

MICHAEL HAMMER

Nachhaltige Bildung für eine nachhaltige Zukunft? Politikdidaktische Überlegungen zum Thema Klima- wandel im Kontext der Global Citizenship Education

Abstract

This paper illustrates the role of Global Citizenship Education in the Austrian educational system, as regards its implementation on an institutional scale as well as when teaching history and politics in schools. It aims to highlight the importance of the historical approach towards Global Citizenship Education and provides the reader with didactic considerations.

Key words

Climate change; global citizenship education; political education; global learning, didactics in history

Einleitung

„Cives (enim) mundi sumus omnes.“ – „(Denn) wir alle sind Bürger dieser Welt“. Dieses wohl auf Erasmus von Rotterdam zurückgehende Zitat¹ greift auf (antike) Vorbilder zurück und war – vor allem in seinem zeitlichen Entstehungskontext verstanden – mehr Forderung denn Feststellung. Erasmus beschreibt damit das alte Konzept eines Weltbürgertums, das über die Grenzen des Nationalen, Sozialen und Ökonomischen hinweg in Frieden verbunden ist.

Die Global Citizenship Education (GCED) baut nicht zuletzt auf dieser Vorstellung eines Weltbürgertums auf, das primär durch Bildung geschaffen und gefördert wird. Sie denkt dabei global und lokal zugleich – eben „glokal“ –, um ihre Ziele zu erreichen, und ist aufgrund ihrer Genese und ihrer Umsetzung eng mit der Politischen Bildung verknüpft. GCED geht noch einen Schritt weiter, indem sie den Fokus auf eine zukunftsorientierte, nachhaltige Bildung legt und somit die

¹ Erasmus legt diese Worte dem Skythen Anacharsis in den Mund, der sich damit die Gastfreundschaft des Griechen Solon erwirkte (vgl. Desiderius Erasmus von Rotterdam, 1544, S. 507).

„traditionellen“ Kategorien des Unterrichts aus Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung (GSPB), nämlich Vergangenheit und Gegenwart, um die Kategorie Zukunft erweitert. Bislang dominieren theoretische Überlegungen und praktische Empfehlungen zur Implementierung von Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und GCED in allen Bereichen des Bildungswesens. Daher muss die Entwicklung von Praxisbeispielen oder Lehrkonzepten zur konkreten Umsetzung in der Hochschullehre noch weiter forciert werden.

Der vorliegende Beitrag nimmt sich dieses Desiderats an und will Synergien zwischen der GCED und der Politischen Bildung herausarbeiten und diese im Unterrichtsfach GSPB verorten. Ausgehend von einem Überblick zur Genese der GCED im Kontext der BNE sowie im österreichischen Bildungswesen wird über die strukturellen Rahmenbedingungen der Bogen zur Implementierung der GCED in Curricula an Hochschulen gespannt. Im anschließenden Teil wird versucht, einen stärkeren Konnex zur Geschichte und ihrer Didaktik zu schaffen, ehe ein Lehrkonzept für die Implementierung und Etablierung von BNE und GCED in der Ausbildung von GSPB-Studierenden präsentiert wird. Davon ausgehend werden didaktische Empfehlungen für die Einbindung der GCED und der BNE in die Schulpraxis am Beispiel des Themas Klimawandel abgeleitet.

Global Citizenship Education als Auftrag im Kontext der Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung

Das Jahr 2013 gilt für die GCED als Zäsur, da sie von der UN bzw. der UNESCO in den Kanon der pädagogischen Leitlinien aufgenommen wurde. Darüber hinaus erfolgte nicht zuletzt auch die Integration in die (Bildungs-)Ziele der Globalen Agenda 2030, sodass sich die GCED heute einer Unterstützung auf höchster internationaler Ebene erfreut (Grobbaauer, 2019, S. 107). Um dieses politische Bekenntnis auch mit Leben zu befüllen, sind nationale Bildungsbehörden dazu aufgerufen, die GCED formal zu fördern, d. h. etwa in Curricula zu implementieren, spezielle (Schul-)Aktionen zu lancieren und zusätzliche Bildungsangebote mit Schwerpunkten aus dem Bereich der GCED anzubieten.

