

*Eva Knechtelsdorfer, Karsten Lehmann, Verena Plutzer, Pia Resnik, Stefanie Schwandner, Sabine Zelger*

# SDGs und Global Citizenship Education

## Eine Forschungs- und Bildungsagenda für die KPH Wien/Krems?

### Abstract

Die Vereinten Nationen haben mit der Formulierung der *Sustainable Development Goals* (SDG) einen weltweiten Referenzrahmen für die Auseinandersetzung mit zentralen Herausforderungen der Gegenwart geschaffen. Von Anfang an wurde ein Zusammenhang zu einer transformativen Bildung hergestellt. Der vorliegende Beitrag intendiert nun, Impulse der Bildungsanliegen für Forschung und Lehre an der KPH Wien/Krems fruchtbar zu machen. Dabei bezieht er sich ganz besonders auf das Feld der *Global Citizenship Education* (GCED), einer Pädagogik, die den nationalen Denkrahmen bzw. methodologischen Nationalismus zu überwinden sucht. Sie reagiert damit auf veränderte globale Bedingungen und Herausforderungen und sucht über Bildung andere Haltungen und Handlungsmöglichkeiten zu etablieren. Basierend auf einer fundierten Begriffsklärung wird der Referenzrahmen kritisch reflektiert und das Potenzial für Forschungsagenden und eine Implementierung in die Lehrer\*innenbildung ausgelotet.

### 1 Zur Programmatik der SDGs

Im Zusammenhang dieses Sammelbandes stellt sich vorliegender Beitrag die Frage, inwieweit die SDGs eine Forschungs- und Lehrperspektive im Rahmen der KPH eröffnen können. Hierzu ist es notwendig, Genese und Subtexte der SDGs zu skizzieren, bevor einige Herausforderungen benannt werden, die das weitere Vorhaben prägen.

## 1.1 Zur Genese der SDGs

Formal gesprochen stehen die SDGs in der Tradition der Diskussionen um die acht *Millennium Development Goals* (MDGs), welche explizit als ein Projekt der internationalen Entwicklungsarbeit zur Reduzierung von Armut und Hunger konzipiert waren und auf der *United Nations Development Declaration* vom 18. September 2000 fußen. Die MDGs zielten u.a. darauf ab, extreme Armut und Hunger zu beseitigen, für alle Kinder Grundschulbildung zu erreichen oder die Gleichberechtigung der Geschlechter und die Ermächtigung der Frauen voranzubringen (UN General Assembly 2000).

Waren die MDGs noch primär als Projekt der internationalen Entwicklungsarbeit konzipiert, so verfolgten die in ihrem Kontext entstandenen weiterführenden Projekte der Vereinten Nationen einen zunehmend breiteren Anspruch – etwa die *UN-Dekade Weltalphabetisierung* (2003-2012), die zweite und dritte UN-Dekade für die *Beseitigung des Kolonialismus* (2001-2010 und 2011-2020) oder die *UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2005-2014) (<https://www.un.org/en/observances/international-decades> (Zugriff: 06.09.2021)). Diese klassischen UN-Dekaden weisen bereits den Weg in Richtung einer umfassenden Entwicklungs-Agenda.

Die SDGs führen diesen expansiven Prozess fort. Im Zentrum stand hier erneut eine Deklaration der Generalversammlung der Vereinten Nationen, die am 21. Oktober 2015 unter dem Titel *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN General Assembly 2015) beschlossen wurde. Nicht nur war diese Resolution mit ihren insgesamt 35 Seiten mehr als dreimal so lang wie die Erklärung zu den MDGs, auch die Anzahl der konkreten Ziele wuchs von acht Millenniumszielen auf insgesamt 17 SDGs an. Diese Nachhaltigkeitsziele fokussieren nun nicht mehr allein die Reduzierung von Armut und Hunger. Vielmehr stehen sie in der Tradition einer allgemeinen Dekolonialisierung der UN-Debatten und bringen im Unterschied zu den MDGs auch Felder wie menschenwürdige Arbeit und die allgemeine Reduzierung von Ungleichheit oder Klimaschutz zur Sprache. Konkret beschäftigen sich die SDGs mit sauberem Wasser und Sanitäreinrichtungen, bezahlbarer und sauberer Energie, menschenwürdiger Arbeit und menschenwürdigem Wirtschaftswachstum, nachhaltigen Städten und Gemeinden, nachhaltigem Konsum und nachhaltiger Produktion, Maßnahmen zum Klimaschutz, dem Leben unter Wasser, dem Leben an Land sowie Frieden, Gerechtigkeit und starken Institutionen (<https://unric.org/de/17ziele/>, Zugriff: 06.09.). All dies geht weit über die MDGs hinaus.

Schon diese formalen Beobachtungen zeigen, wie sich der Anspruch der SDGs (im Vergleich mit den MDGs) ausgeweitet hat. Dabei ist für das folgende Argument besonders bedeutsam, dass die SDGs von Anfang an als globale Herausforderung gedacht und konzipiert worden sind. Sie formulieren letztlich eine Utopie und fordern deren Umsetzung.

## 1.2 Herausforderung durch die SDGs

Die im Anschluss an die UN-Deklaration *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* entwickelten Politiken der Vereinten Nationen können in ganz unterschiedliche Richtungen interpretiert werden. Man liegt aber wohl nicht falsch, wenn man die SDGs als den zentralsten *normativen*\*<sup>1</sup> Entwurf der Vereinten Nationen (seit der Universal Declaration of Human Rights 1948) beschreibt. Ihre Zielsetzung wurde in der Präambel der 2015-Resolution folgendermaßen festgeschrieben:

„Diese Agenda ist ein Aktionsplan für die Menschen, den Planeten und den Wohlstand. Sie will außerdem den universellen Frieden in größerer Freiheit festigen. Wir sind uns dessen bewusst, dass die Beseitigung der Armut in allen ihren Formen und Dimensionen, einschließlich der extremen Armut, die größte globale Herausforderung und eine unabdingbare Voraussetzung für eine nachhaltige Entwicklung ist. [...] Die heute von uns verkündeten 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung und 169 Zielvorgaben zeigen, wie umfassend und ambitioniert diese neue universelle Agenda ist. Sie sollen auf den Millenniums-Entwicklungszielen aufbauen und vollenden, was diese nicht erreicht haben. Sie sind darauf gerichtet, die Menschenrechte für alle zu verwirklichen und Geschlechtergleichstellung und die Selbstbestimmung aller Frauen und Mädchen zu erreichen. Sie sind integriert und unteilbar und tragen in ausgewogener Weise den drei Dimensionen der nachhaltigen Entwicklung Rechnung: der wirtschaftlichen, der sozialen und der ökologischen Dimension.“ (nach <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, Zugriff 06.09.2021)

Diese Formulierungen greifen explizit auf eine Reihe von Zielen zurück, die zum klassischen *Narrativ*\* der Vereinten Nationen zählen – etwa Beseitigung der Armut, universeller Friede oder Menschenrechte. Gleichzeitig nimmt die Präambel explizit auf die MDGs Bezug und

---

<sup>1</sup> Zum besseren Verständnis ist diesem Artikel ein Glossar beigelegt. Begriffe, die dort erklärt werden, sind kursiv gesetzt und mit einem \* markiert. Das Glossar befindet sich am Ende des Textes vor dem Literaturverzeichnis.

fordert dazu auf, die in diesem Zusammenhang nicht erreichten Ziele umzusetzen. Die SDG-Resolution wird als eine globale Agenda präsentiert, die es bis 2030 umzusetzen gilt. Dabei erhebt sie einen weitgehend impliziten normativen Anspruch, indem sie etwa *sustainable development* als Ziel setzt und eine globale Perspektive formuliert, ohne diese weiter zu hinterfragen.

Die so gefasste Agenda traf durchaus auf weite Zustimmung. Nicht zuletzt wurde die Deklaration *Transforming our world* von der Generalversammlung der Vereinten Nationen einstimmig angenommen. Gleichzeitig gab und gibt es aber auch Kritik: Es wurde kritisiert, dass die SDGs nicht hinreichend ausformuliert, dass die unterzeichnenden Länder nicht zur Umsetzung verpflichtet wurden und dass *Transforming our world* eine globale Agenda aufsetze, welche letztlich nichts weiter sei als eine Utopie (vgl. Steinborn 2020).

Vor diesem Hintergrund stellt sich vorliegender Beitrag die Frage, inwieweit die SDGs eine Forschungsperspektive im Rahmen der KPH eröffnen können. Weil dieses Ansinnen mit vielen weiterführenden Fragen verknüpft ist, laden wir bei jedem Kapitelende zu weiterführender Auseinandersetzung ein.

→ Wie generalisierbar sind die normativen Ansprüche der SDGs? Worauf basieren die Ziele? Wer hat die Ziele formuliert? An wen richten sie sich? Und wer ist für die Umsetzung zuständig?  
→ Was ist der Mehrwert im Vergleich zu den MDGs?  
→ Wenn die MDGs als Entwicklungsprogramm für den *Globalen Süden* verstanden wurden, wie sähe eine Entwicklungsagenda für den *Globalen Norden*\* aus?

