

# LESEPROBE

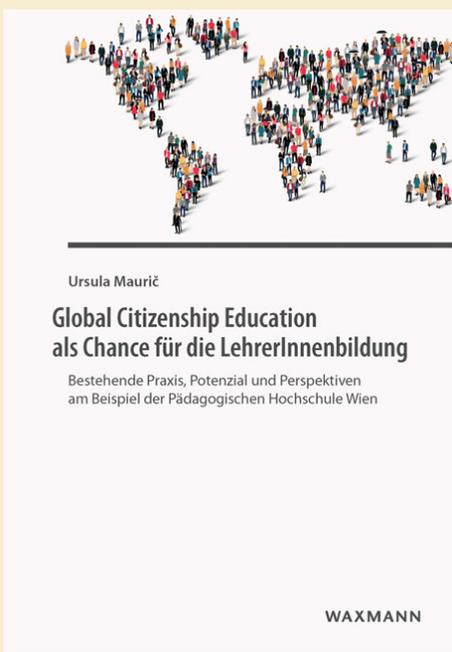
Ursula Maurič

## Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung

Bestehende Praxis, Potenzial  
und Perspektiven am  
Beispiel der Pädagogischen  
Hochschule Wien

2016, 181 Seiten, br., 24,90 €,  
ISBN 978-3-8309-3402-8

E-Book: 21,99 €,  
ISBN 978-3-8309-8402-3



© Waxmann Verlag GmbH, 2016

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.



**WAXMANN**

Steinfurter Str. 555  
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0  
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com  
www.waxmann.com

### Bestellung

per Fax: 0251 26504-26  
telefonisch: 0251 26504-0

im Internet: [www.waxmann.com/buch3402](http://www.waxmann.com/buch3402)  
per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

Ursula Maurič

# Global Citizenship Education als Chance für die LehrerInnenbildung

Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven  
am Beispiel der Pädagogischen  
Hochschule Wien



Waxmann 2016  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3402-8

E-Book-ISBN 978-8309-8402-3

© Waxmann Verlag GmbH, 2016  
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)  
[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Inna Ponomareva, Jena

Titelbild: © tai111 | fotolia.com

Satz: Sven Solterbeck, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.  
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des  
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung  
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

<b>1</b>	<b>Einleitung</b> .....	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>Global Citizenship Education als Chance für eine neue Praxis der Professionalisierung von LehrerInnen</b> .....	<b>18</b>
2.1	Definition und Geschichte von Global Citizenship Education .....	24
2.1.1	Unterscheidung der Begriffe .....	28
2.1.2	Internationale Dokumente und Positionierung zu Global Citizenship Education .....	39
2.1.3	Auf den Spuren von Global Citizenship Education im österreichischen Schulsystem .....	43
2.2	Status quo der Umsetzung von Global Citizenship Education im österreichischen Schulsystem .....	46
2.2.1	Global Citizenship Education in den Lehrplänen .....	47
2.2.2	Global Citizenship Education im System der nationalen Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung .....	60
2.2.3	Verbindlichkeit durch eine strukturelle Einbettung von Global Citizenship Education ins österreichische Bildungssystem .....	65
2.3	Global Citizenship Education in der LehrerInnenbildung .....	68
2.3.1	Argumente aus der Geschichte der LehrerInnenbildung in Österreich .....	72
2.3.2	Österreichs Lehrer/innenbildung NEU im globalen Kontext ..	78
<b>3</b>	<b>Anforderungen an eine zeitgemäße LehrerInnenbildung</b> ...	<b>81</b>
3.1	Politisch gebildete LehrerInnen .....	86
3.2	LehrerInnen als Global Citizens .....	87
3.3	Thesen für eine zeitgemäße LehrerInnenbildung .....	90

<b>4</b>	<b>Global Citizenship Education an der Pädagogischen Hochschule Wien</b> .....	95
4.1	Entwicklung und Umsetzung der neuen Curricula .....	96
4.2	Die Matrix als Organisationsstruktur – Grundlage und Chance für Entwicklung in Lehre, Forschung und Begleitung eines lebenslangen Lernprozesses .....	100
4.3	Das Potenzial von Global Citizenship Education für die LehrerInnenbildung an der PH Wien .....	104
4.3.1	Forschungsansatz, Methode und Durchführung .....	105
4.3.2	ExpertInneninterviews .....	106
4.3.3	Leitfaden .....	113
4.3.4	Auswertung .....	114
4.3.5	Ergebnis .....	164
<b>5</b>	<b>Schlussfolgerungen für die Gestaltung einer neuen Praxis in der LehrerInnenbildung</b> .....	168
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	171
	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	171
	<b>Abkürzungen</b> .....	172
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	173
	<b>Anhang</b> .....	179

# 1 Einleitung

Postmoderne, Postkolonialismus, Postsozialismus, Neoliberalismus, Globalisierung, Postdemokratie, Digitalisierung, ... Begriffe, mit denen wir gegenwärtig versuchen, gesellschaftliche Diagnosen zu stellen. Jeder Begriff davon eröffnet einen Kosmos an Perspektiven und Möglichkeiten, die Wurzeln eigenen Denkens, Handelns und sogar Fühlens nochmals grundlegend zu hinterfragen. Zugleich spiegeln sich in diesen Begriffen nicht zuletzt auch jene Widersprüche, die die Weltgesellschaft im 21. Jahrhundert kennzeichnen und die damit auch für die Bildungssysteme eine große Herausforderung darstellen.

Die Auseinandersetzung mit Heterogenität, Toleranz und schließlich mit Inklusion, die den aktuellen Bildungsdiskurs in Österreich (und weltweit) dominiert, ist Folge einer abendländischen soziokulturellen Neuorientierung ganz im Zeichen der Postmoderne mit ihrer Forderung nach Perspektivenvielfalt. Mit ihr wandelt sich unsere Wahrnehmung der Gesellschaft und etablierter Narrative über unsere Geschichte.

