInnen aus Nikolajewka im Dezember 2017 in Wien.

## Der spezifische Beitrag des Projekts zu GCED

Wenn ich davon ausgehe, wie GCED in der Literatur beschrieben wird (vgl. Wintersteiner et al. 2014, 4), dann deckt das hier beschriebene Projekt wesentliche GCED-Kriterien ab,

- indem es den Fokus der SchülerInnen auf ein Konfliktgebiet in Europa lenkt, wo politische Mechanismen und Alltagsgeschehen von den ihnen vertrauten Strukturen wesentlich abweichen und damit meine SchülerInnen aus ihrer Komfortzone gedrängt und irritiert haben („Reagieren auf die Globalisierung durch Erweiterung des Blickwinkels der politischen Bildung auf die Weltgesellschaft“).
- Von ihren ostukrainischen Peers erfahren sie aus deren eigenem Erleben des Krieges im Sommer 2014 in ihrer Stadt, wie gesellschaftliche Interessengegensätze durch massive militärische Gewalt zu klären versucht wurden und was es bedeutet, wenn strukturelle Voraussetzungen für demokratische Verhältnisse weitgehend fehlen: unabhängige Medien, korruptionsfreie Verwaltung, Beschränkung der politischen Einflussnahme der Oligarchen, etc. („Übernehmen der ethischen Werthaltung der Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung“).
- Durch entsprechend unterstützte Reflexion des Konfliktes in der Ostukraine werden ihnen die Wissensvoraussetzungen verfügbar gemacht, um die Folgen globaler



Einige der Gäste aus Nikolajewka

---

**Jetzt habe ich gehört, was für Auswirkungen der Krieg auf das Leben von Menschen hat, die sich mitten im Geschehen befinden. Und sie haben es auf eine berührende Art und Weise aufbereitet, die einem Tränen in die Augen bringt**

---

geopolitischer Machtansprüche auf die lokalen Lebensbedingungen im Osten der Ukraine nachvollziehen zu können. Und durch die Langfristigkeit des Projektes haben die SchülerInnen die Möglichkeit, Veränderungen in der globalen Entwicklung und deren Auswirkungen auf die lokalen Bedingungen ihrer Peers zumindest in Ansätzen mitzuverfolgen („Global citizenship als politischer Anteilnahme und Teilhabe am (weltpolitischen) Geschehen“).

Und ihre Peers aus Nikolajewka? Einige orientieren sich wie auch die Erwachsenen in dieser Kleinstadt politisch Richtung Maidan, den großen Platz mitten in der Hauptstadt Kiew, auf dem Anfang 2014 der politische Machtwechsel erkämpft wurde und wo europäische demokratische Werte als gemeinsame Basis der ukrainischen Protestbewegung beschworen wurden. Andere hingegen – die Mehrheit in Nikolajewka – wünschen sich einen Anschluss an Russland. Diese Peers nehmen sich aus dem Austausch auf gleicher Augenhöhe Erfahrungen über ein mitteleuropäisches Land mit, die teilweise in krassem Widerspruch zu den medial konstruierten (Feind-)bildern stehen.

### Das Projekt und seine Geschichte

*„Natürlich habe ich über den Krieg in der Ukraine in den Nachrichten gehört. Und ich habe mir oft gedacht, wie kann so nahe Krieg herrschen, aber es trotzdem keine Auswirkungen auf mein Leben haben? Jetzt habe ich gehört, was für Auswirkungen der Krieg auf das Leben von Menschen hat, die sich mitten im Geschehen befinden. Und sie haben es nicht irgendwie mitgeteilt, sie haben es auf eine berührende und ergreifende Art und Weise aufbereitet, die einem Tränen in die Augen bringt und zum Verstehen bringt.“*

*Der nachfolgende Skype-Anruf hat nur bestärkt, was ich durch das Video wusste: Diese Menschen sind unglaublich stark und mutig und ich kann ihnen nur meine vollste Wertschätzung schenken. Sie sind alle so unglaublich kreativ und bemerkenswert und ich freue mich, die Gelegenheit gehabt zu haben sie kennenzulernen.“*

Schülerin, 11. Schulstufe

Dieses Zitat stammt von einer Schülerin nach der Startveranstaltung zu diesem Projekt.





**SchülerInnen aus Nikolajewka und Wien in einer Unterrichtsstunde gemeinsam am PC**

Georg Genoux, ein in Deutschland aufgewachsener Theaterregisseur, der jahrelang in Russland und zuletzt in der Ukraine gearbeitet hat, und Natalia Vorozhbit, eine Ukrainische Dramatikerin, hatten anlässlich ihrer Einladung zu einer Theateraufführung im Rahmen des „Vienna Humanities Festivals 2017“ den Wunsch geäußert, auch ihren Film über ein Theaterstück, das sie gemeinsam mit SchülerInnen der Ostukrainischen Stadt Nikolajewka entwickelt hatten, vor Wiener SchülerInnen zu zeigen. In dem Stück spielen SchülerInnen ihre eigenen Erlebnisse im Krieg, den sie seit Sommer 2014 recht nahe an der militärischen Frontlinie erlebt haben (die Schule wurde durch Kampfhandlungen zerstört, mittlerweile wieder aufgebaut). Es geht aber auch um andere, alltägliche Themen von Jugendlichen.

Ich habe diesen Film meiner dritten Klasse (11. Stufe) in Anwesenheit der beiden Theaterleute in der Graphischen Lehranstalt gezeigt. (Nachfolgender Link zeigt auf einen Zeitungsartikel, in dem mehr über das Stück und die jungen ProtagonistInnen beschrieben wird: [www.taz.de/Theater-im-Krieg!/5200597/](http://www.taz.de/Theater-im-Krieg!/5200597/)). Weiters hatte ich die Idee, meine SchülerInnen nach dem Film nicht nur mit den beiden Theaterleuten diskutieren zu lassen, sondern direkt mit SchülerInnen aus Nikolajewka, die im Theater mitgespielt hatten, per Skype-Konferenz in Dialog treten zu lassen. Diese technische und organisatorische Herausforderung ist mit Unterstützung der Theaterleute gelungen. Sowohl die ukrainischen als auch meine SchülerInnen haben gegen Ende des Gesprächs den Wunsch geäußert, weiter in Kontakt zu bleiben und einander auch gegenseitig zu besuchen.

Dass auch innerhalb der kleinen SchülerInnengruppe am anderen Ende der Skypeverbindung unterschiedliche politische Positionierungen vertreten wurden und diese Trennlinie auch durch die Klassen, den Lehrkörper und die Familien geht und dass im Alltag darüber einfach nicht gesprochen wird, teilten die ukrainischen SchülerInnen auf diesbezügliche Fragen meiner SchülerInnen mit.

## Die Vorgeschichte

Dieser Startveranstaltung ist allerdings bereits seit März 2014 ein anderer Ostukraine-Kontakt vorausgegangen: die immer

gewalttätigeren Proteste auf dem Maidan-Platz in Kiew um den Jahreswechsel 2013/14 hatten mein Interesse an den Entwicklungen in der Ukraine geweckt: Da riskieren Menschen auch im Alter meiner jugendlichen SchülerInnen durch die zunehmende Eskalation ihr Leben, nur um ihr Land der Europäischen Union näher zu bringen – während meinen SchülerInnen die Thematisierung der Europäischen Union im Unterricht eher nur ein „müdes Lächeln“ entlockte.

Mit dieser Diskrepanz wollte ich meine SchülerInnen konfrontieren – was auch immer sie daraus für sich mitnehmen würden. Ich fand den Kontakt zu einer Kollegin aus einer Kleinstadt nahe Donezk im wenige Monate später von Separatisten mit militärischer Unterstützung Russlands besetzten Donbassgebiet in der Ostukraine. Wir schmiedeten Pläne für ein Schulpartnerschaftsprojekt, die im Sommer 2014 durch die massiven Kampfhandlungen für Monate unterbrochen wurden. Erst im Herbst konnte der E-Mailkontakt wieder aufgebaut werden und im Frühjahr 2015 war es möglich, durch eine von der Kollegin besorgten Webcam einen Skypekontakt zwischen unseren SchülerInnengruppen herzustellen – in das mittlerweile weitgehend isolierte Donbassgebiet. Während dieser Kooperation entstanden u.a. von jeder der beiden Gruppen ein Video über die eigene Schule, das sie über youtube austauschten (<https://youtu.be/KhlPVTHMvDo>, und <https://youtu.be/rjNPPLJryQI>). Im Sommer 2016 ist dieser Kontakt aufgrund des immer größeren politischen Drucks im Separatistengebiet abgebrochen. All die Eindrücke, die ich in den zahllosen Gesprächen in diesen über zwei Jahren mit meiner Kollegin über die Situation im Donbass gewonnen habe, sind aber in die neue – oben beschriebene – Schulpartnerschaft mit Nikolajewka eingeflossen.

Die folgenden Monate bis Ende 2016 waren gezeichnet von den ersten Schritten zur Organisation eines Wienbesuchs der Nikolajewka-SchülerInnen: Suche nach Finanzierungsquellen, Klärung der administrativen Herausforderungen, etc. „Im Hintergrund“ tauschten sich engagiertere SchülerInnen per social media aus.

Parallel zu den nachfolgend beschriebenen Aktivitäten bezüglich der Kontakte zu Nikolajewka unterstützte ich meine SchülerInnen bei der Einführung eines regelmäßig stattfindenden sogenannten „Klassenrates“, bei dem sie lernen, ihre eigenen Interessen und Konflikte in weitgehender Selbstorganisation auf Basis demokratischer Spielregeln zu bearbeiten. Im Klassenrat wurden u.a. auch laufende Entscheidungen das Schulpartnerschaftsprojekt betreffend getroffen.

Weiters setzten sich die SchülerInnen in begrenztem Ausmaß im Regelunterricht mit historischen, wirtschaftlichen und politischen Fragen die Ukraine betreffend auseinander.

## Der Ablauf

**17.2.2017: Erstes persönliches Zusammentreffen einiger SchülerInnen aus Nikolajewka mit zwei Schülerinnen aus Wien.** Der Anlass: von der ursprünglichen Rohfassung des Films über das Doku-Theater der Nikolajewka-SchülerInnen wurde eine Kinoversion erstellt, die zum Berliner Filmfestival Berlinale im Februar 2017 eingereicht und dort in einer Kategorie mit

dem Hauptpreis ausgezeichnet wurde. Zur Preisverleihung sind die ProtagonistInnen des Films aus der Ostukraine nach Berlin gefahren. Diese Gelegenheit nutzte ich, um mit der Sprecherin meiner Klasse und einer zweiten Schülerin für einen Tag nach Berlin zu fahren und ein erstes persönliches Kennenlernen zu ermöglichen – ein beeindruckender Tag, an dem sich die SchülerInnen näher kamen und ihre nächsten Kooperationschritte besprochen haben.

**31.5.2017: Skype-Kontakt einer 2. Klasse (10. Schulstufe) mit SchülerInnen einer Schule in Lugansk im von Separatisten kontrollierten Gebiet.** Ich hatte mit der dortigen Lehrerkollegin vereinbart, dass wir bei diesem ersten Skypekontakt unserer SchülerInnen politische Themen und solche mit direktem Bezug zur aktuellen Kriegssituation in Lugansk ausklammern und den (Schul-)Alltag in den Vordergrund stellen, um zunächst Vertrauen zu schaffen und Beziehungen aufzubauen.

---

## Im regelmäßig stattfindenden Klassenrat lernen die SchülerInnen, ihre eigenen Interessen und Konflikte in Selbstorganisation auf Basis demokratischer Spielregeln zu bearbeiten

---

Während etwa einer Stunde tauschten die SchülerInnen zunächst etwas zurückhaltend Formalitäten und allgemeine Informationen über ihre jeweilige Schule und den Schulbetrieb aus. Mit fortschreitender Zeit wurden von beiden Seiten immer mehr persönliche Fragen gestellt, etwa nach der Lieblingsband oder ob die jeweils andere Seite eine bestimmte Popgruppe kannte, und es wurden Rezepte für beliebte nationale Gerichte ausgetauscht. Eine der letzten Fragen war jene nach dem Mindestalter, ab dem jeweils der Alkoholgenuß erlaubt sei.

Dieser zweite Kontakt zu einer Schule auf der anderen Seite der militärischen Frontlinie in der Ostukraine dient einem späteren Projektziel: nämlich SchülerInnen beiderseits dieser Linie miteinander in Dialog treten zu lassen – unter Beteiligung meiner SchülerInnen zur Unterstützung des Dialogs.

Derzeit bemühe ich mich mit der Lugansker Kollegin um ihren (zunächst alleinigen) Wienbesuch, in weiterer Folge auch mit ihren SchülerInnen. Dafür sind allerdings noch größere administrative Hürden zu bewältigen als bei dem

im letzten Dezember erfolgten Wienbesuch von 10 Schülerinnen aus Nikolajewka.

**16.6.2017 – 5.7.2017: Vorbereitungsreise mit Georg Genoux nach Nikolajewka.** Ich bin über Kiew mit dem Theaterregisseur Georg Genoux nach Nikolajewka gereist, um erstmals persönlich Kontakt mit Lehrenden und SchülerInnen aufzunehmen und die Wienbesuchswoche im Dezember vorzubereiten. Von der österreichischen Botschaft hatte ich mir einen Bericht zur Sicherheitslage geben lassen, der meine Bedenken auf ein tragbares Maß reduziert hat. Da ich kein Russisch spreche und die LehrerInnen (ausgenommen die Englischlehrerin) neben Russisch keine Fremdsprache verstanden, war ich insbesondere in diesem sicherheitssensiblen Gebiet und ohne persönliche Kontakte auf Georg Genoux angewiesen.

Am ersten Abend wurden wir von den Lehrerinnen zu einem reichhaltigen Büfett und zahlreichen Wodkaunden eingeladen (für mich eine größere Herausforderung). In den Gesprächen habe ich einen ersten Eindruck von der Schulkultur und deren Unterschiede zu meiner Schule bekommen.

Am nächsten Tag lernte ich die zehn SchülerInnen kennen, die für die Wienbesuchswoche ausgewählt wurden. Einige von ihnen führten mich durch Nikolajewka und nutzten ihre Englischkenntnisse (wohl zum ersten Mal), um sich mit einem Besucher aus dem Ausland zu verständigen. Ich konnte mir dabei ein erstes Bild von den Gemeinsamkeiten dieser SchülerInnen mit meinen in Wien machen. „Nebenbei“ zeigten sie mir die noch immer sichtbaren Spuren des Krieges an den Häusern, insbesondere auch ihrer Schule.

Mit dem Lehrerkollegium der Schule Nr. 3 wurden folgende Zukunftsperspektiven besprochen:

- Besuch von SchülerInnen der Oberstufe in Wien im Dezember 2017
- Gemeinsame friedenspädagogische Aktivitäten, Fortbildung im Bereich Computeranwendungen und englischer Sprache, in eingeschränktem Ausmaß auch in deutscher Sprache
- Entwicklung einer Website zur Stadtzeitung einer Gruppe von Nikolajewka-SchülerInnen: „Stimmen der Stadt“ unter Mitwirkung von Schülern der Graphischen Lehranstalt.
- Unterstützung beim Aufbau eines Kulturzentrums in Nikolajewka

**24.7.2017:** Längeres Skypegespräch von mir mit der Direktorin, der Vizedirektorin und der Elternvertreterin der Schule Nr. 3 zur Planung längerfristiger Kooperationen zwischen beiden Schulen

**Ende August 2017:** Schriftliche Unterfertigung eines Kooperationsabkommens zwischen den DirektorInnen der Graphischen Lehranstalt und der Schule Nr. 3 in Nikolajewka.

**Herbst 2017:** Reiseplanungen. Beantragung von Pässen, Visa und notariellen Beglaubigungen der Eltern in Nikolajewka, dass ihre Kinder die Ukraine verlassen dürfen. Dies war besonders aufwendig, da sich einige der Väter der SchülerInnen in Russland aufhielten bzw. einige SchülerInnen sich in sehr



Während der gemeinsamen Erarbeitung des Doku-Theaterstücks „Die Geburt der Gewalt“

prekärer sozialer Lage befinden. Mehrere Elternabende in Nikolajewka, bei denen auch Georg Genoux per Skype zugeschaltet war.

**11.12.2017 – 20.12.2017: Reise nach Wien und Rückkehr nach Nikolajewka.** Zehn SchülerInnen der Schule Nr. 3 machten sich mit Begleitung der stellvertretenden Direktorin Olga Bakucha zusammen mit Künstlern des *Theatre of Displaced People*, Alik Sardarian und Anastassia Vlasova, auf den Weg nach Wien. Hier wurden sie bei Gastfamilien untergebracht und lernten ihre österreichischen KollegInnen kennen, nahmen an Unterrichtsveranstaltungen teil und lernten die Stadt kennen.

Alik Sardarian und Anastasia Vlasova stellten ihre Idee eines gemeinsamen Theaterstückes mit dem Titel *Die Geburt der Gewalt* vor, bei dem SchülerInnen eigene und sie sehr bewegende Geschichten zum Thema der ersten Erfahrung mit Gewalt vorstellen konnten. Nach mehreren Proben erfolgte die Premiere des Stückes *Die Geburt der Gewalt* am Theater in der Brunnenpassage gegen Ende des Aufenthalts.

Ferner fand aus diesem Anlass eine Podiumsdiskussion am International Institute for Peace zum Thema „Realität im Osten der Ukraine“, an der Alik Sardarian, Anastassia Vlasova, Georg Genoux, Olga Bakucha und die beiden Schülerinnen aus Nikolajewka, Viktoria Ghorodinskaya und Alisa Kusnestzova, teilnahmen. In den Räumen des Instituts wurde gleichzeitig eine Fotoausstellung von Anastassia Vlasova aus dem Osten der Ukraine gezeigt.

Schließlich wurden „Gemeinsame Zukunftsperspektiven“ entwickelt. Es werden mehrere gemeinsame Pläne, wie z.B. die Website zur Schülerzeitung der Schule Nr. 3 und die Einrichtung eines Oberstufencafés an der Schule Nr. 3 nach dem Vorbild an der Graphischen geplant, dessen Design in Zusammenarbeit mit den Schülern der Graphischen gestaltet wird.

### Eindrücke von österreichischen SchülerInnen

*„Bevor ich den Film angesehen habe, war mir zwar bewusst, dass es Krieg in der Ukraine gibt, aber erst nach unserer Veranstaltung wurde mir so richtig klar, dass es im Rest der Welt nicht so friedlich wie in Österreich ist und dass Jugendliche in meinem Alter so etwas Schreckliches erleben müssen/mussten. Ich fand den Film sehr berührend und finde, dass er zum Nachdenken angeregt hat, weil er einen sehr guten Einblick in das Leben der Jugendlichen in der Ukraine gegeben hat.“*

*„Mir hat der Film sehr gut gefallen. Man wurde sofort animiert, sich in die Lage der Jugendlichen zu versetzen und mitzufühlen. Man bekam einen guten und spannenden Eindruck, wie es in einem Kriegsgebiet wirklich abläuft und nicht nur das, was die Medien einem vermitteln. Ich bin sehr froh, dass wir die Möglichkeit auf ein gemeinsames Skype Gespräch hatten und man sich einmal mit den Betroffenen unterhalten konnte und nicht nur einen Film über sie sieht. Deren Ausstrahlung und „Gefühle“ (würde ich sagen) kann man erst richtig spüren, wenn man mit der Person spricht. Ich bin gespannt und hoffe, dass in naher Zukunft ein gemeinsames Projekt daraus entsteht, dann können wir auch noch detailliertere Geschichten hören und noch besser erfahren, wie es wirklich ist in einem Kriegsgebiet zu leben.“*

Nach der Wien-Besuchswoche tauschten sich die beiden SchülerInnengruppen mittels sozialer Medien über ihre Eindrücke aus. Als nächster größerer Schritt ist die Reise der Wiener SchülerInnen nach Kiew geplant, um (aus Sicherheitsgründen) dort mit den SchülerInnen aus Nikolajewka zusammen zu treffen.

## Ergebnisse und Erkenntnisse

Für mich waren die Veränderungen der SchülerInnen bei der Gruppen über die Woche hinweg beeindruckend. Meine SchülerInnen haben mir in steigendem Ausmaß von ihrer Betroffenheit, Überraschung und ihrem Interesse an den Erzählungen ihrer ostukrainischen AltersgenossInnen erzählt. Da wurden Auseinandersetzungen mit grundsätzlichen Fragen unserer Gesellschaft angestoßen, mir gegenüber die erzählten Erfahrungen militärischer Gewalt angesprochen. Und meine SchülerInnen forderten die Fortsetzung dieses Kontaktes nach Nikolajewka zur Vertiefung der Auseinandersetzung mit Krieg, Gewalt und bzgl. der Frage, welche Handlungsalternativen es gibt.

Gleichzeitig konnte auch ich beobachten, wie sich die persönlichen Beziehungen zwischen beiden SchülerInnen-Gruppen von Tag zu Tag intensivierten. Was diese Woche bei den ostukrainischen SchülerInnen in Bewegung gesetzt hat, habe ich u.a. aus der Bemerkung eines Schülers abgeleitet, der bei seinen KollegInnen bisher politisch eher als Sympathisant der Separatisten und der russischen Politik bekannt war. Mir ist er aufgefallen, als er während der Erarbeitung des Theaterstücks von seinen Prügeleien mit anderen Jugendlichen als Selbstverständlichkeit und Zeichen von Wertschätzung und sozialer Kompetenz erzählte. Wer einer Prügelei aus dem Weg gehe, den würde er verachten. Gegen Ende dieser Woche berichtete jene Schülerin, die eine dominierende Position in der Gruppe ihrer ukrainischen MitschülerInnen hatte, aber von einer Veränderung: Er habe zu ihr gemeint, dass er jetzt ein anderes Bild von den Menschen in Europa habe und dass das seine Einstellung zu Gewalt und seine politische Positionierung verändert habe.

### Eindrücke von ukrainischen SchülerInnen

*„All this time we talked about the European countries in the lesson, and teacher said that life in Europe is great. And when we visited Austria, I saw another life more interesting and promising. One of the important points which I saw was friendliness of children, communication was comfortable, children were very cheerful and after overcome language barrier we found general topics. Well, if say about entertainment, I liked the general walking and shopping we can talk with guys from Austria.“*

*„For me it was important to communicate with Viennese children, the most memorable is the residence in the family of Johannes, the Viennese theater, communication with children in the school on the topic: „Stop Violence“. I realized that violence is not only physical, so I began to take more seriously some things.“*



*„During the trip with me there were only positive emotions. I remember the manners of communication, because they are very different from ours. I liked the warm welcome and delicious food. When we communicated with children, it was felt shy when communicating (because of the language barrier).“*

*„We liked the walks around Vienna, they were very close in communication with the children. When we were putting together a common theater room, we felt equality between everyone and it was most pleasing.“*

*„The most memorable and important for me on this trip was communication. To see the world from the other side, to see similarities and differences in thinking of Ukrainian and Austrian schoolchildren, to gain experience in (through) communication with people. From this trip I made for myself experience in many spheres of life: sociability, tolerance to the interlocutor, ability to work in team, ability to listen. In Nikolaevka I understood it in the form of communication with people with whom I didn't even think to communicate earlier. I realized that some of my prejudices were completely unfounded, and they prevented me from seeing my hometown in a different way. So, I used the experience gained in Austria.“*

Betonen möchte ich, dass die bisher beschriebenen Aktivitäten von Anfang an als Teil eines Langzeitprojektes vorgesehen sind und dass sich die SchülerInnen und ich mitten in diesem Prozess mit offenem Ausgang befinden. Als einer der nächsten Schritte ist die parallele Durchführung von „Klassenräten“ etwa im Monatsabstand an beiden Schulen geplant mit nachfolgendem Austausch der Themen und deren Umsetzung – auch dabei können die SchülerInnen kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkunden. Es ist auch geplant, aus den bisherigen Einzelkontakten ein Netzwerk aus (Ost-)Ukrainischen und Österreichischen Schulen aufzubauen und damit vielleicht einen kleinen Beitrag zur Entwicklung aller beteiligten SchülerInnen in Richtung Global Citizens zu leisten.

### Literatur

**W. Wintersteiner, H. Grobbauer, G. Diendorfer, S. Reitmair-Juarez:** Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft, Wien, 2014.



# MEMBRAIN

## Wirkstrukturen einer nonverbalen Sprache der interkulturellen Signale in Global Citizenship Education

Albert Ecker

### Der Austausch

Seit Februar 2010 gibt es einen gegenseitigen Kultur- und Schüleraustausch zwischen dem *Neuen Gymnasium Leoben* und der *Somtawin School Hua Hin/Prachuap Khirikhan* – Thailand. In jedem Jahr kommt eine Schülerdelegation aus Thailand (meist im Oktober), während wir unseren Gegenbesuch im Februar durchführen. In beiden Fällen werden Schulferien mitverwendet. Es sind dies jeweils klassenübergreifend interessierte SchülerInnen ähnlichen Alters. Gruppengröße: 6–17 Personen.

Wir widmen uns jährlich einem besonderen Thema, das von beiden Seiten eingehend erörtert wird und nach Möglichkeit auch in der Praxis studiert werden soll. Themen sind etwa:

- Cultural heritage: Was sind Hürden des Fortschritts und was sind erinnerungswürdige Kulturleistungen?
- Eee – Engage, Educate, Empower: Nachhaltiges Lernen an Stelle von repetitivem und das Testformat unterstützendem Lernen, das in der Asia Pacific Region eher die Norm ist.
- „Food 4 brain“ – gender issues: Üblicherweise endet die Schulkarriere der Mädchen aus wirtschaftlichen Überlegungen früher als die der männlichen Schüler. Es geht um gleiche Chancen durch Bildungsgerechtigkeit.
- „Everybody is special – people with special needs“ (about handicaps).

Die Vorbereitung der Themen erfolgt auf beiden Seiten bereits vor den Treffen durch Recherche und praktische Arbeit. So wird zum Beispiel zum Thema „everybody is special – people with special needs“ im Vorfeld die Lebenshilfe besucht, danach ein gemeinsamer Tag (mit den Pfleglingen der Lebenshilfe) mit Zeichnen, Malen, Reden und Essen durchgeführt. Danach gibt es noch eine Ausstellung der gemeinsam gestalteten Bilder im öffentlichen Raum (Shop-



### Steckbrief

**Schule:** AHS Oberstufe, Neues Gymnasium Leoben

**Projekt:** Langjährige Schulpartnerschaft mit der *Somtawin International and Local School in Thailand* (ein Schulcluster vom Kindergarten bis zur assoziierten Universität)

**Besondere Herausforderung:** Kreativer Umgang mit stets wechselnden schulischen und politischen Rahmenbedingungen

ping Mall). In Thailand haben Lehrkräfte und SchülerInnen erkundet, wohin die Menschen mit Behinderung aus der öffentlichen Wahrnehmung „verschwinden“ und behutsam Familienchroniken durchforstet.

Die jeweiligen Treffen dauern ca. 18 Tage. Davon sind zwei Tage Reisetage und eine Woche Schulferienzeit. Die Schülerinnen und Schüler wohnen ca. 12 Tage bei Gastfamilien und nehmen am lokalen Leben teil. Die restliche Zeit in Hotels, etwa während Städteexkursionen. Neben dem eigentlichen thematischen Schwerpunkt gibt es ein dichtes Kulturprogramm mit interkulturellem Focus. Dieses Kennenlernen des Gastlandes geht weit über die Beschränkungen einer touristischen Erfahrung hinaus, da wir gegenseitig sehr gute Einblicke generieren können. Die Finanzierung erfolgt teilweise durch die Eltern (bezahlt wird nur der Flug), die restlichen 30 bis 40 Prozent der Kosten werden durch Sponsoring gedeckt.



Gemeinsam lernen

Als grundlegende Orientierung gelten immer die Menschenrechte und Global Citizenship Education. Diese „Urmeter“ des sozialen Menschen dienen uns zur Vermessung der einzelnen Themen. Dabei sind kulturspezifische Umgangsweisen zu beachten. So ist es augenscheinlich, dass Individualität oder der Wunsch, sich möglichst homogen in eine Gruppe einzufügen bzw. kritisches Hinterfragen oder ultimativer Respekt („never lose face“) u.v.m. völlig andere Ansätze im Umgang mit sozialen und zivilgesellschaftlichen Problemen sind. Unserer Erfahrungen nach können sie aber letztendlich zu vergleichbaren „humanen“ Ergebnissen führen. Eine systematische und wissenschaftliche Strukturierung und Abstraktion übersteigt die Möglichkeiten der SchülerInnen, bleibt und wächst aber gut verankert als „Gefühl“ fürs Andere.