### 1.3 Zielsetzung des Artikels

Zur Auseinandersetzung mit dieser Frage bedarf es zunächst einer Fokussierung. Aus diesem Grund haben die Autor\*innen der IMPAKT-Gruppe<sup>2</sup> beschlossen, *Global Citizenship Education* (GCED) in das Zentrum der weiteren Überlegungen zu rücken. Dieses Konzept wird nicht nur als der siebte und finale Unterpunkt (*Education for Sustainable Development and Global Citizenship*) des ‚Bildungs-SDGs‘ 4 (*Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*) explizit genannt. GCED kann

---

<sup>2</sup> Dies ist der erste Text von IMPAKT – der interdisziplinären und multiperspektivischen Arbeitsgruppe kritischer Theorietransfer. IMPAKT bringt Forscher\*innen unterschiedlicher akademischer Institutionen zusammen, deren Arbeitsschwerpunkte in den Bereichen Migration und Sprache, rassismuskritischer Unterricht, Religionssoziologie und -wissenschaft, Politik der Fiktionen in der Schule, Mehrsprachigkeit und Emotion sowie Macht und Sprache liegen.

außerdem als ein zentraler Versuch gelesen werden, den umfassenden Anspruch der SDGs in Bildungsdebatten zu ‚übersetzen‘ (vgl. UN General Assembly 2015, Goal 4).

Unsere kritische Lektüre kommt dabei zu einem ambivalenten Ergebnis. Auf der einen Seite liefert GCED einen interessanten *heuristischen*\* Analyserahmen, der auf einige der zentralen akademischen Kontroversen der vergangenen zwei Dekaden Bezug nimmt. In diesem Sinne kann der Denkraum ohne Zweifel wichtige Anregungen für die Forschungsarbeit liefern. Auf der anderen Seite ist GCED – wie bereits angedeutet – eingebettet in einen umfassenderen normativen Rahmen. Diesen gilt es zunächst zu explizieren und dann kritisch zu hinterfragen. Nur dann kann der Denkraum seinen ganzen heuristischen Gehalt entfalten.

Um diese Überlegung weiter zu entwickeln, folgt der vorliegende Beitrag einer dialektischen Struktur. Er beginnt mit der Darstellung des *state of the art*, skizziert, wie die GCED bereits als ein heuristischer Forschungsrahmen entwickelt wurde, und identifiziert Fragen und Anliegen für unser Vorhaben eines Forschungs- und Bildungsprogramms an der KPH (2). Darauf werden einige – unserer Meinung nach zentrale – theoretische und praktische Anfragen an diese Heuristik vorgestellt (3 und 4). Der Aufsatz schließt mit Anregungen für eine Forschungs- und Bildungsagenda der KPH, die auf GCED fokussiert und kritisch darüber hinausgeht (5).

## 2 GCED: Ein heuristischer Forschungsrahmen

Global Citizenship Education wird in der Agenda 2030 neben anderen Bildungszielen unter 4.7 als exemplarisch aufgezählt:

„Bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung.“ (Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen 2015: 18)

Im Unterschied zu den anderen im Rahmen der SDGs angeführten Bildungsziele, die sich auch individuell und/oder im nationalen Kontext verwirklichen ließen und vielleicht sogar auf diese Areale beschränkbar wären, erweist sich die „Weltbürgerschaft“ als genuines Anliegen

für die Umsetzung der SDGs, da diese als universell und politisch, d.h. über das Individuelle und Nationale hinausgehend, markiert sind. GCED als Denkraum im Kontext der Nachhaltigkeitsziele bezweckt nicht nur, Konsequenzen der globalen Veränderungen für Bildungsprozesse abzuleiten und Lernende auf bestehende und drohende Herausforderungen vorzubereiten, sondern will durch eine transformative Bildung Personen für die globale und die politische Dimension der SDGs interessieren und für deren globale und politische Umsetzung befähigen. In diesem Sinn schafft die Erziehung zu globaler Bürger\*innenschaft erst eine Voraussetzung zur (lokalen) Partizipation an globalen Herausforderungen und mithin zu einer – über das nationale und individuelle hinausgehenden – Mitarbeit am hehren und ambitionierten Projekt der internationalen Staatengemeinschaft. Dieses veränderte Grundparadigma, wie es auch im Positionspapier der österreichischen UNESCO-Kommission nachzulesen ist, „im Einzelnen auszubuchstabieren wird eine wesentliche Aufgabe werden, um [das Ziel] 4.7 tatsächlich realisieren zu können.“ (UNESCO 2019: 15)

An dieser Aufgabe gilt es, sich zu beteiligen. Dazu schlagen wir vor, GCED mit ihrem umfassenden Anspruch als Grundparadigma für die Forschungs- und Bildungsagenden an der KPH zu etablieren. Dies bedeutet, Wissenschafts-, Lehrtätigkeit und Institutionenhandeln an folgenden drei Pfeilern zu orientieren: Reflexion der Akteur\*innen, Position und Verortung (2.1), Politisierung des Denkraums (2.2) sowie Integration von Disziplinen und Fachdidaktiken (2.3). In jedem dieser Bereiche sind die Diskussionen bereits jetzt hochgradig selbstreflexiv. In diesem Sinne tragen wir mit dem kritischen Theorietransfer, der interdisziplinär und multiperspektiv ausgerichtet ist, zur Realisierung der SDGs bei.

## 2.1 Reflexion der Akteur\*innen, Position und Verortung

Die Auslegung der Nachhaltigkeitsziele ist kontrovers, was nicht zuletzt auf den Spagat der Zielvorhaben zurückzuführen ist, die etwa auf ein Bewusstsein für „eine Lebensweise in Harmonie mit der Natur“ (Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen 2015: 24, Unterziel 12.8) aus sind und zugleich „die effiziente Nutzung der natürlichen Ressourcen erreichen“ wollen (ebd.: 24, Unterziel 12.2) oder „[e]in Pro-Kopf-Wirtschaftswachstum entsprechend den nationalen Gegebenheiten“ einfordern (ebd.: 20, Unterziel 8.1) und daneben Ungleichheiten „zwischen Ländern verringern“ (ebd.: 22, Ziel 10) möchten. Ebenso unterschiedlich werden Wege der transformativen Bildung hin zur globalen Bürger\*innenschaft und damit die anvisierten SDGs spezifiziert (vgl. Wintersteiner et al. 2014, UNESCO 2014 u.a.).

Eine grundlegende Differenz der Auffassungen, die für unseren Denkraum ordnend ist, hat Vanessa Andreotti (2006) anhand der Ansätze von Andrew Dobson und Gayatri Spivak herausgearbeitet und deutlich gemacht, dass es bis auf das Thema und dessen Dringlichkeit kaum Gemeinsamkeiten bei Zielvorstellungen und Umsetzungsstrategien gibt. Während die „Sanft“-Position das globale Problem in Armut und Hilflosigkeit sieht und es auf „Defizite in ‚Entwicklung‘, Bildung, Ressourcen, Fähigkeiten, Kultur, Technologie etc.“ zurückführt, wird die zentrale Herausforderung in Ansätzen der „kritischen GCED“ in Ungleichheit und Ungerechtigkeit ausgemacht (ebd.: 46 [Von den Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt.]). Die Folgen dieser unterschiedlichen Deutungen sind gravierend, weil sie Macht und Politik der Akteur\*innen im Globalen Norden fortschreiben oder damit brechen wollen. Für die Theoretisierung eines heuristischen Instruments der GCED sollen deshalb folgende von Andreotti formulierte Fragen fungieren:

„Wer ist dieser Weltbürger? Was sollte die Grundlage für dieses Projekt sein? Wessen Interessen werden hier vertreten? Ist dies ein elitäres Projekt? Bestärken wir die dominante Gruppe darin, an der Macht zu bleiben? Tun wir genug, um die lokalen/globalen Dimensionen unserer Annahmen zu berücksichtigen?“ (ebd.: 44, [Von den Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt.])

Für eine Forschungsagenda an einer pädagogischen Hochschule verkomplizieren sich die gestellten Fragen, weil es nicht nur um unterschiedliche Weisen und Ziele der Befähigung, sondern auch um die Befähigung der Befähiger\*innen geht und insofern zusätzlich um die Reflexion der Position auf stets gedoppelter Ebene: Akteur\*innen an der pädagogischen Hochschule sind: die Hochschullehrer\*innen, die Studierenden – und alle sind Lernende und (zukünftig) Lehrende. Diese mehrfache Perspektivierung hat sich durch alle Fragen zu ziehen, durch die Fragen nach dem Ort und Status der Personen ebenso wie nach den Inhalten: Denn wer lernt von wem und wer lehrt wen was? In welchen Korsetten, mit welcher Handlungsmacht ausgestattet, in welcher Zusammensetzung? Und was wird als Lernziel, Kompetenz, relevantes Wissen ausgewählt – und was nicht?

In diesem Zusammenhang interessiert also nicht nur die Perspektive auf Ungleichgewichte in der Welt, sondern auch auf lokal und national strukturierte (Un)Sichtbarkeiten und (Un)Gleichheiten aus einer globalisierten Perspektive: in der *Migrationsgesellschaft\**, in Fragen der Sprachhegemonien, in (kulturellen) Hierarchien der Erzählungen, der Weltliteratur, in heimlichen und offiziellen Kanones etc. Dass hierbei globales und lokales Denken und Handeln nicht (mehr) voneinander zu trennen und beide Positionen und

Verortungen in ihren machtdurchsetzten Verflechtungen stets zu reflektieren sind, kann durch den Neologismus *glokal*\* zum Ausdruck gebracht werden. Nicht zufällig arbeiten an und mit diesem Kunstbegriff nicht nur Ökonom\*innen und Soziolog\*innen, sondern auch Bildungswissenschaftler\*innen.