Den Weg für die Einführung von GCED als Bildungsauftrag ebneten die internationalen Bemühungen für die Etablierung der BNE, im Zuge der 1992 in Rio de Janeiro abgehaltenen UN-Umweltkonferenz wurde diesbezüglich ein Meilenstein gesetzt. Ein Ergebnis der Konferenz bestand in der Schaffung von Leitlinien zur nachhaltigen Entwicklung im 21. Jahrhundert durch die „Agenda 21“. Diese Entwicklung sollte nicht zuletzt auch durch Bildung gefördert und sichergestellt werden. Die programmatische Ausrichtung der Agenda 21 schuf auch die Grundlage für die Ausrufung der Weltdekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ im Zeitraum 2003–2014 durch die UN. In diese Dekade fiel die oben genannte Zäsur für die Etablierung von GCED auf globaler Ebene, deren praktische Realisierung sukzessive vorangetrieben wurde. 2015 verabschiedete die UN-Vollversammlung die Agenda

2030 für nachhaltige Entwicklung (Rieckmann, 2019, S. 12), die hinsichtlich der BNE und GCED folgendes Ziel definiert:

„Target 4.7: Sustainable development and global citizenship:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of a cultural diversity of culture’s contribution to sustainable development.“ (UN, 2015, S. 17)

„Global Indicator 4.7.1 – Extend to which (i) global citizenship education and (ii) education for sustainable development are mainstreamed in: (a) national education policies, (b) curricula, (c) teacher education and (d) student assessment.“ (UNESCO, 2020, S. 275)

Demnach wird die gemeinsame Implementierung von GCED und BNE gefördert. Letztere zielt in Anbetracht globaler ökonomischer, ökologischer und sozialer Probleme darauf ab, den Erwerb von nachhaltigen Schlüsselkompetenzen zu fördern (Rieckmann, 2013; Rieckmann, 2019, S. 18–23) sowie Menschen dazu zu befähigen, eine nachhaltige Entwicklung mitzugestalten und die eigenen Handlungen kritisch zu reflektieren (Rieckmann & Holz, 2017, S. 4). Der Erfolg von GCED und BNE wird u. a. an ihrem Einfluss auf die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen gemessen, sodass im Folgenden auf die Förderung von GCED im österreichischen (Hoch-)Schulwesen eingegangen wird.

Global Citizenship Education im österreichischen Schulwesen – strukturelle und institutionelle Bedingungen

Als Ziel für die Beschäftigung mit globalen (politischen) Themen sowohl in ihrer diachronen als auch synchronen Dimension wurde in Österreich durch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung Folgendes definiert:

„Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht darin, (junge) Menschen zu befähigen, globale Themen in ihrer Komplexität zu verstehen und kritisch zu reflektieren. Dabei gilt es, ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als Prozesse wahrzunehmen, die Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft bieten.“ (BMBWF, 2020, Absatz „Ziel“)

Dieses allgemeine (Bildungs-)Ziel soll aus Sicht der obersten Schulbehörde Österreichs auch mit Hilfe der GCED erreicht werden.² Des Weiteren stellt das

² Siehe auch Maurič, 2015, S. 41–43, die die unterschiedlichen schulsystemischen Kontexte, in denen GCED verortet wird, zusammenfasst und dabei „eine fehlende Gesamtkoordination des Themenbereichs auf ministerieller Ebene“ feststellt, die für die „bislang zögerliche Implementierung der Teilaspekte von Global Citizenship Education in der schulischen Praxis“ verantwortlich sei.

BMBWF eine Beschreibung der „Inhalte und Kompetenzen“ der GCED vor und liefert damit auch deren Existenzberechtigung im Rahmen des Schulunterrichts:

„Global Citizenship Education befähigt durch Wissensvermittlung und Kompetenzentwicklung zum aktiven Umgang mit globalen Herausforderungen. Damit spielt dieses Bildungsanliegen eine wesentliche Rolle für die Umsetzung der Globalen Nachhaltigkeitsziele (Sustainable Development Goals = SDGs) der UN-Agenda 2030.“ (BMBWF, 2020, Absatz „Inhalte und Kompetenzen“)

Mit dieser Zielsetzung wird die elementare Verbindung der GCED mit der Politischen Bildung evident. GCED ist im Wesentlichen global gedachte Politische Bildung (Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2016, S. 176–178), könnte verkürzt und sicherlich auch unzureichend attestiert werden. Dennoch handelt es sich bei der weiters genannten politischen Urteils- und Handlungskompetenz (neben der individuellen und sozialen Kompetenz) um genuin fachspezifische Kompetenzen der Politischen Bildung.