Das 20. Jahrhundert leitete diese Entwicklung ein, indem es die globalen Maßstäbe unseres Handelns wie kaum ein anderes Zeitalter zuvor deutlich machte. Nichts ist nach der Erfahrung des Holocaust, der uns unendlich grausam und eindrücklich vor Augen geführt hat, wozu der Mensch fähig ist, wie zuvor. Dieses Trauma hat Europa von seinem selbsterrichteten Sockel gestürzt und eine Überlegenheit einzelner Völker, Nationen, Kulturen über andere drastisch in Frage gestellt. Mit dem Abwurf der Atombombe auf Hiroshima und Nagasaki im August 1945 wurde die Möglichkeit einer endgültigen Vernichtung zu einem zweifelsfreien Wissen. Es wurde deutlich: Die Tür zur Apokalypse kann jederzeit geöffnet werden und wir halten den Schlüssel dafür in unseren Händen. Diese beiden Ereignisse – der Holocaust und Hiroshima – stellen einen historischen Bruch mit allem dar, was vorher den Mythos unserer Zivilisation bildete. Die Aufarbeitung eines weiteren nachhaltigen Phänomens in der globalen Geschichte der Menschheit, des Kolonialismus, mit seinen weitreichenden Folgen, die bis tief in unser heutiges Verständnis der Welt reichen, hat gerade erst begonnen.

Auch der Zerfall der Sowjetunion und somit des Traums von der Verwirklichung eines weltweiten Sozialismus ist schließlich alles andere als eine

geografisch zu lokalisierende Erscheinung. Hier beginnen wir ebenso erst zu verstehen, dass diese Geschichte uns noch lange beschäftigen und vor sowohl weltpolitisch als auch sozialphilosophisch große Herausforderungen stellen wird. Der Sozialphilosoph Oskar Negt spricht in diesem Zusammenhang von den einschneidenden und tief nachwirkenden Folgen des Zusammenbruchs des kommunistischen Sozialismus als der größten Utopie des 19. und 20. Jahrhunderts. „... wir haben es mit einem Zusammenbruch von Hoffnungsversprechen, die sich anboten als Institution“ zu tun, formuliert Negt. Dass diese Utopie in relativ kurzer Zeit und ohne Krieg in sich zusammengebrochen ist, bezeichnet er als in der Geschichte einzigartig. Und er setzt die Schwierigkeit, die Menschen mit den eigenen Phantasien und Träumen haben, bzw. die Angst davor, Utopien wieder zu vertrauen, in einen direkten Zusammenhang dazu. (Salzburger Nachtstudio 18.03.2015)

Kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit ist eine grundlegende Voraussetzung für eine Bewältigung unserer mehr denn je von globalen Zusammenhängen geprägten Gegenwart. Es gilt in diesem Kontext auch die Beweggründe für das eigene Handeln zu hinterfragen und sich dessen längerfristiger und möglicherweise weitreichender Auswirkungen bewusster zu werden.

Die Neurobiologie ist jene Wissenschaft, die in den letzten Jahren verstärkt versucht, uns hier Erklärungen zu liefern und zugleich Ansätze für Lösungsmöglichkeiten – besonders auch in der Pädagogik – aufzuzeigen. Der bekannte Neurobiologe Joachim Bauer etwa macht sich in seinem Buch „Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt“ auf die Suche nach den Grundmotiven menschlichen Aggressionsverhaltens. Er erklärt, dass entgegen des von Sigmund Freud in die Welt gesetzten Mythos eines menschlichen „Aggressionstriebes“ die Ursache von Gewalt in der Verletzung unserer Grundbedürfnisse liegt, bzw. in einer negativen Antwort auf unsere Grundmotivationen. Die zentrale Grundmotivation des Menschen ist der Wunsch nach sozialer Akzeptanz und Integration in eine Gemeinschaft. (vgl. Bauer 2011, S. 35) Er weist in diesem Zusammenhang auf die immense Bedeutung von kindlichen Erfahrungen für die spätere Aggressionsbereitschaft eines Menschen hin und darauf, dass die Schmerzgrenze des Gehirns nicht nur durch Zufügung physischer Gewalt, sondern besonders auch durch soziale Ausgrenzung und Demütigung erreicht werden kann. Eine Überschreitung der Schmerzgrenze zieht jedoch (oft zeitlich

verzögert, sodass die Aggression nicht mehr auf die ursprüngliche Verletzung antwortet) Aggressionsverhalten nach sich. Die Ursache für Ausgrenzung wiederum liegt – unter einem globalen Gesichtspunkt betrachtet – im allgemeinen Ressourcenmangel, der zwar einerseits bewirkt, dass wir den dadurch entstandenen Problemen mit immer wieder neuen Lösungen begegnen und uns somit weiterentwickeln. Andererseits „sehen wir eine tief greifende Irritation und vielfältige Beeinträchtigung des egalitären gemeinschaftlichen Zusammenlebens, welches sich evolutionär über Jahrmillionen entwickelt hatte ...“. (Bauer 2011, S. 158)

Europa ist heute mit Flüchtlingswellen und einer Wirtschaftsmigration konfrontiert, die aus lokalen Krisenherden und einer weltweiten Verarmung resultieren. Die Art und Weise, mit welcher wir diesen Phänomenen begegnen, scheint die Theorie von Bauer zu bestätigen. Das Bild flüchtender Menschen verstärkt in uns Europäern das subjektive Bewusstsein eines allgemeinen Ressourcenmangels und zugleich den Wunsch nach nationalen Lösungen, nach neu zu errichtenden Mauern als Schutzwall vor den „Anderen“, deren Probleme wir nicht als die unseren erkennen wollen.