## 2.2 Politisierung des Denkrahmens

Die Erziehung zur Weltbürgerschaft ist weniger eine bildungswissenschaftliche Richtung als ein „pädagogisches Forschungsfeld“, in dem sich auch unvereinbare Positionen – v.a. hinsichtlich ihres Verhältnisses zur Herrschaft – etabliert haben (Grobbaauer & Wintersteiner 2016: 327). Gerade im Alltag der Pädagog\*innen, der als unpolitisch verstandener Handlungsraum Machtverhältnisse harmonisiert und reproduziert (ebd.: 329), können Forschungen in diesem Feld zur Sichtbarkeit beitragen. Konsequenzen aus diesen Alltagseffekten sind aber auch in der Lehre einer Hochschule, an der zukünftige Lehrer\*innen studieren und forschen, in doppelter Schleife mit Rückkopplungen zu reflektieren.

2014 wird in einem Paper der österreichischen UNESCO-Delegation zwischen *global citizen* als individuellem *Kosmopolitismus*\* und *global citizenship* als strukturellem Kosmopolitismus unterschieden (Wintersteiner et al. 2014: 11-13). Statt politische(re) von unpolitischen Ansätzen zu differenzieren, könnte auch zwischen individuell-humanitären und strukturell-politischen Anschauungen unterschieden werden – die Bedenken, damit individuelle und humanitäre Positionen abzuwerten, sind wohl nicht so leicht zu zerstreuen (Grobbaauer & Wintersteiner 2016: 327). So sind denn sanfte Zugänge wichtig, aber jeweils von kritischen zu ergänzen und zu unterfüttern. Hier ist Vanessa Andreotti zuzustimmen, die schreibt:

“Da es jedoch kein allgemeingültiges Rezept oder Konzept gibt, das für alle Kontexte geeignet ist, ist es wichtig zu erkennen, dass eine ‚sanfte‘ Erziehung zur Weltbürgerschaft für bestimmte Kontexte geeignet ist und bereits einen wichtigen Schritt darstellen kann. Doch dabei darf es nicht bleiben [...]. Wenn Pädagogen nicht in der Lage sind, sich kritisch mit den Annahmen und Implikationen/Grenzen ihrer Ansätze auseinanderzusetzen, laufen sie Gefahr, (indirekt und unbeabsichtigt) die Glaubenssysteme und Praktiken zu reproduzieren, die denjenigen schaden, die sie unterstützen wollen.“ (Andreotti 2006: 50, von den Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt)

Für die Forschungs- und Bildungsagenda an der KPH Wien/Krems gilt es zu prüfen, welche Zusammenhänge sanfte Wege erlauben bzw. nahelegen. Darüber hinaus gehen wir mit Grobbauer und Wintersteiner (2016: 327) d'accord, dass ein pädagogisches Arbeiten immer „Teil einer gesellschaftlichen Gesamtstrategie [ist], die an der Überwindung jener Strukturen und Machtverhältnisse arbeitet, die eben jene Ungerechtigkeit ständig reproduzieren, die zu kritisieren *Global Citizenship Education* sich anschickt.“ Mit dieser Verortung ist eine Basis geschaffen für unsere Auseinandersetzung mit strukturellen Gegebenheiten und Machtdimensionen, die weitere Fragen aufrollen. Denn welche Ansätze und Positionen können unsere GCED-Agenda theoretisch untermauern?

## 2.3 Integration von Disziplinen und Fachdidaktiken

Wenn die Ziele feststehen (SDGs bzw. globale Weltbürgerschaft) und der Radius der Akteur\*innen sowie das Grundverständnis abgesteckt sind, stellt sich noch die Frage nach der Form des Zusammenwirkens von bestehenden Ansätzen, Disziplinen und Fächern. In einer UNESCO-Publikation aus dem Jahr 2014 wird GCED als integrativer Ansatz gefasst, der sich verschiedener Positionen bedient und sie in den ehrgeizigen Zielen Gerechtigkeit, Frieden und Nachhaltigkeit vereint:

“GCED verfolgt einen vielseitigen Ansatz, der sich auf Konzepte, Methoden und Theorien stützt, die bereits in unterschiedlichen Bereichen und Fächern wie Menschenrechtsbildung, Friedenserziehung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Bildung für internationale Verständigung angewandt werden. Als solcher zielt sie darauf ab, jene sich überschneidenden Agenden voranzutreiben, die die Förderung einer gerechteren, friedlicheren und nachhaltigeren Welt bezwecken.“ (UNESCO 2014: 9, [Von den Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt.])

Wie kann die Arbeit an diesem gemeinsamen Ziel in Disziplinen und Fächer integriert und operationalisiert werden? Dieser Frage nachzugehen, ist schwierig, wenn Bildung als Mittel zur "Förderung der Weltbürgerschaft" festgelegt wurde (ebd.) und damit die Notwendigkeit einer Transformation des bestehenden Bildungswesens verankert ist. Der *methodologische Nationalismus\** (Beck 2004: 39ff.) ist nämlich nach wie vor auch unseren Curricula und Bildungseinrichtungen eingeschrieben – von der Auswahl der Fächer, Sprachen und Themen bis hin zu kompetitiven internationalen Rankings mit wiederum notorisch nationalen Effekten.

Damit die interdisziplinäre Arbeit an einem heuristischen Rahmen für die GCED-Forschungsarbeit an der KPH kein additives Anliegen bleibt und sich damit in Hinblick auf machtvolle Strukturen und Akteur\*innen neutral verhält, gilt es bei der Schärfung des Querschnittsanliegens auch fachdidaktische Perspektiven zu integrieren.

Exemplarisch stellen wir ausgewählte Anfragen an die Theorie (3) und an die Praxis (4) vor, die sich am Ausbuchstabieren von Konzepten der GCED beteiligen.

→ Wie kann pädagogisches Handeln im Denkraum der GCED aussehen, wenn es den nationalen Fokus aufgibt und politische Bildung auf die Weltgesellschaft bezieht? Welche strukturellen und curricularen Veränderungen sind notwendig? Auf welche Weise sind Disziplinen und Fächer zu erweitern und zu integrieren?

→ Was bedeutet der Fokus auf Unterrichtssprache und globale Fremdsprachen? Und was würde die Integration von Mehrsprachigkeit bedeuten?

→ Welche Texte und Filme werden im Unterricht rezipiert? Wie werden sie gelesen und besprochen? Und welche lokalen und globalen, nationalen und rassistischen Vorstellungen werden dabei (re)produziert?

→ Wie verhalten sich Religionspädagogiken zur Weltbürgerschaft?

### 3 Ausgewählte Anfragen an die Theorie: Implikationen für die GCED aus *kritischer Theorie\** und *Postcolonial Studies\**

GCED versteht sich als offen, politisch und praxisrelevant, als Analyseperspektive ohne abgeschlossene *Epistemologie\**, die fortgesetzt heuristische Zugänge einbezieht und so als Objektiv fungiert, das je nach Analysegegenstand scharf gestellt werden kann. Auf der anderen Seite des Kontinuums steht die didaktische Umsetzung, der GCED als Pädagogik verpflichtet ist, sei es in der Schule, der Erwachsenen- oder der Lehrer\*innenbildung. Wie kann die heuristische Basis soweit konkretisiert werden, um ihre kritische Befragung zu ermöglichen?

Wintersteiner und Kolleg\*innen (2014: 51) spannen den Perspektivenbogen der GCED von einer Werteorientierung (1) über das kritische Denken (2), das unabdingbar eine historische Dimension (3) enthält, hin zur politischen Handlungskompetenz und Partizipation (4). Die Werte mit ihren normativen Implikationen, die im Perspektivenmodell der GCED (vgl. ebd.) explizit genannt werden, sind Friedenserziehung (vgl. z. B. Reardon & Cabezudo 2002), soziale Gerechtigkeit (exemplarisch Brand & Wissen 2017, s. unten) und Menschenrechte

(u.a. Weyers & Köbel 2016)). Auch das Konzept des kritischen Denkens ruft eine epistemologische Tradition auf, nicht zuletzt wird es als grundsätzliches Anliegen schulischer Bildung gefordert.<sup>3</sup> GCED als kritisch-theoretisches Projekt nimmt sich im deutschsprachigen Kontext Anleihen an der Denktradition der Frankfurter Schule. Dabei gibt es Parallelen zur Theoriearbeit von Brand und Wissen (2017), die im Folgenden genauer beleuchtet wird. Zudem fordert die kritische GCED die historische Perspektive ein und bezieht sich dabei besonders auf „negative historische Traditionen des Westens“ (Wintersteiner et al. 2014: 27): Auschwitz (vgl. Adorno 1966), Hiroshima und die atomare Bedrohung (vgl. Anders 1981/2003) sowie den Kolonialismus (vgl. unter vielen anderen Said 1978/2012).