Wenn wir über Politische Bildung im österreichischen Schulsystem sprechen, so darf das gleichnamige Unterrichtsprinzip nicht unerwähnt bleiben. Dieses wurde 1978 für alle Schulformen und -typen eingeführt und soll die Vermittlung von Politischer Bildung, letztendlich auch die Erziehung zum/zur mündigen Bürger/in in allen Schulfächern gewährleisten. Erst 2015 erfuhr das Unterrichtsprinzip Politische Bildung eine Reform, die eine Konkretisierung mit sich brachte, welche nicht zuletzt auch eine globale Perspektive einforderte (Hauser, 2017, S. 109 f.). Auf diese Stärkung der Politischen Bildung im österreichischen Schulsystem reagierten auch die ausbildenden Hochschulen, wie im Folgenden am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) gezeigt wird.

Global Citizenship Education an der Pädagogischen Hochschule Steiermark

Die PHSt ist als tertiäre Bildungseinrichtung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen logistisch gesehen ideal für die Umsetzung der GCED als lebenslanger Lernprozess geeignet. Zusätzlich stellt die PHSt die erste UNESCO-Hochschule Österreichs dar und bekennt sich damit nicht zuletzt auch zu einer offenen, pluralistischen und demokratischen Gesellschaft, die es auf unterschiedlichsten Ebenen zu fördern gilt.

Eine solche Ebene betrifft die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, die u. a. im Rahmen des Studiums des Unterrichtsfachs GSPB einen curricular verankerten verpflichtenden Schwerpunkt in GCED absolvieren.³ Diese Implementierung knüpft dabei an die Empfehlung der Strategieguppe Globales Lernen an, die vom österreichischen Bildungsministerium mit der Entwicklung einer

³ Aus quantitativen Gründen wurde dieses Beispiel für die Betrachtung ausgewählt, es wird kein Anspruch auf Vollständigkeit gestellt, zumal vor allem auch das Angebot in Fort- und Weiterbildung jährlich variiert.

nationalen Strategie zur Förderung der GCED beauftragt wurde und eine Empfehlung für die Aufnahme der GCED in die Aus- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen abgegeben hat (Grobbaauer, 2019, S. 108).

Der Implementierung der GCED im Curriculum für die Sekundarstufe Allgemeinbildung (Ausbildung) geht die Einrichtung eines eigenen, gleichnamigen Universitätslehrganges an der Universität Klagenfurt im Jahr 2012 voraus (Grobbaauer, 2019, S. 108 f.; Maurič, 2015, S. 64 f.). Mit der Umsetzung der PädagogInnenbildung NEU und der damit verbundenen gemeinsamen Ausbildung für den Sekundarstufenbereich I und II schlossen sich vier Universitäten und vier Hochschulen der Bundesländer Burgenland, Kärnten und Steiermark zum Entwicklungsverbund Süd-Ost (EVSO) zusammen. Dem Zusammenschluss der Bildungseinrichtungen folgte die Ausarbeitung eines gemeinsamen Curriculums, das an allen Standorten gleich angeboten wird. Global Citizenship findet dabei in jedem Unterrichtsfach bzw. in jeder Spezialisierung in einem eigenen Modul Berücksichtigung, wobei der innere Schwerpunkt auf den Themen Mehrsprachigkeit⁴ und Interkulturalität liegt (Maurič, 2015, S. 65). Maurič schließt daraus, dass die GCED ob ihrer Implementierung als Kernbereich in Curricula der österreichischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung Fuß gefasst habe. Es bleibt zu untersuchen, ob die GCED als Querschnittsmaterie tatsächlich nachhaltigen Einfluss auf die Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen hat, sodass sie auch Eingang in die Schulpraxis findet.

Nicht nur als Querschnittsmaterie, sondern auch als eigene Pflichtlehrveranstaltung wird GCED im Curriculum für das Unterrichtsfach GSPB angeboten. Konkret wird also die Empfehlung der nationalen Strategieguppe Globales Lernen bzw. des Bildungsministeriums umgesetzt und sichergestellt, dass die Ziele, Inhalte und Chancen der GCED allen Lehramtsstudierenden des Unterrichtsfachs GSPB formal vermittelt werden können.

Obzwar das Curriculum an allen Standorten des EVSO gleich angeboten wird, werden seine Inhalte je nach Institution individuell umgesetzt. An der PHSt ist die GCED im berufsbildenden wie auch im allgemeinbildenden Zweig angesiedelt.⁵ Letzterer sieht eine starke Verbindung zur Geschichte/Sozialkunde vor, sodass sich im folgenden Abschnitt ein konkreterer Blick auf Synergien mit Globalem Lernen anbietet.

Global Citizenship Education und historische Bildung

Lang-Wojtasik nennt die Kategorie „Zeit“ als eine von vier Lernparadoxien in Bezug zum Globalen Lernen:

⁴ Vor allem die Mehrsprachigkeit stellt eine Querschnittsmaterie im gemeinsamen Curriculum dar, die sich u. a. in Form von sprachsensiblen Lehren/Lernen in den diversen Teilcurricula ausdrückt. Zur Genese der gemeinsamen Curricula siehe auch Hauser, 2017, S. 112 f.