### Eine nonverbale Sprache der interkulturellen Signale

Die gewählte Form der Behandlung der Themen ist immer „hands on“: Exkursionen, Gespräche mit betroffenen oder involvierten Menschen, temporäre Mitarbeit bei bestehenden Projekten und faktische Hilfeleistung sind ein Teil des begegnenden Kulturvergleiches. Wir versuchen die Stärken (!!!) auf beiden Seiten zu sehen (etwa die viel größere soziale Kohäsion in den Gesellschaften Asia Pacific versus die institutionellen Strukturen, die bei uns etwa in der Alten- und Behindertenbetreuung aufgebaut wurden). Wir gehen den Ursachen dieser Unterschiede nach und können sie meist in gewachsenen Strukturen der jeweiligen Zivilgesellschaften verorten. So wird mit Erstaunen festgestellt: „Das hätte ich

---

**Prinzipiell wird das „Andere“  
zunächst als Mangel gesehen.  
Warum können die das nicht  
so machen wie wir?**

---

mir nicht vorstellen können, dass man das so auch machen könnte!“ Danach setzt die Suche nach den Ursachen ein.

Dieser Diskurs ist allerdings nicht immer von beidseitigem Verständnis gestützt. Das hat immer auch mit Konventionen und Rechten zu tun, die steuernd eingesetzt werden, um begünstigende Voraussetzungen für die „Habenden“ zu erhalten bzw. zu stärken und die BürgerInnen in diverse Pflichten zu nehmen. Diese Schräglage von Recht und Pflicht im zivilen Kontext kann man trotz aller kultureller Verschiedenheit erkennen. Dies ist nur ein Beispiel für etliche weitere sozial relevante Beobachtungen. Einsichten entstehen beim Beobachten sehr praktischer Beispiele. Es sind Lernprozesse, die durch die Wahl der Themen und Subthemen entsprechend dem Interesse der beteiligten SchülerInnen gesteuert werden. Sie erkennen zuerst die extremen Positionen (das funktioniert sehr gut vs. nicht gut) und beginnen dann zu hinterfragen, warum das so ist. Reflektieren und Formulieren der vergleichenden Beobachtungen schär-



Thailänderinnen entdecken Österreich



Österreicherinnen entdecken Thailand

fen den Lernprozess. SchülerInnen schreiben zu einzelnen Episoden und Themen „memos to myself“. Im Vergleich dieser Beobachtungen formen sich allgemeine Erkenntnisse. Am Anfang stehen gemachte Erfahrungen (sie dringen durch unsere biologischen MEMbranen/Sinne in uns ein). Das Verinnerlichen wird durch eine formulierte Erkenntnis (BRAIN) gesichert und soll jederzeit wieder abrufbar (reMEMber) sein.

Prinzipiell wird das „Andere“ in beiden Fällen zunächst als Mangel gesehen. Warum *können* die das nicht so machen wie wir? Erst in der Erarbeitung der Rahmenbedingungen treten vermeintliche Stärken und Schwächen zu Tage und die „Anderen“ werden teilweise neu bewertet.

Die emotionale Erarbeitung und Festigung der Projekterfahrungen entspricht der hoch kontextualen asiatischen Kultur (ich als Teil der Gemeinschaft). Einige Fragestellungen und Ergebnisse konnten ab 2014 wegen der inzwischen äußerst rigiden Gesetzgebung im Partnerland nicht verbal ausformuliert werden. Beide Seiten gingen dazu über, manche Dinge in symbolhafter Form auszusprechen. Diese „subcodes“ entwickelten sich ohne deutliches äußeres

Zutun und waren durchaus geeignet, gegenseitige Übereinkünfte auszudrücken.

Speech contests/Diskussionen stehen am Ende des jeweiligen Kultur- und Schüleraustausches. Hier werden gesellschaftlich vorformulierte (Stehsätze, Vorurteile), diametral gegensätzliche Standpunkte auf der Schulbühne diskutiert. Eine Bewertung umfasst sowohl die inhaltliche Treffsicherheit als auch die rhetorischen Fähigkeiten.

Die Vorbereitung der Themen und des gesamten Programms findet vollkommen einvernehmlich statt. Die besuchende Gruppe äußert Wünsche, die Gastgruppe stellt Möglichkeiten vor. Der immer sehr erfreuliche Konsens wird von den Inhalten, aber auch von den finanziellen Möglichkeiten bestimmt.

## Wirkungen

Elternabende, Präsentationen bei unseren Sponsoren, Verwendung in der Schulwerbung sind sichtbare Zeichen des Erfolgs dieser Begegnungen. Davor werden Fotos ausgetauscht, Erfahrungen abgeglichen und ein „gemeinsames“ Leben in den social media geführt. Viele Medienberichte, beste Dokumentation (auch digital – following links: [http://brgneu1.unileoben.ac.at/unesco\\_website/unesco.html](http://brgneu1.unileoben.ac.at/unesco_website/unesco.html)), Preise und Auszeichnungen ermutigten uns, das engagierte Programm fortzuführen und auszubauen.

Zur erfahrbaren Wirkung des Austausches gehören u.a. Vorwissenschaftliche Arbeiten mit dem Thema Buddhismus und dessen Einfluss auf die Zivilgesellschaft oder etliche private Gegenbesuche. Auch einige Seminar- und Diplomarbeiten früherer TeilnehmerInnen nehmen auf die gemachten Erfahrungen Bezug. Eine Schülerin aus Thailand hat klassisches Klavier studiert und u.a. auch Kurse in Wien belegt. Sie und zwei weitere Schülerinnen beziehen regelmäßig Noten und musikalische Literatur. Ein Thai Schüler hat aufgrund seiner Erfahrungen ein einjähriges Praktikum an einem Berliner Hotel gemacht, ein weiterer ehemaliger Schüler, der momentan an der Thammasat Universität in



Schönbrunn international





**Zusammen die Welt entdecken**

Bangkok, einer der renommiertesten Universitäten Thailands, social sciences studiert, sucht nach einer Möglichkeit, in Österreich ein Auslandssemester zu machen. Das sind nur einige Beispiele.

## Neue Rahmenbedingungen

Der eingetretene politische Wandel in Thailand (ab 2014, Militärputsch und seitdem Militärregierung. Wahlen mehrmals in Aussicht gestellt und immer wieder verschoben – momentan geplant für Februar 2019) lässt uns allerdings von einer öffentlicheren Behandlung der Themen absehen. Wohl aber führen wir die Begegnungen und den inhaltlichen Diskurs weiter. Wir unterlassen es aber, die Ergebnisse zu publizieren und zu verbreiten. Stattdessen beschränken wir uns aktuell auf sehr unverfängliche Themen und streifen höchstens subliminal an Bürger- und Menschenrechten, Strukturen des Zusammenlebens, Demokratie... an.

Ästhetischer und künstlerischer Austausch erlaubt es noch am ehesten, in Chiffren dort fortzusetzen, wo unsere Arbeit sich vertieft wichtigerer Themen angenommen hatte. Der auch schon vorher gegebene Aspekt des „cultural exchange“ wird nun stärker betont und (zivil-)gesellschaftliche Erörterungen richten sich an größeren Bezügen aus. Etwa allgemeine Gefährdungslage in Südostasien durch Nordkorea (eine Kollegin unserer Schule hat im Sommer 2017 auch eine „fact finding mission“ in Seoul durchgeführt und war dort drei Tage Gast von UNESCO Südkorea), Gefahr durch Terrorismus, Umweltschutz, etc... und die Auswirkungen auf bürgerrechtliche Aspekte und Gegebenheiten des Lebens wie Internet-Neutralität, Journalismus, fake news, internationale Handelsbeziehungen, Umwelt und Klimaschutz oder single gateway: Dem Vorbild Chinas folgend – dort heisst es in Analogie zur Chinesischen Mauer „the great firewall“ – werden alle Internetaktivitäten über einen kontrollierten, zensurierten und mit Sanktion bedrohten Knoten geroutet.

Im Moment gibt es informelle, sporadische gegenseitige Besuche und Einladungen von SchülerInnen untereinander

und „low key“ offizielle Kontakte und Besuche der LehrerInnen. Eine Delegation aus Thailand möchte 2018 den persönlichen Kontakt als „Kulturreise“ weiterführen. Natürlich wird es dabei alle Möglichkeiten geben, an unseren Strukturen zu lernen, um sie bei günstigerer Gelegenheit daheim umzusetzen oder zu adaptieren. Dieser Prozess ist durchaus auch in anderer Richtung beschreibbar, indem es gilt, demokratieschwächende Entwicklungen auch hier frühzeitig zu erkennen.

Restriktive Bedingungen wie die eben beschriebenen stellen uns vor die Wahl, entweder aufzugeben und das Gespräch einzustellen oder zu versuchen, mit Diplomatie und gebotener Vorsicht den eingeschlagenen Weg weiter zu beschreiten. Ich glaube, dass es notwendiger denn je ist, den Dialog fortzuführen und feine Nutzenanwendungen herauszuarbeiten.

## Ausblick

Es ist mir bewusst, dass die faktische Weiterentwicklung unserer Bemühungen um ein gültiges, in der Jugendarbeit anwendbares Format der Global Citizenship Education momentan kaum genauere Fakten präsentieren kann – aber die Beschreibung der Umstände ist in intensivster Form eine Auseinandersetzung mit Global Citizenship Education und deren Bedrohung. Hier kommen auch die social media ins Spiel. Wenngleich auch hier Selbsteinschränkung angezeigt ist, erlauben diese aber allen teilhabenden Schülerinnen und Schülern und vielen TeilnehmerInnen voriger Austausche, die jetzt entweder studieren oder bereits im Beruf stehen, weiter eine mehrfache kulturelle Identität zu haben und die eigenen Bürgerrechte am Beispiel anderer zu beurteilen und an deren Weiterentwicklung mitzuarbeiten. Ein weiteres angedachtes Format ist eine gemeinsame Kunstausstellung in Österreich und Thailand. Auch hier wird es ausreichend Möglichkeit der Stellungnahme geben...

In diesem Sinne und mit der Hoffnung auf eine sanfte Rückkehr zu einem dienlicheren Umfeld, erlaube ich mir meinen Bericht zu schließen.



# Eine ganze Schule im Dienste von Global Citizenship Education

## Die Schulphilosophie und das Schulprogramm der NMS/BG/BRG Klusemannstraße

Klaus Tasch und Team

Whole  
School  
Approach



### Steckbrief

**Schule:** NMS/BG/BRG Verbund in Graz

**Projekt:** Kein Einzelprojekt, sondern ein systematischer und strukturierter „Whole-School- Approach“ zu einer demokratischen Bildung im Sinne von Global Citizenship Education

**Besondere Herausforderung:** Aktionen und Projekte organisatorisch im Schulalltag zu integrieren, Besprechungs- und Planungszeit für engagierte KollegInnen zur Verfügung zu stellen.

## 1. Global Citizenship als Erwerb einer ethischen Haltung

Der Auftrag zur Global Citizenship Education lässt sich in vielfacher Weise aus den Schulgesetzen als Auftrag für die österreichischen Schulen ableiten. Bildung zu vermitteln, heißt in diesem Kontext, die SchülerInnen zu befähigen, sich Bilder von dieser Welt zu machen, Bilder davon, wie diese Welt ist, aber auch, wie sie sein könnte.

Dazu gilt es zuallererst selbstverständlich Wissen zu vermitteln. Allerdings macht die Summe allen Wissens noch keine Bildung, wenn sie nicht mit Haltungen gekoppelt ist. Haltungen, die sich an den Werten einer offenen, pluralistischen, emanzipatorischen und auf den universellen Menschenrechten fußenden, Demokratie orientieren.

Haltungen werden üblicherweise am Modell erworben, an Menschen, Lehrerinnen und Lehrern, die versuchen, diese Haltungen zu leben. Wir versuchen einen Schritt weiterzugehen, in dem wir auch versuchen, als Schule diese Haltung zu leben, die die Haltungen der Lehrerinnen und Lehrer nicht ersetzen, aber doch stützen und zu einem Gesamtkonzept verschmelzen lassen kann.

Um dies als Schule zu schaffen, braucht es viele einzelne Aktionen und Aktivitäten, die fix im Jahresablauf verankert sind und durch ihre jährliche Wiederkehr eine Verdichtung schaffen, die es erst ermöglicht, aus einer Vielzahl von Aktivitäten, für die SchülerInnen Haltungen erkenn- und spürbar zu machen.

Wichtig ist uns dabei sowohl eine zeitliche Streuung über das Schuljahr als auch eine Variation der Methoden und die Einbettung in strukturelle Maßnahmen und die pädagogische Grundausrichtung.

So wird im Folgenden näher auf das Soziale Lernen als unsere Schulphilosophie und auf das im Sozialen Lernen verankerte Stärkenportfolio, das jeder Schüler, jede Schülerin über die vier Jahre der Sekundarstufe I führt und weiterentwickelt, eingegangen. Des Weiteren werden die strukturellen Elemente herausgearbeitet, die Citizenship Erziehung erst ermöglichen, nämlich der SchülerInnenrat und die konsequente Umsetzung des Prinzips Inklusion.

Neben einem sechsstündigen Planspiel zur Demokratie, das alle siebenten Klassen am Beginn des zweiten Semesters machen und auf das hier eben so wenig eingegangen wird wie auf die unverzichtbaren einschlägigen Unterrichtseinheiten und –projekte in den Klassen, werden wir an klassenübergreifenden Aktivitäten die alljährliche Veranstaltung zum Menschenrechtstag samt seiner Genese, auf das „Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen“, unser Programm über sexuelle Diversität, die alljährlichen Impulse zum internationalen Frauentag, das SchülerInnenplenum und die Aktionen zum Tag gegen Gewalt und Rassismus näher darstellen.



SchülerInnen als global citizens

---

**Die Summe allen Wissens macht noch keine Bildung,  
wenn sie nicht mit Haltungen gekoppelt ist. Haltungen werden  
am Modell erworben, an Menschen, Lehrerinnen und Lehrern,  
die versuchen, diese Haltungen zu leben**

---

Die Beispiele zeigen, wie wir meinen, sehr deutlich, dass wir nicht nur die strukturellen Grundlagen für Global Citizenship Education entwickeln, sondern dass wir auch gezielt Themen behandeln, die den jungen Menschen helfen, sich als verantwortliche WeltbürgerInnen zu fühlen und entsprechende Handlungskompetenzen zu entwickeln.

## 2. Soziales Lernen – unsere pädagogische Grundausrichtung

Global Citizenship Education bedeutet zunächst einmal, bei den SchülerInnen jene soziale Kompetenzen auszubilden, die es ihnen ermöglichen, sich als aktive TeilnehmerInnen einer Gemeinschaft zu begreifen und entsprechend zu handeln. Dementsprechend zählt die Förderung der Sozialkompetenz zu den allgemeinen Bildungs- und Lehraufgaben unseres Lehrplans und fließt in den täglichen Regelunterricht ein. Unsere Schule setzt seit ihrer Entstehung auf

die positiven Auswirkungen eines eigens dafür konzipierten Unterrichtsfaches auf Persönlichkeitsförderung unserer SchülerInnen, auf eine Arbeitsatmosphäre und ein Schulklima, das auf Vertrauen und Respekt aufbauen kann.

Soziales Lernen (SL) ist ein Unterrichtsfach zur Förderung der personalen und sozialen Kompetenzen – überfachliche Kompetenzen, die im Berufsleben selbstverständlich vorausgesetzt werden. Kompetenzfelder wie Kommunikation, Kooperation, Konfliktmanagement und soziale Verantwortung zählen zu den personalen und sozialen Kompetenzen, die fachliche Kompetenzen erweitern und ergänzen. An unserer Schule wird Soziales Lernen von der 1. bis zur 5. Klasse in einer Wochenstunde unterrichtet.

In diesem Unterrichtsfach SL beschäftigen sich die SchülerInnen zunächst mit der eigenen Persönlichkeit, den eigenen Wahrnehmungen und Gefühlen, Stärken und Schwächen und arbeiten an ihrer Reflexionsfähigkeit. In Spielen und Übungen lernen sie sich selbst und ihre MitschülerInnen besser kennen. Im Rahmen von *SQA – Schulqualität*

*Allgemeinbildung* (vgl. [www.sqa.at](http://www.sqa.at)) wurde das Stärkenportfolio in allen Unterstufenklassen eingeführt, ein weiterer Beitrag zur Qualitätssicherung unserer Arbeit im „Sozialen Lernen“ (siehe Kasten). Begleitet von einem regelmäßig durchgeführten Kleingruppencoaching arbeiten alle SchülerInnen an individuellen Stärken und Zielen, die sie in ihrem Portfolio auch dokumentieren.

Was hat sich in den letzten Jahren an unserer Schule daraus entwickelt und ergeben? Die von den Werten des Sozialen Lernens geprägten Methoden und Haltungen der LehrerInnen haben Auswirkungen auf den Fachunterricht und

ermöglichen mehr altersgemäße Eigenverantwortung auf Seiten der Lernenden. Möglichkeiten zur Mitbestimmung der SchülerInnen im schulischen Alltag und ein höheres Maß an Selbstständigkeit beim Lernen erhöhen, wie Evaluierungen gezeigt haben, die Zufriedenheit aller Beteiligten. LehrerInnen erfahren mehr über die vielfältigen Stärken ihrer SchülerInnen, die sich bei der Arbeit am Stärkenportfolio, bei selbst geleiteten Lerngruppen, aber auch in der Planung und Umsetzung von Projekten im Klassenverband, bei der Vorbereitung und Durchführung gemeinsamer Charity-Aktionen, Exkursionen und gemeinsa-

### Stärkenportfolio

Das *Soziale Lernen* bildet seit Beginn unserer Schule einen wesentlichen Bestandteil des Schulprofils und schuf den Rahmen für die Weiterentwicklung in Richtung des *Stärkenportfolios*.

#### Unsere Motivation

Aus der Überzeugung, dass die persönliche Entwicklung eines Kindes und die Lernfähigkeit maßgeblich mit Bestärkung, Identitätsaufbau und Selbstreflexion gekoppelt sind, suchten wir nach einer Möglichkeit, die SchülerInnen in den vier Unterstufenjahren dabei zu unterstützen, ihre Begabungspotenziale und Fähigkeiten zu erkennen. In diesem Prozess galt es auch die Eigenverantwortlichkeit und das Selbstvertrauen der Lernenden zu stärken und sie in ihrer Gesamtpersönlichkeit wahrzunehmen. Die Intention war klar, die Umsetzung stellte für uns nun die Herausforderung dar.

Da die Fokussierung auf einzelne negative Schulleistungen oft den Blick auf schlummernde Potenziale verstellt, suchten wir vor allem nach vielfältigen Zugängen und Gelegenheiten, wie eigene Stärken ausgebaut und entsprechend der Fähigkeiten der Kinder dokumentiert werden können. Das Stärkenportfolio erwies sich dabei als eine praktikable Form der schriftlichen Dokumentation und als ein guter Ausgangspunkt für die begleitenden Beratungsgespräche. Von der sich dadurch ergebenden Stärkung der Beziehungsebene zwischen Kindern, Lehrenden und Eltern profitierte das Arbeitsklima sehr und motivierte uns, in diese Richtung weiterzuarbeiten.

#### Umsetzung im Unterricht

Die strukturellen Maßnahmen, wie zum Beispiel die fixe Verankerung einer Wochenstunde „Soziales Lernen“ pro Schulstufe, die Gründung einer Steuerungsgruppe für das Stärkenportfolio, Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen und die Schaffung eines Materialpools schufen die Grundlage zur Umsetzung in den vier Unterstufenjahren.

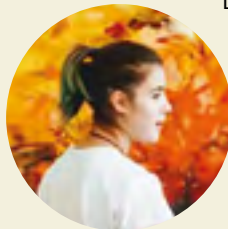
Die SchülerInnen der Sekundarstufe I werden am Beginn der ersten Klasse mit dem Stärkenportfolio vertraut gemacht. In diese Mappe sollen ihre Persönlichkeit, ihr Leistungszuwachs und ihre persönlichen Kompetenzen anhand von selbst gestalteten Unterlagen, gesammelten Belegen, Reflexionen und Rückmeldungen von außen sichtbar gemacht werden. Die Mappe soll in weiterer Folge von den Kindern in den vier Unterstufenjahren eigenverantwortlich geführt werden.

Bei dieser Aufgabe unterstützen sie LehrerInnen, die eine Gruppe von Kindern, meist in Einzelgesprächen, in regelmäßigen Abständen betreuen. In der Mappenführung selbst werden bereits zahlreiche organisatorische, kreative und sprachliche Kompetenzen sichtbar. Die Herausforderung liegt aber darin, jene SchülerInnen, deren Stärke nicht gerade in der Mappenführung liegt, hinsichtlich anderer Dokumentationsformen zu unterstützen.

Die persönliche Auseinandersetzung mit dem Kind ermöglicht es auch, über Zusammenhänge zu reflektieren, Selbst- und Fremdeinschätzung zu vergleichen und Orientierungshilfen zu geben.

In den dritten Klassen wird den SchülerInnen die Möglichkeit geboten, im Rahmen eines Talentechecks, an einem Projekttag ihre unterschiedlichen Fähigkeiten in Richtung handwerkliches Geschick, logisches Denken, Ausdauer, Kraft, sprachlicher oder organisatorischer Begabung etc. überprüfen zu können. Auch die Kurswoche „Wir sind Experten und Expertinnen“ gibt ihnen die Möglichkeit, bei selbst gestalteten Workshops ihre Talente und Kompetenzen unter Beweis zu stellen. Die Mitarbeit am Tag der offenen Tür oder auf der Bildungsmesse, sowie Präsentationen bei Elternabenden und auf Schulfesten schaffen zusätzliche Gelegenheiten, individuelle Begabungen zu zeigen und stärken das Selbstbewusstsein der jungen Menschen.

Die vielfältigen Angebote sollen Orientierungshilfen bei der Entscheidung bezüglich der Schul- bzw. Berufslaufbahn nach der vierten Klasse geben, aber vor allem gestärkte junge Menschen befähigen, in der globalisierten Welt ihren Platz finden zu können. / *Monika Haring*



mer Feste zeigen. Durch eine möglichst regelmäßige Vernetzung mit den Klasseneltern und gemeinsame Orientierungsgespräche ist eine gute Kooperation mit den Eltern gewährleistet.

Fortbildungen für die LehrerInnen, ein schulautonomer Lehrplan, der im Kollegium immer wieder adaptiert wird, sowie kollegialer Erfahrungsaustausch sichern die Qualität der Inhalte und die Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches. Ein persönlichkeitsorientiertes Portfolio (ePOP) vom Zentrum für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen (ÖZEPS) bildet eine solide inhaltliche Unterrichtsgrundlage für alle LehrerInnen.

Entsprechend den persönlichen inhaltlichen Schwerpunkten der LehrerInnen bereichern Impulse aus der Systemischen Pädagogik, der Gewaltfreien Kommunikation, der Neuen Autorität, der Positiven Psychologie, der politischen Bildung und das „Philosophieren mit Kindern“ die Unterrichtsgestaltung des sozialen Lernens an unserer Schule.

/ *Maria Koppelhuber*

### 3. Strukturelle Maßnahmen zur Sicherung von Global Citizenship Education

Global Citizenship Education erfordert mehr als globale Themen in den Unterricht einzubringen. Es ist zunächst notwendig, die strukturellen Voraussetzungen zu schaffen, dass sich alle SchülerInnen gleichermaßen beteiligen können, dass sie also „citizenship“ innerhalb der Schule genießen können. Das bedeutet, Einrichtungen einer lebendigen Demokratie zu schaffen – in unserem Falle die Institutionen des SchülerInnenrats und des SchülerInnenplenums zu Fragen der Politischen Bildung. Citizenship ermöglichen heißt aber in unserem Verständnis auch Inklusion, d.h. die selbstverständliche Einbeziehung von Kindern mit besonderen Bedürfnissen und die Schaffung von entsprechenden Voraussetzungen. Auf beides wird in der Folge genauer eingegangen.

#### 3.1 SchülerInnenrat

Der SchülerInnenrat ist ein Instrument, mit dem SchülerInnen aktiv in das Schulgeschehen bei uns an der Schule miteinbezogen werden. Er setzt sich aus den KlassensprecherInnen sowie deren StellvertreterInnen der jeweiligen Klassen zusammen und trifft sich üblicherweise zweimal im Semester zu jeweils zwei Schulstunden. Es gibt jeweils einen SchülerInnenrat für die Unterstufe (1.–4. Klasse), sowie für die Oberstufe (5.–8. Klasse).

Ziel dieser Einrichtung ist es, Probleme, Wünsche, Anregungen und ähnliches im Plenum der KlassenvertreterInnen zu besprechen und der anwesenden

### 5. Mai – Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus im Gedenken an die Opfer des Nationalsozialismus

Bereits seit vielen Jahren wird der 5. Mai als Gedenktag gegen Gewalt und Rassismus an unserer Schule in unterschiedlichsten Formen begangen. In den 4. Klassen ist die Auseinandersetzung mit diesem Gedenktag, beziehungsweise die damit verbundene Beschäftigung mit der Rolle Österreichs während der nationalsozialistischen Herrschaft, fix im Schuljahreskalender verankert. So wird üblicherweise eine Exkursion in die Gedenkstätte des Konzentrationslagers Mauthausen durchgeführt. Außerdem werden zusätzlich ZeitzeugInnen eingeladen, um SchülerInnen die Lebensrealität von Minderheiten und verfolgten Personengruppen in totalitären Systemen näher zu bringen.

Daneben werden jedes Jahr in den 7. Klassen verschiedenste Projekte, Ausflüge, Vorträge, Ausstellungen oder ähnliches organisiert. Zwei Beispiele sollen hier einen Einblick geben.

Im März 2016 fand ein überregionales Peer-Guide-Training an unserer Schule statt. Geleitet wurde es vom Anne Frank Verein Österreich. 25 SchülerInnen aus Graz, Ljubljana und Novo Mesto nahmen an diesem Training teil. Ziel dieser Ausbildung war es, die Wanderausstellung „Anne Frank – A History For Today“ gemeinsam mit anderen SchülerInnen zu erarbeiten und als Guides ausgebildet zu werden, um wiederum andere SchülerInnen durch diese Wanderausstellung zu führen. Dabei war es den SchülerInnen einerseits möglich, ExpertInnen für diese Ausstellung zu werden und zeitgleich auch sehr viele Erfahrungen über die Vermittlung von Inhalten dieser Art zu sammeln.

Im Schuljahr 2016/2017 nahm eine 7. Klasse unserer Schule an einem Ausstellungsprojekt teil, das sich zum Ziel gesetzt hat, Mechanismen autoritärer Regime näher zu betrachten. Unter dem Titel: „Wie entstehen autoritäre Regime?“ setzten sich die SchülerInnen auf vier Ausstellungstafeln mit nationalsozialistischer Euthanasie in der Steiermark auseinander. Das von der ARGE Jugend gegen Gewalt und Rassismus betreute Projekt wurde inhaltlich von Gerald Lamprecht (Universität Graz) und schreibunterstützend von der Schreiberberaterin Britta Wedam betreut. Die feierliche Eröffnung im Innenhof des steirischen Landtages fand am 8. Mai 2017 statt. Im Zuge dieses Projektes war es nicht nur möglich, sich inhaltlich auf ein sehr spezielles Thema einzulassen, sondern davon ausgehend Mechanismen zu erkennen, die Anzeichen für totalitäre und autoritäre Regime sind. Außerdem konnten die SchülerInnen sich Gedanken machen, wie man solche Inhalte didaktisch und pädagogisch wertvoll anderen Menschen näher bringt. / *Alexander Berghold*





**Ohne Frieden  
ist alles nichts**

Lehrperson mitzuteilen, die dies ihrerseits den zuständigen Organen der Schule weiterleitet (z.B.: Direktion, Administration, ...). Inhaltlich sind die dort besprochenen Themen sehr vielfältig, jedoch soll der Fokus auf übergeordneten Bereichen liegen, die möglichst viele SchülerInnen betreffen. So wurden in der Vergangenheit etwa Themen wie die Zentrale Reifeprüfung, Infrastrukturelle Verbesserungsvorschläge in der Schule, oder auch die Einführung der Neuen Oberstufe im Plenum diskutiert. Es ist es auch möglich, eigene Projekte in diesem Rahmen zu formulieren und an deren Umsetzung zu arbeiten.