Der französische Wirtschaftswissenschaftler Daniel Cohen stellt der Weltgesellschaft die Diagnose einer einerseits neuen Verwurzelung der Menschen auf lokaler Ebene, der eine massive Entwurzelung und Verarmung von Menschen andererseits gegenübersteht. (vgl. Cohen 2006, S. 80) Er weist damit auf jene zahlreichen Widersprüchlichkeiten hin, die die heutige Globalisierung der Welt kennzeichnen. Diese können unter anderem in den Auslegungen des Phänomens der „Entwurzelung“ aufgezeigt werden. Im Vereinten Europa steht hier etwa der durchaus positiv konnotierte Begriff der „Mobilität“ dem bedrohlichen Begriff des „Wirtschaftsflüchtlings“ gegenüber. Traditionelle Migrationsgesellschaften wie Österreich, aber auch z. B. Russland, sind mit einer wachsenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt in der Bevölkerung konfrontiert. Immer mehr Menschen haben selbst die Erfahrung von Migration gemacht. Zugleich erleben wir in vielen europäischen Staaten, etwa auch in Ländern wie Russland oder der Ukraine, ein Beharren auf eine monolingual ausgerichtete Gesellschaft, auf überkommene geschichtliche Narrative und ein Erstarken nationalistischer Tendenzen. Es ist das der Versuch zu suggerieren, dass es in einer global vernetzten Welt auch heute noch möglich ist, allgemeine Probleme auf nationalstaatlicher Ebene zu lösen. Ein fataler Versuch, da die Weltgesellschaft damit kostbare Zeit verliert.

Während der Welthandel stets ein zentrales Element von Globalisierungsprozessen war, rücken heute verstärkt seine Folgen auf weltweite gesellschaftliche, politische und ökologische Entwicklungen in unser Blickfeld. Das Bild von Hiroshima erfährt eine bedrohliche Erweiterung in der fortschreitenden Ausbeutung und Zerstörung unserer Umwelt. Wir sind konfrontiert mit einem fortschreitenden Klimawandel, dessen Folgen wir nur erahnen können und der dringend gemeinsame Handlungsstrategien und Maßnahmen erfordert. Dafür ist jedoch das Bewusstsein einer gemeinsamen Verantwortung als Teil eines neuen Identitätsverständnisses des Menschen erforderlich. Es gilt, das Selbstverständnis des Staatsbürgers/der Staatsbürgerin auf das eines Weltbürgers/einer Weltbürgerin zu erweitern und gemeinsam zum Anliegen einer „Weltinnenpolitik“ zu machen. Ein Gedanke, der durchaus nicht neu ist: Bereits Immanuel Kant spannt in seinem philosophischen Entwurf „Zum ewigen Frieden“ einen Bogen zwischen lokalen Handlungen und deren Auswirkungen auf *alle* und propagiert die Idee eines „Weltbürgerrechts“. (vgl. Kant o. J., S. 29 ff.) Die Idee von einem bzw. einer *Global Citizen* ist in der Lage, viele der heute unlösbar erscheinenden Probleme sofort zu lösen: etwa die Frage von Staatenlosigkeit oder fehlender Staatsbürgerschaft, die zahlreiche Menschen weltweit elementarer Menschenrechte und in jedem Fall des Gefühls von Zugehörigkeit zur Gesellschaft beraubt. Wer rechtlos und ausgegrenzt ist, kann nur schwer Verantwortung fühlen.

Was kann nun in diesem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Kräfte und Entwicklungen vor dem Hintergrund durchaus düsterer Zukunftsszenarien und eines utopisch erscheinenden Paradigmenwechsels die Rolle der Bildung sein? Reiner Klingholz, Leiter des Berlin-Instituts für Bevölkerung und Entwicklung, sieht in der weltweiten Investition in Bildung zwar nicht die Möglichkeit, das Unvermeidbare abzuwenden. Es kann jedoch gelingen, Strategien zu entwickeln, die uns konstruktive Zugänge zu einer Lösung der in Zukunft zu bewältigenden Herausforderungen ermöglichen. Vor allem kann Bildung ein Schlüssel zur Eindämmung des Bevölkerungswachstums darstellen, wie das Beispiel der entwickelten Industriestaaten zeigt. (vgl. Im Gespräch 03.04.2014) Der Paradigmenwechsel vom Staatsbürger zum *Global Citizen* muss jedenfalls in der Schule vollzogen werden. Die Bildungsaktivitäten der UNO und der UNESCO stellen diese Bildungsaufgabe zunehmend ins Zentrum.

Am Beispiel des österreichischen Schulsystems zeigt sich, in welchem Zwiespalt sich Schule heute befindet, wenn sie in europäisch-abendländischer Tradition ihre Position zwischen der Forderung nach Individualisierung und Inklusion einerseits, den Leistungsanforderungen der Gemeinschaft im Zeichen des Neoliberalismus andererseits finden muss. Unerwartet und bestimmt fordert gerade die österreichische Industriellenvereinigung eine Bildungsrevolution, die diesen beiden Anforderungen gerecht wird und ein zur Zeit aus der Sicht der Wirtschaft – ebenso wie aus der Sicht der Gesellschaft – ineffizientes System ablösen kann: „Zum einen trägt Bildung zur Persönlichkeitsbildung und Sinnfindung bei. Auf der anderen Seite sind Bildung und Wissen zentrale Erfolgsfaktoren der Wirtschaft und Industrie, auf deren Grundlage Innovationen entstehen.“ (Industriellenvereinigung o. J., o. S.) Eine Öffnung bestehender Grenzen im Verständnis von Bildung bedeutet, den Blick auf das Gemeinsame, auf das Ganze zu richten. Grenzen bilden sich in Österreich auf struktureller Ebene in einem stark nach Schultypen differenzierten System ab. Politisch-ideologisch bewegt sich die Diskussion an der Trennlinie „Staatsprache Deutsch“. So ist der Nachweis von Deutschkenntnissen wesentliche Grundlage für einen Aufenthaltstitel und in der Folge für die Zuerkennung der österreichischen Staatsbürgerschaft. Deutsch – und nicht etwa die Sprachen der autochthonen Minderheiten – wird als Maßstab für gesellschaftliche Integration verstanden. Das spiegelt sich auch in einem weitgehend monolingual ausgerichteten Schul- und Hochschulsystem wider. „Bis auf wenige Ausnahmen ist das österreichische Bildungssystem monolingual organisiert. Damit gehen bestimmte kulturtechnische Vorstellungen einher, die nicht alle Schülerinnen und Schüler einschließen.“ (Schrodt 2014, S. 137) Bildungserfolg und gesellschaftliche Partizipation sind demnach maßgeblich an das Beherrschen der Staatsprache Deutsch geknüpft. Gerade in dieser Diskussion wird deutlich, dass wir uns zu Beginn einer Auseinandersetzung mit gemeinsamen Zielen von Bildung zunächst die Frage stellen müssen, welche Bedeutung wir auf nationaler und welche Bedeutung wir auf globaler Ebene in den Begriff „unsere Gesellschaft“ legen.