⁵ Vgl. hierzu auch Hauser, 2017, S. 112 f., dort wird ein Überblick zur Implementierung der GCED in den unterschiedlichen Ausbildungs-Curricula gegeben, sodass an dieser Stelle darauf verzichtet werden kann.

„Angesichts einer Entzeitlichung und des beschleunigten sozialen Wandels muss mit der Ungewissheit einer nicht-planbaren Zukunft umgegangen werden. Gleichzeitig erfordert sie Suche nach Gewissheit, bekannte Strategien der Vergangenheit kritisch zu betrachten, um sie in der Gegenwart konstruktiv für die Zukunft erproben zu können.“ (Lang-Wojtasik, 2019, S. 35)

Hierin manifestiert sich eine der elementaren Aufgaben der Geschichtsdidaktik, Schülerinnen und Schüler dazu anzuregen, historische Sachverhalte kritisch zu betrachten und Urteile zu fällen, ohne dabei zu verurteilen oder in die Anachronismus-Falle zu tappen. Diese Urteile sollen dazu befähigen, die Gegenwart zu verstehen und Strategien zur Bewältigung ihrer Schwierigkeiten zu entwickeln.

Laut Lang-Wojtasik stellt das zeitliche neben dem räumlichen, dem sachlichen und dem sozialen eines der kompetenzbasierten globalen Lernarrangements dar und dient der „Schaffung erfahrbarer Gelegenheiten zur eigenen Orientierung und Erprobung alternativer Lösungen im Abgleich mit gewiss erscheinender Vergangenheit und ungewisser Zukunft [...]“ (Lang-Wojtasik, 2019, S. 36). Obwohl die Formulierung in einem geschichtsdidaktischen Diskurs, der zunächst basal streng zwischen Vergangenheit und ihrer Deutung, der Geschichte, unterscheidet, separat erörtert werden müsste, ist festzuhalten, dass die Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte eine zentrale Komponente für Globales Lernen und somit auch für die GCED darstellen kann.

Der bereits erwähnte Lehrgang für GCED an der Universität Klagenfurt in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Kärnten verfolgt einen integrativen Ansatz, der sich u. a. aus der Politischen Bildung speist. Die selbst gewählte „kritisch-postkoloniale Ausrichtung“ charakterisiert das Bildungsanliegen und definiert sich dabei als historisch-politisches Lernen (Grobbaauer, 2019, S. 110). Die Querverbindungen zur historisch-politischen Bildung werden dadurch manifest und eine Verortung der Thematik im Rahmen der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen für das Unterrichtsfach GSPB – sowie allgemein für den Schulunterricht – wird legitimiert.⁶ Damit nicht genug, wird die historische Dimension der GCED als unerlässlich verstanden, sie sei „unvollständig und undenkbar ohne ihre historische Dimension“ (Wintersteiner, Grobbaauer, Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2015, S. 24).⁷ Diese Argumentation erscheint vor der Tatsache einer gewünschten Implementierung der GCED im Unterrichtsfach GSPB neben ihrer anzuerkennenden inhaltlichen Sinnhaftigkeit wohl auch als strategische Notwendigkeit, will man die Umsetzung auch faktisch erreichen.

⁶ Empirisch belegt ist auch die Zustimmung von Lehramtsstudierenden, die im Rahmen einer Studie die Frage nach dem am besten geeigneten Unterrichtsfach zur Vermittlung der Politischen Bildung mehrheitlich mit Geschichte/Sozialkunde beantworteten (Hämmerle, Sandner & Sickinger, 2009, S. 364).

⁷ Zwar nur als einer von vielen, aber immerhin genannt wird der historische Bezug unter den „key elements for education for Global Citizenship“ (Mahlknecht & Ramello, 2006, S. 20). Nur von sekundärer Bedeutung ist die historische Dimension etwa für Andreotti, die jedoch auch nach den (kulturellen) Wurzeln globaler Gegenwartsphänomene fragt und somit diesen Aspekt zumindest mitdenkt (Andreotti, 2006, S. 41).