Schwierigkeiten können sich ergeben, wenn die Diskussionen im Plenum drohen zu ausufernd zu werden, aber auch dann, wenn diese nicht mehr nur auf einer sachlichen, sondern emotionalen und persönlichen Ebene geführt werden. Hier gilt es als ModeratorIn, klare Richtlinien und Strukturen vorzugeben. Bei Kontroversen, etwa zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, können im SchülerInnenrat Maßnahmen erarbeitet werden, die zu einer Besserung der Situation beitragen können.

### **3.2 SchülerInnenplenum zu Fragen der Politischen Bildung**

Zahlreiche weltweite politische Entwicklungen der letzten Jahre haben die Idee unter KollegInnen wachsen lassen, ein klassenübergreifendes Projekt im Bereich der Politischen Bildung zu initiieren. Klar war, dass es dabei vor allem um die aktive Beteiligung der SchülerInnen gehen soll. Aus diesem Grund wurde auch während der Planungsphase das Team der SchülerInnenvertretung miteinbezogen.

Thematisch war es unser Anliegen, dass sich die Schü-

lerInnen dem großen Bereich des Populismus annähern. Im Speziellen war es das Ziel, Strukturen und Mechanismen populistischer Politik sichtbar zu machen. Als zeitlichen Rahmen hatten wir drei Schulstunden zur Verfügung, die folgendem Ablauf folgten: Zu Beginn führten Lehrpersonen und der Schulsprecher in Form von Vorträgen in die Thematik ein. Im Zentrum stand dabei eine allgemeine historische Einführung zur Entwicklung von Populismus, Merkmale von Populismus, Argumentationstheorien, sowie eine Rückschau auf die vergangene Grazer Gemeinderatswahl. Im Anschluss daran arbeiteten SchülerInnen klassenübergreifend in Teams an mehreren Bereichen populistischer Beispiele. Anhand populärwissenschaftlicher Artikel näherten sie sich unterschiedlichsten Formen von Populismus an, die abschließend wieder vor dem gesamten Plenum präsentiert und diskutiert wurden.

Bei einer relativ großen Anzahl an SchülerInnen und einem sehr straffen Zeitplan war der Output in Form von Präsentationen qualitativ sehr breit gefächert. Nichtsdestotrotz war es unser Hauptanliegen, SchülerInnen einen Einstieg und eine Auseinandersetzung mit diesem Thema zu ermöglichen. Bei einer Neuauflage des Projekts haben wir die Absicht, den Rahmen dieser Veranstaltung dahingehend zu verändern, dass nach einer Erarbeitungsphase die Ergebnisse in Form einer Podiumsdiskussion von GruppenvertreterInnen präsentiert werden. / *Alexander Berghold*

### **3.3 Abenteuer Inklusion**

Vor rund 25 Jahren starteten wir an unserer Schule mit der ersten Integrationsklasse, was für ein steirisches Gymnasium einzigartig war. Einige Jahre lang wurde nur eine Klasse

integrativ bis zur 8. Schulstufe geführt. Im Laufe der Zeit änderten sich sowohl die Anzahl der Klassen mit SchülerInnen unterschiedlichster Bedürfnisse und Begabungen als auch die Definition: Von der Integration zur Inklusion. So wird in der Unterstufe nun auf jeder Schulstufe eine inklusive Klasse geführt, in der SonderpädagogInnen gemeinsam mit KollegInnen im Team unterrichten. Aus der Integration, die von einer vorgegebenen Gesellschaft bzw. Schul- und Klassengemeinschaft ausgeht, in die integriert werden soll, hat sich die Inklusion entwickelt, die von einer Schülergemeinschaft ausgeht, deren Mitglieder unterschiedliche Bedürfnisse haben. Das wesentliche Prinzip der inklusiven Pädagogik ist die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität.

Förderliche Maßnahmen und Tools, die lustvoll erlebtes, gemeinsames Lernen und Lehren in einer inklusiven Schule ermöglichen:

#### **Haltung der Direktion / Schulleitbild**

Wir sehen die bedingungslose Zustimmung der Schulleitung zur Inklusion als Voraussetzung. Gelebt bedeutet es, sich als SchulleiterIn für Ressourcen wie Werteinheiten, Stundenkontingente, barrierefreie Zugänge, Personal, Fortbildungen, ... einzusetzen. Leitung, PädagogInnen und Elternvertretung verankerten in einem Schulleitbild Wertschätzung und Anerkennung von Diversität. Gelebt bedeutet es, jedes schulpflichtige Kind ist an unserer Schule willkommen! Gemeinsames Lernen und Wachsen ist das erklärte Ziel.

#### **Kollegium / Team**

In unseren Inklusionsklassen wird im Teamteaching (SonderpädagogIn und FachlehrerInnen) unterrichtet. Gelebt bedeutet es, wöchentliche, fix festgelegte Teamsitzungen dienen dem Austausch und der Planung größerer Unterrichtsvorhaben. Zusätzlich muss Zeit für Absprachen, Besprechungen, Aktuelles, ... eingeplant werden.

Hinzu kommen SchulassistentInnen, die bestimmten SchülerInnen, z.B. mit Körperbehinderung, zur Seite stehen. Gelebt bedeutet es, dass in einem Klassenraum verhältnismäßig viele Erwachsene sind. Diese wertvolle Ressource sinnvoll zu nützen ist eine Kunst. Die Gefahr eines erhöhten Lärmpegels und das Gefühl der SchülerInnen, unter ständiger Beobachtung zu sein, ist gegeben.

Vorteilhaft ist ein kleines, gut kooperierendes Team aus Interessierten, das gut vernetzt ist. Gelebt bedeutet es, dass Freiwilligkeit nicht immer gegeben ist und Teamfindungsprozesse Raum, Zeit und oft auch professionelle Begleitung brauchen. Lehrfächerverteilungen machen kleine Teams oft unmöglich und das verkompliziert die Unterrichtsplanung.

#### **Schulgebäude / Räumlichkeiten**

Unser Schulgebäude bietet ca. 1000 SchülerInnen Platz, ist barrierefrei und ermöglicht allen uneingeschränkten Zugang zu sämtlichen Räumlichkeiten und Außenanlagen. Gelebt bedeutet das, dass sich in unserer Schule ob der Größe nicht alle SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen orientieren und wohlfühlen können. Nicht jede Schule kann aufgrund ihrer baulichen Gegebenheiten allen Bedürfnissen gerecht werden.

Die Klassenzimmer unserer Schule sind klein. Gelebt bedeutet das, dass alternative Sozialformen, wie Sitzkreis, Gruppentische, ... trainiert werden müssen, um diese bei Bedarf verfügbar zu haben. Fehlende Rückzugsmöglichkeiten müssen durch hohe soziale Kompetenz der SchülerInnen ausgeglichen werden.

Zusätzliche Räume sind Mangelware. Gelebt bedeutet das, dass unsere Gänge, mit Tischen und Stühlen ausgestattet, gleichzeitig Lern- und Lehrraum, sind. Räumlichkeiten für Differenzierungsmaßnahmen und Gruppenarbeiten werden bereits beim Stundenplanbau berücksichtigt.

#### **Klassengröße**

In unserer Schule ist angestrebt, dass die Gesamtschülerzahl einer Klasse bei 24 Kindern liegt, wovon 5 SchülerInnen besondere Bedürfnisse aufweisen. Gelebt bedeutet das, dass Quereinsteiger aus anderen Schulen und Repetenten, die im Laufe der vier Unterstufenjahre um Aufnahme bitten, die Klassenschülerzahl erhöhen.

#### **Lernen außerhalb der Schule**

Lehrausgänge, Kennenlerntage, Sportwochen, Kursphasen, ... sind fixer Bestandteil unserer Schulkultur. Wir ermöglichen unseren SchülerInnen unterschiedliche Lernerfahrungen im Erwerb in fachlichen und überfachlichen Kompetenzen. Gelebt bedeutet das, dass bei deren Planung und Gestaltung Rücksicht auf die Bedürfnisse aller SchülerInnen genommen wird. Das ist teilweise mit einem enormen Mehraufwand verbunden. Die gemeinsamen Erlebnisse, die Erfolge dieser Aktionen motivieren uns jedoch, scheinbar Unmögliches möglich zu machen!

#### **Resümee**

*„Wenn viele Menschen gemeinsam gehen, entsteht ein Weg“.*

Afrikanisches Sprichwort

/ Ursula Pilz und Ulli Stelzl

## **4. Regelmäßige klassenübergreifende pädagogische Aktivitäten**

Global Citizenship Education wird nur dann im Bildungswesen tatsächlich Fuß fassen, wenn sie nicht das Werk einiger idealistischer Pioniere bleibt, die mit heroischer Anstrengung und unter rücksichtsloser Selbstausschöpfung vorgehen, sondern wenn sie einen regulären Platz in allen Bereichen des Unterrichts und des sozialen Lebens einer Schule erhält. In diesem Sinne sind auch unsere regelmäßigen klassenübergreifenden pädagogischen Aktivitäten zu verstehen. Die Menschenrechte sind ein Kernthema von Global Citizenship Education, denn sie sind aus Prinzip universal und überwinden die Beschränkungen nationalstaatlichen Denkens. Daher kommt der Existenz eines eigenen „Menschenrechtstages“ wie auch der regelmäßigen Thematisierung von Frauenrechten an unserer Schule eine besondere Bedeutung zu.



**Performance Menschenrechte**

#### 4.1 Menschenrechtstag

De jure sind die Menschenrechte in Österreich auf drei Ebenen fester Teil unseres Rechtsbestands, nämlich über das Staatsgrundgesetz, über die Allgemeinen Rechte der StaatsbürgerInnen, über die ratifizierte Europäische Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten und nicht zuletzt über das ebenfalls ratifizierte internationale Übereinkommen im Rahmen des Menschenrechtsschutzes der Vereinten Nationen.<sup>1</sup> Österreich verpflichtet sich also, Grundrechte und das Völkerrecht einzuhalten und für deren Einhaltung zu garantieren, sowohl über die Verankerung in der nationalen Verfassung als auch über unterzeichnete internationale Verträge. Die dreifache Absicherung zeugt von der herausragenden Bedeutung, die diese Rechte für moderne, westliche Wohlfahrtsdemokratien wie Österreich darstellen, haben sich diese in Europa doch allesamt aus der Asche der Kriegsbarbarei erhoben.

Diesem juristischen Bekenntnis zu unveräußerlichen, universellen Menschenrechten stehen de facto allerdings auch in den letzten Jahren Missachtungen und Verletzungen dieser Rechte gegenüber. So gibt es laut Amnesty International Österreich oft „keinen ausreichenden Schutz für besonders hilfsbedürftige Gruppen wie Minderjährige ohne Eltern, Neugeborene, Schwangere und Kranke“.<sup>2</sup> Auch dort, wo man sich generell im juristischen Graubereich befindet, sind naturgemäß auch die Menschenrechte gefährdet, etwa bei gesellschaftlich ausgegrenzten Gruppen ohne starke Lobby wie etwa AsylwerberInnen, SexarbeiterInnen, SaisonarbeiterInnen oder nicht rechtmäßig angestellte BauarbeiterInnen aus dem Ausland.

Seit der Ankunft von ca. 100.000 asylsuchenden Menschen in Österreich im Jahr 2015 hat dieses Thema wie kein zweites polarisiert und ist zum – mitunter wahlentscheidenden – Dauerpolitikum geworden. Dabei kann auch die zuge-spitzte Rhetorik von PolitikerInnen und nunmehrigen Regie-

rungsmitgliedern als Menschenrechtsgefährdung gesehen werden, werden doch Flüchtlinge und Minderheiten herabgewürdigt, kriminalisiert und stigmatisiert.<sup>3</sup>

Wenn Herabwürdigungen und die Infragestellung der Gleichwertigkeit sowie der Anwendung der internationalen Menschenrechte zum Teil vom offiziellen Österreich ausgehen, ist es umso wichtiger, dass die Zivilgesellschaft dagegenhält und sich mit Blick auf die historische Vergangenheit zu Freiheits- und Menschenrechten auf allen Ebenen und auch zu deren Umsetzung im Alltag bekennt. Denn letzten Endes sind diese zum Teil zur Phrase verkommenen Menschenrechte etwas von Menschen Geschaffenes und trotz aller Beteuerungen Fragiles. Und genau deshalb bedarf es immer wieder der Sensibilisierung, vor allem der nachkommenden Generationen. Es bedarf des Diskurses und der Information, um auch SchülerInnen die unschätzbare Bedeutung des demokratischen Rechtsstaates und des Rechtsbestands, insbesondere der Menschenrechte, nahezubringen. Um dieser besonderen und vorgelagerten Bedeutung der Menschenrechte Rechnung zu tragen, scheint auch die Durchführung eines eigenen Menschenrechtstages, an dem alle anderen schulischen Aktivitäten ausgesetzt werden, so wichtig. Menschenrechte haben hier ganz bewusst Vorrang, denn ohne diese wäre es eine Unmöglichkeit, der Kernaufgabe der Schule nachzukommen und mündige, kritische und freidenkende Menschen auszubilden.

Denn es steht schließlich das auf dem Spiel, was unseren zivilgesellschaftlichen Frieden garantiert, in dem wir es uns so gemütlich, aber eben nur vermeintlich stabil eingerichtet haben, der Humanismus.

#### **Bausteine und Schlüsselakteure eines Menschenrechtstages an Schulen**

Im Folgenden wird nun auf die konkrete Umsetzung des Menschenrechtstages und die dafür aus unserer Sicht notwendigen Bestandteile eingegangen. Wir hoffen dadurch, interessierten LehrerInnen, DirektorInnen und anderen im Bildungsbereich Tätigen eine brauchbare Anleitung für solche und ähnliche sensibilisierende Schulveranstaltungen bieten zu können.

#### **Das Menschenrechtsteam**

Um eine solche schulische Großveranstaltung zu organisieren, hat es sich aus unserer Sicht als hilfreich, ja notwendig, erwiesen, eine Gruppe von LehrerInnen mit der Konzeption des Menschenrechtstages zu betrauen – das Menschenrechtsteam. Es besteht in unserem konkreten Fall aus etwa zehn engagierten Mitgliedern des Kollegiums<sup>4</sup> aus verschiedensten Fachdisziplinen. Empfehlenswert ist die Mitarbeit von LehrerInnen der Fächer Musikerziehung sowie Bildnerische Erziehung, da die musikalische und künstlerische Gestaltung der Hauptveranstaltung ein zentraler Bestand-

1 [www.justiz.gv.at/web2013/home/verfassungsdienst/grund--und-menschenrechte~2c94848b60c168850160d54b943f2855.de.html](http://www.justiz.gv.at/web2013/home/verfassungsdienst/grund--und-menschenrechte~2c94848b60c168850160d54b943f2855.de.html), aufgerufen am 25.2.2018

2 <https://derstandard.at/2000020722311/Amnesty-praesentiert-Bericht-ueber-Traiskirchen>, aufgerufen am 25.2.2018

3 [www.amnesty.at/de/menschenrechte-untergraben](http://www.amnesty.at/de/menschenrechte-untergraben), aufgerufen am 25.2.2018

4 Anm.: An unserer Schule unterrichten beinahe 100 LehrerInnen über 800 SchülerInnen. Zahlenangaben zu Team-/Gruppengrößen etc. sind daher in diesem Kontext zu sehen und müssen eventuell für anders dimensionierte Schulstandorte umgedacht werden.





**Performance Menschenrechtstag**

### **Der Menschenrechtstag in der Praxis**

Am Anfang stand eine Idee zu einer Performance und mutiges Handeln. „12. Oktober 1992 – 500 Jahre Entdeckung Amerikas – kein Grund zum Feiern“ nannten wir diese Performance, die wir mit kurzer Vorbereitung mit allen SchülerInnen vor dem Lichtschwert der Grazer Oper durchführten. Nicht die Glorifizierung von Kolumbus' Entdeckung, sondern die Indígenas standen im Zentrum unserer Aktion.

Menschenrechte als Wert- und Orientierungssystem jenseits von politischer Ideologie und Religion den SchülerInnen näherzubringen war und ist unser klares Ziel. Die Performance im öffentlichen Raum, die nachfolgende Ausstellung in der Schule und die daran anschließenden Diskussionen waren der Impuls für die weitere Arbeit zum Thema Menschenrechte.

Im folgenden Jahr war das „Menschenrechtslabyrinth“ der Impuls. Alle SchülerInnen bildeten ein Labyrinth, an dessen Ende eine „black box“ zum Hineingehen und Nachdenken über Menschenrechte stand. Diese Performance fand auf dem Mariahilfer Platz in Wien statt und konnte von

Passanten begangen werde. Anstoß für diese Aktion war auch die Erfahrung, dass der Friedensnobelpreis für Rigoberta Menchú nicht in ihrem Heimatland Guatemala ausgestellt werden konnte. In Mexico-Ciudad konnte er besichtigt werden – auch von Indígenas. Das „Menschenrechtslabyrinth“ wurde, nach einer Einladung vom Grazer Friedensbüro, im Jahr darauf im Rahmen der Veranstaltung Kulturmosaik auf dem Tummelplatz ein zweites Mal dargestellt.

Diese Erfahrungen waren nachhaltig und führten dazu, den Menschenrechtstag (MR-Tag) fix im Jahresablauf unserer Schule zu verankern. Bedeutend in diesen ersten Jahren war eine Gruppe von motivierten KollegInnen und ein unterstützender Direktor/eine unterstützende Direktorin. Schulinterne Fortbildungen (SCHILFs) und Kooperationen mit NGOs unterstützten diesen Prozess, Materialsammlungen (Bücher, Zeitschriften, Filme, Audios) entstanden. Die Arbeit hatte in jener Zeit noch kaum strukturelle Unterstützung, Proben für den MR-Tag fanden abends statt. Die Form folgte dem Inhalt. Aber allmählich bildete sich eine Struktur heraus, die einerseits einen verbindlichen Rahmen ergibt und andererseits auch genügend Freiraum für neue Ideen lässt und wie sie im Hauptartikel „Menschenrechtstag“ beschrieben ist.

Eine dritte große Aktion, ein „Marsch für Menschenrechte“, bei dem der gesamte Schulverbund (etwa 1.000 Personen) beteiligt war, fand im Jahr 2000 statt. Der Marsch (mit Transparenten, Trommelbegleitung, Sprechchören) führte vom Grazer Hauptbahnhof bis zum Hauptplatz, wo die Abschlusskundgebung, begleitet von Info-Ständen, Musik, Reden politischer Verantwortungsträger und einer berührenden Rede einer Zeitzeugin, stattfand.

Menschenrechte/Kinderrechte wurden im Laufe dieses Prozesses immer mehr gelebtes grundlegendes pädagogisches Ziel (im Handeln und als Wert- und Orientierungsreferenz für SchülerInnen und LehrerInnen) unserer Schule, und der Menschenrechtstag ist jeweils ein wichtiger Impuls dafür. / *Günter Hofbauer*

teil des Menschenrechtstages an unserer Schule ist. Es hat sich ebenso bewährt, die Hauptkoordination der gesamten Veranstaltung einer Person oder einem Zweierteam zuzuteilen. Deren Aufgabe ist vor allem, den Gesamtüberblick zu wahren und sicherzugehen, dass alle relevanten Informationen an einer Stelle zusammenlaufen. Weiters hat sich für das in unserem Falle umfangreiche musikalische und Performance-Programm eine Musiklehrerin/ein Musiklehrer mit der Hauptverantwortung für die Programmzusammenstellung als essenziell erwiesen.

#### **Gliederung des Tages**

Der Menschenrechtstag an unserer Schule wird an einem geeigneten Schultag in zeitlicher Nähe des Internationalen Tages der Menschenrechte (oder idealerweise direkt an die-

sem Tag) begangen. Bereits vor Schulbeginn werden SchülerInnen, KollegInnen und Gäste mittels künstlerischen Installationen und Aktionen auf das „Schirmthema“ eingestimmt. Dieses wird vom Menschenrechtsteam meist bereits im vorangegangenen Schuljahr festgelegt und bildet einen thematischen Schwerpunkt des Menschenrechtstages. Solche Themen können bspw. sein: „Flucht und Asyl“, „Eine lebenswerte Umwelt“ u.a. Mit Unterrichtsbeginn finden sich alle SchülerInnen im Veranstaltungsraum ein, in unserem Fall ist dies ein Turnsaal. Im ungefähren zeitlichen Rahmen der ersten beiden Unterrichtsstunden werden dort auf einer Bühne musikalische und andere künstlerische Darbietungen von SchülerInnen aufgeführt. Diese können, müssen aber nicht alle auf das Schirmthema abgestimmt werden. Ein wichtiger Bestandteil des Menschenrechtstages ist



es auch, unseren SchülerInnen Gelegenheit zu bieten, ihre breit gestreuten Talente vor der gesamten Schule zu präsentieren. Traditionell wird auch ein Gastredner/eine Gastrednerin eingeladen, um das Schirmthema mit einem Vortrag darzustellen oder zu ergänzen.

Im Anschluss an diesen allgemeinen Teil finden Workshops für die SchülerInnen statt. Diese werden von den Klassenvorständen für ihre jeweilige Klasse<sup>5</sup> organisiert und können sowohl von KollegInnen abgehalten als auch von externen Vortragenden/Vereinen/Organisationen durchgeführt werden. Möglich sind auch Museen- oder gar Kinobesuche, wenn sie sich gut in das Schirmthema eingliedern.

Der Menschenrechtstag endet nach einem Unterrichtsvormittag. Wir haben uns schulintern hier darauf geeinigt, dass er für die Unterstufe nach der 5., für die Oberstufe nach der 6. Stunde endet.

### **Workshops für die 7. Klassen**

Ein wesentlicher Bestandteil des Menschenrechtstages sind die von engagierten Lehrkräften zur Verfügung gestellten Workshops für die SchülerInnen der 7. Klassen. Während in den anderen Jahrgängen es neben der inhaltlichen Auseinandersetzung auch immer das gemeinsame Erleben in der Klassengemeinschaft geht, steht bei den Workshops in den siebten Klassen der Inhaltsaspekt im Vordergrund. Hierbei eröffnet sich immer wieder eine breite und abwechslungsreiche Palette an interessanten Schwerpunkten zum übergeordneten Thema.

### **Organisation**

Je nach Gesamtanzahl der SchülerInnen wird entschieden, wie viele Workshops benötigt werden. Sinnvoll ist es, die SchülerInnenanzahl pro Workshop möglichst klein zu halten, also höchstens 15 Personen zuzulassen. Die Workshops können entweder von den jeweiligen Lehrkräften selbst gestaltet und organisiert werden oder es werden externe Workshops für den Tag gebucht. Es kommt demnach also immer wieder vor, dass für gewisse Workshops Kosten anfallen. Hierbei ist es allerdings empfehlenswert, dass man diesen Betrag nicht nur auf die SchülerInnen des betroffenen Workshops, sondern auf die gesamten SchülerInnen der 7. Klassen aufteilt, sodass die Entscheidung nicht von äußeren Umständen beeinflusst wird.

Sobald alle Workshops fixiert sind, werden Kurzbeschreibungen auf einem Blatt zusammengefasst und in den Klassen vorgestellt. Die SchülerInnen haben dann etwa zwei Wochen Zeit, sich für einen Workshop einzutragen. Wichtig zu beachten ist hierbei, dass man die jeweilige tatsächliche TeilnehmerInnen-Höchstzahl pro Workshop geringer ansetzt, da es ansonsten vorkommen kann, dass man alleine in einer einzigen Klasse bereits 15 InteressentInnen für einen Workshop hat.

Haben sich die SchülerInnen eingetragen, wird die TeilnehmerInnenliste den verantwortlichen WorkshopleiterInnen weitergeleitet und dafür gesorgt, dass die benötigten

Räumlichkeiten für die Durchführung zur Verfügung stehen. Abschließend teilt man den jeweiligen Raum sowie die zuständigen Lehrkräfte den SchülerInnen mit.

### **Weitere zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen**

Um einen Menschenrechtstag, der die Mitarbeit einer sehr großen Anzahl von Kolleginnen notwendig macht, zu organisieren, ist eine entsprechend lange Vorlaufzeit empfehlenswert. An unserer Schule wird das Thema üblicherweise bereits im Rahmen der Eröffnungskonferenz zu Beginn des Schuljahres präsentiert, teilweise auch bereits bei der Abschlusskonferenz des vorangehenden Schuljahres. Weiters hat es sich als sehr konstruktiv erwiesen, im Rahmen eines Schulentwicklungstages einen Zeitraum von etwa einer Stunde für die Organisation von Workshops zur Verfügung zu stellen. Den Klassenvorständen bzw. Klassenvorständinnen werden hier meist ca. drei KollegInnen zugeteilt, die sie unterstützen sollen. Die LehrerInnen, die die Workshops für die 7. Klassen organisieren, arbeiten meist gemeinsam, um ihre Themen abzustimmen und sich auch hier gegenseitig zu unterstützen.

Abgesehen vom Aspekt Zeit sind natürlich auch die räumlichen Ressourcen zentral für eine solche Veranstaltung. Dies gestaltet sich in unserem Fall als recht unkompliziert. Nötig ist jedoch ein Raum für den gemeinsamen Teil, der groß genug ist, um allen SchülerInnen Platz zu bieten. Zu bedenken ist hier lediglich, gesondert Räume für die Workshops der 7. Klassen einzuplanen, was aufgrund der Tatsache, dass meist einige Klassen aufgrund externer Workshops keine Räumlichkeiten benötigen, üblicherweise kein Problem darstellt. / *David Prangl und Jasmin Rothschild*

## **4.2 Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen**

*„Beim Philosophieren wird einem bewusst,  
was die Menschen mit der Welt machen.“*

Schülerin

Beim Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen werden weder PhilosophInnen vorgestellt noch werden philosophische Theorien vermittelt. Das Ziel besteht nicht darin, Kindern und Jugendlichen Philosophie als wissenschaftliche Disziplin näher zu bringen, sondern mit ihnen dasjenige zu praktizieren, was philosophischen Theorien vorausgeht, nämlich das Philosophieren selbst. In diesem Sinne bedeutet Philosophieren nicht, dass Kinder und Jugendliche lediglich miteinander über ein Thema reden, denn es handelt sich um einen ganzheitlichen Vorgang, der zahlreiche Denkprozesse einschließt: Meinungen begründen, Begriffe klären, Hypothesen aufstellen, alternative Möglichkeiten entwickeln, auf den Ideen anderer aufbauen, Kriterien aufstellen, Entscheidungen formulieren, mögliche Konsequenzen abwägen, klassifizieren, Widersprüche aufdecken, Zusammenhänge erkennen, folgerichtiges Denken üben und vieles mehr. Dies erfolgt in einer so genannten Community of Inquiry – einer

<sup>5</sup> Eine Ausnahme von der Einteilung in ihre jeweiligen Klassenverbände stellen die 7. Klassen dar (mehr dazu s.u.).



Wichtige Fragen

---

## Man lernt für sich selbst über Dinge nachzudenken und fragt sich, was die beste Lösung wäre, um ein Problem zu bewältigen

---

ForscherInnengemeinschaft –, die von den SchülerInnen selbst gebildet wird. Innerhalb dieser können Kinder und Jugendliche ihre Gedanken, Ideen und Meinungen untereinander austauschen und gemeinsam kritisch reflektieren. Dabei geht es um eine offene und kooperative Tätigkeit, in der die Klasse zu einer Gruppe von Menschen wird, welche zusammen wächst, gemeinsam Fragen stellt und Problemen auf den Grund geht. Darüber hinaus bauen das Staunen, das Fragen, das Nachdenken, das Zweifel, das Weiterdenken sowie das Infragestellen der jungen Menschen den Prozess des Philosophierens auf.