### 3.1 Zur imperialen Lebensweise

Ein Konzept, auf das sich GCED bezieht, wenn sie sich „anschickt“, die ungerechten „Strukturen und Machtverhältnisse“ zu kritisieren (Grobbaauer & Wintersteiner 2016: 327), ist jenes der imperialen Lebensweise. Den Begriff konzipieren Brand und Wissen (2017) in ihrem gleichnamigen Buch. Schon dessen Untertitel „Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus“ ist programmatisch. Die epistemologische Basis stellt sich vorwiegend aus Ansätzen von „Marx, Gramsci, der *feministischen Theorie\**, Foucault und Bourdieu“ (Brand & Wissen 2017: 17f., Hervorhebung von den Verfasser\*innen) zusammen und wird durch weitere ergänzt – auch dadurch ist sie mit dem *holistischen Ansatz\** der GCED kompatibel. Bemerkenswert ist die konzise und tiefgehende Analyse der Produktions- und gesellschaftlichen Verhältnisse in enger Verstrickung mit individuellen Prägungen und Verfasstheiten. Externalisierung, gemeint ist hier die Auslagerung der negativen Effekte der Produktion und der bevorzugte Zugriff auf Ressourcen und Arbeitskraft aus dem *Globalen Süden\**, wird als wesentlicher Mechanismus zu dessen Nachteil analysiert. Die soziale Hierarchisierung, aber auch *Subjektivierungsprozesse\** im Globalen Norden sind als Reproduktionsmechanismen der *hegemonialen\** Strukturen erkennbar. Die individualisierten und defizitorientierten Ansätze des „sanften“ Kosmopolitismus (vgl. Andreotti 2006: 46) werden damit als nicht angemessen erkennbar, besonders angesichts der Komplexität und vor allem in Anbetracht der strukturellen Verankerung jener Mechanismen, die unser Handeln und unseren Konsum bestimmen.

---

<sup>3</sup> s. etwa das Unterrichtsprinzip Politische Bildung, verfügbar unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische\\_bildung.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html) und das Bildungsanliegen Globales Lernen und Global Citizenship Education, verfügbar unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html)

Das Konzept der imperialen Lebensweise ist insofern interessant, als es eine Diskussionsgrundlage für die Frage bietet, warum angesichts der globalen Krise wenig Fortschritte und schlechterdings sogar Rückschritte gemacht werden – eine Frage, die sich angehende Lehrer\*innen stellen und der sie sich in Zukunft von Seiten ihrer Schüler\*innen vermehrt werden stellen müssen. Dabei ist auch und gerade im Bereich der Primarstufe intensiv an den Möglichkeiten und Grenzen der didaktischen Reduktion zu arbeiten. Um komplexe Sachverhalte so weit zu vereinfachen, dass sie auch für ganz junge Kinder ohne sinnentstellende Verkürzungen vermittelt werden können, braucht es eine besondere Verarbeitungstiefe für globale Zusammenhänge auf Seiten der Lehrkräfte. Davor muss aber bereits eine forschungsgelenkte (Hochschul-)Lehre verwirklicht sein, die zukünftige Lehrer\*innen bei diesem Unterfangen begleitet und unterstützt. Der übersichtlich und klar strukturierte Band von Brand und Wissen (2017) kann dazu einen Beitrag leisten und exemplarisch herangezogen werden. Das Nachvollziehen der Argumente, aber auch deren strukturelle Analyse eröffnet vielfältige Lernchancen für angehende Lehrer\*innen.

Die Autoren widmen sich detailliert den Facetten des Begriffs „imperiale Lebensweise“ und betonen, wie stark unsere Alltagspraxen mit gesellschaftlichen Formationen verbunden sind und wie sehr sie sich gegenseitig beeinflussen (vgl. Brand & Wissen 2017: 45). Die Arbeit an den globalen Ungleichheiten und Krisenphänomenen in den Bereich der individuellen Lebensführung zu verweisen, käme einer Verkennung dieser Mechanismen gleich (vgl. ebd. 49). Eine paternalistische Haltung gegenüber jenen Kindern, die mit den Konsequenzen der imperialen Lebensweise leben müssen, scheint zynisch. Stattdessen bieten sich aus unserer Sicht didaktisierte Zugänge zur Veranschaulichung von globaler Verteilungsungerechtigkeit an (z.B. Südwind 2019: 18ff.), die keinesfalls banal sind und eindrucksvoll verdeutlichen, wie sich die von Brand und Wissen analysierten Gegebenheiten manifestieren. Derartige Materialien bieten eine Diskussionsgrundlage, die Verständnis für eine „solidarische Lebensweise“ (Brand & Wissen 2017: 165 ff.) anbahnen kann, ohne neokoloniale Strukturen aufzunehmen und fortzuführen.

## 3.2 Weitere Fragen

Gewiss ist der Ansatz der imperialen Lebensweise, wie auch andere Konzepte der GCED, von bestimmten normativen Vorannahmen getragen. Diese Vorannahmen gilt es zu prüfen, auch anhand der Frage „Wer spricht?“, die im Sinne einer kritischen Auseinandersetzung jedenfalls zu stellen ist. Dabei zeigt sich, dass weitere Ansätze zu ergänzen sind. Wenn sich Brand und Wissen (2017) ausgehend von einer kolonialistischen Haltung des Globalen Nordens mit den

lokalen und globalen Dynamiken von Konsum, Produktion und Macht auseinandersetzen, ergänzen notwendigerweise Positionen, die von Stimmen des Globalen Südens getragen werden, das Nachdenken über die imperiale Lebensweise. Sie haben das Potenzial, Herrschaftsverhältnisse zu dekonstruieren. Um die Mechanismen des *Silencing\** und *Othering\** (vgl. Spivak 1983) zu bekämpfen, braucht es die Kenntnis der „Ränder“ von nahen oder fernen Gesellschaften und Gesellschaftsteilen – insbesondere von jenen, denen wir uns selbst zuordnen. Eine solche Dezentralisierung des Blicks kann bewerkstelligt werden, indem marginalisierte Gruppen in wertschätzender und ermächtigender Weise Beachtung finden. Zudem besteht die Notwendigkeit, in diesem Sinn institutionelle Rahmenbedingungen zu durchleuchten, damit benachteiligte und ungehörte Gruppen ihre eigene Stimme suchen, finden und erheben (vgl. ebd.). Das entspricht einem konsequenten Verständnis von Diversität als Bereicherung. Gleichsam die andere Seite der Medaille ist die Frage nach dem eigenen Habitus und seiner Überwindung. Das Unbehagen in Bezug auf die eigene Position kann sich nicht in einer affirmativen Haltung gegenüber Diversität erschöpfen. Eine diskriminierungskritische Haltung muss hinzukommen, die immer zuerst bei sich selbst beginnt (s. u.a. Fereidooni & El 2017; Foitzik & Hezel 2018). Entnormalisierung und *unlearning\** von Rassismen eröffnen hierzu konkrete Denk- und Handlungsmöglichkeiten.

Transformatorische Inhalte können in der gesamten Landschaft von elementarer bis tertiärer sowie lebenslanger Bildung aus verschiedenen Quellen geschöpft werden. Hier wäre die Literatur zu nennen (siehe vielfältige Anregungen für den Deutschunterricht in Wintersteiner/Zelger 2021), aber auch Musik, Religion und viele andere. Die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für moralisches und politisches Handeln ermöglicht die Entfaltung eines transformativen Potenzials. Wir schließen diese Erkundung des theoretischen Rahmens ab, indem wir weiterführende Überlegungen zu den pädagogischen, fachlichen und fachdidaktischen Potenzialen anstellen und zu Fragen und weiteren Lösungsansätzen ausdrücklich ermutigen möchten.

→ Wie soll mit globalen und lokalen Ungerechtigkeiten und Krisen umgegangen werden, zumal es in einer Bildungseinrichtung wie der KPH um die Befähigung der Befähigter\*innen geht?

→ Wie können Literatur, Musik und Religion für GCED eingesetzt werden?

→ Ist ein angestrebter Lösungsansatz ausreichend aktivistisch, kritisch und theoretisch fundiert? Wird der Analyse ein adäquater Stellenwert eingeräumt?

## 4 Ausgewählte Anfragen an die Praxis: Reflexion aus Sicht der Lehrer\*innenbildung und deren Potential für die Implementierung in Bildung und Forschung

Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf Österreich grundsätzlich zu sagen, dass „Globales Lernen und Global Citizenship Education“ bereits als eines der Bildungsanliegen formuliert ist. Hierbei geht es konkret um die Befähigung der Schüler\*innen, „globale Themen in ihrer Komplexität zu verstehen und kritisch zu reflektieren“.<sup>4</sup> Der Grundgedanke, die globale Dimension in Lernprozesse zu inkludieren, ist also nicht neu. Basierend auf ersten Diskussionen (vgl. Pike & Selby 1988) gewinnt globales Lernen seit den 80er und 90er Jahren im mitteleuropäischen Raum an Bedeutung (vgl. Bourn 2014: 9; Südwind 2017: 4). Während anfangs der Fokus auf lernerzentrierten Ansätzen und der Entwicklung von Wissen und Fähigkeiten (*skills*) lag, änderte sich dies durch die Weiterentwicklung der GCED: „Der Link zwischen Lernen und Handeln könnte als das gesehen werden, was GCED ausmacht.“ (Bourn 2016: 27 [Von der Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt]).