Der historisch-politische Fokus des Universitätslehrganges liegt dabei auf den Themen Kolonisation/Postkolonisation sowie ihren gegenwärtigen Ausprägungen und Problemen in einer globalisierten Welt. Trotz des eben skizzierten Potentials eines historischen Zugangs zu globalen Themen kommt dieser in den Diskursen um GCED und BNE kaum vor, was vorwiegend an deren ideologischer Ausrichtung auf Gegenwart und vor allem Zukunft liegen dürfte. Mehr noch: Im Prozess, Schülerinnen und Schüler bei/in ihrer Entwicklung zu mündigen Weltbürgerinnen/ Weltbürgern zu unterstützen, wird die Beschäftigung mit Vergangenheit und Geschichte eher als Störfaktor angesehen, wie im Folgenden skizziert wird.

Zur Kritik am nationalen Narrativ

In der von der österreichischen UNESCO-Kommission 2014 herausgegebenen Broschüre „Global Citizenship Education – Politische Bildung für die Weltgesellschaft“ werden praktische Umsetzungsmöglichkeiten, brauchbare Verweise auf Kompetenzmodelle und Bildungsziele sowie eine programmatische Ausrichtung der GCED präsentiert. Die Notwendigkeit einer Implementierung der GCED im Fachunterricht GSPB wird u. a. damit begründet, dass eben dieser Unterricht „die Vermittlung von bestimmten historischen Narrativen“ und somit die „Festigung einer nationalen Gemeinschaft“ übernehme: „Immerhin dient besonders die historisch-politische Bildung primär der Bildung von ‚StaatsbürgerInnen‘, nicht aber von ‚WeltbürgerInnen‘“.⁸ Überdies wird kritisch angemerkt, dass der von der GCED eingeforderten multiperspektivischen Darstellung und Interpretation von Geschichte „sowie der Berücksichtigung der globalen Dimension aller Fragestellungen bisher weniger Stellenwert und Platz eingeräumt wurde“ (Wintersteiner et al., 2015, S. 44), ohne sich dabei jedoch auf empirische Daten zu stützen.

Zweifelsohne ist das gegenwärtige Curriculum v. a. der Politischen Bildung ein Resultat der einst intendierten „Staatsbürger/innenkunde“ und diene nicht zuletzt auch der Vermittlung gemeinsamer Werte in einer sich – sozial, ökonomisch, ethnisch, religiös – immer mehr ausdifferenzierenden Gesellschaft.⁹ Eine unzulängliche Berücksichtigung des Multiperspektivitätsgebotes hingegen kann strukturell gesehen jedoch nur schwer attestiert werden. An dieser Stelle darf auf den bereits 1976 und mittlerweile vielfältig bearbeiteten Beutelsbacher Konsens verwiesen werden, der Einzug in diverse Curricula gehalten hat – so vor allem auch in den Lehrplan für GSPB. Der multiperspektivischen und insbesondere auch kontroversen Darstellung von Geschichte, historischen Narrativen und politischen

⁸ Für die Diskussion von Staatsbürgerschaft und ihren Aspekten siehe auch Diendorfer & Reitmair-Juárez, 2016, S. 150–153. Berndt & Kalisch attestieren dem Globalen Lernen eine weltgesellschaftliche Orientierung und die Annahme, „dass ein an einen nationalstaatlichen Bildungsauftrag und an ein territoriales Gesellschaftsverständnis gebundenes, pädagogisches Denken ‚antiquiert‘ sei“ (2013, S. 4), wodurch ein potentielles Hindernis im Versuch der Verbindung von BNE/GCED und GSPB im Raum steht, das in diesem Beitrag aus dem Weg zu räumen versucht wird.

⁹ Zur Genese der Politischen Bildung siehe auch Diendorfer & Urban, 2016.

Inhalten wird Rechnung getragen, sodass die Forderung nach einem Mehr an Multiperspektivität – gewährleistet durch die GCED – hier problematisch erscheint.

„Der Unterricht [im UF GSPB] soll Einblicke in die Geschichte und Politik unterschiedlicher räumlicher Dimensionen (lokale, regionale, nationale, kontinentale und globale Ebene) sowie zu ihren Vernetzungen geben. [...] Dabei sind Österreichbezüge insoweit aufzugreifen, als damit ein Verständnis für historische Zusammenhänge und deren Wechselwirkung in größeren Kontexten hergestellt werden kann.“ (BMBWF, 2020, Absatz „Bildungs- und Lehraufgabe“)

Der fachspezifische Lehrplan verweist demnach eindeutig auf eine transnationale Dimension der Interpretation von Geschichte und Politik. Der Erarbeitung und Festigung nationaler Narrative (im einschränkenden Sinn) wird dabei kein Raum gelassen; stattdessen sind bei der Vermittlung von (globalen) Themen Bezüge zu Österreich herzustellen. Die vorhin genannte Kritik kann daher nicht auf einen modernen curriculumkonformen Schulunterricht zutreffen. Natürlich ist zwischen den theoretischen Vorgaben und der praktischen Umsetzung im Schulunterricht zu unterscheiden.