In Literatur, Bildern, Liedern, Artikeln oder Videos, die zum Philosophieren anregen wollen, entdecken SchülerInnen Philosophie bei dem Versuch, ihre Erfahrungen zu deuten und Probleme des Alltags oder der Gesellschaft zu bewältigen. Ausgehend von deren Fragen und Interessen treten sie in einen Philosophischen Dialog, der von einer Gesprächsleiterin bzw. einem -leiter durch offene bzw. weiterführende Fragen unterstützt und begleitet wird. Dadurch lernen Kin-

der und Jugendliche sich im Zweifel zu üben, eine einmal gefundene Antwort nicht voreilig als letzte Gewissheit zu akzeptieren und gleichzeitig stets in Betracht zu ziehen, ob nicht etwa das Gegenteil gelte. Denn Zweifel ist der Motor für das Weiterdenken und Infragestellen einer gerade einmal beantworteten Frage. Durch ein dem Zweifel folgendes skeptisches Denken kann es zu einer Korrektur der vorausgegangenen Denkanstrengung kommen.

### *Philosophieren in unserer Schulpraxis*

Dass dies nicht nur Denkarbeit bedeutet, sondern jungen Menschen auch Freude bereitet, wird am Beispiel unserer Schule deutlich. 2016 übernahm Klara Strausz die Aufgabe, im Rahmen des Philosophierens die Reflexionsprozesse der SchülerInnen zu fördern. Mittlerweile nimmt jede Unterstufenklasse am Philosophieren teil, ungefähr 500 SchülerInnen bzw. 40 LehrerInnen sind in diesen Prozess involviert. Von welcher Tiefgründigkeit, gesellschaftlichen Relevanz und von welchem Verantwortungsbewusstsein die Interessen und Fragen der jungen Menschen geprägt sind, zeigt sich an den bislang geführten Philosophischen Dialogen über Toleranz, Kinder-, Menschen- und Tierrechte, Kulturen, Identität, Diskriminierung, Umweltethik, Macht, Ressourcenverteilung, Gerechtigkeit, Partizipation, Sprache, Meinungsbildung oder Respekt.

### *Rückmeldungen von SchülerInnen*

Im Rahmen von Kurzinterviews im Schuljahr 2016/17 gaben viele SchülerInnen an, beim Philosophieren verschiedene Perspektiven kennenzulernen sowie zu sehen, wie Meinungsbildung vonstattengeht und welche Folgen dies mit sich bringen kann. „Beim Philosophieren wird einem

## Durch das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen werden Reflexionsprozesse im Sinne von Global Citizenship Education gefördert



### Kinder philosophieren

bewusst, was die Menschen mit der Welt machen“, so eine Schülerin. Auch das Miteinander-Reden wurde als sehr sinnvoll erachtet. Dass das Philosophieren nicht nur die eigene Denkweise anregt, sondern sie auch dabei unterstützt, eine gewähltere Sprache zu entwickeln und argumentieren zu lernen, wurde öfters von den SchülerInnen erwähnt. Dabei entwickeln die jungen Menschen auch ein Demokratieverständnis und nehmen die Verantwortung für sich und ihre Umwelt wahr, anstatt sie an andere Menschen abzugeben. Ein Schüler äußerte sich diesbezüglich:

*„Man lernt für sich selbst über Dinge nachzudenken und fragt sich, was die beste Lösung wäre, um ein Problem zu bewältigen.“*

Dass das Philosophieren junge Menschen für gesellschaftsrelevante Fragen sensibilisiert, zeigt sich an folgendem Beispiel einer Schülerin:

*„Beim Philosophieren denke ich über Dinge nach, über die ich sonst nicht so intensiv nachdenken würde. Es hat mir viel über die Welt beigebracht.“*

Aber auch die Umsetzung der theoretischen Überlegungen im Rahmen des Philosophierens zeigte sich bei vielen Heranwachsenden im Alltag. So berichtete zum Beispiel ein Schüler davon, nun mehr Rücksicht auf andere Menschen zu nehmen.

### Voraussetzungen für eine erfolgreiche Umsetzung

Anhand der ausgewählten Beispiele lässt sich deutlich erkennen, dass durch das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen Reflexionsprozesse im Sinne einer Global Citi-

zenship Education gefördert werden können. Doch welche Rahmenbedingungen braucht es, damit solche Prozesse an der Schule erfolgreich und nachhaltig gefördert sowie zur regelmäßig praktischen Anwendung werden können? Zwar ist die gesetzliche Verankerung im Rahmen des *Allgemeinen Teils des Lehrplans für die gesamte AHS (Teil I-III)* gegeben: Dort heißt es, dass die allgemein bildende höhere Schule die Bereitschaft junger Menschen zum selbstständigen Denken und zur kritischen Reflexion fördern und darüber hinaus auch zur sach- und wertbezogenen Urteilsbildung bzw. zur Übernahme von sozialer Verantwortung erziehen soll. Dennoch bedarf es auch der zeitlichen und räumlichen Ressourcen, um das Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen in den Schulalltag tiefgreifend einbinden zu können. Darüber hinaus sind die Unterstützung seitens der Schulleitung und die Bereitschaft der Lehrerinnen und Lehrer, auf der praktischen Ebene mit Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich zu arbeiten, unabdingbar. / *Klara Strausz*

### 4.3 Der Frauentag an der Schule

Anlässlich des internationalen Frauentages wird der 8. März an unserer Schule regelmäßig dazu verwendet, um mit SchülerInnen den gegenwärtigen Stand der Entwicklung zu Frauenfragen innerhalb der Gesellschaft zu reflektieren, sowie sie für das Thema zu sensibilisieren. Eine solche Sensibilisierung und Aufklärung bedarf naturgemäß intensiver Vorbereitung innerhalb der Klassen. Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, ein kleines Team – aus Lehrpersonen unterschiedlicher Fachbereiche – zu bilden, das für die Organisation und den Ablauf des Frauentages zuständig ist und im Vorfeld mit SchülerInnen an Projekten und Aktionen zum Thema arbeitet.

Die Vorbereitung gestaltet sich von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich und dementsprechend vielfältig präsentieren sich auch die Aktionen unserer SchülerInnen am 8. März. Im Folgenden finden sich kurze Praxisberichte, welche die Vorarbeit in den Klassen unterschiedlicher Schulstufen betreffen:

#### 10. Schulstufe

Folgende Inhalte wurden anhand des Projekts und im Geschichte-Unterricht der 6. Klasse (Sekundarstufe II.) vermittelt und mitgetragen:

1. Bewusstmachung der geschlechtsspezifischen Sozial-situation: die Rolle der Frau heute und damals.



2. Bewusstmachen von alltäglichem Sexismus („catcaller“) Schwerpunkt: Medien/Schule.
3. Reflexion des eigenen Verhaltens in der Schule und im Freundeskreis. Wie gehe ich mit anderen um?
4. Förderung zum selbstbewussten und selbstbestimmenden Auftreten von jungen Frauen im Bereich der Schule, sowie im Privaten.

Die angeführten Inhalte lassen sich mit dem Oberstufen-Lehrplan gut verknüpfen und können gleichzeitig zu aktuellen Aspekten Stellung beziehen. Der gegenwärtige Projekt-

Aspekt bezog sich hierbei auf die Thematik #dearcatcaller und den Instagram-Blog einer jungen Niederländerin, die sich mit sexueller Belästigung im Alltag von Frauen beschäftigt. Nach einer längeren Phase der Projektfindung, -umsetzung und -gestaltung stand fest, außerhalb des Unterrichts in einer Kleingruppe von Schülerinnen weiter zu arbeiten, um das Ergebnis zu verbessern und den Output zu maximieren.

Das Ziel des Projekts #dearcatcaller wurde von den Jugendlichen wie folgt festgeschrieben: „Wir wollen der Gesellschaft



## LGBTIQ in der Schule

**LGBTIQ:** Lesbian Gay Bisexual Trans Intersex Queer.

Trotz eines wiederaufflammenden Konservatismus in der westlichen Welt greifen Bewegungen rund um LGBTIQ in der Öffentlichkeit Fuß. Personen, die sich einer gesellschaftlichen Normativität nicht mehr fügen wollen, ergreifen vermehrt das Wort und „outen“ sich als lesbisch, schwul, intersexuell oder transsexuell.

Unsere Schule hat sich das Ziel gesetzt, unseren SchülerInnen behilflich zu sein, das Thema LGBTIQ für sich persönlich einzuordnen, beziehungsweise sie in ihrer Identitätsfindung zu unterstützen.

### Ziele

- Im Sinne der Menschenrechte sensibilisieren und informieren
- Vermittlung eines offenen Weltbildes in der Schule und durch die Schule
- Förderung von Pluralismus
- Selbstfindungsprozess begleiten

### Umsetzung

- SchülerInnen sollen je einmal in der Unterstufe (USt) und in der Oberstufe (OSt) mit dem Thema LGBTIQ in Kontakt kommen

- Je ein Workshop im Ausmaß von 5 bis 7 Unterrichtseinheiten
- Zielgruppen:
  - 3. Klasse USt – ein Vormittag im Rahmen der Projektwoche, die einmal pro Semester stattfindet
  - 6. Klasse Ost – ein ganztägiger Workshop (WS)
- USt: In der Projektwoche (mit dem Leitthema Identität/ Sexualität) findet ein WS von ExpertInnen des Vereins „L(i)ebenslust“ geleitet statt. Im Vorfeld besteht die Möglichkeit eines Elternabends, der von den ExpertInnen geleitet wird, um etwaige Fragen abzuklären, beziehungsweise die Eltern zu informieren. Am Ende des WS werden Eindrücke der VereinsmitarbeiterInnen mit KlassenlehrerInnen besprochen.
- Ost: Themenschwerpunkte werden von den SchülerInnen in Form eines Fragebogens (anonym) bestimmt. Ein Team aus LehrerInnen bereitet den WS vor und hält diesen auch ab. Letztjährige Inhalte waren: Geschichte der Homosexualität, aktuelle rechtliche Grundlagen von LGBTIQ weltweit (Strafbarkeit, Heirat, ...), geleitete Rollenspiele mit dem Schwerpunkt Homosexualität
- Zukünftige Ziele: greifbaren Output mit SchülerInnen erarbeiten; z.B.: Ausstellung mit Führung durch die SchülerInnen, Flugblatt, Kurzfilm

### Reflexion

- Um die angestrebte Offenheit der Schule bezüglich LGBTIQ zu erreichen, ist es wünschenswert, auch eine SCHILF (schulinterne Fortbildung) für LehrerInnen zu organisieren um Interessierte Personen weiterzubilden und zu informieren.
- Wie an dem WS für die Ost ersichtlich, ist vor allem Homosexualität für SchülerInnen von Interesse. Um Trans- und Intersexualität näher zu behandeln bedarf es weiterer Unterrichtseinheiten.
- Die Rückmeldungen der SchülerInnen, vor allem der Ost, waren durchwegs konstruktiv und positiv. Abgesehen von der offeneren Unterrichtsgestaltung waren es auch die Inhalte, welche die SchülerInnen ansprachen. / *Andreas Reinhardt*



Girls Heroes

einen Spiegel vorhalten“. Dieses gesetzte Ziel wurde auch plastisch in die Aktion mit eingearbeitet, indem man das Schulgebäude am 8. März mit Spiegeln schmückte.

Die Arbeit selbst fand in den Bereichen des Unterrichts, anhand von Diskussionen, Zeitungsartikeln und Videos, sowie in den Freistunden statt. Durch den Gegenwartsbezug arbeiteten die Jugendlichen motiviert an dem Projekt mit und konnten einen weiteren Blick auf die Thematik ergattern. Die Präsentation des erarbeiteten Projekts bildete somit einen runden Abschluss der Arbeiten. Das gesetzte Ziel, Aufmerksamkeit erzeugen, wurde zur Gänze erfüllt.

### 11. Schulstufe

- In der 7A wurden Frauenthemen erörtert, Texte mit dem Titel „Weil ich ein Mädchen bin...“ und Slogans zum Frauentag entworfen.
- Die 7B entschied sich, aktiv zu werden und sammelte Bücherspenden für das Frauenhaus in Graz. Zudem organisierten die SchülerInnen ein Buffet, welches am 8. März Köstlichkeiten aus aller Welt darbot. Der Erlös kam ebenfalls dem Frauenhaus zugute.

Um diese Aktion entsprechend vorzubereiten, wurden im Vorfeld Deutsch- sowie Englisch-Schulstunden zur Verfügung gestellt, um sich um organisatorische sowie gestalterische Angelegenheiten kümmern zu können.

### 12. Schulstufe

In der 8B stellten die Maturantinnen ihre frauenspezifischen VWA-Teile (Piratin, Pöpstin, Herrscherin) dar und problematisierten Geschlechterfixierungen.

### Herausforderungen

Die Auseinandersetzung mit Frauenrechten und der Rolle von Frauen in unserer Gesellschaft stößt bei manchen SchülerInnen noch immer auf Unverständnis und Gleichgültigkeit. Aus diesem Grund stellen die Einbindung und das Motivieren solcher SchülerInnen eine besondere Herausforderung dar, der man sich aber auf jeden Fall annehmen sollte, weil eine Aufklärung und Sensibilisierung gerade in diesem Bereich wichtig ist. / *Beteiligte: Gertraud Grimm, Jasmin Rothschild, Nadja Trummer, Carina Schneller*

# Global Citizenship Education als Schulentwicklungsprozess: GRG 23

Heidi Grobbauer



## Steckbrief

**Schule:** Gymnasium Alterlaa (GRG 23)

**Projekt:** Schulentwicklungsprozess GCED

**Besondere Herausforderung:** Vielfältige Aktivitäten und unterschiedliche pädagogische Ansätze miteinander zu vernetzen sowie diese Aktivitäten und Schwerpunkte mit Global Citizenship Education zu verknüpfen

**Das Gymnasium Alterlaa** (GRG 23) ist mit fast 1000 SchülerInnen in 38 Klassen eine der größten Allgemeinbildenden Höheren Schulen Wiens. Die Schule umfasst ein Gymnasium mit Schwerpunkt Sprachen, ein Realgymnasium mit naturwissenschaftlichem Schwerpunkt sowie ein wirtschaftskundliches Realgymnasium. Seit 2014 ist das GRG 23 Teil des UNESCO-Schulnetzwerks.

Der UNESCO-Schwerpunkt Global Citizenship Education stieß bei den UNESCO-Verantwortlichen der Schule auf großes Interesse, ihnen gefiel vor allem der Gedanke, weniger ein punktuelles Projekt zu konzipieren als Global Citizenship Education in die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu integrieren.

Wie aber sollte ein solcher Prozess in Gang gesetzt werden? Auf Initiative von Birgit Grasmug, Lehrerin des GRG, nahm die Schule das Angebot des UNESCO-Schulnetzwerks zu Beratung und Begleitung bei der Entwicklung eines Projekts oder Schwerpunkts zu Global Citizenship Education an. Am 14. November 2017 traf ich mich mit einer kleinen

Gruppe interessierter Lehrkräfte und dem Direktor des GRG 23 zu einem ersten Gespräch und Austausch.<sup>1</sup> Nach einer kurzen Präsentation des pädagogischen Anliegens sowie des Schwerpunkts des UNESCO-Schulnetzwerks zu Global Citizenship Education gab es einen sehr offenen Austausch in der Gruppe. Dabei zeigte sich, dass es neben den schulautonomen Schwerpunkten im GRG 23 auch eine gute Integration von Querschnittsmaterien gibt:

- die sprachliche und kulturelle Diversität der SchülerInnen führte dazu, dass die Förderung interkultureller Kompetenzen und eines respektvollen Miteinander in der Schule im GRG 23 schon lange als eine zentrale Bildungsaufgabe angesehen werden.
- Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sind an der Schule gut verankert, manche Lehrkräfte integrieren diese Ansätze bereits in den Regelunterricht.
- Globales Lernen ist vor allem auch im Philosophieren mit Kindern fixer Bestandteil.

## Schulautonome Schwerpunkte als Entwicklungspotenzial für weltgesellschaftliches Lernen?

Alle drei Schulformen des GRG 23 sind durch gemeinsame pädagogische Anliegen verbunden. Dies ist zum einen die Fokussierung auf einen projektorientierten und fächerübergreifenden Unterricht, der sich auch in schulautonomen Schwerpunkten wie dem Schwerpunkt Science im Realgymnasium oder im Schwerpunkt BAC (Business and Communication) im wirtschaftskundlichen Zweig spiegelt.

<sup>1</sup> Dir. Markus Michelitsch, Anita Kitzberger, Michael Jenner, Ilse Abdel-Nabi, Edith Konradt, Katharina Fried, Birgit Grasmug.





Die Welt, Textiles Werken

Einen besonderen Schwerpunkt hat das GRG 23 mit dem schulautonomen Gegenstand „Philosophieren mit Kindern“ in der Unterstufe (1., 2. und 3. Klassen) sowie mit dem „Alternativen Pflichtfach Ethik“ (Oberstufe) gesetzt. Lehrkräfte des GRG 23 waren federführend an der Entwicklung des Ethik-Unterrichts in Österreich beteiligt, seit 1997/98 ist Ethik integraler Bestandteil des Fächerkanons der Schule. Beide Fächer entsprechen dem Ziel der Schule, die SchülerInnen in ihrer persönlichen und sozialen Entwicklung zu fördern, sie in ihrer Urteils- und Entscheidungskompetenz zu stärken und sie zu befähigen, in einer pluralisierten Gesellschaft zu leben und Verantwortung zu übernehmen.<sup>2</sup>

In den Begründungen und Beschreibungen dieser beiden Fächer weist das GRG 23 darauf hin, dass heutige gesellschaftliche Entwicklungen von globalen Herausforderungen gerahmt sind und eine zeitgemäße Schule auch auf diese komplexen Rahmenbedingungen reagieren muss. Kinder und Jugendliche wachsen in zunehmend heterogenen und fragmentierten Gesellschaften auf. Sie sehen sich mit den Ansprüchen unterschiedlicher Wertvorstellungen, Traditionen und Normen konfrontiert und spüren die gesellschaftlichen Widersprüche, die auch ihr Leben prägen. Sie brauchen Unterstützung und Förderung, um Orientierung zu finden, Pluralität anerkennen zu können und eine teilhabende und verantwortungsvolle Haltung sowohl als Individuen als auch als Mitglied in verschiedenen Gemeinschaften zu finden. Das

Philosophieren mit Kindern und der Ethik-Unterricht bieten eine Plattform für Diskussion, Reflexion, die Herausbildung von Meinungen und Einstellungen und die kritische Hinterfragung von Entwicklungen. Die beiden Schwerpunkte wären prädestiniert für eine Verknüpfung mit Global Citizenship Education.

### Erster Schritt: Überblick über das Vorhandene

Mit diesen Aktivitäten, seinem vielfältigen Schulprofil und mit den Schwerpunkten Ethik und Philosophieren mit Kindern ist das GRG 23 ein sehr interessanter Ansprechpartner für die Umsetzung von Global Citizenship Education in der schulischen Praxis. Gleichzeitig stellte sich für die Prozessbegleitung gleich die Frage, wie viel Platz in einer Schule mit so vielfältigen Aktivitäten für eine neue Initiative sein kann, welche Aktivitäten überhaupt sinnvoll sein könnten und wie die Bereitschaft des Kollegiums einzuschätzen ist, sich auch (noch) mit Global Citizenship Education zu beschäftigen. Im Erstgespräch wurde rasch klar, dass Global Citizenship Education weniger als eine zusätzliche Bildungsaufgabe wahrgenommen werden sollte, sondern vielmehr als ein Denkraum beziehungsweise eine Perspektive, an der Lehrkräfte die eigene pädagogische Arbeit ausrichten. Global Citizenship Education umfasst keinen Themenkanon, sondern ist eher „als ein Prinzip zu verstehen, das sich auf die gesamte Schulkultur sowie auf alle Themenbereiche und Unterrichtsfächer anwenden lässt“ (Wintersteiner et al. 2015, S. 37).

<sup>2</sup> [www.grg23-alterlaa.ac.at/zusatzangebote/ethik/](http://www.grg23-alterlaa.ac.at/zusatzangebote/ethik/)  
[www.grg23-alterlaa.ac.at/unterricht/philosophieren-mit-kindern/](http://www.grg23-alterlaa.ac.at/unterricht/philosophieren-mit-kindern/)



---

## Das Philosophieren mit Kindern und der Ethik-Unterricht bieten eine Plattform für Diskussion, Reflexion, die Herausbildung von Meinungen und Einstellungen und die kritische Hinterfragung von Entwicklungen

---

Global Citizenship Education als eine Erweiterung bestehender Unterrichtsinhalte anzusehen und die stärkere Verknüpfung wichtiger Bildungsanliegen und pädagogischer Ansätze schien den Lehrkräften und der Schulleitung des GRG 23 als sinnvoll und es wurden erste Möglichkeiten für die Weiterarbeit überlegt. Was wird im GRG 23 bereits getan, das in Richtung Global Citizenship Education geht? Worauf könnte sinnvoll aufgebaut werden? Wie könnten Verknüpfungen und Synergien hergestellt werden? Rasch wurde klar, dass eine Bestandserhebung und -analyse gut wäre. Wir vereinbarten folgenden Ablauf für die Prozessbegleitung:

- Die Durchführung einer Umfrage im Kollegium:  
KommEnt brachte seine Expertise in der Evaluation von Bildungsprojekten ein, erstellte einen Entwurf für einen Fragebogen und übernahm auch die Auswertung der Befragung. Die Abstimmung der finalen Version des Fragebogens erfolgte in der Schule, die Lehrkräfte wurden durch ein Schreiben der Direktion informiert und gebeten, an der Umfrage teilzunehmen.
- Auswertung der Umfrage durch KommEnt
- Präsentation der Ergebnisse in der gleichen Gruppe wie beim Erstgespräch
- Anschließendes Gruppeninterview zur Diskussion von Ergebnissen, Perspektiven und weiteren Schritten im März 2018
- Bericht über Prozess und Ergebnisse für die UNESCO-Broschüre „Global Citizenship Education in der Praxis“.

An der Online-Befragung beteiligten sich etwa die Hälfte der Lehrkräfte, die Befragten repräsentieren 21 von 23 Unterrichtsfächern. Am stärksten vertreten sind die Fächer Englisch, Deutsch und Geschichte/Politische Bildung/Sozialkunde. Im Gruppeninterview wird die Repräsentativität und Aussagekraft der Ergebnisse diskutiert: Das insgesamt sehr positive Ergebnis der Umfrage sei vor allem auf die Antworten derjenigen zurückzuführen, die sich mit den angegebenen pädagogischen Ansätzen aus-

einandergesetzt und diese bereits in den Unterricht integriert hätten – so die Vermutung.

Ein Rücklauf von fast 50 % kann aus der Erfahrung mit Umfragen als sehr gut angesehen werden. Die Antworten des Kollegiums sind sehr differenziert, dies weist darauf hin, dass die Lehrkräfte sich sehr ernsthaft mit den Fragen auseinandergesetzt haben.

### Globales Denken bei Lehrkräften

Eine der größten Herausforderungen in der Umsetzung von Global Citizenship Education ist sicher die Haltung und Herangehensweise von Lehrkräften an globale Herausforderungen und ihre Sicht auf globale Entwicklungen. Die 17 Nachhaltigkeitsziele der UNO (SDGs) stellen in ihren Bildungszielen daher auch die qualitätsvolle Ausbildung von PädagogInnen in den Vordergrund. Auch sie sollen als Lernende betrachtet werden und müssen sich jene Kompetenzen aneignen, die für die Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung und Global Citizenship Education in Schule und Unterricht notwendig sind (SDG 4). Die Umfrage hat die Lehrkräfte daher zu einer Selbsteinschätzung in Bezug auf ihr eigenes Interesse an global relevanten Fragen eingeladen. Dabei wird bewusst offengehalten, welche Fragen als global relevant einzuschätzen sind. Allerdings werden die Lehrkräfte gebeten, die ihrer Meinung nach wichtigsten globalen Herausforderungen zu benennen. Mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte geben das eigene Interesse an globalen Fragen als sehr stark (55 %) bzw. stark (22,5 %) an. Nur 5 % führen ein geringes Interesse an. Bei der Benennung der wichtigsten globalen Herausforderungen gibt es eine große Bandbreite. Ein Clustering der Nennungen zeigt, dass Umweltthemen, vor allem Klimawandel und allgemein Nachhaltigkeit, an vorderster Stelle stehen. Der zweitwichtigste Themenbereich ist – aus meiner Sicht durchaus überraschend – die klare Gewichtung zugunsten sozialer Fragen, dies auch im globalen Kontext. Hierzu gehören Themen wie soziale Ungleichheit, Ungerechtigkeit, globale Armut und die Gefährdung des sozialen Friedens. Frieden und die Einhaltung der Menschenrechte werden ebenfalls als wichtige Themen angesehen. Als weitere Herausforderung wird die Globalisierung beziehungsweise globale Wirtschaft genannt. Das Thema Migration wird lediglich dreimal genannt (von insgesamt 78 Nennungen). Weitere Einzelnennungen beziehen sich auf Werte, Haltungen und Kompetenzen, wie etwa Toleranz oder kommunikative Kompetenzen und Medienkompetenz.

In einem Entwicklungsprozess zu Global Citizenship Education könnte in diesem Zusammenhang auch noch herausgearbeitet werden, welche global relevanten Themen nicht vorkommen. Gerade im Zusammenhang damit, dass in der Umfrage politische Bildung als ein wichtiges Bildungsanliegen angesehen und auch in den Unterricht integriert wird, ist etwa auffällig, dass Fragen globaler politischer Steuerung nicht genannt werden (Global Governance, Mechanismen transnationaler Konfliktlösung). Gerade die vielfältige Nennung globaler Herausforderungen weist auf ein hohes

Bewusstsein der Lehrkräfte hin. Wie weit findet jedoch in der eigenen fachlichen Vorbereitung und dann auch im Unterricht eine Auseinandersetzung mit internationalen Regelungen und Regimen oder auch verschiedenen Konzepten von globaler politischer Steuerung statt? Global Citizenship Education könnte hier nicht nur im Rahmen politischer Bildung, sondern etwa auch im Themenbereich Nachhaltige Entwicklung den Blick öffnen für Mechanismen und Ansätze globaler Konfliktlösung sowie für konkrete politische Handlungsmöglichkeiten. Demokratieentwicklung auf globaler Ebene wird zumindest in einer Nennung thematisiert als „Demokratisierung in Afrika und Teilen Asiens“.

Was bedeutet das nun für die konkrete Unterrichtsgestaltung?

### Global Citizenship Education als übergreifendes Bildungsanliegen

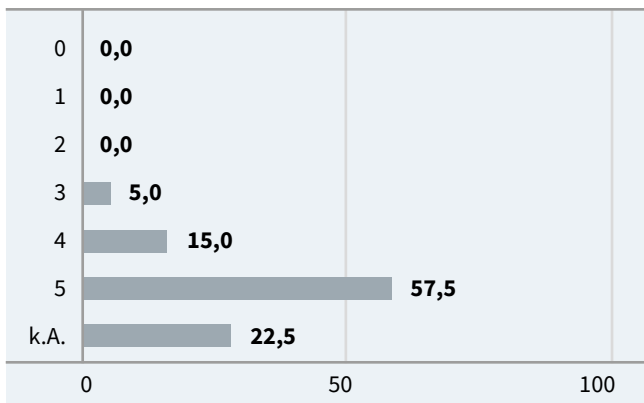
Die Umfrage legt einen Fokus auf sog. Querschnittsmaterien oder pädagogische Ansätze, die sich im österreichischen

Schulsystem zum Teil auch über Unterrichtsprinzipien abbilden, wie Politische Bildung, Menschenrechtsbildung und Friedenspädagogik, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen und interkulturelles Lernen. Die Umfrage erhebt sowohl die Meinung der Lehrkräfte zur Wichtigkeit dieser pädagogischen Ansätze, als auch die tatsächliche Integration dieser Ansätze in den Unterricht (Anspruch versus Realität). Die befragten LehrerInnen schätzen alle diese Ansätze als wichtige Bildungsaufgaben ein. Menschenrechtsbildung, Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung finden etwas mehr Zustimmung als Friedenspädagogik und interkulturelle Bildung, Globales Lernen nimmt in der Rangliste den letzten Platz ein.

Während sich der Mittelwert bei der Frage nach der Wichtigkeit dieser Anliegen zwischen 4,7 bis 4,2 bewegt (auf einer Skala von 5 (sehr stark) bis 0 (überhaupt nicht wichtig)), liegt der Mittelwert bei der Frage „In welcher Intensität setzen Sie selbst in Ihrem Unterricht diese Bildungsaufgabe um?“ zwischen 3,8 bis 3,1. Am geringsten ist der Unterschied zwischen Anspruch und Realität bei der Menschenrechtsbildung.