Ähnlich formuliert dieses Bildungsanliegen der englische Dachverband von Wohlfahrtsorganisationen, genannt *Oxfam*, (2015: 5) der herausstreicht, dass GCED nicht darauf abzielt, Schüler\*innen aufzuzeigen, wie sie denken und handeln sollen und ihnen schon gar nicht Lösungen komplexer Problemstellungen vorlegt. Vielmehr gehe es darum, sie selbst zu Akteur\*innen zu machen, indem Lehrer\*innen sie durch gezielte Fragen zu kritischem Denken befähigen, mit ihnen gemeinsam Sichtweisen, Einstellungen und Werte reflektieren und sie sich zusammen mit komplexen globalen und lokalen Problemstellungen auseinandersetzen. Der Fokus liege auf realen Problemen und das Lernen solle Wirksamkeit über das Klassenzimmer hinaus eröffnen. So wie in der Formulierung des Bildungsanliegens in Österreich gefordert<sup>5</sup>, meint auch *Oxfam*, dass GCED fächerübergreifend und über alle Schulstufen hinweg implementiert werden soll. *Oxfam* schlägt in diesem Zusammenhang einen *Learn-Think-Act Approach\** (Oxfam Education 2016: 10) vor, um Schüler\*innen bei der Entwicklung zu proaktiven *global citizens* zu unterstützen, da ein solcher Zugang von Bildung nicht nur fordert, Schüler\*innen Wissen, Fähigkeiten und Werte aufzuzeigen und zu vermitteln, sondern noch einen Schritt weiter zu gehen: „Möglichkeiten wahrzunehmen und sich Herausforderungen zu stellen, um eine Welt zu schaffen, in der sie leben möchten.“ (Oxfam 2015: 4 [Von den Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt].)

---

<sup>4</sup> Vgl. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html) (Zugriff 7.9.2021)

<sup>5</sup> Vgl. [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html) (Zugriff 7.9.2021)

→ Wie ist GCED ausformuliert? Wer fühlt sich zuständig? Welche Didaktisierungen sind erfolgt? Inwiefern wurde der *citizenship*-Perspektive Rechnung getragen, als das Globale Lernen durch das Ziel GCED ergänzt wurde? Folgt das Bildungsanliegen einem sanften oder einem kritischen Ansatz?

## 4.1 Zur Implementierung von GCED

Die Implementierung der GCED in Bildungseinrichtungen ist ein komplexes Unterfangen und erfordert Transformationsprozesse auf mehreren Ebenen, wie beispielweise auf der der Lehrer\*innenbildung im Sinne einer Befähigung der Befähiger\*innen. Denn, wie Andreotti festhält:

„Eine Lehrperson, die kein *global citizen* und *global learner* ist, kann *global citizenship* nicht effektiv unterrichten. In anderen Worten, einer Lehrperson, die nicht selber globales Lernen erfahren hat, wird es sehr schwerfallen, globale Bildung basierend auf Solidarität und Ethik zu praktizieren. Die Erfahrung globaler Bildung kann auf mehreren Ebenen stattfinden, wobei Lehrer\*innenbildung eine wichtige ist. Daher muss sich Lehrer\*innenbildung, sowohl in der Aus- als auch Fortbildung, auf diese große Veränderung vorbereiten, wenn sie Lehrer\*innen und Studierende auf die Herausforderungen, die *global citizenship* mit sich bringt, vorbereiten möchte.“

(Andreotti 2011: 25, [Von den Verfasser\*innen aus dem Englischen übersetzt.] )

Es braucht also Lehrer\*innen, die mit GCED vertraut sind und entsprechendes Wissen und entsprechende Fähigkeiten erworben haben, die sie in den eigenen Unterricht miteinfließen lassen. Dies ist umso wichtiger, da diese, so Bourn (2016: 63), einen überaus großen Einfluss auf Schüler\*innen und deren Entwicklung zu *global citizens* haben (vgl. auch Kirkwood-Tucker 1990). Hierbei stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten wichtig wären, wie dieser Prozess stattfinden könnte und welche Akteur\*innen letztendlich eingebunden sein sollten. In diesem Zusammenhang sei auch erwähnt, dass Lehrer\*innen nicht nur Befähiger\*innen der Schüler\*innen sind, sondern diese Transformationsprozesse auch für sie selber als Akteur\*innen und Teil dieser Welt gewinnbringend und wichtig sind. Daraus folgt für die Lehrer\*innenbildung, dass GCED nicht erst in der Schule, sondern schon im Studium ansetzen muss. Notwendige Transformationsprozesse an der Hochschule beinhalten neben gezielter Wissensvermittlung die Reflexion über Werte und Einstellungen sowie die

Entwicklung noch zu bestimmender Fähigkeiten, nicht zuletzt, um Global Citizenship auch vermitteln zu können.

Einen möglichen Ansatz zur Integration der GCED könnten *global skills* darstellen, die nach Mercer et al. (2019: 6) essentiell sind, um Lernende auf Herausforderungen des 21.

Jahrhunderts vorzubereiten. Basierend auf bereits bestehenden Frameworks, wie beispielsweise den *UNESCO four pillars of education* (Delor et al. 1996) und dem *OECD PISA Global Competence Framework* (OECD 2018), haben Mercer et al. (2019: 8) fünf *global skills* Cluster entwickelt, für deren Vermittlung der Englischunterricht besonders geeignet sei. Diese beinhalten (1) Kommunikation und Kollaboration, (2) Kreativität und kritisches Denken, (3) Interkulturelle Kompetenz und Bürger\*innenschaft/*citizenship*, (4) *emotionale Selbstregulation\** und *wellbeing* sowie (5) *digital literacies*.

In ihrem programmatischen Text über *global skills* im Sprachunterricht argumentieren Mercer et al. (2019), dass im Sprachunterricht Zusammenarbeit und Kommunikation miteinander verbunden seien und sich gegenseitig bedingen. Als Beispiele nennen sie *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) sowie *communicative language teaching*, die beide Kommunikation(sprozesse) berücksichtigen. Kreativität und kritisches Denken sehen die Autor\*innen als besonders bedeutend an, beispielsweise in Hinblick auf die kritische Evaluation von Quellen sowie die Fähigkeit, andere Perspektiven einzunehmen und zu verstehen. Hierbei sei es wichtig, dass Lehrer\*innen eine adäquate Atmosphäre schaffen, die beides ermögliche und fördere. Da Englisch als *lingua franca (ELF)\** fungiert, also von Menschen unterschiedlicher kultureller und mehrsprachiger Biografie verwendet wird, biete der Englischunterricht ein spezielles Potential um über (mehrsprachige) Kommunikation, sprachliche Machtverhältnisse, Sprachenrechte und interkulturelle Aspekte zu reflektieren.

*Citizenship* nach Mercer et al. (2019) meint sowohl den Fokus auf das Lokale als auch das Globale und beinhaltet, ein Bewusstsein für soziale Verantwortung zu entwickeln. Eine ebenso wichtige Fähigkeit des 21. Jahrhunderts stelle die emotionale Selbstregulation dar, welche maßgeblich eine Basis für das eigene Wohlbefinden schaffen könne. Auch die Partizipation im digitalen Raum gewinne immer mehr an Bedeutung. Dies beinhalte nicht nur das Kreieren und Teilen von Inhalten und Meinungen, sondern auch den verantwortungsvollen und ethischen Umgang mit digitalen Daten und Ressourcen.

Wie bereits erwähnt, illustrieren Mercer et al. (2019) eine mögliche Integration sogenannter globaler Schlüsselfähigkeiten in den Englischunterricht. Es stellt sich demnach die Frage, welche Kompetenzen ein *21st century citizen* allgemein braucht, um in einer globalisierten

Welt agieren zu können, und weiters, ob die beschriebenen *global skills* diese Anforderungen abdecken. Zweifellos hat Sprachunterricht das Potential, viel mehr zu tun als Sprache zu vermitteln. Er kann mehr oder weniger bewusst gesellschaftliche Ziele mitdenken (z.B. interkulturelle Kompetenz). In welcher Form dies im Kontext von GCED möglich wäre, könnte zukünftig an der KPH erforscht werden.

Wie man an der Diskussion um die Integration der *global skills* im (Englisch)Unterricht sieht, ist die unbedingt notwendige Konkretisierung von Lehr- und Lernzielen im Kontext der GCED schwierig. Es scheint, als ob der Rahmen der GCED mehr Fragen aufwirft, als er im Moment noch zu beantworten vermag. Überlegungen wie die zu den *global skills* könnten allerdings ein wichtiger erster Schritt dahingehend sein, GCED greifbarer zu machen und über die Fächer hinweg in Österreich zu integrieren. Denn bis zu einem gewissen Grad ist ein Abstecken von Zielen und Fähigkeiten notwendig für deren erfolgreiche Integration und Vermittlung in der Lehrer\*innenbildung an der KPH Wien/Krems. In diesem Kontext spielt Forschung eine zentrale Rolle.

Hierbei ist zu erwähnen, dass entsprechende Forschung auf mehreren Ebenen stattfinden kann und muss. Sie betrifft die forschungsgeleitete Lehre durch die Befähiger\*innen der Befähiger\*innen – sprich Lehrende der KPH – sowie die Entwicklung von Forschungsprojekten durch diese. So können besagte Problemstellungen auch durch Studierende in Form von Masterarbeiten beforscht werden, aber auch durch die Lehrenden Berücksichtigung in (fachdidaktischen) Lehrveranstaltungen finden. Dabei geht es darum zu diskutieren, wer ein *global citizen* ist, und was ein\*e solche\*r braucht. Insbesondere aber stellt sich die Frage, wie das Bewusstsein dafür geschaffen und entsprechende Fähigkeiten erworben und vermittelt werden können, um bei Lehrenden, Studierenden und letztendlich auch bei Schüler\*innen eine Transformation im Denken und Handeln zu bewirken: Nur so wird es möglich sein, das Bildungsanliegen der GCED nachhaltig in der Gesellschaft zu verankern.