Um den Blick auf ein gemeinsames Ziel zu öffnen, muss es der Schule auch gelingen, Lösungen abseits der Arbeit an einzelnen Symptomen zu suchen. Die Auseinandersetzung mit Symptomen auf Kosten des Verlusts eines gemeinsamen Zielbildes charakterisiert jedoch unsere heutige Gesellschaft allgemein. Im Salzburger Nachtstudio vom 18.03.2015 wurde diese Wahr-

nehmung zum Thema gemacht: „Kraftvolle Utopien sind rar geworden in Europa, in einem Europa, welches als Friedensprojekt erträumt wurde, sich in einer Wirtschaftsunion zusammenfügte und nun dem Schuldenabbau hinterherläuft.“ (Salzburger Nachtstudio 18.03.2015)

Sowohl die intensive Auseinandersetzung mit Symptomen, d. h. mit sichtbaren Formen und Ergebnissen – nicht jedoch mit deren Ursachen – als auch das fehlende Vertrauen in Träume und eigene Visionen charakterisieren heute, 2015, die Situation in der LehrerInnenaus- und -fortbildung in Österreich. Wissen und gute Praxis sind auf vielen Ebenen vorhanden. Jedoch gelingt es nur in geringem Maß, beides im Sinne einer neuen Praxis greifbar und nutzbar zu machen.

Diese Arbeit lädt ein zu einem Gedankenexperiment. Aufbauend auf vorhandenem Wissen und bestehender Praxis soll versucht werden, anhand von Global Citizenship Education ein Konzept zu denken, welches LehrerInnenbildung in einen breiteren Rahmen stellt. Dabei führt der Blick, ähnlich einem hermeneutischen Zirkel, vom Kleinen zum Großen, von Schule zu (Welt)Gesellschaft – und wieder zurück. Ausgangspunkt ist die Hypothese, dass *für Schule Global Citizenship Education mehr sein muss als etwa ein Unterrichtsfach oder auch ein Unterrichtsprinzip. Global Citizenship Education ist eine Chance, Schule als Gesamtkonzept neu zu denken, ohne dabei etwas völlig Neues in die Welt zu setzen. Der Lösungsansatz besteht in einem Paradigmenwechsel in Hinblick auf die Nutzung vorhandener Ressourcen.*

Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen stehen vor der Aufgabe, im Studienjahr 2015/2016 mit der Implementierung neuer Curricula der Ausbildung – in einem ersten Schritt im Bereich der Primarschule – zu beginnen. An der Pädagogischen Hochschule Wien ging dem ein intensiver und in hohem Maße partizipativ ausgerichteter Prozess der Erarbeitung des neuen Curriculums voraus. Dessen Umsetzung wird nun von vielen Seiten als große Chance für eine grundlegende Erneuerung des Systems gesehen. Zugleich besteht die Befürchtung des Festhaltens an alten Mustern, die auf Erfahrungen mit ähnlichen Prozessen in der Vergangenheit zurückzuführen ist. Global Citizenship Education ist jenes Konzept, das gerade in der Umsetzung eine neue Qualität ermöglichen kann und zugleich einen Schritt in die Zukunft einer internationalisierten Bildung führt. Im *Süd-*

*ostverbund Lehrer/innenbildung Neu* wurde Global Citizenship Education als übergreifendes Grundprinzip in den neuen Curricula verankert. Ziel dieser Arbeit ist es, jene Ressourcen in der organisatorischen Struktur, der institutionellen Kultur und der Lehre aufzuzeigen, die dafür auch an der Pädagogischen Hochschule Wien bereits vorliegen. Im inhaltlichen Fokus stehen hier somit jene Aspekte von Global Citizenship Education, die in Programmen der LehrerInnenausbildung und in der institutionellen Kultur der Pädagogischen Hochschule Wien inzwischen bereits umgesetzt werden. Das Forschungsinteresse gilt dabei dem Potenzial vorhandener *Good Practice* als Grundlage für eine erfolgreiche Gestaltung und Umsetzung einer *Next Practice*.

Die Pädagogische Hochschule Wien befindet sich, wie erwähnt, als Organisation in einem breit angelegten und intensiven Prozess der Umstrukturierung und Neuausrichtung. Dieser wird in Folge die Ausbildung für Lehrerinnen und Lehrer an dieser Institution mitbestimmen. Daher wird im Rahmen der Forschung ein ganzheitlicher Blick auf das System der Pädagogischen Hochschule geworfen.

Der gewählte Forschungsansatz liegt in der qualitativen Sozialforschung und umfasst die Analyse vorhandener Dokumente und Curricula und darauf aufbauend gezielte ExpertInneninterviews mit den LeiterInnen der Arbeitsgruppen zur Curricula-Entwicklung sowie den LeiterInnen der Kompetenzzentren für thematische Schwerpunkte an der Pädagogischen Hochschule Wien.