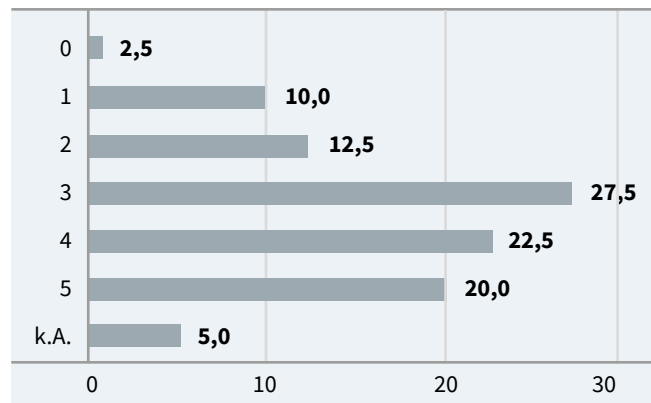
Wie wichtig erscheinen Ihnen die folgenden Bildungsaufgaben?

**POLITISCHE BILDUNG**

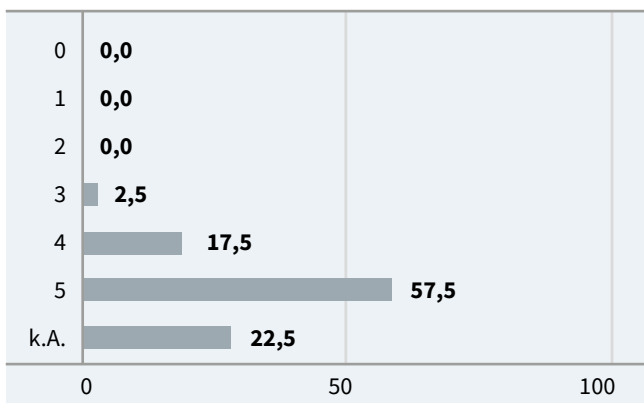


Welche Bildungsaufgaben setzen Sie in welcher Intensität selbst in Ihrem Unterricht um?

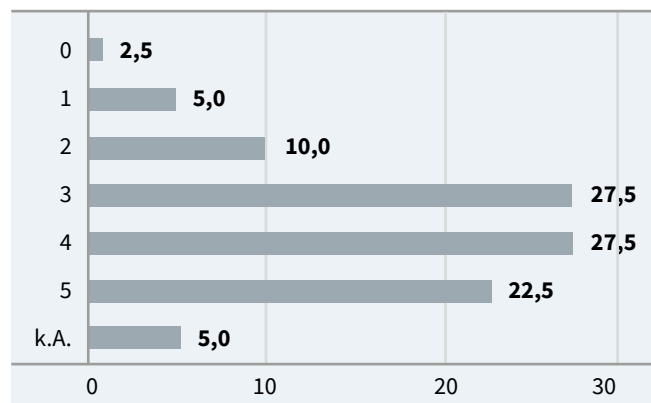
**POLITISCHE BILDUNG**



**BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG**



**BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG**



## Für GCED braucht es die Kombination personaler und sozialer Kompetenzen mit politischer Urteils- und Handlungskompetenz sowie mit Reflexionskompetenz

### Wie werden globale Krisen im Unterricht thematisiert?

Ein Großteil der Lehrkräfte thematisiert im Unterricht auch globale Krisen und lässt nach eigener Einschätzung der Auseinandersetzung mit möglichen Lösungsansätzen viel Raum. In optionalen Erläuterungen zu dieser Frage werden einige wenige Einblicke gegeben. So wird etwa die Thematisierung von globalen Krisen durch bestimmte Ereignisse angestoßen, kann aber auch von Unterrichtsthemen ausgehen. Es wird auf die Durchführung von partizipativen und modellhaften Unterrichtsprojekten und auf Projektarbeiten für globale und gerechte Zukunfts-Modelle verwiesen. Als Schwierigkeiten werden genannt: Zeitknappheit, dass die Thematik in Unterstufen noch nicht bearbeitet werden kann, weil das Sprachniveau dazu nicht ausreicht, und dass sich die SchülerInnen mit diesen Themen schwertun. Eine Rückmeldung bezieht sich auf den Lehrplan, der kaum Spielraum für diese Themen zulasse. Diese Rückmeldung wurde im Gruppeninterview ausführlicher diskutiert, wobei auf die Offenheit der Lehrpläne verwiesen wird.

### Kompetenzorientierung

Für Global Citizenship Education ist ein erweiterter Kompetenzbegriff sinnvoll, der personale und soziale Kompetenzen mit politischer Urteils- und Handlungskompetenz sowie mit Reflexionskompetenz kombiniert (s. Einleitung). Neben den von der UNESCO formulierten Kernelementen für Global Citizenship Education, wie Fachwissen, kritisches Denken, Analyse- und Urteilskompetenz, Motivation und Bereitschaft zu verantwortlichem Handeln auf lokaler, nationaler, globaler Ebene sowie der sozio-emotionalen Dimension (Gefühl der Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft, auf Menschenrechten beruhende Wertvorstellungen und Verantwortlichkeiten, Empathie, Solidarität und Respekt für Diversität und Vielfalt) gehört eine hohe Reflexionskompetenz auch in Bezug auf die eigene Involviertheit in Dominanz- und Machtverhältnisse dazu.

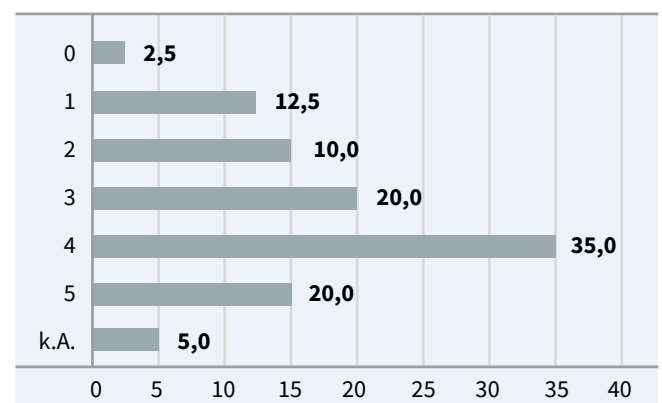
In Bezug auf die Kompetenzorientierung von Global Citizenship Education ist daher ebenfalls von Interesse, auf welchen Ausgangsbedingungen im GRG 23 aufgebaut werden

kann. Die Umfrage beinhaltet daher Fragen, die in Richtung Kompetenzen für Global Citizenship Education weisen: Die Lehrkräfte werden gefragt,

- ob in ihrem Unterricht Möglichkeiten zum Perspektivenwechsel für die SchülerInnen bestehen,
- ob sich die SchülerInnen mit unterschiedlichen Lebensweisen und Wertvorstellungen beschäftigen,
- ob eine Auseinandersetzung mit alternativen Entwicklungsmöglichkeiten und unterschiedlichen Handlungsoptionen im Hinblick auf globale Gerechtigkeit möglich ist,
- ob die Entwicklung von selbständiger Urteilskompetenz im Hinblick auf global relevante Themen gefördert wird.

Die Ergebnisse zeigen, dass die einzelnen Fragen sehr differenziert beantwortet wurden. Insgesamt bietet ein Großteil der Lehrkräfte in all diesen Punkten Möglichkeiten im Unterricht, es gibt jeweils aber auch eine kleinere Gruppe von Lehrkräften, die sind etwa ein Drittel der Befragten, die in ihrer Unterrichtsgestaltung noch keine bis wenig Möglichkeiten für diese Förderung global orientierter Kompetenzen sieht.

### Setzen sich SchülerInnen in Ihrem Unterricht mit alternativen Entwicklungsmöglichkeiten und mit unterschiedlichen Handlungsoptionen (in Hinblick auf globale Gerechtigkeit) auseinander?





## Welche Unterstützung braucht es?

Fächerübergreifende Bildungsanliegen wie Global Citizenship Education werden zwar einerseits als wichtige Aufgaben der Schule deklariert, es gibt aber wenig Unterstützungsangebote für den Unterricht, wenn solche Anliegen nicht in Unterrichtsfächer übergeführt sind. Dies zeigt sich unter anderem auch in der Berücksichtigung solcher Bildungsanliegen in Schulbüchern. Wir haben die Lehrkräfte daher auch befragt, wie sie die Berücksichtigung globaler Perspektiven in den Schulbüchern ihrer Unterrichtsfächer einschätzen. Nur 17,5 % glauben, dass Schulbücher die globale Perspektive sehr stark berücksichtigen, etwa ein Drittel der Befragten sieht die globale Perspektive in Schulbüchern kaum bis gar nicht berücksichtigt. Vor diesem Hintergrund sind auch die Antworten auf die Frage nach notwendiger Unterstützung bei der Stärkung einer global orientierten Politischen Bildung im eigenen Unterricht zu sehen. Die Einrichtung eines gemeinsamen Pools an Unterrichtsmaterialien rangiert hier an erster Stelle, danach kommt ein starkes Plädoyer für schulinterne Fortbildung bzw. ein fachspezifisches Weiterbildungsangebot an der Pädagogischen Hochschule. Auch die Idee eines Schwerpunkts in der Schulbibliothek wird von 25 % der Befragten als Unterstützung angesehen.

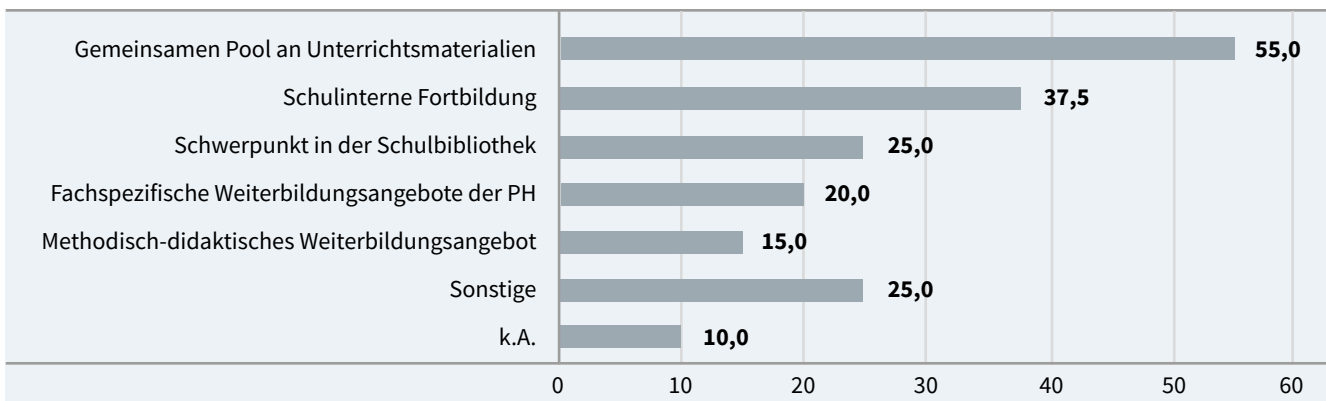
## Perspektiven für GCED im GRG 23

Die Arbeit mit dem GRG 23 war von Anfang an von hohem Interesse der beteiligten Lehrkräfte und vor allem auch der Schulleitung getragen. Dies spiegelt sich auch im Gruppeninterview, wo die weiterführenden Perspektiven für Global Citizenship Education an der Schule intensiv diskutiert werden. Die Diskussion verweist auf ein breiteres Verständnis von Global Citizenship Education bei den Lehrkräften, das nicht nur als Aufgabe für die Gestaltung des eigenen Unterrichts verstanden wird. Vielmehr wird der Blick darauf gerichtet, welche unterstützenden Maßnahmen die Schule setzen sollte, damit Global Citizenship Education im Kolle-

gium gut aufgegriffen werden kann. Dazu bietet auch die Umfrage mit der Frage nach Unterstützungsbedarf gute und wichtige Hinweise. So wird die Einrichtung eines Kustodiats für Global Citizenship Education diskutiert. Außerdem wird auf die notwendige Personalentwicklung hingewiesen, sowohl bei der Anstellung neuer Lehrkräfte als auch in Bezug auf notwendige Weiterbildungsmaßnahmen. Die Gruppe der Interviewten hat hier also schon deutlich ein Denken erkennen lassen, das im Verständnis eines „whole school approach“ für Global Citizenship Education steht. Dafür gibt es nicht nur die Zustimmung der Schulleitung, sondern es wird bereits die konkrete Absicht formuliert, den systematischen Ausbau der vielfältigen, schon bestehenden Maßnahmen und Aktivitäten hin zu einem Schwerpunkt Global Citizenship Education durch proaktive Maßnahmen und konkrete Unterstützung zu forcieren. Im Interview wird aber auch klar darauf verwiesen, dass dies keine gänzlich „neue“ Initiative ist, sondern bereits bisherige Aktivitäten der Schule wichtige Grundsteine für diesen Weg gelegt haben. Als ein solcher Grundstein wird die Aufnahme in das UNESCO-Schulnetzwerk genannt. Mitglied des Netzwerks zu werden hat einen Prozess ausgelöst, der nun auch konsequent weiterverfolgt werden soll. Auch wenn dies im Kollegium nicht nur auf Verständnis gestoßen ist und nicht nur Zustimmung gefunden hat.

Dies scheint mir auch auf eine zentrale Herausforderung hinzuweisen, die für eine an Global Citizenship Education orientierte Schulentwicklung zu beachten ist. Wie können diejenigen Lehrkräfte, die sich bisher noch nicht so intensiv mit den Erfordernissen einer global orientierten Bildung auseinandergesetzt haben, die dafür vielleicht noch zu wenig bereit waren oder für sich auch keine Anknüpfungspunkte gesehen haben, stärker in den Entwicklungsprozess hereingeholt werden? Können die Ideen für unterstützende Maßnahmen schon ein Angebot sein, um Lehrkräfte an Global Citizenship Education heranzuführen? Wie kann auch bei denen, die sich nicht an der Umfrage beteiligt haben, nachgefragt werden, welche Motive sie haben, sich globalen Fragen eher zu entziehen, oder welche Unterstützung sie

Welche Form der Unterstützung brauche ich, um global orientierte politische Bildung einfließen zu lassen?



Anmerkung: Mehrfachnennungen möglich



**Der Sprachenbaum – Perspektivenwechsel, Textiles Werken**

benötigen würden? Auch wenn es nicht möglich und notwendig ist, eine hundertprozentige Zustimmung zu Schwerpunktsetzungen zu haben, ist ein Bemühen um eine Erweiterung der AkteurInnen eine wichtige Investition.

Von den vorgeschlagenen Maßnahmen sind manche gut und relativ rasch umsetzbar, wie etwa die Einrichtung eines Schwerpunkts zu Global Citizenship Education in der Schulbibliothek. Dieser könnte sowohl Fachliteratur, pädagogische Materialien als auch Jugendliteratur umfassen. Weiters werden Fortbildungsangebote angedacht, auch im Rahmen schulinterner Fortbildung.

Die Zusammenarbeit mit dem GRG 23 und der bisherige Begleitprozess hat mir viele interessante Einblicke in die Schulpraxis ermöglicht, ich bin beeindruckt von der Kraft und dem Optimismus, den das Team und die Schulleitung für die Weiterentwicklung von Global Citizenship Education vermitteln. Sollte es tatsächlich gelingen, die Prozessbegleitung fortzusetzen, sehe ich dem nicht nur persönlich mit viel Freude entgegen. Vielmehr sehe ich auch die gegenseitige Bereicherung und das Potenzial für die gemeinsame Weiterentwicklung von Global Citizenship Education in der Schulpraxis. Die Kooperation von Schulen und einschlägigen NGOs ist ein Erfolgsmodell.

## Literatur

**Lederer, B.** (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubestimmung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Onlineversion der Schrift; veröffentlicht unter: [www.uibk.ac.at/iez/w/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd\\_lederer/downloads/kompetenz\\_oder\\_bildung\\_onlineversion.pdf](http://www.uibk.ac.at/iez/w/mitarbeiterinnen/senior-lecturer/bernd_lederer/downloads/kompetenz_oder_bildung_onlineversion.pdf), 4. Juni 2014

UNESCO (Hg.) (2014): Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century, Paris; veröffentlicht unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>, 14.7.2014.

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives. Veröffentlicht unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

United Nations (2015): Transforming our world: the 2030 Agenda for sustainable Development. A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> [Zugriff: 25.11.2015].

Vereinte Nationen (2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. [www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf](http://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf) [Zugriff: 12.02.2017]

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne** (2015): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien. [www.komment.at/media/pdf/pdf222.pdf](http://www.komment.at/media/pdf/pdf222.pdf) [Zugriff: 25.11.2015]



# GCED

in der Praxis der  
PädagogInnen-  
Bildung





# GCED in der Praxis der PädagogInnen-Bildung

## Zwei Beispiele

*Ursula Maurič und Josefine Scherling*

**Die hier dargestellten** ersten Praxiserfahrungen an Pädagogischen Hochschulen im Bereich von Global Citizenship Education (GCED) sind vor dem Hintergrund unserer im Kasten zum Einleitungsartikel formulierten Eckpunkte zu lesen. Sie stellen eine hochschuldidaktische Bearbeitung relevanter Inhalte und Methoden von GCED dar, die auch in der Sekundarstufe in abgewandelter Form zum Einsatz kommen könnten.

### Aus der Geschichte / von den Geschichten der Anderen lernen

#### Erfahrungen mit einer „internationalen Klasse“ an der PH Wien

Blick in einen Hörsaal an der PH Wien: Etwa 20 internationale Studierende, der Großteil von ihnen zukünftige PrimarschullehrerInnen, bilden zwei Halbkreise und erzählen einander die Geschichte ihrer Länder bzw. ihrer Heimatregionen um das Jahr 1900. Was hat die Gesellschaft damals bewegt? Was hat sie charakterisiert? Wie haben wichtige nationale SchriftstellerInnen diese Zeit beschrieben? Wie wird sie von Historikerinnen und Historikern eingeschätzt? Die Studierenden tragen ein Zitat aus dieser Zeit in ihren Sprachen vor und übersetzen es für die Kolleginnen und Kollegen je nach gemeinsamer Arbeitssprache ins Englische oder Deutsche. Die Stunde läuft unter dem Titel „Ein Puzzle aus nationalen Narrativen“ und hat als Motto ein Zitat von Helmut Kohl aus seiner Rede zum Deutschen Bundestag vom 1. Juni 1995: „Wer die Vergangenheit nicht kennt, kann die Gegenwart nicht verstehen und die Zukunft nicht gestalten.“ Parallelen werden deutlich, Neugierde für die Sichtweise und für die Informationen der anderen Studierenden ent-

steht und schließlich wird klar, dass es eine gemeinsame Geschichte mit vielen lokalen Ausprägungen, aber ebenso mit vielen internationalen Verflechtungen ist. Ihre Interpretation hingegen kann je nach Perspektive der jeweiligen Geschichtserzählung der einzelnen Gesellschaften, aber auch unterschiedlicher Gesellschaftsschichten und Interessensgruppen variieren.

Im Semester studieren rund 30 Studierende aus mehr als 25 Nationen im Rahmen des Erasmus+ Austauschprogramms an der Pädagogischen Hochschule Wien. In einem eigens für sie eingerichteten Lehrgang beschäftigen sie sich in einem Teilmodul (2,5 ECTS-AP<sup>1</sup>) mit transnationalen Aspekten des Lehrberufs und mit Global Citizenship Education. Für die meisten dieser Studierenden ist GCED ein völlig neues Konzept. Ein Thema, das für alle gleichermaßen relevant ist und neben seiner historischen und globalen Dimension einen unmittelbaren Einfluss auf die lokale Realität an Schulstandorten hat, bildet den Aufhänger für ein gemeinsames Erarbeiten von GCED: Flucht- und Migrationsbewegungen aufgrund von Krieg, politischer Verfolgung und Klimawandel. Den Entwicklungen rund um 1900 folgten in Europa und weltweit massive Fluchtbewegungen. Was können wir aus der Erfahrung unserer Gesellschaft daraus für heute lernen? Wie definiert sich überhaupt eine Gesellschaft und wie wird man Teil davon? Und schließlich, welchen Stellenwert nimmt in diesem Zusammenhang der Begriff Citizenship ein? In internationalen Teams arbeiten die Studierenden an einem Portfolio, welches theoretische Überlegungen zu GCED mit praktischen Zugängen für einen Unterricht im Kontext von Flucht und Migration an Schulen vereint. Der kritische Blick auf das Narrativ der eigenen Gesellschaft und des nationalen Schulsystems zu diesem Thema steht dabei ebenso im Zentrum wie der Erfahrungsaustausch in der Gruppe und die Frage nach der Bedeutung für die Praxis von Unterricht.

<sup>1</sup> Anrechnungspunkte gemäß dem European Credit Transfer System, im weiteren ECTS-AP.



Die Gestaltung dieser Lehrveranstaltung stützt sich einerseits auf allgemeine Grundsätze der Hochschuldidaktik. Ziel soll demnach sein, Lernen nicht nur zu ermöglichen, sondern zum Konzept von GCED, welches selbst noch prozesshaft zu deuten ist, eine gemeinsame Wissenskonstruktion zu moderieren. Dafür werden Methoden eingesetzt, „die den ganzen Menschen mit einbeziehen, aktives Lernen und Handlungen der Lernenden fördern, einen guten Medieneinsatz zur Veranschaulichung gewährleisten und ein positives Lernklima schaffen“ (Rummler 2011: 45). Andererseits werden Erfahrungen aus der Gestaltung des Universitäts-

lehrgangs zu Global Citizenship Education berücksichtigt, u.a. partizipative Zugänge zu inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und Entwicklung von Abläufen der Lehrveranstaltung in Kooperation mit den Studierenden. Und wir bauen auf Erkenntnissen zu pädagogischen Orientierungspunkten für hochschulische Lehre im Kontext von GCED auf, die eine Befragung von sechzehn Lehrenden der PH Wien zu deren Praxis in der Gestaltung von Lehre im Sommersemester 2015 ergab (vgl. Maurič 2016: 118-131). Demnach sind für eine wirksame hochschulische Lehre neben einer weltoffenen Persönlichkeit der Lehrperson Werte wie Menschlichkeit,

## Lehrveranstaltung Transnationale und globale Dimensionen des Lehrberufs am Beispiel von Global Citizenship Education (2,5 ECTS-AP), Arbeitssprachen: Englisch, Deutsch

### Inhalte des Teilmoduls im Rahmen des Lehrgangs für internationale Studierende an der Pädagogischen Hochschule Wien

- Grundlagen zum Verständnis des Konzepts von GCED: Rückblick auf die Entstehungsgeschichte, zentrale Begriffe und aktuelle Diskussionspunkte
- Verständnis des Begriffs von Citizenship versus Staatsbürgerschaft in unterschiedlichen nationalstaatlichen Kontexten
- Perspektiven nationalstaatlicher und globaler Geschichte: A Puzzle of National Narratives: Die Welt um 1900 und Bezüge zu heutigen Entwicklungen
- Flucht und Migration als Phänomen mit weitreichenden Ursachen und Auswirkungen: Folgen für die Arbeit von Lehrpersonen und Schulen
- Zugänge, Inhalte und Methoden für einen Unterricht, der Flucht und Migration im Kontext von GCED thematisiert
- Das Potenzial von Kinder- und Jugendliteratur für GCED: Das Lieblingsbuch bzw. die Lieblingserzählung meiner Kindheit – Welche Bedeutung hat(te) es für mich, für mein soziales Umfeld, für die Gesellschaft in meinem Land? / Besuch der Bibliothek von BAOBAB – Globales Lernen: <sup>2</sup> Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendliteratur aus dem Globalen Süden / Kinder- und Jugendliteratur in der Arbeit mit geflüchteten Kindern
- Kompetenzen der Lehrperson für GCED
- Gemeinsamer Rückblick auf die Lehrveranstaltung und Ausblick auf die Zukunft von GCED: A Puzzle of Our Findings & Lessons Learned

### Literatur der Lehrveranstaltung (Auswahl):

- Achebe, Chinua** (2016): Der böse Busch. In: *Spiegel Geschichte 1 – Die Kolonialzeit. Als Europa die Welt beherrschte*, S. 116-117.
- Andreotti, Vanessa** (2006): Soft versus critical global citizenship education. In: *Policy & Practice – A Development Education Review*, S. 40-51. Abrufbar unter: [www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf](http://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf) [02.07.2018].
- Erasmus+** (o.J.): Teaching Competences. Common Framework. Needs Assessment System. Abrufbar unter: [www.edu.xunta.gal/centros/erasmuspluscpcpd/en/node/53](http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmuspluscpcpd/en/node/53) [02.07.2018].
- Griefahn, Monika** (2016): Promoting Right Livelihood: Ideas, Work and Vision of the Right Livelihood Award Foundation. In: *Christoferatou, Ellen (Hg.): Education in a Globalized World. Teaching Right Livelihood*. Immenhausen/Germany: Prolog-Verlag, S. 19-21.
- Maurič, Ursula** (2016): Global Citizenship Education als Chance für die Lehrer/innenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien. Münster/New York: Waxmann.
- Osler, Audrey/Starkey, Hugh** (2005): *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. Open University Press.
- UNHCR** (2001–2018): Teaching about refugees. Abrufbar unter: [www.unhcr.org/teaching-about-refugees.html](http://www.unhcr.org/teaching-about-refugees.html) [02.07.2018].
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne** (2015): *Global Citizenship Education. Citizenship Education for Globalizing Societies*. Klagenfurt, Salzburg, Vienna: in cooperation with the Austrian Commission for UNESCO.

<sup>2</sup> BAOBAB – Globales Lernen ist ein gemeinnütziger Verein in Österreich, der im schulischen und außerschulischen Bereich die Auseinandersetzung mit entwicklungs- politischen und globalen Themen fördert. Die Bibliothek des Vereins enthält neben zahlreichen praxisorientierten Materialien für den Unterricht auch eine umfangreiche Sammlung ausgewählter und zum Teil mehrsprachiger Kinder- und Jugendliteratur aus dem Globalen Süden. Siehe: [www.baobab.at](http://www.baobab.at)

---

## Grundlegend für die Wirksamkeit von Lehre ist die Qualität der Beziehung, eine Akzeptanz seitens der Studierenden basierend auf einem fundierten Fachwissen der Lehrperson und eine bewusste Orientierung an den Ressourcen der Studierenden

---

Toleranz und eine bestimmte Kultur im Umgang miteinander, die Arbeit mit und an pädagogischen Grundüberzeugungen und eine ständige Auseinandersetzung mit dem eigenen professionellen Handeln erforderlich. Grundlegend für die Wirksamkeit von Lehre sei, so die Ansicht der befragten Lehrenden, die Qualität der Beziehung, eine Akzeptanz seitens der Studierenden basierend auf einem fundierten Fachwissen der Lehrperson und eine bewusste Orientierung an den mitgebrachten Ressourcen der Studierenden. Es sollte seitens der Lehrperson ein selbstverantwortliches Lernen gefördert werden. Ziel sei es, dass die Studierenden das vermittelte Fachwissen verstehen, da nur so eine nachhaltige Aneignung möglich ist. Zugleich sollte ein Verstehen systemischer Zusammenhänge bzw. der persönlichen Verantwortung sich selbst und dem System Schule gegenüber ermöglicht werden. Und schließlich gelte es, Lehre derart zu gestalten, dass die vermittelten Inhalte den Studierenden bereits in der Lehrveranstaltung erlebbar werden. Dies betreffe vor allem Werte und Grundhaltungen, aber auch bestimmte fachliche Inhalte. Wichtig sei es daher, die Themen von GCED einzubringen wie politische und gesellschaftliche Partizipation, Armut, Arbeitslosigkeit und in diesem Kontext eine Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte, um auf diese Weise auch Entwicklungen in anderen Teilen der Welt besser nachvollziehen zu können. Weiters sei für eine Vermittlung dieser Themen eine bestimmte Diskursfähigkeit beider Seiten, Lehrender und Studierender, Voraussetzung.