→ Welche Fähigkeiten wären für Lehrer\*innen wichtig? Wie lassen sich diese in einem sanften und wie in einem kritischen Paradigma formulieren?  
→ Von welchen kulturellen Werten sind die *global skills* geprägt? Inwiefern sind diese überhaupt universalisierbar? Wer bestimmt beispielsweise, was Wohlbefinden ist? Was macht Wohlbefinden aus? Welche Rolle spielt die Lebenssituation?  
→ Wären die *global skills* auch für andere (Sprach)Fächer geeignet? Was müsste gegebenenfalls adaptiert werden?  
→ Wie wird man ein *global citizen*? Wer entscheidet das? Was braucht jemand, um die globale *citizenship* zu erwerben?

## 5 Fazit und Ausblick: Überlegungen zum kritischen Potential von GCED und seine Implementierung in Forschung und Bildung an der KPH

Eine kritische Reflexion von Konzepten und Modellen fragt nach Grundannahmen und Zwecken, nach Strukturen und Machtverhältnissen, nach Akteur\*innen und ihren Interessen und es fragt nach Leerstellen und Auslassungen. GCED ist kein geschlossener Denkrahmen, der einer solchen Reflexion unterzogen werden könnte. Einerseits gibt es unterschiedliche Zugänge (vgl. Andreotti 2006; Wintersteiner et al. 2014) und andererseits sind die Trennlinien zwischen GCED und Globalem Lernen nicht durchwegs scharf gezogen, wie z.B. in den Konzepten der entwicklungspolitischen Organisation *Südwind* ersichtlich wird (vgl. Bildungsteam Südwind 2019, Südwind 2017). Übereinstimmungen gibt es jedenfalls zumindest in der Grundannahme, dass wir in einer globalen Welt mit komplexen und widersprüchlichen Herausforderungen leben und dass die Annäherung an dieses Thema (selbst)reflexiv erfolgen soll. Teil einer Forschungs- und Bildungsagenda an der KPH muss es also sein, den Denkrahmen weiter zu spezifizieren und ihn so einer kritischen Reflexion zugänglich zu machen.

Als Fazit und Ausblick wird für dieses Vorhaben das kritische Potential der GCED aufgezeigt und die Frage beantwortet, wie dieses kritische Potential auch eine politische Dimension entwickeln kann. Damit ist gemeint, dass GCED „in Richtung einer *politischen* Handlungskompetenz“ (Grobauer 2014: 30, Herv. d. Verf.) führt. Es würde also nicht nur um „die *Möglichkeit* einer Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft gehen“ (BMBWF o.J., Herv. d. Verf.), sondern auch um die *Zuständigkeit* dafür. Dieser im semantischen Feld der Kompetenz weitgehend vernachlässigte Aspekt ist von hoher Relevanz, wenn die Gestaltung der Welt zur Debatte steht. Nur wer sich zuständig fühlt, wird handeln. Mit *Zuständigkeit* ist aber auch eine Verantwortlichkeit gemeint, die nicht nur individuell wahrgenommen wird, sondern vielmehr strukturell verankert ist. Für das Bildungssystem bedeutet das ganz konkret, dass sich auch Lehrpersonen als dessen Vertreter\*innen für die im Kontext der SDG 4.7 geforderten transformativen Prozesse zuständig fühlen und dafür auch Verantwortung übernehmen. Eine solche Haltung erlaubt nicht, auf notwendige Veränderungen „von oben“ zu warten, sondern führt dazu, diese „von

unten“ einzuleiten. Lehrpersonen oder andere Vertreter\*innen der Bildungsinstitutionen, die diese Art von professioneller Kompetenz nicht wahrnehmen, würden im Verständnis der kritischen GCED verantwortungslos agieren.

An dieser Stelle sei nochmal an die analytische Trennung zwischen „sanften“ und „kritischen“ Ansätzen der GCED erinnert (Andreotti 2006). Die „sanften“ Ansätze streben eine individuelle Anteilnahme an den Herausforderungen der globalen Welt an. Dabei soll „Verantwortung *für* andere“ (Grobbaauer 2014: 32, Herv. d. Verf.) übernommen werden. Da sich im Zuge dessen auch Tendenzen der Selbstoptimierung zeigen, wäre zu überprüfen, ob diese Wege nicht in eine elitäre bzw. paternalistische Umsetzung der GCED führen würden. Die kritische Einschränkung, dass ein sanfter Zugang als Grundannahme seinen Werten universelle Güte zuspricht (vgl. Wintersteiner et al. 2014: 12) und damit Gefahr läuft, eine koloniale Perspektive fortzuschreiben, muss jedenfalls berücksichtigt werden. Kritische Ansätze fokussieren hingegen auf „die Wahrnehmung und Analyse von Ungleichheit und Ungerechtigkeit sowie die Komplexität struktureller Rahmenbedingungen und Machtverhältnisse. Verantwortung *gegenüber* Anderen und eine *politisch-ethische Grundhaltung* bilden dabei die Basis.“ (Grobbaauer 2014: 32, Herv. d. Verf.). Im kritischen Ansatz ist also eine politische Dimension angelegt und die Formulierung „Verantwortung gegenüber Anderen“ impliziert den Aspekt der Zuständigkeit. Nachdem im vorigen Abschnitt (4) ein tendenziell „sanfter“ Ansatz aufgegriffen wurde, wird abschließend der kritische Ansatz für die Implementierung in der Praxis durchgedacht.

Dazu schlagen wir vor, an der KPH das österreichische Bildungssystem selbst zum Gegenstand der kritischen Analyse struktureller Rahmenbedingungen und Machtverhältnisse in einer globalen Welt zu machen, da es den professionellen Handlungsraum zukünftiger Lehrer\*innen darstellt und sie daher dort berufen sind, Veränderungen einzuleiten. Das erscheint aus zwei Gründen sinnvoll. Erstens lässt sich der normative Rahmen der kritischen GCED ohne Bedenken auf das nationale Bildungssystem übertragen, dessen institutionelle Aufgabe es ist, dem demokratischen Prinzip zu dienen, und damit die Werte der Freiheit, Gleichheit, Partizipation, der Würde und des Respekts zu repräsentieren und zu vermitteln. Zweitens ist Österreich eine Migrationsgesellschaft, das heißt, sie hat aufgrund globaler Migrationen eine heterogene Grundstruktur entwickelt. Die Institutionen, allen voran die Schule und die Lehrer\*innenbildung, an diese anzupassen wäre ein Meilenstein für die SDG 4.7 in Österreich. Aktuell bedeutet Migration für einen wesentlichen und immer größer werdenden Anteil der Bevölkerung von der Möglichkeit, eine höhere Schulbildung zu erlangen, ausgeschlossen zu sein (vgl. Herzog-Punzenberger 2017).

GCED als Forschungs- und Bildungsagenda an der KPH zu implementieren könnte heißen, sich mit diesen Herausforderungen auseinanderzusetzen und zukünftige Lehrer\*innen auf ihre Zuständigkeit bei den notwendigen Veränderungen im Bildungssystem vorzubereiten. Als Global Citizen agiert dann jene Lehrperson, die strukturelle Ungleichheiten des Bildungssystems erkennt, reflektiert und sich für dessen Transformationsprozesse, die vor allem strukturelle Veränderungen implizieren, auch *zuständig* fühlt. Diese *Zuständigkeit* ist ein wesentlicher Aspekt einer professionellen Kompetenz, auf die im Rahmen eines Studiums vorbereitet werden muss. Sie verweist auf die politische Dimension der Lehrer\*innenbildung. Rösch und Bachor-Pfeff haben diese Verantwortung in Bezug auf die durch Migration veränderte sprachliche Grundstruktur klar formuliert: „Es geht darum, im Lehramtsstudium die Entwicklung institutioneller Sprachbildung kritisch zu analysieren und auf der Basis von Forschungsergebnissen und Konzepten *an ihrer Reformierung mitzuwirken*.“ (Rösch & Bachor-Pfeff 2021: 7; Herv. d. Verf.) Das Schulsystem zu verändern, ist also nicht nur Aufgabe der Behörden, sondern dies liegt auch in der Zuständigkeit der einzelnen Lehrer\*innen und damit im Aufgabenbereich der Lehrer\*innenbildung.

Impulse dazu könnten aus dem Projekt der Migrationspädagogik (Mecheril 2010) kommen, die ihren Fokus auf hegemonial gesetzte Zugehörigkeitsordnungen und die Macht der ihnen innenwohnenden Unterscheidungen in Bildungsprozessen hat. Mit der Weiterentwicklung eines solchen GCED-Denkrahmens können wir die Anliegen der SDGs an der KPH begleiten, deren Forschungs- und Bildungsarbeit an der KPH fortsetzen (vgl. Lindner et al. 2015; Krobath et al. 2019, Krobath et al. 2021) und einen wichtigen Beitrag für das Ausbuchstabieren des Unterziels 4.7. leisten.