Besonderes Interesse liegt in der Darstellung von Möglichkeiten eines handlungsorientierten Lernens und Lehrens für die Umsetzung von Global Citizenship Education. In diesem Zusammenhang sei hier abschließend ein Zitat von Oskar Negt angeführt. Die vorliegende Arbeit ist nicht nur Teil der von ihm beschriebenen Suche. Sie ist der Versuch, einen Weg zu zeichnen:

Lern- und Bildungsbegriffe, die sich in langen geschichtlichen Zeiträumen entwickelt und bewährt haben, werden heute im Zuge großer gesellschaftlicher Umwälzungen in Frage gestellt. Die Signale für ein überfälliges Umdenken kommen vor allem aus den etablierten Institutionen von Bildung und Lernen [...] Die angestrenzte Suche ist auf einen neuen Begriff des kulturellen Lernens gerichtet, für den zwei Merkmale gleichzeitig entscheidende Bedeutung haben: Orientierung und Kompetenz. (Negt 2002, S. 23)

## **2 Global Citizenship Education als Chance für eine neue Praxis der Professionalisierung von LehrerInnen**

Ziel dieser Arbeit ist es, aufbauend auf dem bereits Vorhandenen, Potenziale sichtbar zu machen, einen Perspektivenwechsel anzuregen und im Ergebnis eine erste Skizze für eine neue Praxis in der LehrerInnenbildung zu liefern. Dafür werden im empirischen Teil die pädagogisch-praktischen Erfahrungen sowie der Blick auf Entwicklungsprozesse und -perspektiven der Pädagogischen Hochschule Wien von jenen Kolleginnen und Kollegen eingeholt, die wesentlich am Aufbau der neuen Curricula für die Primarstufe beteiligt waren, sei es in der Rolle des Leiters/der Leiterin einer Arbeitsgruppe, sei es als LeiterIn eines Kompetenzzentrums, das zu einem der fachübergreifenden Bildungsschwerpunkte dieser Hochschule arbeitet.

Global Citizenship Education ist ein Konzept, welches „politische“ Pädagogiken wie Friedenserziehung, Demokratieerziehung, Politische Bildung, Globales Lernen, Interkulturelles Lernen sowie einen kompetenten Umgang mit Mehrsprachigkeit zusammen zu denken möglich macht. Die Grundlage bildet dabei die Stärkung des Individuums in seiner Selbst-, Sozial- und Systemkompetenz im Kontext einer ständigen kritischen Auseinandersetzung mit Wertvorstellungen und Haltungen. Aus der Perspektive der fachübergreifenden Unterrichtsprinzipien an österreichischen Schulen betrachtet, kann man sagen, dass viele der Bildungsanliegen aus den einzelnen Unterrichtsprinzipien sich im Konzept von Global Citizenship wiederfinden. Aktuell bleiben auch die drei Dimensionen der schulisch zu vermittelnden überfachlichen Kompetenzen: 1.) Wissen aufbauen, reflektieren, wiedergeben; 2.) Haltungen entwickeln; 3.) bewerten, entscheiden, umsetzen.

Wie kann aber Global Citizenship Education wirksamer sein als einzelne Unterrichtsprinzipien? Wo liegen die großen Herausforderungen für eine Querschnittsmaterie in unserem Schulsystem, aber auch im System der LehrerInnenaus- und -fortbildung? Inwiefern führt Global Citizenship Education auch über die bestehenden Unterrichtsprinzipien hinaus?

Zweifelsfrei stellen die fachübergreifenden Unterrichtsprinzipien im österreichischen Bildungswesen eine große Errungenschaft dar. Und zweifellos gibt es eine Einigkeit in Hinblick auf die gesellschaftliche Relevanz

der Inhalte und Bildungsanliegen, die den Unterrichtsprinzipien zugrunde liegen. Warum ist aber dennoch deren Wirksamkeit im österreichischen Schulwesen kaum bemerkbar?<sup>1</sup> Als Ursache dafür wird immer wieder die mangelnde Verbindlichkeit aufgrund der fehlenden Zuordnungsmöglichkeit zu einem bestimmten Fach erwähnt. In einer aktuellen Studie zur Implementierung von Politischer Bildung an Wiener Schulen wird seitens der befragten LehrerInnen auch dezidiert auf einen erhöhten Bedarf an Fortbildung verwiesen, den jedoch nur eine Minderheit dann tatsächlich in Anspruch nimmt. (vgl. Larcher, Zandonella 2014, S. 84) Und schließlich spielt der Faktor (fehlende) Zeit in der Argumentation stets eine zentrale Rolle. Alle diese Argumente haben ihre Berechtigung, und dennoch greifen sie nur an der Oberfläche und bilden somit die „Spitze des Eisbergs“.

Blickt man unter die Oberfläche, so zeigen sich besonders im Bereich der Sekundarstufe bedingt durch strukturelle und fachlich-didaktische Traditionen in unserem System erhebliche Hürden für die Implementierung einer Querschnittsmaterie.