Die Beschäftigung mit dem eigenen professionellen Handeln erfolgt im Rahmen der hier beschriebenen Lehrveranstaltung anhand einer Selbstevaluation. Dafür wird ein Referenzrahmen der Kompetenzen von Lehrpersonen genutzt, welcher im Jahr 2016 als zentrales Ergebnis des Erasmus+ Projekts MCCPD<sup>3</sup> von einer internationalen Gruppe von Expertinnen und Experten aus fünf Europäischen Ländern entstand (vgl. Erasmus+ o.J.). Das darin vermittelte Kompetenzverständnis beinhaltet gleichermaßen Wissen und Können, Wertvorstellungen und Haltungen und gibt durch gezielte Fragen zu diesen Komponenten Anlass für eine Selbstreflexion und anschließend für eine Diskussion in der Gruppe: Ist die Reflexion globaler Themen und deren Bezug

zum lokalen Alltagsleben Teil meines Unterrichts? Verfüge ich über ausreichend Wissen zu Globalisierung und weltweiten wechselseitigen Abhängigkeiten? Stellt Nachhaltigkeit einen Wert für mich dar? Fördere ich einen kritischen Zugang zu Geschichte und Politik? Fördere ich ein Verständnis von Global Citizenship?

Die Gruppe ist sicherlich eine spezifische aufgrund der heterogenen Vorerfahrungen in Bezug auf Schule, Studium und gesellschaftliche Narrative. Für viele sind nicht nur die Auseinandersetzungen mit GCED neu, sondern auch der Zugang zu einem kooperativen und zugleich selbstverantwortlichen Lernen sowie die Methoden zur Gestaltung eines ständigen Dialogs und Austauschs. Für die Studierenden ist es immer ein ganz besonderes Anliegen, Ideen für die Umsetzung im Unterricht zu bekommen. Diese Ideen entstehen in der gemeinsamen Arbeit am Verständnis von GCED, in der Erforschung der bestehenden Praxis an Schulen in Wien und im eigenen Land, vor allem aber im gemeinsamen Entwickeln und laufend kritischen Hinterfragen in der Lehrveranstaltung. Eine Verbindung zu den drei „Eckpunkten“ (siehe Seiten 10 und 11) kann in mehrfacher Hinsicht festgestellt werden: Zunächst in Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Konzepten von GCED, um kooperativ daran weiterzuarbeiten und diese zu schärfen. Gezielt wird eine kritische Auseinandersetzung mit Geschichte und deren Auswirkungen auf die Gegenwart initiiert, spezifisch mit der postkolonialen Perspektive (die etwa in einer internationalen Gruppe zwangsläufig in der Auseinandersetzung mit der Welt um 1900 zum Thema wird) bzw. mit unterschiedlichen Perspektiven darauf. Forschung als integrativer Teil von Lehre kommt in der Arbeit an den Teamportfolios zum Tragen, um über den individuellen Erkenntnisgewinn eine Sensibilisierung für komplexe Zusammenhänge zu ermöglichen und zugleich die eigene Rolle und Verantwortung zu analysieren. Kontroverse Positionen werden u.a. bereits am Verständnis des Begriffs (Global) Citizenship, den Konnotationen und Implikationen dazu thematisiert. Und es wird versucht, dafür unter Einbindung verschiedener Perspektiven neue Konzepte zu entwickeln, die eine gute Zukunft für alle eröffnen.

---

<sup>3</sup> 2015–2018 wurde im Rahmen des KA2 Erasmus+ Projekts Marco Común de Competencias Profesionais Docentes (MCCPD) von Vertreter/innen von 6 Partnerorganisationen aus 5 europäischen Ländern ein Referenzrahmen für die Kompetenzen der Lehrperson entwickelt. Als weitere Resultate liegen ein Assessment System, ein Evaluation Tool sowie ein Good Practice Guide zur Illustration der beschriebenen Kompetenzen vor. Anrufbar unter: [www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplussmccpd/en/node/53](http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplussmccpd/en/node/53) [02.07.2018].

## Vom eigenen Weltbezug zur Kritik des „vereinnahmenden Wir“

### Lehramtsstudium an der PH Kärnten, Viktor Frankl Hochschule

*Ich studiere Geschichte, weil ich gerne Geschichten erzähle. Der TED Talk [Adichie 2009: The Danger of a Single Story, Anm. d. V.] erinnerte mich wieder daran, wie die Perspektivität unsere Geschichten beeinflusst. Wenn man über Amerika oder Afrika spricht, beginnt man meistens mit der Ankunft der Europäer, aber stattdessen könnte man auch weiter in der Zeit zurück gehen, und man hat eine ganz andere Geschichte. Dasselbe gilt übrigens für Global Citizenship Education. Auch hier muss man kritisch darauf achten, dass dies kein Eliteprojekt wird und hier wiederum die westliche Perspektive dominiert, die die Geschichte der Anderen schreibt. (Iris van der Horst/Studierende des Lehramts Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung)<sup>4</sup>*

Die Lehrveranstaltung (LV) Global Citizenship Education im Rahmen des Lehramtsstudiums Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung besteht aus 30 Unterrichtseinheiten, für deren Absolvierung die Studierenden 2 ETCS-AP erhalten. Es ist die einzige LV in diesem Studium, die sich explizit GCED widmet. In dieser LV ist auch eine Exkursion zu einer GCED relevanten Veranstaltung inkludiert, die den Studierenden ermöglichen soll, die Relevanz der Thematik Global Citizenship außerhalb der institutionellen Mauern zu erkennen und Verbindungen von Lehrveranstaltungs-Inhalten z. B. zu europapolitischen Themen herzustellen. Externe Referentinnen und Referenten, die unterschiedliche Perspektiven auf das Thema einbringen, eröffnen den Studierenden neue Felder und Denkrichtungen zu GCED.<sup>5</sup>

Um den Einstieg in das doch sehr komplexe Feld von GCED zu erleichtern, wird zu Beginn der LV eine eigene Verortung im globalen Kontext anhand eines Biographieprotokolls „My World Map“ durchgeführt. Mit den eigenen Bezügen zu Globalität und Weltgesellschaft wird bereits ein guter Anschlusspunkt zur notwendigen Befassung mit und einer Einführung in die GCED Debatte gegeben. Das Ziel dieses Biographieprotokolls ist es, auf einer Weltkarte (Peters Projektion) die eigenen Beziehungen und Vernetzungen zu erstellen, um auf diese Weise die Verbindungen mit verschiedenen Orten/Regionen dieser Welt sichtbar zu machen und sich gleichzeitig aber auch der weißen Flecken auf dieser Karte bewusst zu werden, Orte, die beunruhigen bzw. an denen kein Interesse besteht. Mit der Frage nach der Zugehörigkeit zu diversen Weltregionen wird ein essentieller Aspekt für Global Citizenship angesprochen, der die LV durchzieht und immer wieder aufgegriffen wird, im Besonderen, wenn es um das Thema Flucht und Migration im Kontext der Menschenrechte geht.

Mit Zugehörigkeit eng verknüpft ist die Verwendung des Begriffs „Wir“ im Zusammenhang mit der Interpretation des Terminus „Global Citizen“, der im Rahmen der LV einer kritischen Betrachtung unterzogen wird, um einer imperialen Sichtweise bzw. Ausgestaltung von GCED entgegenzuwirken. Wang und Hoffman (2016: 7f.) verdeutlichen dies wie folgt:

*While the global citizen “we” evokes the ideals of solidarity with others through shared commitment to social action, it also obscures the fact that this exercise of “we-ness” occurs in a space defined apart from engagement with the realities of difference on the ground. In a deep sense, the global citizen we is defined a priori as without conflict; that is, in its abstraction it is shielded from the reality of profound cultural differences, of the rights of others to their differences, and their rights to define their problems and the solutions to those problems on their own terms. This we attains its elevated and protected status because its values are defined at such a high level of abstraction that it is assumed no one can disagree. [...] By representing these principles as fundamental values of the global citizen, they are removed from debate or conflict, positioning the global “we” to take action in a field of assumed solidarity. No space is made for the possibility that others don’t need or want “our” intervention. The global “we” is thus simultaneously a tool for the self-empowerment of the global citizen and a potential tool for oppression, as it assumes the rights of the global citizen-agent to engage in righting the (supposed) wrongs of others’ lives, based on (supposed) shared values.*

Dieses Zitat von Wang und Hoffman weist auf einen wesentlichen Kernpunkt der bzw. Herausforderung für die LV Global Citizenship Education im Rahmen der PädagogInnen-Bildung hin. Wenn wir etwa von Entwicklung sprechen, woran erkennen „Wir“ Entwicklung? Wann gilt eine Gesellschaft als entwickelt? Gibt es nicht unterschiedliche Zugänge zu Entwicklung? Wer gibt also als „Wir“ die Richtung und den Inhalt von Denkweisen und Handlungen vor? Ein „demokratisch zustande gekommenes Wir“, das möglichst viele Stimmen in seine Entscheidungsprozesse einbindet und dies dahingehend immer wieder reflektiert, wird in der LV mittels Texten, die multiperspektivisch etwa auf das Thema Gerechtigkeit blicken, veranschaulicht. Die Rede von Chimamanda Ngozi Adichie “The Danger of a Single Story” führt den Studierenden in eindrücklicher Weise die Folgen einer einseitigen Sicht auf die Welt vor Augen.

Gleichzeitig löst die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Konzepten zu bzw. Perspektiven auf beispielsweise Gerechtigkeit, Menschenrechte und Frieden oder Entwicklung Irritationen auf Seiten der Studierenden aus. Einfache Antworten auf globale Herausforderungen sind nicht mehr möglich. Viele Perspektiven müssten bei Entscheidungen – bei dem Versuch, Zusammenhänge in ihrer Komplexität zu

<sup>4</sup> Dies ist ein Auszug aus der Abschlussarbeit zur LV Global Citizenship Education, mit freundlicher Genehmigung von Iris van der Horst.

<sup>5</sup> Die LV, auf die sich diese Reflexion bezieht, wurde unter Mitwirkung von KommEnt (Heidi Grobbauer) abgehalten.



## Global Citizenship Education (2 ECTS-AP)

### Inhalte der Lehrveranstaltung an der PH Kärnten

- Erkennen der eigenen Vernetzungen und Beziehungen im globalen Kontext durch Erstellen einer Weltkarte: „My world map“
- Kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff „Global Citizen“
- Die Welt von heute: globale Herausforderungen und Anforderungen an Bildung
- Der internationale Rahmen für GCED, u.a.: Global Education First Initiative; Agenda 2030 für Nachhaltige Entwicklung: Nachhaltigkeitsziel 4.7; GCED als eine der pädagogischen Leitlinien der UNESCO
- Kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Definitionen/Konzepten zu GCED; Grundlagen zum Verständnis von GCED
- Eine GCED-Perspektive einnehmen am Beispiel: Internationale Migration im Kontext der Menschenrechte
- Ein postkolonialer Blick als wesentlicher Bestandteil von GCED: „The Danger of a single Story“ (Chimamanda Ngozi Adichie)
- Untersuchung von Schulbüchern in Bezug auf das Thema Migration und Flucht aus einer GCED (inklusive postkolonialen) Perspektive
- Transfer von GCED in den Unterricht: Übungen/Methoden zum Umgang mit Komplexität/zur Einbeziehung von Stimmen aus dem globalen Süden etc.
- Vorbereitung auf den Besuch einer Tagung zu europapolitischen Themen: durch kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Europa-Bildern; die EU und ihre Verortung im Globalen
- Teilnahme an einer Tagung zu europapolitischen Themen: Zu untersuchende Fragestellungen könnten lauten:
  - Inwiefern wird das Globale in der Tagung thematisiert?
  - Inwiefern wird eine globale Perspektive eingenommen?
  - Inwiefern sind die Argumentationen, die in der Tagung in Bezug auf Europa vorgebracht werden, für die Global Citizenship Education Debatte relevant? Was wird gesagt, was wird nicht gesagt? Wer spricht? Welche Stimmen werden nicht gehört?

### Literatur der Lehrveranstaltung (Auswahl):

**Adichie, Chimamanda Ngozi** (2009): „The Danger of a Single Story“.

Video abrufbar unter: [www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=de](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=de) [02.07.2018].

**Andreotti, Vanessa** (2006): Soft versus critical global citizenship education, in: *Policy & Practice – A Development Education Review*,

S. 40-51. Abrufbar unter: [www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf](http://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf) [02.07.2018].

**A/RES/70/1** (21.10.2015): Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

Abrufbar unter: [www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf](http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf) [02.07.2018].

**Frieters-Reermann, Norbert/Sylla, Nadine** (2017): Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien.

Anfragen an die Bildungsarbeit über/mit/durch Geflüchtete(n) aus postkolonialer Perspektive, in: *ZEP 1/2017*.

Abrufbar unter: [www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102139&uid=frei](http://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102139&uid=frei) [02.07.2018] S. 22–26.

**Khan, Ahmed** (o.J.), Forced Migration and Global Citizenship. Why We Need an Educational Paradigm. Abrufbar unter:

[www.ifa.de/en/culture-and-foreign-policy/themes/migration-and-culture/forced-migration-and-global-citizenship.html](http://www.ifa.de/en/culture-and-foreign-policy/themes/migration-and-culture/forced-migration-and-global-citizenship.html) [02.07.2018].

**Messerschmidt, Astrid** (2010): Touristen und Vagabunden – Weltbürger in der Migrationsgesellschaft, in: *Widmaier, Benedikt/Steffens,*

*Gerd (Hrsg.), Weltbürgertum und Kosmopolitisierung. Interdisziplinäre Perspektiven für die Politische Bildung*, Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag, S. 123–135.

**Pashby, Karen** (2014): Questions for Global Citizenship Education in the Context of ‘New Imperialism’ For Whom, by Whom?, in: *Andreotti,*

*Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M. (Hrsg.), Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*, Routledge, S. 9-26.

**Scherling, Josefine** (2017): Das Recht auf Bewegungsfreiheit goes global. Internationale Migration im Kontext der Menschenrechte,

in: *Gruber, Bettina/Ratković, Viktorija (Hrsg.): Migration. Bildung. Frieden – Perspektiven für das Zusammenleben in der postmigrantischen Gesellschaft*. Göttingen: Waxmann Verlag, S. 31-45.

**Wang, Chenyu/Hoffman, Diane M.** (2016): Are WE the World? A Critical Reflection on Selfhood in U.S. Global Citizenship Education,

in: *Education Policy Analysis Archives*, 24/56. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2152> [02.07.2018], S. 1-22.

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne** (2014): Global Citizenship Education.

Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Österreichische UNESCO-Kommission Wien.

---

## Die Lernenden sollen komplexe globale Zusammenhänge verstehen lernen, und dies ist nur möglich, wenn der Blick auf Macht- und Herrschaftsstrukturen hinter den Problemlagen gerichtet ist

---

begreifen und daraus Argumentationen abzuleiten – beachtet werden. Die eigenen Weltbilder bedürfen einer sorgfältigen Reflexion. Eine Standortbestimmung ist von Nöten, um die daraus resultierenden Zugänge und Konzepte sichtbar und begreifbar zu machen und schließlich die Fähigkeit zu einem Perspektivenwechsel bzw. -übernahme entwickeln zu können.

Diese kritische Analyse von Konzepten wird in der LV im Besonderen auf GCED angewendet, um Studierende auf die vielfältigen Interpretationen und gleichzeitig auch die Prozesshaftigkeit dieser pädagogischen Richtung aufmerksam zu machen und die Notwendigkeit einer Begriffsschärfung vor Augen zu führen. Das bedeutet, dass sich die Studierenden mit dem Begriff von Global Citizenship (der ein wesentliches Bindeglied zwischen den unterschiedlichen politischen Pädagogiken darstellt) wie auch mit dem eines Global Citizen differenziert auseinandersetzen und sich neben der moralischen auch der politischen Dimension bewusst werden. Diskurssplinter, ein Handout mit unterschiedlichen Definitionsversuchen von GC und GCED, regen die Studierenden zum Nachdenken an und tragen zur Formulierung einer eigenen Begriffsbestimmung bei, die ausreichend argumentiert werden soll. Die Beschäftigung mit der Autorin Vanessa Andreotti und ihrer Unterscheidung zwischen *soft* und *critical* GCED dient dabei als wichtiger Referenzpunkt. Letztendlich sollen die Studierenden komplexe globale Zusammenhänge verstehen lernen, und dies ist nur möglich, wenn der Blick auch auf Macht- und Herrschaftsstrukturen hinter globalen Problemlagen gerichtet ist. Osler (2018: 65) betont: „A focus on multicultural harmony that ignores inequality and injustice simply sustains inequality. It may widen the gap between those who are recognised as members of the nation, and the others, labelled ‘foreigners’ or ‘multicultural children’“

Um das gelernte Wissen, die entwickelten Haltungen und Kompetenzen anzuwenden, werden den Studierenden Bildungsmaterialien zum Thema Flucht und Migration zur kritischen Analyse und Bewertung aus einer GCED-Perspektive vorgelegt. Anhand von konkreten Fragestellungen können die Studierenden ihre pädagogischen und fachdidaktischen Schlussfolgerungen ziehen. Beispiele dieser Fragestellungen, in Anlehnung an den Artikel „Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien“ von Frieters-Reermann und Sylla (2017), könnten sein:

- Inwiefern finden sich in diesem Text Passagen/Begriffe/Bilder, die westliche Überlegenheit (insbesondere in Bezug auf Flucht und Migration) betonen?

- Welches Bild wird von Europa im Kontext von Flucht und Migration gezeichnet? Werden auch kritische Punkte in diesem Kontext thematisiert?
- Wie wird der Geflüchtete als Anderer dargestellt/konstruiert? Inwiefern wird z.B. die Heterogenität innerhalb der Gruppe der Geflüchteten berücksichtigt, inwiefern werden Geflüchtete als handelnde Subjekte wahrgenommen etc.?
- Welches Verständnis von (nationaler) Zugehörigkeit, Partizipation und Zusammenleben wird transportiert?
- Mit welcher Perspektive wird erzählt? Welche Perspektive fehlt Ihnen im Text? Werden z.B. auch Geflüchtete als Autorinnen und Autoren/Expertinnen und Experten miteinbezogen?
- Werden einfache Antworten gegeben oder wird ein Reflexionsprozess angeregt, durch den die Komplexität von Thematiken zu Flucht und Migration sichtbar gemacht wird?

Die Auseinandersetzung mit Bildungsmaterialien wurde von den Studierenden als sehr bereichernd für ihre Berufspraxis erlebt. Auch der Besuch der Veranstaltung zu Europa-themen wurde sehr begrüßt; da diese Veranstaltung jedoch am Beginn der LV stattgefunden hat, war es den Studierenden nur schwer möglich, Verbindungen von EU/europapolitischen Themen zur GCED Debatte zu ziehen. Für die Vorbereitung hätte es bereits mehr Einblick in GCED geben sollen. Das bedeutet aber auch, dass es nicht für selbstverständlich gehalten werden darf, Dinge aus globaler Perspektive betrachten und Zusammenhänge von EU und Global Citizenship erkennen zu können. Und dies unterstreicht wiederum den hohen Wert von GCED.

Zeit ist ein wichtiger Faktor, der von den Studierenden als Herausforderung eingestuft wird. „Es klingt alles schön, nur wie kann ich dies im konkreten Unterricht einbauen? Mir stehen ja nur 50 Minuten zur Verfügung.“ Oder „Wie kann ich Schülerinnen und Schüler zu mehr Offenheit bilden in der kurzen Zeit, in der ich sie habe?“ sind kritische Bemerkungen von Studierenden.

Auch das utopische Element von GC stellen Studierende in Frage. Eine Studierende meint dazu kritisch: „Die Vorstellung von Global Citizens ist zu utopisch. Wenn es in manchen Teilen der Welt für Menschen nicht mal möglich ist, an Bildung heranzukommen, dann klingt GCED nach Luxus, der an der Realität vorbeigeht.“ Diese Aussage wurde in der Halbzeit der LV getätigt. Durch intensivere Beschäftigung

mit dem Konzept von GCED und deren praktischer Umsetzung wurde die Bedeutung der Utopie als Leitidee, die einer echten GC inhärent ist, besser verstanden und in das eigene Denkgebäude integriert.

## Ein gemeinsames Resümee

Die besondere Herausforderung in der Arbeit mit und zu GCED liegt vor allem darin, dass ein großes, komplexes und weitreichendes Konzept, welches zudem erst im Entstehen ist, eine intensive individuelle und gemeinschaftliche Auseinandersetzung und Erarbeitung erfordert. Insbesondere das Zusammendenken von drei sehr komplexen und in ihren Zusammenhängen herausfordernden Begrifflichkeiten, „Global“ – „Citizenship“ – „Education“, weist auf kein einfaches Vorhaben hin. Florian Novak, Studierender des Lehramts Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung, bringt dies auf den Punkt, wenn er schreibt:

*Mit Semester- und Lehrveranstaltungsbeginn wurde ein Thema eingeführt, dem ich persönlich keine bewussten Erfahrungen und wenige Vorkenntnisse zuordnen konnte. Der Begriff der Global Citizenship Education war dabei bei anfänglicher Betrachtung ebenso vielsagend wie paradox. Ein Konzept, das sich durch drei Begriffe tituliert, welche für sich alleine stehend auf den ersten Blick sehr unterschiedliche Positionen vertreten. Zunächst der Begriff des Globalen, der grenzen- und kontinentenübergreifendes Denken und Handeln vertritt, der für transnationale Vernetzung und Kooperation steht. Auf der anderen Seite die Bezeichnung ‚Citizenship‘, die übersetzt Staatsangehörigkeit, Staatsbürgerschaft, Bürgerschaft meint, also eher als nationaler Begriff und damit als diametral zum Globalbegriff assoziiert wird.*

*Sozusagen garniert wird dieses unnatürliche Begriffs-paar noch vom simplen und doch sehr bedeutungsvollen Wörtchen ‚Education‘ (Bildung, Erziehung, Ausbildung). In unserem Bildungssystem werden die beiden oberen Bezeichnungen, in welcher Form auch immer, nur selten realisiert. Während das Globale zweifellos Teil unseres Lebensstils ist und sicherlich beiläufig jedes Individuum mehr oder minder prägt, gibt es nahezu keinen bewussten Umgang damit im Unterricht. Lediglich die Europäische Union wird, sowohl in der Bildung als auch im medialen und politischen Alltag, als gemeinsames Netzwerk thematisiert. Unser globaler Blick endet gewissermaßen an den Außengrenzen des Schengener Abkommens. Den Begriff ‚Citizenship‘ mit Bildung in Verbindung zu bringen kann sogar gefährliche Assoziationen hervorrufen. Die Zeiten, in denen nationale Zugehörigkeit und die hauptsächlichliche Verbundenheit mit dem eigenen staatlichen System in der Schule gelehrt wurden, gehören dunkleren und streitsüchtigeren Kapiteln der Geschichte an und sollten wohl eher im ausgehenden neunzehnten und beginnenden zwanzigsten Jahrhundert situiert werden.<sup>6</sup>*

In einem ersten Schritt geht es darum, einen Grundstock an Wissen und Verständnis relevanter Begriffe aufzubauen. Und diese beziehen sich eng auf das Konzept GCED. Der Aufbau und die Auseinandersetzung mit Begriffen muss immer wieder mit aktuellen Themen und mit der Lebenswelt von Studierenden verbunden werden, um die Relevanz von GCED für Studierende herauszuarbeiten und gleichzeitig diesen „Grundstock“ unter den Bedingungen einer zeitlich begrenzten LV aufzubauen und um mit den Studierenden daran konstruktiv weiterdenken- und arbeiten zu können.

Die intensive Beschäftigung mit einem aktuellen Thema globaler Dimension, welches auch auf lokaler Ebene einen hohen und vielschichtigen Erfahrungswert aller Beteiligten aufweist, hat sich als ergiebiger Ansatz erwiesen, der GCED „be-greifbar“ macht. Es wird dadurch in einem ersten Schritt möglich, den Begriff *Citizenship* in all seinen theoretischen und praktischen Konsequenzen zu denken und zu diskutieren. Und es wird möglich, Vorwissen und diverse persönliche Ressourcen der Studierenden einzubinden. Den österreichischen ebenso wie den internationalen Studierenden ist es stets ein großes Anliegen, konkrete Impulse für den Transfer der Inhalte der LV in die schulische Praxis zu erhalten. Wenn es gelingt, dass die Studierenden das Thema zu dem ihren machen, wenn sie die Fragestellung als für die Realität im Klassenzimmer relevant erleben, dann wird es möglich, in einem gemeinsamen Prozess Modelle und Zugänge zu erarbeiten, die hier eine erste Orientierung bieten können. In der LV für internationale Studierende hat sich dafür besonders bewährt, die Studierenden selbst jene Themen wählen zu lassen, zu welchen sie infolge in hinsichtlich ihrer Herkunftsländer gemischten Teams kleine Forschungsprojekte umsetzen, somit Wissen erweitern und darauf aufbauend versuchen, gute Praxis für den Unterricht zu beschreiben. Als Themen für Gruppenarbeiten wurden etwa *kulturelle Diversität im Klassenzimmer, Integration, Religion, Lernen für eine bessere Zukunft* gewählt. Als gemeinsames Brückenthema diente Flucht und Migration und die Auswirkungen auf Unterricht und Schule. Ein wichtiges Element der LV ist der gemeinsame Blick von der Metaebene auf Übungen, Sozialformen und Formate von Dialog und Auseinandersetzung zu den Themen von GCED. Der Blick auf das Tun zeigt auch die Verbindung des in der LV Erlebten zum Konzept von GCED auf. Ein wichtiges Ziel muss es sein, so unsere Überzeugung, die Studierenden einzuladen, selbst Verantwortung für eine Weiterentwicklung des Konzepts und der Möglichkeiten seiner Umsetzung zu übernehmen.

Allerdings erweist sich diese Anforderung gleichzeitig auch als Schwierigkeit für Studierende und Lehrende, da fertige Konzepte einfacher zu übernehmen und umzusetzen bzw. in der Lehre zu vermitteln sind. Der prozesshafte Charakter von GCED erhöht den Komplexitätsgrad, gerade auch, da mit der intensiven und ernsthaften Beschäftigung mit GCED, insbesondere mit ihrem postkolonialen Anspruch, eigene Weltbilder kritisch beleuchtet werden und

<sup>6</sup> Auszug aus der Abschlussarbeit zur LV Global Citizenship Education, mit freundlicher Genehmigung von Florian Novak.



dies zu Irritationen führen kann, die es auszuhalten gilt. Es braucht Zeit, die Bilder im Kopf wieder neu zu ordnen und die Welt aus einer neuen Perspektive heraus betrachten zu können. Die LV sollte darum einen Raum zur Verfügung stellen, wo diese Irritationen ernst genommen und diskutiert werden.

Immer wieder braucht es das Herstellen eines Sinnzusammenhangs: Warum ist das Konzept GCED notwendig? Wozu sollen wir uns mit ihm auseinandersetzen? Was ist der Sinn des utopischen Elements von GCED? D.h. der Verweis etwa auf globale Herausforderungen – für eine konstruktive Begegnung, für die es eine Utopie als Horizont des Handelns benötigt – die damit neue Anforderungen an Bildung stellen, aber auch der konkrete Bezug auf die eigenen Erfahrungen, die es aus der GCED-Perspektive zu reflektieren gilt, bilden eine gute Voraussetzung für konstruktive Arbeit mit Studierenden zu diesem Konzept. Zum Abschluss möchten wir noch einmal die Stimme einer Studierenden (Iris van der Horst) sprechen lassen, die bereits erfolgreich versucht hat, das GCED-Konzept in ihren Lebensalltag zu transferieren:

*Kommen wir noch kurz zurück auf das Thema Freiwilligenarbeit. Nachdem ich das Mitleidmotiv erkannt hatte, versuchte ich die kritische Perspektive miteinzubeziehen. Der Zufall wollte es, dass ich eine Reise in Kenia geplant hatte und ich nützte die Gelegenheit, um meinen Fahrer nach der Freiwilligenarbeit zu fragen. Er sagte, dass es eine gute Sache war, denn die Lehrpersonen hatten oft Klassen mit bis zu hundert SchülerInnen. Deshalb sind sie froh, wenn Menschen aus dem Westen kommen, um die Lehrpersonen zu unterstützen. Als ich aber fragte, weshalb es so wenig einheimische Lehrpersonen gibt, sagte er, dass es schon sehr viele Lehrpersonen gibt, aber dass diese arbeitslos sind, weil die Regierung kein Geld dafür ausgeben will. Wenn man also hier als Freiwilliger Arbeiter oder Freiwillige Arbeiterin unterrichtet, unterstützt man die korrupte Regierung und die Arbeitslosigkeit, was ich als Kolonialismus 2.0 bezeichne. Ich möchte hiermit deutlich machen, dass die Lehrveranstaltung einen großen Einfluss auf mich und meine Weltansicht gehabt hat. Dafür bin ich sehr dankbar und ich werde mich weiter intensiv mit diesen Themen beschäftigen.*<sup>7</sup>

## Literatur

- Frieters-Reermann, Norbert/Sylla, Nadine** (2017): Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien. Anfragen an die Bildungsarbeit über/mit/durch Geflüchtete(n) aus postkolonialer Perspektive, in: *ZEP 1/2017*, S. 22-26. Abrufbar unter: [www.waxmann.com/index.php?eID=download&id\\_artikel=ART102139&uid=frei](http://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART102139&uid=frei) [29.03.2018].
- Rummler, Monika** (Hg.) (2011): Crashkurs Hochschuldidaktik. Grundlagen und Methoden guter Lehre. Weinheim/Basel: Beltz.
- Osler, Audrey** (2018): Reflections on structural inequality, struggle and the meanings of citizenship: a zainichi Korean teacher narrative, in: *Multicultural Education Review*, 10:1, S. 52-70. Abrufbar unter: [www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2005615X.2018.1423541](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2005615X.2018.1423541) [02.07.2018].
- Wang, Chenyu/Hoffman, Diane M.** (2016): Are WE the World? A Critical Reflection on Selfhood in U.S. Global Citizenship Education, in: *Education Policy Analysis Archives*, 24/56, S. 1-22. Abrufbar unter: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2152> [02.07.2018].