Vor diesem Hintergrund ist zu empfehlen, die Gemeinsamkeiten zwischen GCED und GSPB – nämlich die durchaus anzuerkennenden großen Querschnittsbereiche (z. B. Menschenrechtsbildung, Erziehung zur Mündigkeit, Befähigung zur politischen Partizipation) – zu suchen und Anstrengungen zu bündeln, anstatt Defizite zu postulieren, um daraus Legitimationsansprüche abzuleiten. Multiperspektivität und transnationales Denken sowie die Überwindung nationaler Stereotype sollten fachunabhängig gelebt werden. Es wird daher im Folgenden der einleitend angekündigte Versuch unternommen, Gemeinsamkeiten und Potentiale der GCED und BNE für den GSPB-Unterricht auszuloten und zu diskutieren. Dies wird anhand eines Lehrkonzepts für die Lehrveranstaltung Global Citizenship Education im nächsten Abschnitt veranschaulicht.

Global Citizenship Education in der Hochschullehrpraxis

Im Rahmen dieser Ausführungen wurde bereits auf die Lehrveranstaltung Global Citizenship Education im Curriculum für das Bachelorstudium Unterrichtsfach GSPB des Entwicklungsverbands Süd-Ost hingewiesen. Im Folgenden soll Einblick sowohl in die theoretisch-curriculare Zielsetzung als auch in eine Umsetzungsmöglichkeit gewährt werden.

Die Lehrveranstaltung Global Citizenship Education umfasst laut Curriculum bzw. Modulbeschreibung folgende Inhalte und Ziele:

Die Absolventinnen/Absolventen befassen sich mit

- „einem integrativen Gesamtkonzept von Gesellschaft, das ökonomische, politische, rechtliche und kulturelle Faktoren in ihrem Zusammenhang zeigt;

- der Unterscheidung zwischen (der konkreten) Politik und dem Politischen (als Idee und Konzept);
- lokalen, nationalen und globalen Dimensionen in ihrer Wechselwirkung;
- dem Citizenship-Konzept in seiner Bedeutung für moderne Gesellschaften und seine Veränderungen im Zuge der Globalisierungsprozesse, den vielfältigen Konzepten politischer Pädagogiken und ihrem Zusammenhang (Demokratieerziehung, globales Lernen, interkulturelles Lernen, Friedenspädagogik, Menschenrechtsbildung, Bildung zur Nachhaltigkeit etc.) in Theorie und Praxis.“

(Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung, 2019, S. 269)

Hier muss jedoch hinzugefügt werden, dass dieses Pflichtmodul neben der GCED auch Grundlagen in Sozialkunde und Politischer Bildung vorsieht, sodass elementare Ideen, Konzepte und Grundprobleme der Politischen Bildung sowie der Sozialkunde für die GCED bereits vorausgesetzt werden dürfen. Dies ist vor allem unter Berücksichtigung des Gebots der Transnationalität/Globalität unabdinglich, empfiehlt es sich doch – gleiches gilt für den Schulunterricht – zunächst staatskundliches und politisches Wissen durchaus im Sinne der Trias *policy, politics* und *polity* zu vermitteln. Ohne sich dabei in nationalem Klein-Klein zu verlieren und den eingangs erwähnten Vorwurf einer bloßen Erziehung zu national geprägten Staatsbürgerinnen/Staatsbürgern zu nähren, erscheint einschlägiges Sachwissen bzw. Sachkompetenz als *Conditio sine qua non* für eine erfolgreiche Umsetzung weiterführender, global gedachter Inhalte. In den vom Modul grundgelegten Lehrveranstaltungen zur Sozialkunde und Politischen Bildung geht es daher latent auch darum, eine gemeinsame Basis für die hinsichtlich ihrer sekundären Bildung heterogenen Studierendengruppen herzustellen, zumal Politische Bildung im Bereich der AHS im Vergleich zum Bereich der BMHS unterschiedlich (inhaltlich wie methodisch) vermittelt wird.

Bei der Etablierung neuer Schwerpunkte, Unterrichtsprinzipien oder gar eigener Unterrichtsfächer stellt sich stets die Ressourcenfrage. Eine der wohl wichtigsten Ressourcen im Lehrberuf ist neben dem Raum auch die Zeit – ein knapp bemessenes Gut in Anbetracht der Fülle an Aufgaben, die Lehrpläne, Unterrichtsprinzipien¹⁰ und der Anspruch eines Lebenswelts- und Gegenwartsbezugs an Pädagoginnen und Pädagogen stellen. Es erscheint daher vor dem Hintergrund dieser Ressourcenknappheit umso wichtiger, sinnvolle Synergien zwischen den beiden Bereichen Geschichte/Sozialkunde und Politische Bildung herzustellen.