Auf *struktureller Ebene* fehlt es an konkreten Zeitfenstern für Teamsitzungen zur Unterrichtsplanung. Der Unterricht im 50-Minuten-Takt lässt wenig Raum für handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen. Der Heterogenität der Kinder und den individuellen Entwicklungsbedürfnissen stehen zu große Klassenschülerzahlen und eine zu geringe Anzahl an Lehrpersonen bzw. SpezialistInnen für einzelne Entwicklungsaspekte (PsychologInnen, SoziologInnen, interkulturelle BegleitlehrerInnen, ...) gegenüber. Ganztägige Schulformen, in denen gesellschaftliche, soziale und personenbezogene Kompetenzen zu einem zentralen Thema der Freizeitgestaltung werden können, erfassen meist nur einen Teil des SchülerInnenkontingents. Auch gibt es dafür in den Schulgebäuden oft nur eine beschränkte Infrastruktur. Schließlich ist das geltende System der Leistungsbeurteilung in Form von Noten wenig geeignet, den hohen gesellschaftlichen Stellenwert einer allgemeinen Zielsetzung wie Global Citizenship Education in den Blick zu rücken. Im Nationalen Bildungsbericht 2009 wird die gesellschaftliche

---

1 Belegt wird diese Tatsache u. a. durch eine quantitativ-empirische Untersuchung an 315 Wiener GrundschullehrerInnen zu Migration und Schulrealität (Furch 2009) oder durch eine aktuelle Studie zur Umsetzung von Politischer Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien (Larcher, Zandonella 2014).

### 3 **Anforderungen an eine zeitgemäße LehrerInnenbildung**

Nachfolgend werden vor dem Hintergrund von Global Citizenship Education Möglichkeiten von Schule beleuchtet und Schlussfolgerungen für die LehrerInnenbildung gezogen. Die vorliegende Arbeit stellt dabei den Anspruch, sowohl die Lehrperson selbst als auch das System, in welchem sie sich bewegt, in den Blick zu nehmen. Fragestellungen dazu sind unter anderem: Was bedeutet Global Citizenship Education für die Bildung des Einzelnen? Was bedeutet es für das System Schule bzw. für das System Pädagogische Hochschule? Welche Kompetenzen müssen zukünftige LehrerInnen erwerben? Welche strukturellen Rahmenbedingungen müssen für deren Erwerb gegeben sein?

Das Ergebnis der Ausführungen dieses Kapitels wird u. a. ein Modell darstellen, das Global Citizenship Education in den Kontext der Vermittlung von Lebensqualifikationen als grundsätzliches Ziel von schulischer Bildung stellt. Zugleich soll dieses Modell wesentliche Gedanken für die Aufgaben der LehrerInnenbildung und der Pädagogischen Hochschule als institutionelle Einrichtung bzw. als Organisation liefern.

Thomas Staudinger geht in seiner mit dem 1. Preis im Rahmen von MakingScienceNews ausgezeichneten Diplomarbeit<sup>19</sup> umfassend der Frage nach, welche Kompetenzdimensionen von LehrerInnen aus der Sicht von SchülerInnen von Relevanz sind. Dabei stellt er fest, dass die Perspektive der SchülerInnen im Sinne einer partizipativen Einbindung in der empirischen Kompetenz-Forschung bislang wenig zu tragen kommt. (vgl. Staudinger 2012, S. II) Ist es gewagt, daraus zu schließen, dass heutige Lehramtsstudierende als SchülerInnen selten Erfahrung damit gemacht haben, im Sinne einer gemeinsamen Entwicklung des Lehrens danach gefragt worden zu sein, welche Kompetenzen der Lehrperson für sie beim Lernen besonders hilfreich waren? Ist es möglich und erforderlich, eine solche Erfahrung in der Ausbildung zur Verfügung zu stellen? Staudinger erhebt in seiner Arbeit die multiplen Dimensionen im Hinblick auf personbezogene Faktoren der LehrerInnenkompetenz aus Sicht der SchülerInnen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass neben Fachwissen, welches über die konkrete Unterrichtsplanung

---

19 <http://derstandard.at/1379293106352/Lehrerkompetenz-aus-Schuelersicht>

hinausgehen sollte, die Fähigkeit, Verständnis zu fördern und Kritik anzuregen, besondere Bedeutung hat. Er stellt in diesem Zusammenhang auch den Wunsch nach Politischer Bildung, nach einem gemeinsamen Diskutieren und Erklären dessen, was in der Welt vor sich geht, fest. Die Unterrichtsführung soll gekennzeichnet sein durch Dialog und ein respektvolles Miteinander. Um Interesse am Unterrichtsstoff zu gewinnen, wird insgesamt die Einbindung der Lebenswelt der SchülerInnen wie auch Mitsprache bei der Auswahl von Unterrichtsthemen als besonders positiv vermerkt. Gerechtigkeit und Transparenz sind Schlagworte für die gewünschte Diagnosekompetenz der Lehrperson. Für den Bereich der Sozialen Kompetenz wird die Lehrkraft als Person allgemein genannt, weiters werden die Steuerung sozialer Gruppenprozesse und die Integration von SchülerInnen in den Klassenverband genannt. (vgl. ebd., S. 156 ff.)

Wenn wir diese Erhebung aus dem Kontext der Grundlagen für die *Wirksamkeit* von Unterricht nehmen und stattdessen die Frage stellen, welches Ziel schulische Bildung verfolgt, so ist es ein Leichtes, wie später noch zu erörtern sein wird, eine Brücke zu Global Citizenship Education zu schlagen. Gerechtigkeit, Transparenz, Respekt, kritisches Betrachten und Verstehen der Welt, Fragen sozialer und gesellschaftlicher Ordnung, Machtverhältnisse – Themen, die SchülerInnen in ihrem Klassenverband ebenso wie in ihrem Alltag beschäftigen und zu deren Bewältigung sie Modelle suchen. Das Fachwissen von LehrerInnen wird dabei als „eine von vielen Stützen, auf dessen Fundament die Kompetenz von Lehrkräften ruht“ beschrieben (ebd., S. 186). In diesem Kontext gilt es sich auch bewusst zu sein: Die Lehrkraft ist (nur) eine von vielen Wissensquellen in der heutigen weltweit vernetzten digitalen Gesellschaft.