<sup>7</sup> Auszug aus der Abschlussarbeit zur LV Global Citizenship Education, mit freundlicher Genehmigung von Iris van der Horst.

# WeLL – Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren

Carolina Pircher, Nathalie Moritz, Nora Kriechbaum, Simon Kornhäusl

*Educators are one of the most important levers to foster educational change and to facilitate learning for sustainable development.*

UNESCO 2013: 4

## Die Notwendigkeit von Global Citizenship Education

In unserem Alltag erleben wir heute mehr denn je globale Vernetzung – sei es beispielsweise im sozialen Bereich durch die sich immer schneller wandelnden Informationstechnologien, im kulturellen Bereich durch Migration und Medien, in der Wirtschaft durch den Welthandel, im Umweltbereich durch den Klimawandel und im Politischen durch internationale Vereinigungen und Abkommen (vgl. Oxfam 2006: 2). Alle Menschen dieser Welt sind, wenn auch auf unterschiedliche Weise, von diesen Erscheinungen betroffen. Nun stellt sich uns die Frage: Wie gehen wir als Gesellschaft und jedeR Einzelne mit den dadurch entstehenden Herausforderungen um? Global Citizenship Education (GCED) versucht hierfür Wege zu ebnen, die es ermöglichen, sich als gleichberechtigte und wirksame WeltbürgerInnen zu begreifen. Wie sowohl in den *Sustainable Development Goals* der UNO<sup>1</sup> als auch im Weltaktionsprogramm *Bildung für nachhaltige Entwicklung* der UNESCO betont wird, nimmt Bildung eine Schlüsselrolle in der Entwicklung hin zu einer gerechteren, toleranteren und umweltchonenderen Gesellschaft ein.

*The power of education has no boundary. It is not enough that we only learn to read, write and count. Through education, we gain knowledge and skills to enhance our lives and environment.*

UNESCO 2017: 10

Bildung im Sinne der Förderung von zivilem Engagement, sozialen und reflexiven Fähigkeiten wie jene bezüglich Ethik, Werte und gesellschaftlicher Verantwortung kann die Art

<sup>1</sup> www.bundestkanzleramt.gv.at/entwicklungsziele-agenda-2030



### Steckbrief

**Ausbildungstyp:** Universität

**Projekt:** *WeLL – Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren als Handlungs- und Reflexionsraum für Studierende des Lehramtes, Wien. Eine Initiative von Studierenden für Studierende im Sinne von Global Citizenship Education*

**Besondere Herausforderung:** Reflexion der gesellschaftlichen und beruflichen Praxis in Bildungsinstitutionen, Partizipation, Selbstermächtigung und Selbstwirksamkeit erlebbar machen

und Weise, wie wir denken und handeln, transformieren, nämlich hin zu einer multiperspektiven Sichtweise und gerechten Handlungen in einer zunehmend globalisierten und vernetzten Welt. In diesem Zusammenhang wächst das Interesse für Global Citizenship Education (GCED):

Global Citizenship Education reagiert auf neue Herausforderungen für die Bildung im Kontext einer vernetzten und globalisierten Weltgesellschaft. Durch die Einbeziehung von Global Citizenship Education als Kernelement soll ein Bewusstsein für globale Zusammenhänge geschaffen und es sollen die Fähigkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe, zur Mitgestaltung und Mitverantwortung in der Weltgesellschaft gefördert werden. (Kooperationsprojekt Entwicklungsverbund Süd-Ost, 2016: 18).



Intensiver Austausch



Lernen mit Spaß

Die Grundlage bildet dabei die Stärkung der Persönlichkeit durch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Sozial-, Selbst- und Systemkompetenz, sowie mit den eigenen Werten und Haltungen. Entscheidend ist jedoch, dass jede und jeder Einzelne sich berufen fühlt, eine aktive Bürgerin oder ein aktiver Bürger zu sein. Die Voraussetzung dafür ist wiederum die Fähigkeit, Prozesse und ungleiche Machtssysteme zu hinterfragen, sich ein Bild von der Zukunft zu konzipieren, um dann Verantwortung für seine eigenen Handlungen zu übernehmen. Die Institution Schule und die LehrerInnenbildung sind für die Umsetzung von GCED wesentlich. Umgekehrt bietet aber auch GCED die Chance, mit den Transformationsprozessen unserer Gesellschaft und den damit einhergehenden Erwartungen wie der Stärkung der sozialen, rassismuskritischen und staatsbürgerlich-demokratischen Kompetenzen umgehen zu können. Die Vorbereitung auf das Leben und die gesellschaftliche Mitgestaltung findet in der Schule statt. Herangehende Lehrende sollten auf jene Erwartungen vorbereitet werden und bereits in ihrer Ausbildung die Möglichkeit haben, eigene Erfahrungen mit der Schule zu überdenken, um den neuen Anforderungen, die der Lehrberuf mit sich bringt, gewachsen zu sein (vgl. Maurič 2016: 18, 39, 23). JunglehrerInnen fällt heute die verantwortungsvolle Aufgabe zu, junge Menschen als MentorInnen zu begleiten, während sich diese auf den Weg machen, die Gestaltung ihrer Zukunft in die eigenen Hände zu nehmen. Das Wissen und die Fähigkeiten zu vermitteln, die diese hierfür benötigen, ist eine hochkomplexe Aufgabe, auf die angehende PädagogInnen in den derzeitigen Ausbildungen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen nur unzureichend vorbereitet werden.

### Was die LehrerInnenbildung leistet – und was sie leisten sollte

*„Die jungen LehrerInnen sind es, die selbst eine neue Praxis schaffen.“*

Maurič, 2016: 71

Der LehrerInnenbildung kommt hierfür zweifelsfrei eine Schlüsselfunktion zu. Es muss daher der Rahmen geboten werden, die vorhandenen Strukturen breiter zu denken, um neue Ziele zu definieren und damit eine Verschränkung von Theorie und Praxis stattfinden kann. Viele Studierende fühlen sich auch nach mehreren Jahren Ausbildung an einer Universität oder Pädagogischen Hochschule nicht entsprechend vorbereitet, um sich den vielfältigen Herausforderungen zu stellen, die sie in der schulischen Praxis erwarten. Zudem werden LehrerInnen nach wie vor im Wesentlichen zu rein fachfokussierten WissensvermittlerInnen ausgebildet. Damit sie ihre eigene Zukunft sinnvoll mitgestalten können, müssen aber insbesondere die Selbstverantwortung, Kreativität und das systemische Denken der jungen Menschen gefördert werden. Räume zu schaffen, in denen sich diese Fähigkeiten entfalten können, ist eine zentrale Aufgabe von PädagogInnen in der heutigen Zeit. Die vielfältigen Kompetenzen, die für GCED neben fachlicher Expertise erforderlich sind – u.a. Methoden-, Konflikt- und Reflexionskompetenz – erhalten in der LehrerInnenbildung derzeit noch zu wenig Augenmerk. Die LehrerInnenbildung von heute vermittelt den Lehrenden von morgen zum Teil ein überholtes Verständnis von Lehren und Lernen. Die persönliche Beziehung (sowohl zu Lehrenden als auch anderen Lernenden) und Selbstverantwortung sind entscheidend für erfolgreiche

---

## Die Grundlage von GCED ist die Stärkung der Persönlichkeit durch die kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Sozial-, Selbst- und Systemkompetenz, sowie mit den eigenen Werten und Haltungen

---

Lernprozesse. Derzeit wird allerdings in Schulen ebenso wie in der LehrerInnenbildung immer noch weitgehend die traditionelle Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Zu-Behrenden gelebt. Außerdem werden Kollaboration, Eigeninitiative und die Auseinandersetzung mit emotional besetzten Inhalten, wie die Selbsterfahrung als Mensch und PädagogIn nicht ausreichend gefördert. Inzwischen herrscht in weiten Teilen der Gesellschaft Einigkeit darüber, dass die Schule von morgen ein Ort sein muss, an dem sich junge Menschen wohlfühlen, damit sich ihre Potenziale bestmöglich entfalten und sie mit den gesellschaftlichen Herausforderungen umgehen können. Damit diese Vision Realität werden kann, müssen PädagogInnen von morgen die Gelegenheit erhalten, selbst zu erleben, was es heißt, selbstbestimmt, selbstwirksam und angstfrei zu lernen. Global Citizenship Education trägt im Wesentlichen jene Themenfelder in sich, die für die heutige Schule relevant sind. Jene Fähigkeiten, welche GCED mit sich bringt, wurden als „21st century competencies“ (UNESCO 2017: 19) definiert und in drei Bereiche kategorisiert:

- Interpersonell: Kommunikation, Kollaboration, Verantwortung und Konfliktfähigkeit
- Intrapersonell: Flexibilität, Initiative, Respekt gegenüber Diversität und die Fähigkeit, das eigene Lernen zu reflektieren
- Kognitiv: kritisches Denken, Informationen hinterfragen, nachvollziehen und argumentieren können, Innovation und Handlungsspielräume finden

### WeLL – Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren

Um diese Kompetenzen von GCED integrieren und fördern zu können, benötigt es die entsprechenden Fähigkeiten und Praktiken seitens der Lehrenden. In der *WeLL – Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren* – ermöglichen wir angehenden Lehrenden diese Erfahrung und bieten ihnen gleichzeitig die Möglichkeit, sich die eben genannten notwendigen Kompetenzen anzueignen, um selbst derartige Lernräume für ihre SchülerInnen schaffen zu können. Das zentrale Angebot der *WeLL – der Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren* ist ein regelmäßig stattfindender Bildungsraum, der als Unterstützungsstruktur für angehende PädagogInnen dient, damit diese mit den komplexen Anforderungen umgehen lernen, die heute und in Zukunft an ihre

Profession gestellt werden. Damit leben wir im Kleinen vor, wie innovative PädagogInnenbildung gelingen kann, die den Ansprüchen des 21. Jahrhunderts und demnach auch von Global Citizenship Education gerecht wird. Wir bieten Veranstaltungen an, in denen den Teilnehmenden ein Raum für Austausch, Reflexion, Intervision, gegenseitige Bestärkung, Selbstermächtigung und Inspiration geboten wird. Zudem geben wir PädagogInnen die Möglichkeit, Teil einer Gemeinschaft von kritisch hinterfragenden "lernenden Lehrenden" zu werden, sich mit aktuellen Bildungsthemen auseinanderzusetzen, Bildung durch verschiedene globale und lokale Facetten zu betrachten, Ängste und Zweifel zu thematisieren und die Teilnehmenden weitgehend zu begleiten, selbstbestimmt nach Antworten auf neue Fragen suchen zu können, denen in der derzeitigen Ausbildung zu wenig Raum zugesprochen wird. Diese Fragen, die wir uns in der *WeLL* und den Teilnehmenden stellen, können zum Beispiel sein:

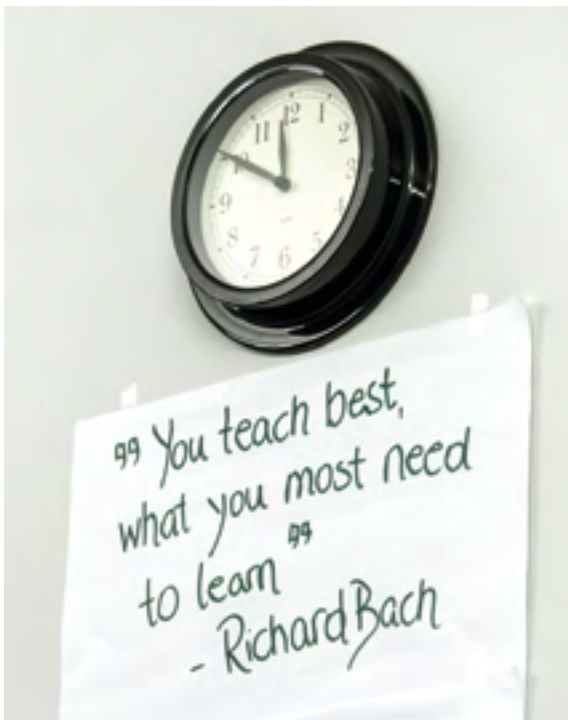
Warum lehren und studieren wir eigentlich? Welche Rolle haben wir im (Bildungs-)System? Wie wollen wir als junge PädagogInnen lernen und lehren? Was hindert uns daran es so zu tun, wie wir es gerne tun würden? Was sind unsere Aufgaben als PädagogInnen in Zeiten globalen Wandels? Welchen Einfluss haben wir auf die Gesellschaft und unser Umfeld? Was wollen wir als angehende PädagogInnen mit unserer Bildung bewirken? Wer bestimmt die derzeitigen Inhalte und warum? Welches Wissen, welche Kompetenzen und welche Haltung brauchen angehende Lehrende, um in Zeiten gesellschaftlichen Wandels zukunftsfähige Bildungsarbeit zu leisten? Wie können PädagogInnen in einer globalisierten Welt zu einer gerechteren, friedlicheren und nachhaltigeren Zukunft für alle Menschen beitragen? Wie können wir junge Menschen auf ihrem Weg in eine Zukunft begleiten, von der wir noch gar nicht wissen, wie sie aussehen wird? Wie könnte die Ausbildung von PädagogInnen in einigen Jahren aussehen? Was können wir für uns selbst tun, um als PädagogInnen kraftvoll und zufrieden wirksam zu sein und wie lernen wir mit Widersprüchen umzugehen?

Die *WeLL* zeigt auf, wie pädagogische Inhalte und Methoden innovativ und nachhaltig erlernt werden können und hat zum Ziel, Wissen, Methoden, Materialien sowie eine pädagogische Haltung zu verbreiten, die für Global Citizenship Education und damit für eine zukunftsfähige Bildungs-



arbeit förderlich sind. Gleichzeitig möchten wir damit vorleben, wie eine innovative LehrerInnenbildung gelingen kann. Indem Theorie, Praxis und Reflexion miteinander verknüpft und Selbstverantwortung, Teamfähigkeit, Empathie und Reflexionsfähigkeit der Teilnehmenden gefördert werden, können sie die notwendigen Kompetenzen erwerben, um selbst derartige Lernräume zu schaffen.

Seit 2016 arbeiten wir nun selbstorganisiert als WeLL zusammen, welche wir nach vielen Monaten des Planens und Beratens geschaffen haben. Wir, das Kernteam, sind zum Teil am Beginn unserer pädagogischen Praxis und zum Teil noch in Lehramtsstudien und pädagogischen Ausbildungen aktiv. Die Werkstatt wurde von der Studierenden-gruppe eigens und ehrenamtlich getragen. Im Laufe der Semester haben uns Lehrende der Universität Wien, der Pädagogischen Hochschule Wien, der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und professionelle TrainerInnen in unserem Netzwerk unterstützt. Über diesen Weg wurden uns auch Räumlichkeiten zur Verfügung gestellt, die wir unentgeltlich oder gegen eine freie Spende seitens der Teilnehmenden in Anspruch nehmen konnten. Für uns ist wichtig, dass die WeLL eine Initiative von Studierenden und angehenden PädagogInnen ist. Auch für uns selbst, die Teil der eigenen Zielgruppe sind, war es ein ermächtigender Prozess, die WeLL zu erschaffen und zu gestalten. Wir haben es als emanzipativen Schritt erlebt, uns selbst zu überlegen, was und wie wir am besten lernen und lehren, wie wir miteinander umgehen und was wir eigentlich wirklich brauchen für die Arbeit, die wir machen wollen. Diese Form von Emanzipation möchten wir teilen. Es gilt hervorzuheben, dass die WeLL-Sessions außerhalb des universitären Rahmens entstanden sind.



Grundsätze für Lehrkräfte

Die Universität als rationaler und oft steriler Raum innerhalb eines Bildungssystems kann es sich oft nicht leisten, dass Menschen sich auf eine Atmosphäre des Vertrauens, des freudvollen Ausprobierens und mutigen Scheiterns einlassen. Die vielfältigen Herausforderungen des pädagogischen Berufs fordern aber eben auch einen emotionalen Zugang, da wir nun mal als ganzer Mensch in die Arbeit als PädagogIn gehen. Gleichzeitig sehen wir großes Potential darin, mit den Institutionen der PädagogInnenbildung zu kooperieren und so dafür zu sorgen, dass das Konzept der selbstorganisierten Bildung mit der Zeit einen wesentlichen Teil der Ausbildung von PädagogInnen einnimmt. Aus diesem Grund bieten wir auch ein Seminar im Lehramtscurriculum der Universität Wien ab Wintersemester 2018/19 an. Das Ziel ist es, einen selbstorganisierten Lernraum für Studierende zu initiieren, damit dieser in Zukunft als fixer Reflexionsraum genutzt werden kann. Global Citizenship Education stellt hierfür eine wichtige Basis dar. Zudem wurden wir bereits in Lehrveranstaltungen der Pädagogischen Hochschule Wien und des Lehramts der Universität Wien von Lehrenden der jeweiligen Institutionen eingeladen, für die wir Teile einzelner Lehrveranstaltungsstermine gestalteten. Weiters geben wir Trainings für die Bildungsinitiative „Teach for Austria“ (teachforaustria.at) in Wien.

Die Zielgruppe der WeLL sind zum einen PädagogInnen in Ausbildung und zum anderen junge LehrerInnen, die bereits in den Schulalltag integriert sind. Dazu zählten bei unseren Veranstaltungen zum Beispiel StudentInnen und AbsolventInnen der Bildungswissenschaft und Sozial- und Umweltpädagogik. Es ist ein wesentliches Merkmal des Projektes, dass diesen beiden Gruppen, nämlich PädagogInnen in Ausbildung und jungen LehrerInnen, Austausch und gemeinsame Lernerfahrungen ermöglicht werden. Die Studierenden erhalten durch den Austausch mit KollegInnen, die bereits pädagogisch tätig sind oder aus anderen pädagogisch-fokussierten Disziplinen entstammen, wertvolle Einblicke in die alltägliche Praxis. Junge Lehrkräfte finden in ihren ersten Jahren Unterstützung, die sonst in der Schule oft fehlt, und beide Gruppen haben die Möglichkeit, Konzepte und innovative Methoden über Peer-Learning weiterzugeben. Diesen wird eine Unterstützungsstruktur parallel zur Ausbildung bzw. der pädagogischen Praxis geboten, die pädagogisch-didaktische Lernprozesse mit Persönlichkeitsbildung verknüpft.

### Die Methoden von WeLL

Konkret ist das zentrale Angebot der WeLL der offene Reflexionsraum. Dabei orientierten wir uns an der Open Space Methode von Harrison Owen (1997) und dem Open Space for Dialogue and Enquiry (2005) von Vanessa Andreotti. Der Open Space ist eine Methode, bei der Menschen Räume öffnen, um über eine Frage, ein Problem oder ein Thema selbstorganisiert zu sprechen. Anwesende Personen können frei entscheiden, zu welchen Gesprächen und Runden sie sich gesellen wollen und wann sie sich weiter in einen anderen Raum bewegen möchten. Hierfür gibt es spezifische Rahmenbe-



**Lernen heißt auch  
persönliche Beziehungen  
gestalten**

dingungen und Grundsätze, welche Harrison Owen definiert hat, um einen entspannten, partizipativen und konstruktiven Raum zu gestalten (vgl. Owen 1997: 11). Im Rahmen der *WeLL* haben wir uns für eine erweiterte Methode des Open Spaces entschieden und zwar für jene des *Open Space for Dialogue and Enquiry* (OSDE) nach Vanessa Andreotti (2005). Diese Methode befähigt Lehrende, sich mit komplexen, globalen, als auch lokalen Prozessen multiperspektiv zu beschäftigen. Mit Differenz und Konflikt zu leben und davon zu lernen, eigenständig zu denken und verantwortungsvoll Entscheidungen für das eigene Leben zu treffen und dabei deren Auswirkungen auf andere zu bedenken (vgl. Andreotti et al. 2005: 3). Im Zusammenhang mit Global Citizenship Education versucht der *Open Space for Dialogue and Enquiry* sich für den Wandel einzusetzen, ohne dabei den Lernenden vorzugeben, was diese denken oder tun sollten, indem Räume geschaffen werden, in denen die Lernenden sich sicher fühlen, um mit anderen Formen des Sehens, des Denkens, des Seins und In-Beziehung-Gehens experimentieren und jene Formen analysieren zu können. Für diese Methode sind deshalb Themen wie Stimme, Macht, Repräsentation, Identität und Unterschiede extrem wichtig (vgl. Andreotti/Warwick 2007:6). Diese relevanten Ansätze haben wir weitgehend für die Begleitung und Organisation der Reflexionsräume übernommen, abgesehen von der Tatsache, dass bei uns jene Räume des Austausches und der Reflexion immer im Kontext Schule und PädagogInnenbildung standen. Innerhalb dieses Themas können weitere Unterthemen auf persönlich-professioneller, auf einer rein didaktisch-professionellen und auf Ebene des politisch-strukturellen Kontextes bearbeitet werden. In verschiedenen Räumlichkeiten finden unterschiedliche Besprechungen

und Auseinandersetzungen statt. Je nachdem, mit welchen Fragen und Anregungen die Teilnehmenden zur Werkstatt kommen, bilden sich Gruppen, die sich in verschiedenen Räumen mit unterschiedlichen Themen auseinandersetzen. Diskussionen, die oft in der *WeLL* eröffnet und reflektiert wurden, sind beispielsweise konkrete Konflikte mit SchülerInnen oder KollegInnen, für deren Bearbeitung wir etwa die *kollegiale Beratung* als Interventionsmethode als Option zur Verfügung gestellt haben. Weitere, ähnliche Themen im Zusammenhang mit Lehren und Autorität bis hin zur Analyse und Besprechung von verschiedenen Unterrichtsmaterialien, Methoden und der Erprobung bzw. dem Kennenlernen von erfahrbaren, didaktischen Körperübungen aus der Theaterpädagogik fanden Einzug in die *WeLL*. Des Weiteren wurden auch immer wieder Räume eröffnet, in denen es um die Auseinandersetzung mit Bildung und Schule in einem politischen, ökologischen und kulturellen Kontext ging. Sei es, um die eigenen Positionen in den Bildungsinstitutionen Schule und Studium zu ergründen, sei es, um in einem weiteren Schritt nach Handlungsspielräumen zu suchen, in denen etwas bewegt werden kann. Besonders diese Open Space Sessions sind es, die das Herzstück der *WeLL* bilden.

Parallel zu den offenen Reflexionsräumen boten wir als Grundlage geleitete und inhaltlich vorgegebene Workshops an, bei denen wir einige Leitlinien und Qualitätskriterien der *WeLL* in verschiedene Workshop- und Raumformate verpackt haben, um sie mit den Teilnehmenden zu teilen. Themen, zu denen wir arbeiteten, waren „Macht und Ermächtigung“, „Bildungsbiographie“, „Demokratie und Partizipation“, „Gewaltfreie Kommunikation, Wirksamkeit und Autorität“, „Gruppendynamik“, „Potenzial und Macht von Bildungsinstitutionen“, und nicht zuletzt boten wir auch



**Rollenspiele**

einen inhaltlich-einführenden Workshop zu „Global Citizenship Education“ an. Hierfür wurden teilweise externe ReferentInnen und TrainerInnen eingeladen, die uns kostenlos unterstützen. Unsere Intentionen und die Hintergründe für die einzelnen Veranstaltungen bereiten wir hier transparent auf. Zentral ist dabei unser Workshop zu „Macht und Ermächtigung“. Ziel war es, die Begriffe Macht und Ermächtigung mit den Teilnehmenden zu reflektieren, um das Wort „Ermächtigung“, welches häufig synonym mit „Emanzipation“ verwendet wird, als stärkend konnotiert aufnehmen zu können. Dafür haben wir diverse wissenschaftliche Definitionen herangezogen, um sie in einem weiteren Schritt zu vergleichen und einen konstruktiven Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Durch gemeinsame Körperübungen und -spiele aus dem *Theater der Unterdrückten* nach Augusto Boal (2002) bzw. dem auf der Arbeit Boals basierendem *Theater zum Leben* nach David Diamond (2013) wollten wir eine Reflexion auf mehreren Ebenen anregen. Über die weiteren Workshops informiert der nachstehende Kasten.

Alle Veranstaltungen hatten gesellschaftskritische Themen und die Persönlichkeitsarbeit zum Inhalt. Die Themen *Macht und Ermächtigung* zogen sich jedoch durch alle Veranstaltungen, um schlussendlich das Konzept und den Sinn von *Global Citizenship Education* besser aufnehmen zu können, bei welchem Emanzipation und Selbstwirksamkeit, sowie die Infragestellung des Umgangs mit Macht zentrale Themen sind.

Über den unmittelbaren Outcome hinaus ist es unser Anspruch dazu beizutragen, dass innovative Methoden und eine zeitgemäße pädagogische Haltung, die für zukunftsfähige Bildung förderlich sind, sowie das Konzept eines selbst-

organisierten Bildungsraumes Einzug in die institutionelle LehrerInnenbildung finden.

Zu guter Letzt bietet uns der Kontakt zu einem breiten Netzwerk von sowohl inspirierenden Persönlichkeiten als auch diversen Bildungsinitiativen vielfältige Möglichkeiten, weitere Aktivitäten in unser Angebot zu integrieren. So können wir beispielsweise den Kontakt zu TrainerInnen, Coaches, MentorInnen und MutmacherInnen vermitteln, die im Bildungsbereich tätig sind sowie auch die Plattform sein, auf der die Teilnehmenden sich gegenseitig Kontakte vermitteln und Tipps geben. Dies kann sowohl zur individuellen Stärkung und Weiterentwicklung in Anspruch genommen werden, als auch zur Umsetzung von Projektideen, die im Rahmen der WeLL entstehen.

## Ausblick

Mit ihrer Arbeit ist die *Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren* ein Prototyp dafür, wie die Ausbildung von PädagogInnen in Zukunft gestaltet werden könnte, sodass diese neben WissensvermittlerInnen auch zu MultiplikatorInnen einer zukunftsfähigen Lehr- und Lernkultur werden.

*Die WeLL bedeutet für mich Inspiration für mein pädagogisches und menschliches Sein, Raum für Reflexion und Vernetzung auf der Herzesebene und Möglichkeit zum Austausch auf Augenhöhe. Für mich waren die Veranstaltungen der WeLL nicht nur eine gelungene, sondern eine ganz und gar essentielle Ergänzung zu den Lehrveranstaltungen der universitären LehrerInnenbildung.*

**Yvonne Engstler, Teilnehmende der WeLL, 2018**





## Workshops

### Bildungsbiographie

Dabei ging es uns darum, zu reflektieren, durch welche Bildungs- und Sozialisationsprozesse wir in unseren bisherigen Leben bereits geprägt wurden und wie uns diese Lernerfahrungen weiterhin in dem prägen, wie wir nun selbst als PädagogInnen arbeiten. Durch welche unterschiedlichen (Lern-)Kulturen wir geprägt wurden, wie sich dadurch unsere Identität gebildet hat, welche Werte und was für ein Weltbild wir durch die Sozialisierung in uns tragen, sind wesentliche Fragen der Global Citizenship Education und auch zentral für die Arbeit in der *weLL*.