¹⁰ Vor allem das Ausmaß der mittlerweile auf zwölf angewachsenen Unterrichtsprinzipien, aber auch die gänzlich oder teilweise fehlenden diesbezüglichen Aus- und Weiterbildungsangebote erschweren deren praktische Umsetzung nach wie vor (Hämmerle, Sandner & Sickinger, 2009, S. 366).

Diese Überlegungen waren Ausgangspunkt für das Design der Lehrveranstaltung Global Citizenship Education, das nun vorgestellt wird.

Lehrdesign Global Citizenship Education

(Vor-)Überlegungen zu inhaltlichen Schnittmengen zwischen Politischer Bildung und BNE

BNE strebt eine Entwicklung der Gegenwart zu einer nachhaltigen, friedlichen Zukunft an. Nachhaltig und friedlich soll diese insofern sein, als sie gegenwärtige Probleme löst und Fehler der Vergangenheit nicht wiederholt. Sie möchte einen Ausgleich gegenwärtiger und künftiger Generationen schaffen (Rieckmann, 2020, S. 11) – ähnlich einem ökonomisch-ökologischen Generationenvertrag. Diese Zukunftsorientierung lässt sich auf den ersten Blick wenig mit historisch-politischer Bildung verbinden: Geschichtsunterricht beschäftigt sich scheinbar ausschließlich mit Vergangenheit, Politische Bildung ist grundsätzlich im Hier und Jetzt verankert. Es ist daher grundsätzlich aufzuzeigen, dass eine zukunftsorientierte BNE die Kategorie Vergangenheit nicht aussparen muss und sollte.

Wie bereits oben erwähnt, fokussiert BNE vor dem Hintergrund gegenwärtiger ökonomisch-ökologischer sowie sozialer Probleme (Klimakrise, Ressourcenknappheit, Armut usw.) Strategien und Entwicklungspotentiale einer nachhaltig gedachten Zukunft. Rieckmann fasst dabei die Elemente Gerechtigkeit, ökologische Grenzen, globale Orientierung und Partizipation zusammen (Rieckmann, 2020, S. 11 f.). Es sind dies Begriffe, die der Politischen Bildung seit Längerem vertraut sind:

- Gerechtigkeit soll Nachhaltigkeit schaffen, indem (vorwiegend ökonomische) Ungleichheiten verringert werden. Dieser Prozess sollte demokratisch ablaufen und einen Kompromiss zwischen den Interessen sowohl gegenwärtiger als auch künftiger Generationen finden. Die Identifikation, Artikulation und das Vertreten eigener Interessen ist nicht zuletzt ein elementares Ziel der Politischen Bildung. Sowohl BNE als auch Politische Bildung fördern die Aufklärung und Mündigkeit von Bürgerinnen und Bürgern (Fritzsche, 2013, S. 34).
- Die ökologischen Grenzen werden derzeit im Kontext der Politischen Bildung vor allem in Bezug auf die Klimakrise und das damit verbundene Potential verstanden, sich als (mündige/r) Bürger/in, unabhängig von Alter, sozialer oder wirtschaftlicher Position sowie Herkunft für eine lebenswerte Zukunft zu engagieren. Der Fokus richtet sich dabei immer weiter weg von ökonomischen Paradigmen („Es geht mir gut, wenn es der Wirtschaft gut geht“) hin zu ökologischen („Es geht mir gut, wenn es der Umwelt gut geht“). Die Brisanz des Themas und ihr mediales Echo erzeugen im Kontext der Politischen Bildung starke Resonanz, die Engagement für (gesellschafts-)politische Prozesse fördern soll.
- Die Einnahme einer globalen Perspektive wird zwar in Lehrplänen und Curricula betont, muss aber ausreichend unterstützt werden. Eine moderne Politische

Bildung in einer globalisierten Welt muss sich global orientieren, um aktuelle (politische) Fragen artikulieren und idealerweise beantworten zu können. Wo die Politische Bildung mitunter Defizite aufweist, greift GCED diese Leitidee auf.

- (Politische) Partizipation, also die Teilhabe an politischen Prozessen jeglicher Art, setzt politische Mündigkeit voraus, die als das Hauptziel der Politischen Bildung angesehen werden kann.