Dass LehrerInnenhandeln und die dafür erforderlichen Kompetenzen einen der wesentlichen Faktoren für den Bildungserfolg von SchülerInnen darstellen, bestätigt die Studie von John Hattie, für den die Lehrperson und ihr Handeln im Mittelpunkt der Wirksamkeit von Unterricht stehen. Ungeachtet des jeweiligen Kompetenzmodells, durch dessen Brille wir das Handeln der Lehrperson evaluieren, spielt die Leidenschaft für das eigene pädagogische Handeln ebenso eine Rolle wie die Liebe zum fachlichen Inhalt, die bewusste Verantwortung für einen fairen Umgang mit den SchülerInnen und für den Lernprozess. Das schließt ein, dass LehrerInnen selbst in einem ständigen Lernprozess stehen, der durch Feedback und kontinuierliche Selbstreflexion

## 4 Global Citizenship Education an der Pädagogischen Hochschule Wien

Die Geschichte des Wiener Schulwesens und der LehrerInnenbildung in Wien weist in besonderer Weise Spuren und Traditionen auf, die einzelnen Themenbereichen von Global Citizenship Education auffallend nahe stehen. Die von Otto Klöckl eingeleitete Wiener Schulreform der 1920er Jahre beinhaltete einen stark partizipativen Charakter im Sinne einer Mitgestaltung der Schule durch LehrerInnen und Gesellschaft:

Die „Wiener Schulreform“ bewirkte eine verstärkte schulpolitische und pädagogische Diskussion innerhalb der Lehrerschaft und der Öffentlichkeit: pädagogische Konferenzen, Lehrerarbeitsgemeinschaften (die sich auch bei der Herausgabe von Bezirksheimatkunden engagierten), Unterrichtsvorfürungen. (Wien.at, o.J.)

Ihr reformpädagogischer Ansatz verwies besonders auf die Gestaltung von Unterricht im Sinne selbstverantwortlicher Lernprozesse. Für einen weiteren großen Namen in der Geschichte der Wiener LehrerInnenbildung, Norbert Kutalek, war es ein wichtiges Anliegen, einer gesamtgesellschaftlichen Ungleichheit entgegenzuwirken, die sich für ihn vor allem in institutionellen Rahmenbedingungen der LehrerInnenbildung in Österreich widerspiegelte. (vgl. Kutalek 2013, S. 119) Sein Bild einer sozialistischen Erziehung umfasst viele Themenbereiche, die zentral auch für Global Citizenship Education behandelt werden: Mitbestimmung und Partizipation, Politische Bildung, Verantwortung, Solidarität und die gemeinsame Überwindung gesellschaftlicher Konflikte sind darin grundlegende Werte. (vgl. ebd. S. 140f.) Seine Theorie und Überzeugung leben nicht zuletzt in jenen MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Wien fort, die in ihrer Ausbildung und in ihrer Berufssozialisation mit diesen Ansätzen in Berührung kamen:

Es gibt eine Tradition an der PH, die von einem Soziologen, der leider voriges Jahr [2014] verstorben ist, geführt wurde [...], Norbert Kutalek, der eine Bildungssoziologie betrieben hat, die sehr, sehr weltoffen war. [...] und das glaube ich, hat schon in diesem Haus ein bisschen Tradition, ohne dass man das irgendwo festgeschrieben hat, [...] das ist in den Personen, die er gelehrt hat in irgendeiner Form, da ist der Samen einfach gekeimt und der wird weitergetragen. (2.4. SI, 338–348)

Bedingt durch den gesellschaftlichen Wandel der Migrationsgesellschaft waren Interkulturelles Lernen und Mehrsprachigkeit bereits in den 1980er Jahren ein wichtiges Thema in der Ausbildung der Wiener LehrerInnen. Auch Friedenserziehung war zu dieser Zeit ein wichtiges Anliegen und wurde von vielen Schulen aufgegriffen. (vgl. 2.5. EU, 493–498; 2.16. RG, 93–97). Aufbauend auf dieser Vergangenheit erscheint es kaum verwunderlich, dass die Ergebnisse der empirischen Studie eine hohe Bereitschaft der InterviewpartnerInnen belegen, sich offen mit Global Citizenship Education auseinanderzusetzen. Das Konzept integriert in vielfacher Hinsicht bereits vorhandene Ansätze:

Für mich ist das Haus grundsätzlich von der Ausrichtung durchaus etwas, was diesen Dingen hier [den Teilbereichen von Global Citizenship Education] sehr nahesteht. Also, wenn ich durch das Haus gehe und mir das anschau, dann sehe ich das BIB [Büro für inklusive Bildung] usw. oder bestimmte Bereiche, die sich dann mit Lernen oder Schule jenseits unserer nationalen Grenzen befassen. Also das würde ich durchaus so sehen, dass das dem Haus ein Anliegen ist. (2.10. CA, 314–318)

Die Pädagogische Hochschule Wien besteht als Organisation in dieser Form seit 2007. Im Rahmen einer durch die 2013 von der Bundesregierung beschlossenen Neugestaltung der Ausbildung von PädagogInnen treten mit dem Studienjahr 2015/16 neue Curricula in einem ersten Schritt für den Bereich der Primarstufe in Kraft. Für die Sekundarstufe waren in Zusammenarbeit mit den Universitäten neue Ausbildungsprogramme zu erstellen, die ab 2016/17 umgesetzt werden sollen. Die Entwicklung des neuen Curriculums für die Primarstufe war eine erste große gemeinsame Aufgabe, deren Umsetzung die von den Vorgängerinstitutionen der PH Wien übernommenen Traditionen und Werthaltungen auf einen harten Prüfstand stellte. Zeitgleich wurde eine neue Organisationsstruktur in Form einer Matrix implementiert, die ehemals gefestigte und tradierte Strukturen nachhaltig aufbrach.