→ Was macht eine Handlungskompetenz zu einer politischen? Und welche Bedeutung hat Politik in der Bildung?  
→ Welche Strukturen, Akteur\*innen und Institutionen sind für die Realisierung von Global Citizenship zuständig und verantwortlich? Und welche Veränderungen sind im Kontext einer pädagogischen Hochschule notwendig?

## 6 Glossar

Das Glossar soll die Lektüre des Textes mit dessen theoretischen und konzeptionellen Bezügen erleichtern. Insofern referiert es das im Artikel intendierte Begriffsverständnis und nicht allgemeine Definitionen.

**Einwanderungsland** ist ein Land, dessen Bevölkerung durch Einwanderung wächst. Sich explizit als Einwanderungsland zu verstehen, bedeutet Migrant\*innen als potentiell Bleibende – und nicht als „Gastarbeiter“ – zu sehen und durch staatliche Interventionen gesellschaftliche Integration, d.h. Partizipation der Einwander\*innen am sozialen, ökonomischen und politischen Leben, zu fördern und strukturelle Hürden systematisch abzubauen.

**Emotionale Selbstregulation** ist die Fähigkeit, selbst Emotionen adäquat zu regulieren. Dies beinhaltet, die Emotionen zu erkennen, diese zu identifizieren und zu verstehen. Wichtig ist, sich der Regulierungsstrategien zum Umgang mit Emotionen bewusst zu sein, um eine Basis für *wellbeing* zu schaffen (vgl. Mercer et al. 2019: 8).

**ELF / English as a Lingua Franca:** Unter ELF versteht man die Verwendung des Englischen als Verkehrssprache zwischen Sprecher\*innen unterschiedlicher Erstsprachen. In ELF-Situationen treffen Menschen aufeinander, für die Englisch das (einzig) adäquate Kommunikationsmedium ist (vgl. Seidlhofer 2011: 7).

**Epistemologie / Erkenntnistheorie** meint ein Teilgebiet der Philosophie, das sich damit auseinandersetzt, was Erkenntnis ist und wie Wissen entsteht. Es gibt viele Traditionen, die unterschiedliche Auffassungen darüber haben, wie wissenschaftliche Wissensproduktion stattfinden soll/kann.

**Feministische Theorie:** Sammelbegriff für die sehr diverse Landschaft an wissenschaftstheoretischen und methodischen Ansätzen, die eine feministische Grundhaltung haben. Sie kann als *Erkenntnistheorie\** bezeichnet werden, die sich u. a. mit Macht- und Geschlechterverhältnissen, Wissenschafts- und Gesellschaftskritik beschäftigt.

**Globaler Norden / Globaler Süden:** Da die Trias Industrieland/Schwellenland/Entwicklungsland wertend ist und zudem die koloniale Ausbeutung des Südens durch den Norden verschleiert, werden stattdessen diese Bezeichnungen verwendet. Mit dem Zusatz „global“ wird deutlich, dass die Bezeichnung nicht geografisch gemeint ist, sondern sich auf ungleiche Macht- und Produktionsverhältnisse bezieht.

**Glokal:** Die sich verstärkenden Bezüge zwischen Lokalem und Globalen werden als Glokalisierung bezeichnet. Die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten in ökonomischer, sozialer und kultureller Dimension werden insbesondere durch marktliberale Globalisierung und neue Medien verstärkt und dynamisiert.

**Hegemonial** sind Interessen und Werte, wenn sie sich als gesellschaftliche durchsetzen und als verallgemeinerte erlebt werden. Mit diesem Hegemonieverständnis von Antonio Gramsci

wird Herrschaft durch Konsens ausgeübt, weil sie auf Verinnerlichung der Machtverhältnisse beruht.

**Holistischer Ansatz:** ganzheitlich, nicht reduktionistisch.

**Heuristik / heuristisch:** Im Sinne eines qualitativen Forschungsverständnisses bezeichnet ein *heuristischer* Vorgang die Formulierung von (vorläufigen) Sätzen oder Hypothesen zur Entwicklung und Entdeckung neuer Erkenntnisse. Letztlich geht es darum, wissenschaftliche Suchverhalten methodisch zu reflektieren.

**Kritische Theorie:** Der Ausdruck geht auf die „Frankfurter Schule“ um Adorno, Horkheimer u. a. zurück. Gemeinsam ist den Ansätzen, dass „sie sich auf die (radikale) Kritik an der Herrschaft von Menschen über Menschen und Natur beziehen und nur für die Erklärung und Analyse dieser Phänomene unterschiedliche Wege einschlagen“ (Bittlingmayer & Freytag 2019: 10).

**Kosmopolitismus:** Statt einer politischen Zugehörigkeit zur Nation (Nationalismus) oder zur Region (Regionalismus) geht es beim Kosmopolitismus um die Zugehörigkeit zur Welt. Anders als die Globalisierung, die die Ausweitung nationaler Märkte auf einen Weltmarkt zum Ausdruck bringt, bezeichnen kosmopolitische Tendenzen (Kosmopolitisierung) die Entgrenzung sozialer und nationaler Welten und Perspektiven (Beck 2004: 18).

**Learn-Think-Act Approach:** Laut *Oxfam* (Oxfam Education 2016:10) ermöglicht dieser methodische Ansatz GCED-Übungen adäquat zu strukturieren. Lernende sollen dazu angehalten werden, nicht nur Neues zu lernen, sondern auch kritisch darüber zu reflektieren und entsprechend verantwortungsbewusst zu handeln. Ein *act* kann lt. *Oxfam* beispielsweise darin bestehen, andere auf etwas aufmerksam zu machen oder sich selbst karitativ zu engagieren.

**Methodologischer Nationalismus** bezeichnet ein „stahlhartes Kategoriengehäuse“ (Beck 2004: 10), das bei den Forschungen von nationalen Einheiten ausgeht, die recht homogen und unabhängig sind. Damit bleiben Phänomene wie die *Migrationsgesellschaft\**, *kosmopolitische Perspektiven\** und die imperiale oder solidarische Lebensweise unsicht- und ungreifbar.

**Migrationsgesellschaft** bezeichnet eine Gesellschaft, die durch vielfältige und andauernde Wanderbewegungen und deren Folgen gekennzeichnet ist. Dazu gehören eine Reihe von gesellschaftlichen Phänomenen, die aus der Perspektive einer „Einwanderungsgesellschaft“ betrachtet, unbeachtet bleiben, z.B. die Vermischungen von Sprachen, die Entstehung von

uneindeutigen Identitäten oder Strukturen sowie Prozesse des alltäglichen Rassismus (Mecheril 2016, 11).

**Narrativ** wird hier als sinnstiftende Erzählung verstanden, die Emotionen und Werte transportiert und legitimiert und die von einer gewissen Gruppe, einer Gemeinschaft, einem Staat geteilt wird.

**Norm / normativ:** In den Sozial- und Verhaltenswissenschaften versteht man unter *Normen* ganz allgemein Verhaltensstandards oder -regeln. Das Adjektiv *normativ* betont somit, dass Aussagen eine überindividuelle Bewertung beinhalten.

**Othering:** Diese Analysekategorie geht davon aus, dass Unterschiede zwischen Gruppen gemacht und nicht naturegegeben sind und dass erst durch Zuschreibungen das bzw. der Andere entsteht, bewertet und diskriminiert wird.

**Postcolonial Studies:** Kritischer Denk- und Theorierahmen, der sich mit den Mechanismen der Kolonialisierung und Dekolonisierung, des Imperialismus und Kapitalismus und mit den damit verbundenen Machtverhältnissen, Diskriminierungen und Zuschreibungen beschäftigt. Siehe auch *Othering\** und *Silencing\**.

**Silencing:** Eine Form von Diskriminierung. Menschen oder Gruppen werden nicht gehört, nicht für voll genommen, nicht verstanden oder ihre Stimme/Sprache wird abgewertet. Diese Mechanismen verursachen ein Verstummen.

**Subjekt und Subjektivierung:** Von den vielfältigen Denktraditionen, die sich je anders am Subjektbegriff abgearbeitet haben, ist für das Thema des Artikels das Verständnis der modernen und postmodernen Philosophie und Soziologie ab der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts in Anschluss an Denker\*innen wie Michel Foucault, Louis Althusser und Judith Butler von Bedeutung. Sie gehen davon aus, dass ein Subjekt immer schon der Herrschaft unterworfen und nicht autonom ist. Subjektivierung bezeichnet die Prozesse, wie Einzelne zu Subjekten gemacht werden oder sich selbst zu Subjekten machen.

**Unlearning:** Umdeutung eines psychologischen Begriffs in *feministischen\** und *postkolonialen\** Theorien. Es wird davon ausgegangen, dass rassistische Gedanken und Argumentationsmuster bewusst verlernt werden können. Dazu müssen sie analysiert und mit neuen Ideen und Argumenten überschrieben werden. Diese werden dann so lange bewusst geübt, bis die alten Denkmuster verblasen.

## 7 Literaturverzeichnis

Adorno, Theodor W. (1966). Erziehung nach Auschwitz. In: Gerd Kadelbach (Hrsg.) (2021), Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmuth Becker 1959–1969, (28. Aufl.), (S. 92–109), Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Anders, Günther (1981/2003). Die atomare Drohung. Radikale Überlegungen zum atomaren Zeitalter. München: C. H. Beck. (Zuerst als „Endzeit und Zeitenende. Gedanken über die atomare Situation“ 1972 erschienen.)