### Demokratie und Partizipation

Dabei ging es darum, Demokratie als Haltung des alltäglichen Miteinanders zu begreifen und durch Methoden erlebbar zu machen. Auch hier kam Biographiearbeit zum Einsatz. Die Teilnehmenden forschten bis zu ihren ersten Momenten der Mitbestimmung zurück. Das konnten banale Alltagsmomente in Bezug auf Lieblingsspeisen, Schulwahl oder Haustiernamen sein. Deutlich wurde bei dieser Reflexion, wie emanzipativ und positiv sich Momente, in denen Menschen sich wirksam fühlen, in Erinnerung bleiben.

### Gewaltfreie Kommunikation, Wirksamkeit und Autorität

Hier haben wir uns mit der Definition und dem Zusammenhang von „Autorität“ und „autoritär“ beschäftigt. Konkret ging es darum, zu unterscheiden, was es bedeutet, Macht ‚über‘ oder ‚mit‘ jemandem auszuüben. Dabei haben wir versucht zu erforschen, ob und wie wir unsere Zugänglichkeit und die Transparenz unseres Erlebens in AutoritätsPositionen wahren können, wie wir in Dialog gehen können und welche Wirksamkeit das im privaten als auch im öffentlichen, strukturellen Bereich erzielen kann.

### Gruppendynamik

Am Beispiel der Gruppendynamik unter den anwesenden Teilnehmenden konnten wir erkennen, welche Strukturen und Muster in Gruppen wirken und wie auch wir selbst in diese verstrickt sind. Da es nicht essentieller Bestandteil des Lehramtsstudiums ist, zu lernen, vor, in und mit Gruppen sicher zu agieren, haben wir uns entschieden, einen geschützten Rahmen zu bieten, in dem die Arbeit mit einer Gruppe und die Reflexion der eigenen Rolle und des Verhaltens in einem sicheren Setting im Zentrum stehen.

### Potenzial und Macht von Bildungsinstitutionen

Hier ging es uns darum, zu hinterfragen, wie wir in welche Institutionen als PädagogInnen und Studierende eingebunden sind und mit welchen Rahmenbedingungen wir gut und mit welchen wir schlecht umgehen können. Im nächsten Schritt erforschten wir die Potenziale der verschiedenen Institutionen als auch unsere eigenen, um uns einen möglichst großen Spielraum zu suchen, in dem wir als PädagogInnen unsere Ideen wirksam einsetzen.

### Global Citizenship Education

Hier wurden theoretische Impulse zu Global Citizenship Education und politischer Kunsttheorie gegeben und gemeinsam erforscht, wie politischer Wandel durch pädagogische Arbeit mit Kunst und Literatur gefördert werden kann.



In der WeLL sind wir der Auffassung, dass Lehren gesellschaftliche Auswirkungen hat und deshalb politisch ist. Unter politischer Bildung verstehen wir Beteiligung, Mitbestimmung und Zivilcourage. Um sich als Lehrende dafür vorzubereiten, braucht es in erster Linie Vorbilder, die jene Haltung vorleben. Global Citizenship Education bezieht sich auf jene Förderung von autonomen und kritisch denkenden PädagogInnen und ist deshalb für unser Tun in der WeLL eine wichtige Grundlage. Das Konzept baut auf einem tiefgründigen Verständnis von Komplexität, Abhängigkeit und Ungleichheit von lokalen und globalen Prozessen auf und bezieht gleichzeitig persönliche Anliegen mit ein. Die Art und Weise der Vermittlung sollte zeitgemäß und an gesellschaftliche Phänomene angepasst sein (vgl. Andreotti 2010: 241). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, braucht es während der Ausbildung, als auch im Beruf, die Reflexion der eigenen Handlungen und Position im gesellschaftlichen Gefüge und den bewussten Umgang mit den eigenen Widersprüchen. Handlungsoptionen erscheinen oft begrenzt, doch mit der WeLL wollen wir uns selbst und weiteren „lernenden Lehrenden“ die Möglichkeit geben, eine Gemeinschaft zu schaffen, in welcher wir uns bestärken, im Begrenzten Handlungsmöglichkeiten zu finden. Hier stellt sich die Frage der Wirklichkeit von Emanzipation. Anstatt uns der Repression zu fügen, fragen wir uns, in welchen Verhältnissen wir uns befinden und inwiefern wir davon selbst profitieren, um zu erkennen, wie wir gezielt handeln oder widersprechen können. Kritik, Reflexion und Widerspruch kann positiv wahrge-

---

## Anstatt uns der Repression zu fügen, fragen wir uns, in welchen Verhältnissen wir uns befinden und inwiefern wir davon selbst profitieren

---

nommen werden, wenn der passende Raum gegeben ist. Auf diese Weise kann eine zukunftsfähige Bildung ganz im Sinne von Global Citizenship Education in die Praxis umgesetzt werden.

*“The key is to create spaces where people gather together to listen and transform themselves – learning and unlearning together, re-inventing ways of relating to one another and imagining other possible futures.”*

OSDE in Brief 2018

### Literatur

- 
- Andreotti, Vanessa et. al.** (2005). Open spaces for dialogue and enquiry. OSDE methodology: Critical literacy, independent thinking, global citizenship, global issues and perspectives. CSSGJ - Center for the study of social and global justice. Abrufbar unter: [www.osdemethodology.org.uk/keydocs/pdresourcepack.pdf](http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/pdresourcepack.pdf) (zuletzt aufgerufen am 09.04.2018)
- Andreotti, Vanessa** (2010). Postcolonial and post-critical „global citizenship education“. In: *Elliott, Geoffrey/Fourali, Chahid/Issler, Sally. Education & Social Change: Connecting global and local perspectives*. Continuum. London. S. 238–252.
- Andreotti, Vanessa/Warwick, Paul** (2007). Engaging Students With Controversial Issues Through a Dialogue Based Approach. Unter: *Citized – Citizenship & teacher education*. Abrufbar unter: [www.citized.info/](http://www.citized.info/) (zuletzt abgerufen am 09.04.2018).
- Boal, Augusto** (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. 2nd Edition. Routledge. London and New York.
- Diamond, David** (2013). *Theater zum Leben. Über die Kunst und die Wissenschaft des Dialogs in Gemeinwesen*. ibidem-Verlag. Stuttgart.
- Kooperationsprojekt Entwicklungsverbund Süd-Ost** (2016). Curriculum für das Masterstudium. Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Abrufbar unter: [www.kug.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/documents/Studienplaene/STPL\\_MA\\_ME\\_IME.pdf](http://www.kug.ac.at/fileadmin/media/studienabteilung/documents/Studienplaene/STPL_MA_ME_IME.pdf) (zuletzt aufgerufen am 10.04.2018).
- Maurič, Ursula** (2016). *Global Citizenship als Chance für die LehrerInnenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Waxmann. New York.
- OSDE in Brief** (2018). [www.osdemethodology.org.uk/osdemethodology.html](http://www.osdemethodology.org.uk/osdemethodology.html) (zuletzt aufgerufen am 09.04.2018)
- Owen, Harrison** (1997). *Expanding our Now. The story of Open Space Technology*. Berret-Koeler Publishers, Inc. San Francisco.
- Oxfam** (2006). *Education for Global Citizenship. A Guide for Schools*. Oxfam GB.
- UNESCO** (2013). *Proposal for a Global Action Programme on Education for Sustainable Development as follow-up to the United Nations Decade of Education for Sustainable Development (DESD) after 2014*. General Conference Proposal 37 C/57. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002243/224368e.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.12.2015)
- UNESCO** (2017). *Preparing Teachers for a Global Citizenship Education: A Template*. Asia-Pacific Regional Bureau for Education. Bangkok, Thailand. <http://bangkok.unesco.org/sites/default/files/assets/article/Teachers%20Education/GCED062017/Template-GCED-June2017.pdf> (zuletzt aufgerufen am 09.04.2018).

Persönliche Referenz von Yvonne Engstler über die WeLL-Werkstatt für ermächtigendes Lernen und Lehren, am 10.04.2018.



Anhang

  
PARKING >>>

## Literaturtipps und kommentierte Empfehlungen

*Es ist empfehlenswert sich, je nach Vorkenntnissen, vor Beginn eines Projekts zu GCED mit der einen oder anderen Lektüre darauf einzustimmen. Sicher wird man immer Material zu den einzelnen Themen des Unterrichts brauchen, aber oft ist es auch nötig, ein bisschen weiter über den Tellerrand hinauszublicken. Die folgenden kommentierten Literaturtipps wollen dabei helfen, sich bei der Lektüreauswahl schnell zu orientieren und das Richtige zu finden.*

### Wo bekomme ich einen schnellen Überblick über GCED selbst?

**Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne** (2014): Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission. Gratis Download unter: [www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014\\_GCED\\_Politische\\_Bildung\\_fuer\\_die\\_Weltgesellschaft.pdf](http://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf)

*Diese Einführungsbroschüre in die Thematik wurde extra für Lehrkräfte und MitarbeiterInnen einschlägiger NGOs verfasst. Sie gibt einen guten Überblick über die wichtigsten Ziele, Inhalte und Methoden von GCED und zeigt auch, wo es dafür Anknüpfungspunkte im (österreichischen) Bildungssystem gibt. Ideal zum Einsteigen.*

**Gregor Lang-Wojtasik/Ulrich Klemm** (Hg.)(2017): Globales Lernen. Ulm: Klemm + oelschläger 2017 (2., überarbeitete und erweiterte Auflage).

*Ein unentbehrliches Nachschlagewerk, das sehr viele Fragen nicht nur des Globalen Lernens und der Global Citizenship Education, sondern auch der Politischen Bildung insgesamt behandelt.*

**Maurič, Ursula** (2016): Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung, Münster: Waxmann.

*Die erste einschlägige Buchpublikation in Österreich. Eine praxisnahe Studie, die auch diejenigen, die nicht in der LehrerInnenbildung aktiv sind, mit Gewinn lesen werden.*

### Wo finde ich Materialien zu einzelnen Themen und Arbeitsvorschläge für den Unterricht?

#### baobab

[www.baobab.at/zeitschrift](http://www.baobab.at/zeitschrift)

Youtube-Channel: [www.baobab.at/youtube](http://www.baobab.at/youtube)

*Informationsblatt „Globales Lernen im Unterricht“; erscheint auch digital; weiterführende links und Literaturtipps in jeder Ausgabe.*

#### Global Education Week

[www.globaleducationweek.at/bildungs-und-unterrichtsmaterialien](http://www.globaleducationweek.at/bildungs-und-unterrichtsmaterialien)

*Eine sehr umfangreiche Linkliste an Bildungs- und Unterrichtsmaterialien für die Volksschule, Sekundarstufe I und II.*

#### Global Lernen – Brot für die Welt

[www.brot-fuer-die-welt.de/gemeinden/schulen/global-lernen/](http://www.brot-fuer-die-welt.de/gemeinden/schulen/global-lernen/)

*Zeitschrift „Global Lernen“ (3x jährlich). Jede Ausgabe widmet sich einem entwicklungspolitischen Thema. Außerdem: didaktische Hinweise und Anregungen für den Unterricht in der Sekundarstufe II. Gedruckt oder als Gratis Download.*

#### Globales Lernen Deutschland

[www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien](http://www.globaleslernen.de/de/bildungsmaterialien)

*Materialien zu Globalem Lernen, verschiedene Datenbanken, z.B. Bildungsmaterialien, Zeitschriften für Lehrkräfte zum Thema etc.*

#### Globales Lernen Strategie. Das Portal für Globales Lernen in Österreich

[www.globaleslernen.at/bildungsmaterialien/literaturtipps.html](http://www.globaleslernen.at/bildungsmaterialien/literaturtipps.html)

*Übersicht von Literatur zum Globalen Lernen, mit Erklärungen/Zusammenfassungen der einzelnen Materialien.*

#### KMK (2016<sup>3</sup>): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung

[www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_06\\_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf)

*Eine sehr umfangreiche Dokumentation, die gute Anregungen für den Unterricht in vielen Fächern gibt ebenso wie fundierte Hintergrundinformationen und Hinweise auf das deutsche Bildungssystem.*

**Nagy, Hajnalka/ Wintersteiner, Werner/ Grobbauer, Heidi** (Hg.)(2014): Praxis Globales Lernen 1.

Sich in die Welt hinaus lesen. Weltliteratur im Unterricht. Salzburg.

[www.praxisglobaleslernen.at/download.html?bookID=1](http://www.praxisglobaleslernen.at/download.html?bookID=1)

*Eine sehr praxisorientierte Handreichung für den Literaturunterricht, aber auch für viele andere Fächer, die via Literatur Verständnis für das Leben in der Weltgesellschaft erzielen wollen.*



**Oxfam** (2015): Global Citizenship in the Classroom: A guide for teachers.  
[www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-classroom-a-guide-for-teachers](http://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-classroom-a-guide-for-teachers)  
*Eine klassische pädagogische Hilfe, weltweit in Anspruch genommen.*

#### **Südwind**

[www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/welt-klasse-unterrachten/](http://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/welt-klasse-unterrachten/)  
*Projekt Welt-Klasse unterrichten. Globales Lernen fächerbezogen unterrichten; mit Übungen zum Download.*

#### **Wochenschau Verlag**

[www.wochenschau-verlag.de/schule-unterricht.html](http://www.wochenschau-verlag.de/schule-unterricht.html)  
*Literatur und diverse Unterrichtsmaterialien.*

### **Wo gibt es Basis- informationen zu Flucht und Migration – einer Kernfrage von GCED?**

**Frieters-Reemann, Norbert/Sylla, Nadine** (2017): „Kontrapunktisches Lesen von fluchtbezogenen Bildungsmaterialien. Anfragen an die Bildungsarbeit über/mit/durch Geflüchtete(n) aus postkolonialer Perspektive“, in: *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 1, 22-26.

**Literalität im Kontext von Flucht und Fremdsein.** Themenschwerpunkt des Leseforums (Schweizer-Online-Zeitung) Nr. 2018|2. [www.leseforum.ch/](http://www.leseforum.ch/)

**Wintersteiner, Werner/Sabine Zelger** (Hg.) (2017): Menschen gehen. Flucht und Ankommen. Informationen zur deutschdidaktik, Jg. 41, Heft 1.

**ZEP 1/2017. Bildung und Fluchtmigration.** Themenheft. Freier Download auf der Zeitschriftenseite des Waxmann Verlags: [www.waxmann.com/waxmann-zeitschriftendetails/](http://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriftendetails/)

### **Was bietet die UNESCO?**

*Global Citizenship Education (GCED) ist eines der neun strategischen Ziele des Bildungsprogramm der UNESCO für die Jahre 2014–2021. Daher gibt es dazu eine reiche Auswahl an Dokumenten und teilweise auch an Material für den Unterricht. Wir empfehlen vor allem die folgenden Websites und Publikationen:*

#### **Themenschwerpunkt GCED der Österreichischen UNESCO-Kommission**

[www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/](http://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education/)

#### **Auch die deutsche UNESCO-Kommission hat einiges zu bieten**

[www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education](http://www.unesco.de/bildung/hochwertige-bildung/global-citizenship-education)

#### **GCED auf dem Server der Schweizer UNESCO-Kommission**

[www.unesco.ch/?s=Global+Citizenship+Education](http://www.unesco.ch/?s=Global+Citizenship+Education)

#### **Publikationen der UNESCO Paris (in Englisch)**

Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century (2014)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>

Global Citizenship Education. Topics and Learning Objectives (2015)  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>

Planet: Education for Environmental Sustainability and Green Growth. Global Education Monitoring Report summary (2016).  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002464/246429e.pdf> bzw.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002457/245752e.pdf>

### **Und wenn ich mehr und Genau- eres wissen will? Die 10 „Musts“ für Eingeweihte**

**Andreotti, Vanessa** (2006): „Soft versus critical global citizenship education“, in: *Policy & Practice – A Development Education Review*, issue 3, 40-51.  
[www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4](http://www.developmenteducationreview.com/issue3-focus4)

*Kritische und sehr zugespitzte Darstellung von zwei Orientierungen innerhalb der Global Citizenship Education, von einer der weltweit bekanntesten AutorInnen zu dem Thema.*

**Appiah, Kwame Anthony** (2007): Der Kosmopolit. Philosophie des Weltbürgertums, München: C. H. Beck Verlag.

*Kluge und anschauliche Reflexionen dieses Autors, dessen Familienhintergrund Ghana ist und der heute in England lebt.*

**Brand, Ulrich/Wissen, Markus** (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: oekom.

*Ein sehr wichtiges Buch, ein Pionierwerk. Erstmals wird hier schlüssig gezeigt, nicht nur dass wir im reichen Norden auf Kosten des Südens leben, sondern auch wie wir aus dieser Situation herauskommen könnten.*



**Grobbauer, Heidi** (Hg.) (2013): Globales Lernen heute. Potentiale und Perspektiven. Aktion und Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogischen Bildung. Heft 10.

[www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku%20final\\_neu.pdf](http://www.pfz.at/documents/pdfs/2013/Tagungsdoku%20final_neu.pdf)

*Die erste österreichische Publikation, in der explizit Global Citizenship Education vorgestellt wird. Mit Beiträgen von Heidi Grobbauer, Helmuth Hartmeyer, Gregor Lang-Wojtasik und Werner Wintersteiner.*

**Les Convivialistes** (2014): Das konvivialistische Manifest. Für eine neue Kunst des Zusammenlebens. Bielefeld: transcript.  
*Dieses Manifest atmet den Geist des Weltbürgertums. Es ist der Versuch, sich nicht in Anklagen gegen ein ungerechtes System zu erschöpfen, sondern die Prinzipien und die Möglichkeiten eines guten Lebens für alle zu skizzieren.*

**Morin, Edgar/Kern, Anne-Brigitte** (1999): Heimatland Erde. Versuch einer planetarischen Politik, Wien: Promedia.  
*Eine relativ leicht lesbare, dennoch sehr instruktive Einführung in globales Denken, die einen weiten Horizont vermittelt. Von einem der angesehensten Philosophen Frankreichs. Ein Klassiker.*

**Papst Franziskus** (2015): Enzyklika Laudato Sí.

[http://w2.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/de/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)

*Die Welt steht vor grundlegenden Zukunftsfragen, die keinen Aufschub mehr dulden und die gemeinsames internationales solidarisches Handeln erfordern: Das macht Papst Franziskus mit seiner Öko-Enzyklika „Laudato Sí“ deutlich.*

**Seitz, Klaus** (2002): Bildung in der Weltgesellschaft: Gesellschaftstheoretische Grundlagen globalen Lernens, Frankfurt: Brandes & Apsel.

*Die wohl wichtigste Einführung in Globales Lernen, die derzeit auf dem Markt ist. Sehr empfehlenswert wegen der klugen, allerdings komplexen Gedanken.*

**Hahn, Henning** (2009): Globale Gerechtigkeit. Eine philosophische Einführung. Frankfurt: Campus.

*Ein einführendes Buch in eines der wichtigsten Themen von Global Citizenship. Es bietet einen sehr guten Überblick über die bestehenden Positionen in diesem Feld. Für alle, die sich wirklich orientieren wollen.*

**ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik**

[www.waxmann.com/waxmann-zeitschriftendetails/?tx\\_p2waxmann\\_pi2%5bissn%5d=1434-4688&tx\\_p2waxmann\\_pi2%5baction%5d=show](http://www.waxmann.com/waxmann-zeitschriftendetails/?tx_p2waxmann_pi2%5bissn%5d=1434-4688&tx_p2waxmann_pi2%5baction%5d=show)

*Die führende Zeitschrift für Globales Lernen und Global Citizenship Education. Viele leicht fassliche Grundsatzbeiträge, für alle, die sich eine solide Wissensbasis aufbauen wollen. Die Zeitschrift im Abo oder die Artikel zum freien Download.*



**Die vorliegende Broschüre ist in deutscher Sprache zu beziehen bei:**  
Österreichische UNESCO-Kommission  
oeuk@unesco.at  
www.unesco.at

Download link:  
[www.unesco.at/publikationen/cat/13/](http://www.unesco.at/publikationen/cat/13/)

## Konzept, Projektleitung, Redaktion

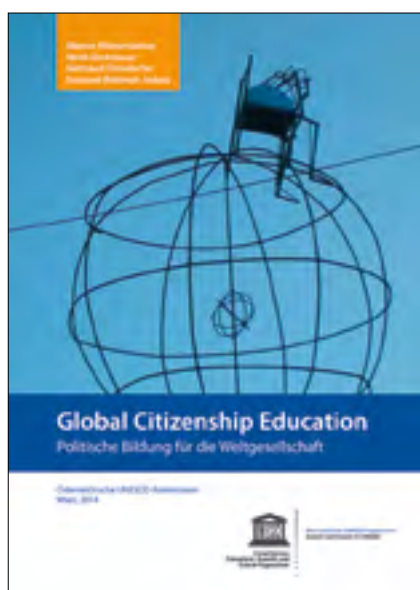
Dr. **Werner Wintersteiner** ist Professor (i.R.) für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Gründer und ehemaliger Leiter des Zentrums für Friedensforschung und Friedensbildung der Universität Klagenfurt sowie Wissenschaftlicher Leiter des Master Lehrgangs „Global Citizenship Education“.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind Literatur, Politik und Frieden; Kulturwissenschaftliche Friedensforschung, Erinnerungs- und Friedensarbeit in der Alpen-Adria-Region; Friedenspädagogik und Global Citizenship Education; (transkulturelle) literarische Bildung.

Dr. **Heidi Grobbauer** ist Politikwissenschaftlerin. Sie ist Geschäftsführerin von KommEnt – Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung in Salzburg, Vorsitzende der Strategieguppe Globales Lernen und Mitglied des Leitungsteams des Master Lehrgangs Global Citizenship Education.

Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. die Konzeption und Durchführung von Fortbildungsprogrammen für Pädagogen/innen und von Bildungsmaterialien zu Globalem Lernen, Interkultureller Bildung und Global Citizenship Education sowie die Evaluation von Bildungsprojekten.

**Susanne Reitmair-Juárez**, MA, ist Politikwissenschaftlerin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien. Längere Forschungsaufenthalte in Lateinamerika. Ihre Schwerpunkte sind Politische Bildung, direkte Demokratie, Migration, Konfliktforschung.



**Diese Broschüre widmet sich den Voraussetzungen für die Praxis von Global Citizenship Education** und erklärt einfach, aber ausführlich genug das pädagogische Konzept von Global Citizenship Education (GCED) und gibt Anstöße für seine Umsetzung in die (schulische) Unterrichtspraxis. Sie besteht aus drei Abschnitten:

- Definitionen und Konzepte von Global Citizenship Education: der UNESCO Ansatz und andere Zugänge
- Grundfragen von Global Citizenship Education
- Voraussetzungen für die Praxis von Global Citizenship Education

**Die Broschüre ist in deutscher und englischer Sprache zu beziehen bei:**  
Österreichische UNESCO Kommission  
oeuk@unesco.at  
www.unesco.at

Download link:  
[www.unesco.at/publikationen/cat/13/](http://www.unesco.at/publikationen/cat/13/)

## **Impressum**

### **Herausgeber**

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

### **Konzept, Projektleitung, Redaktion:**

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

### **Gestaltung**

Ursula Meyer

### **Coverfoto**

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

### **Druck**

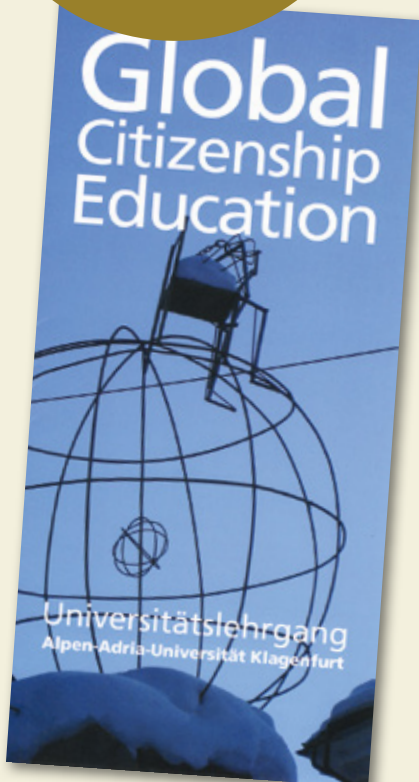
„agensketterl“ Druckerei GmbH  
Bad Vöslau



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

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

Der ULG  
Global Citizenship  
Education wurde 2018  
mit dem **Sustainability  
Award im Bereich Lehre  
und Curriculum**  
ausgezeichnet!



#### Weitere Informationen

Judith Waizenegger | KommEnt,  
Gesellschaft für Kommunikation,  
Entwicklung und dialogische Bildung

judith.waizenegger@komment.at  
Tel.: +43 662 84 09 53

# Global Citizenship Education: Universitätslehrgang mit Masterabschluss

#### Worum geht es?

- Die tiefgreifenden gesellschaftlichen Veränderungen unserer globalisierten Welt verstehen lernen
- Auswege aus Problemen wie Klimawandel, soziale Ungleichheit, Krieg, Gefährdung der Demokratie diskutieren
- Die Brille des „methodischen Nationalismus“ ablegen
- Verantwortung als „global citizen“ übernehmen
- Einen kritischen Blick auf Bildungssysteme und (politische) Pädagogiken entwickeln
- Lernen, junge Menschen darauf vorzubereiten, die Anforderungen der Zukunft zu meistern
- Einen Beitrag leisten zur Umsetzung der UNO Nachhaltigkeitsagenda (Sustainable Development Goals)

Der sechssemestrige berufsbegleitende **Universitätslehrgang (ULG) Global Citizenship Education mit Masterabschluss** bietet erstmals in Österreich eine theoriebasierte Weiterbildung zu Global Citizenship Education für PädagogInnen aus allen Bildungsbereichen. Die Teilnehmenden entwickeln ihre fachlichen und didaktischen Kompetenzen für die Unterrichts- und Schulentwicklung, Hochschuldidaktik und Curriculums-Entwicklung, für die Konzeption von Bildungsangeboten sowie für Bildungsforschung zu Global Citizenship Education weiter. Der ULG besteht aus vier mehrtägigen Seminaren, mehreren Workshops und E-Learning-Einheiten sowie einer einwöchigen Studienreise. Arbeitssprachen sind Deutsch und tw. Englisch.

#### Zielgruppen

Der Lehrgang richtet sich an Personen, die in der Ausbildung und Fortbildung von LehrerInnen konzeptionell und/oder praktisch tätig sind. Ferner steht der Lehrgang auch LehrerInnen aller Schultypen und -stufen offen, ebenso wie TeilnehmerInnen aus den Bereichen Erwachsenenbildung, Politik, (öffentliche) Verwaltung, Medien und Gesellschaft (Soziales), die als MultiplikatorInnen tätig sind.

#### Struktur

Das sechssemestrige Masterprogramm ist berufsbegleitend und in Blockform aufgebaut. Er schließt mit der Einreichung einer Master Thesis und einer kommissionellen Abschlussprüfung ab (ab dem dritten Durchgang insgesamt 120 ECTS).

#### Verortung

Zentrum für Friedensforschung und Friedensbildung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

#### Kooperationspartner

KommEnt, Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung, Salzburg, Pädagogische Hochschule Kärnten

#### Leitungsteam

Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini | Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt  
Univ.-Prof. (i.R.) Mag. Dr. Werner Wintersteiner  
Dr.<sup>in</sup> Heidi Grobbauer | KommEnt, Gesellschaft für Kommunikation, Entwicklung und dialogische Bildung



**IN EINER GLOBALISIERTEN WELT**, in denen Herausforderungen gleichzeitig lokal und global angegangen werden müssen, hat sich auch der Bildungsdiskurs gewandelt. Global Citizenship Education ist ein Denkraum bzw. ein Konzept politischer Bildung mit globalen Perspektiven für die WeltbürgerInnen von morgen. Lernende sollen weltweite Zusammenhänge erkennen, die sie befähigen, sich proaktiv für eine gerechtere Welt einzusetzen. Die UNESCO möchte so Bewusstsein schaffen für die Einhaltung der Menschenrechte, Friedens- und Demokratieerziehung sowie für Bildung für nachhaltige Entwicklung.