#### **4.1 Entwicklung und Umsetzung der neuen Curricula**

Der Prozess der Erarbeitung des neuen Curriculums für die Primarstufe wurde von den MitarbeiterInnen der Pädagogischen Hochschule Wien überwiegend als äußerst partizipativ erlebt:

Also die Erstellung des jetzigen Curriculums ist so ein Beispiel für mich, weil da von der Auftaktveranstaltung an, vom 15.11.2013 an wirklich alle Kollegen

## 5 **Schlussfolgerungen für die Gestaltung einer neuen Praxis in der LehrerInnenbildung**

Global Citizenship Education ist eine Zielformulierung, die Bildung außerhalb nationaler Rahmen sieht. Angesichts der wachsenden Mobilität unserer Gesellschaft, aber auch zunehmender Fluchtbewegungen aufgrund von wirtschaftlichen Entwicklungen, Klimawandel und lokalen Krisenherden erscheint der Ansatz von Bildung für eine Weltgesellschaft so aktuell und so nachvollziehbar wie noch nie. Die Geschichte lehrt uns, dass Grenzzäune und Mauern stets nur Zeugnis menschlicher Hilflosigkeit und als solche vergänglich sind. Die wahren Hochburgen der menschlichen Entwicklung entstehen dort, wo die Kulturen zusammenfließen. Ilija Trojanow und Ranjit Hoskote schaffen dafür die Allegorie einer Hafenstadt:

Die Hafenstadt ist ein archetypisches Bild des Zusammenfließens: Hier trifft der große Strom, die Summe zahlreicher Zuflüsse, auf das Meer. In unserer turbulenten Zeit sind kulturelle Vielfalt und Weltbürgertum notwendige Voraussetzungen der menschlichen Existenz – des Zusammenlebens mit anderen, des gegenseitigen Kennenlernens. Wer das zulässt, erkennt, dass der andere kein Feind ist, kein Fremder, keine Alternative, ja manchmal nicht einmal ein anderer, sondern nur ein Spiegel der verschiedenen möglichen Facetten, der zahlreichen Möglichkeiten des Verstehens, der vielfältigen Definitionen der Zugehörigkeit. Wir müssen in diesen Spiegel schauen, nicht um uns in der Verwirrung zu verlieren, sondern um uns selbst und unsere Möglichkeiten klar zu erkennen. (Trojanow, Hoskote 2009, S. 29 f.)

Lehrerinnen und Lehrern kommt in der Entwicklung unserer Gesellschaft eine Schlüsselrolle zu. Einerseits sind sie Rollenmodelle und Vorbilder, andererseits gestalten sie die Rahmenbedingungen und sind wichtige ImpulsgeberInnen für Lernprozesse. Mit der zunehmenden Auslagerung gesellschaftlicher Aufgaben, die einst die Familie erfüllen konnte, auf die Schule, rückt die Lehrperson als „politischer Mensch“ verstärkt in den Vordergrund. Das verlangt nach Überzeugungen und Wertvorstellungen, die im Sinne eines staatlichen (oder globalen) Bildungsauftrags Bildung für alle tatsächlich möglich machen, unabhängig von Kultur, Geschlecht, Nationalität und Herkunft. Fundierte Fachkenntnisse bilden dabei neben Unterrichtsführung, Diagnosekompetenz und sozialer Kompetenz eine von vier wesentlichen Säulen (vgl. Abb. 4, S. 88) einer pädagogischen Professionalisierung, die erforderlich ist, um jungen Menschen Lebensqualifikationen in

einer global vernetzten Welt vermitteln zu können. Personale überfachliche Kompetenzen sind die Grundlage für Ausrichtung und Wirksamkeit pädagogischen Handelns und erfordern als solche eine permanente Kultivierung und Entwicklung.

Für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie für deren Fort- und Weiterbildung im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses bedeutet das eine fundamentale Neuausrichtung. Wurde bislang im Sinne eines wissenschaftlich-akademischen Verständnisses der fachspezifischen Ausbildung besonderes Prestige zuteil (auf struktureller Ebene etwa in Form der Ausbildung für LehrerInnen Höherer Schulen an Universitäten), so erfordern die Herausforderungen der Schule von heute eine gleichwertige Integration jener Bildungsanliegen und Unterrichtsprinzipien, die bislang in ihrer Wichtigkeit unumstritten, in ihrer Umsetzung jedoch unverbindlich waren.

LehrerInnenbildung ist gefordert, diesen Paradigmenwechsel vorzudenken und vorzuleben. Zukünftige LehrerInnen können in Hinblick auf eine Bildung für eine globale Weltgemeinschaft nur sehr begrenzt auf Erfahrungen in der eigenen Schulzeit zurückgreifen. Rollenbilder, Werte-, Handlungs- und Denkmuster werden jedoch gerade aus dieser eigenen biografischen Erfahrung geschöpft. Deshalb muss es gelingen, im Rahmen des Studiums jene mitgebrachten Muster aufzubrechen und neu zur Diskussion zu stellen. Und es muss gelingen, auf Grundlage dieser Diskussion ein neues Konzept zu erarbeiten, in das sich grundlegende Bilder, Vorstellungen und Handlungsmuster einordnen lassen. Die Lehrpläne der einzelnen Schultypen, besonders der Lehrplan der Neuen Mittelschule, bilden für diese Arbeit eine wichtige Grundlage und einen Referenzrahmen.

Einen konkreten und zukunftsweisenden Orientierungsrahmen bilden vor allem auch internationale Dokumente wie die *Incheon Declaration* der UNESCO, die Persönlichkeitsbildung, die Entwicklung eines politischen Bewusstseins und ein (welt-)gesellschaftliches Verantwortungsgefühl zu einem unverzichtbaren Teil von Bildungsqualität erklärt. Die *Global Education First Initiative* des UNO-Generalsekretärs Ban Ki-moon fordert dezidiert eine Entwicklung von Curricula für die LehrerInnenbildung, die die Werte von Global Citizenship integrieren. Menschenrechte und Demokratie sind auch anerkannte Grundwerte der Europäischen Union. Die 2010 ver-