Andreotti, Vanessa de Oliviera (2011). Global education, social change and teacher education. The importance of theory. In: Liisa Jääskeläinen, Taina Kaivola, Eddie O'Loughlin & Liam Wegimont (Hrsg.), Becoming a global citizen. Proceedings of the International Symposium on Competencies of Global Citizens (S. 16-30). Finnish National Board of Education & Global Education Network Europe.

Andreotti, Vanessa (2006). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: Policy & Practice – A Development Education Review, (3), 40-51.

Arbuthnott, Katherine (2009). Education for sustainable development beyond attitude change. In: International Journal of Sustainability in Higher Education, 10 (2), 152-163.

Beck, Ulrich (2004). Der kosmopolitische Blick oder: Krieg ist Frieden. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Bildungsteam Südwind (2019). Das Bildungskonzept von Südwind. Online verfügbar unter: <https://www.suedwind.at/bilden/globales-lernen/> (Zugriff: 06.09.2021).

BMBWF (o.J.). Globales Lernen und Global Citizenship Education. Online verfügbar unter: [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales\\_lernen.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html) (Zugriff: 06.09.2021).

Bourn, Douglas (2014). The theory and practice of global learning. London: DERC-IOE and Pearson.

Bourn, Douglas (2016). Global Citizenship and Youth Participation in Europe. Oxford: Institute of Education, Oxfam GB.

Brand, Ulrich & Wissen, Markus (2017). Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus. München: Oekom Verlag.

Council of Europe (2018). Common European framework of reference for languages. Companion volume with new descriptors. Strasbourg: Council of Europe.

Delors, Jaques & UNESCO (1996). Learning. The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO Publ.

Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen (Hrsg.) (2015): Transformation unserer Welt. Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf> (Zugriff 06.09.2021)

Deutscher Übersetzungsdienst der Vereinten Nationen (Hrsg.) (2000): Millenniums-Erklärung der Vereinten Nationen - A/RES/217 A (III). Online verfügbar unter: <https://www.un.org/depts/german/gv-55/band1/ga55vol1.pdf> (Zugriff 06.09.2021)

- El-Mafaalani, Aladin (2018). Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Fereidooni, Karim & El, Meral (Hrsg.) (2017). Rassismuskritik und Widerstandsformen. Wiesbaden: Springer VS.
- Foitzik, Andreas & Lukas Hezel (Hrsg.) (2019). Diskriminierungskritische Schule. Einführung in theoretische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Foroutan, Naika (2015). Die postmigrantische Gesellschaft. Kurzdossier der Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/205190/die-postmigrantische-gesellschaft> (Zugriff: 06.09.2021)
- Grobbaauer, Heidi (2014). Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 14 (3), 28-33.
- Grobbaauer, Heidi & Wintersteiner, Werner (2016). Global Citizenship Education als Bildungsstrategie. Erfahrungen mit dem Universitätslehrgang „Global Citizenship Education“. In: DigiZeitschrift e. V., 69 (3), 325-334.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2017). Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Wien: Arbeiterkammer Wien. Online verfügbar unter: [https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration\\_und\\_Mehrsprachigkeit.pdf](https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/Migration_und_Mehrsprachigkeit.pdf) (Zugriff: 06.09.2021).
- Kirkwood-Tucker, Toni (1990). Global education as an agent for school change. In: Kenneth Tye (Hrsg.), Global education from thought to action (S. 142-156). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krobath, Thomas & Lindner, Doris & Petschnigg, Edith (Hrsg.) (2019): „Nun sag, wie hast du’s mit der religiösen Vielfalt?“ Zwischen Konflikt und Kompetenz in Kindergärten, Schulen und Jugendarbeit. (= Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Bd. 19). Wien/Berlin: LIT Verlag
- Krobath, Thomas & Lindner, Doris & Scherf, Susanne (Hrsg.) (2021). Flucht Migration Bildung. Wien/Berlin: LIT Verlag. (Im Erscheinen.)
- Lindner, Doris & Krobath, Thomas (Hrsg.) (2015): Vielfalt(en) erforschen. Tag der Forschung 2014. Reihe: Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems, Band 10. Wien/Berlin: LIT Verlag
- Mecheril, Paul (2010.) Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Mercer, Sarah, Hockly, Nicky, Stobart, Gordon & Galés, Nues Lorenzo (2019). Global skills. Creating empowered 21st century citizens. Oxford: Oxford University Press.
- OECD (2018). OECD PISA Global Competence Framework. Online verfügbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/> (Zugriff 06.09.2021).
- Oxfam Education (2016). Each picture tells a story. English resource for 5-8 year olds with photo stories from Vietnam. Online verfügbar unter: <https://oxfamlibrary.openrepository.com/handle/10546/620738> (Zugriff 06.09.2021).
- Oxfam UK (2015). Global Citizenship in the Classroom. A guide for teachers. Oxford: Oxfam GB.

Pike, Graham & Selby, David (1988). Global Teacher, Global Learner. London: Hodder and Stoughton.

Reardon, Betty A. & Cabezudo, Alicia (2002). Learning to Abolish War. Teaching Toward a Culture of Peace. New York: Hague Appeal for Peace.

RENN.nord (Hrsg.) (2019). Ziele für nachhaltige Entwicklung. Die 169 Unterziele im Einzelnen. Online verfügbar unter [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/broschuere\\_sdg\\_unterziele\\_2019\\_web.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/pages/broschuere_sdg_unterziele_2019_web.pdf) (Zugriff 06.09.2021)

Rösch, Heidi & Bachor-Pfeff, Nicole (2021). Mehrsprachliche Bildung im Lehramtsstudium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Said, Edward W. (2012). Orientalismus. Übers. v. Hans Günther Holl. (3. Aufl.) Frankfurt/M.: Fischer. (Amerikanische Originalausgabe mit dem Titel „Orientalism“ erschienen 1978)

Seidlhofer, Barbara (2011). Understanding English as a Lingua Franca. Oxford: Oxford University Press.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1983). Can the Subaltern Speak? In: Morris, Rosalind (Hg., 2010). Can the Subaltern Speak? Reflections on the History of an Idea. (S. 21-78) New York: Columbia University Press.

Steinborn, Amanda (2020). Die UN-Nachhaltigkeitsziele im Kontext der globalen kulturellen Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/un-nachhaltigkeitsziele-kontext-globalen-kulturellen-bildung> (Zugriff am 17. 8. 2021).

Südwind (2019). Globale Ungleichheit. Methodensammlung. Sekundarstufe I + II. Online verfügbar unter: [https://www.suedwind.at/fileadmin/user\\_upload/suedwind/Regionalstelle\\_Tirol/Download\\_diverses/Globale\\_Ungleichheit\\_web.pdf](https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/Regionalstelle_Tirol/Download_diverses/Globale_Ungleichheit_web.pdf) (Zugriff: 06.09.2021).

Südwind (2017). Globales Lernen in der Volksschule. Ein Leitfaden. Innsbruck: Südwind. Online verfügbar unter: [https://www.suedwind.at/fileadmin/user\\_upload/suedwind/Regionalstelle\\_Tirol/Download\\_diverses/Leitfaden\\_Globales\\_Lernen\\_in\\_der\\_Volksschule\\_web-version.pdf](https://www.suedwind.at/fileadmin/user_upload/suedwind/Regionalstelle_Tirol/Download_diverses/Leitfaden_Globales_Lernen_in_der_Volksschule_web-version.pdf) (Zugriff: 06.09.2021).

UN General Assembly (2000). United Nations Millennium Declaration - A/Res/55/2. Online verfügbar unter: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_55\\_2.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_55_2.pdf) (Zugriff 06.09.2021)

UN General Assembly (2015). Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development - A/Res/70/1. Online verfügbar unter: [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A\\_RES\\_70\\_1\\_E.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_70_1_E.pdf) (Zugriff 06.09.2021)

UN DESA (2015). Sustainable Development. Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. Online verfügbar unter: <https://sdgs.un.org/goals/goal4> (Zugriff 06.09. 2021)

UNRIC (2015). Ziele für Nachhaltige Entwicklung. Online verfügbar unter: <https://unric.org/de/17ziele/> (Zugriff 06.09. 2021)

UNESCO (2014). Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the 21st century. Online verfügbar unter:  
[https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014\\_UNESCO\\_GCED\\_Preparing\\_learners.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_UNESCO_GCED_Preparing_learners.pdf) (Zugriff 06.09.2021)

UNESCO (2019): Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich.  
<https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/bildung-in-oesterreich-positions-papier-des-oeuk-fachbeirats-zum-sdg4> (Zugriff: 06.09.2021)

Weyers, Stefan & Köbel, Nils (Hrsg.). (2016). Bildung und Menschenrechte. Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer VS.

Wintersteiner, Werner & Grobbauer, Heidi & Diendorfer, Gertraud & Reitmair-Juárez, Susanne (2014). Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft. Wien: UNESCO. Online verfügbar unter:  
[https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014\\_GCED\\_Politische\\_Bildung\\_fuer\\_die\\_Weltgesellschaft.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf) (Zugriff: 06.09.2021)

Wintersteiner, Werner & Zelger, Sabine (Hg.) (2021): Global Citizenship Education im Deutschunterricht. Informationen der Deutschdidaktik Heft 4. Im Erscheinen.