Demnach ist festzuhalten, dass BNE im Kontext der Politischen Bildung auf einen fruchtbaren Boden stößt und somit viel Potential enthält, das in der Lehrveranstaltung praktisch umgesetzt werden soll, um sich nicht wie andere neue Ideen und didaktische Prinzipien in bloßer Rhetorik zu verlieren. Es wurde in diesem Beitrag bereits auf die Anlaufschwierigkeiten von Unterrichtsprinzipien hingewiesen, sodass anzunehmen ist, dass BNE und GCED ohne strukturelle Unterstützung wenig Erfolg haben werden, tatsächlich und auch nachhaltig in der Unterrichtspraxis anzukommen.

Didaktische Prinzipien und inhaltliche Konzeption

Es darf davon ausgegangen werden, dass die nachhaltige Implementierung von GCED und der darin enthaltenen Aspekte der BNE nur durch eine solide und professionelle Bildung von Lehrpersonen funktionieren kann. Rieckmann spricht dabei von neuen Lehr-Lernkompetenzen sowie der Notwendigkeit, dass Lehrende selbst Nachhaltigkeitskompetenzen besitzen müssten, damit deren Lernende diese auch entwickeln könnten (Rieckmann, 2020, S. 27 f.; Rieckmann, 2018, S. 6; UNESCO, 2017, S. 52)

Die Entwicklung derartiger Nachhaltigkeitskompetenzen soll im Rahmen der Lehrveranstaltung Global Citizenship Education gefördert werden. Eine einzige Lehrveranstaltung im Rahmen der Lehramtsausbildung erscheint wohlgermerkt vergleichsweise wenig; umso wichtiger ist es, angehenden Lehrpersonen auch andere, außerschulische Bildungsangebote näherzubringen, da die Etablierung neuer Unterrichtsprinzipien und -ideen mit konstanter Unterstützung durch Expertinnen und Experten als vielversprechender erachtet werden kann. In der konkreten Lehrveranstaltung werden in diesem Sinne lokale Bildungs- und Vermittlungseinrichtungen der BNE bzw. des Globalen Lernens besucht, etwa das Welthaus Graz, das neben Unterrichtsmaterialien und konkreten (digitalen) Lerntools für Schulklassen auch Workshops sowie eine eigene Mediathek für Lehrende und Lernende anbietet.

Die Lehrveranstaltung ist als Typ „Vorlesung mit Übung“ curricular konzipiert, besteht also aus einem theoretischen und einem praktischen Teil. Konkret umgesetzt werden kann diese Vorgabe beispielsweise in der grundlegenden

Vermittlung bzw. Erarbeitung von Theorien zur GCED und zur BNE¹¹ und ihrer Überführung in die Praxis. Die in Arbeitsgruppen zu erstellenden Unterrichtskonzepte sollen die Prinzipien Lernendenorientierung sowie Handlungs- und Partizipationsorientierung berücksichtigen und dabei didaktische Methoden und pädagogische Settings beinhalten, die für die BNE als besonders gut geeignet angesehen werden: Kollaborative Arbeitsmethoden, forschend-entdeckendes Lernen, außerschulisches Lernen und nach Möglichkeit auch fächerübergreifendes Lernen (Rieckmann, 2018, S. 9; UNESCO, 2017, S. 55).

Nach der Beschäftigung mit grundlegenden Ideen von GCED und BNE bekommen Studierende den Auftrag, das Curriculum sowie Lehrpläne ihres Zweitfachs auf Potentiale für einen fächerübergreifenden Unterricht zu überprüfen. Unterstützt wird dies durch eine thematische Beschränkung auf ausgewählte SDGs, wobei die Auswahl nach vorhergehender Überprüfung der einzelnen Ziele auf ihr Querschnittspotential mit GSPB von den Studierenden vorgenommen wird. Für den GSPB-Unterricht erscheinen dabei folgende fünf Ziele als besonders vielversprechend und einfach integrierbar, da ihre Umstände historisch rekonstruiert werden können:

- [SDG 1.] Keine Armut: Armut in jeder Form und überall beenden
- [SDG 5.] Geschlechtergleichheit: Geschlechtergleichstellung erreichen und alle Frauen und Mädchen zur Selbstbestimmung befähigen
- [SDG 10.] Weniger Ungleichheiten: Ungleichheit in und zwischen Ländern verringern
- [SDG 13.] Maßnahmen zum Klimaschutz: Umgehend Maßnahmen zur Bekämpfung des Klimawandels und seiner Auswirkungen ergreifen
- [SDG 16.] Frieden, Gerechtigkeit und starke Institutionen: Friedliche und inklusive Gesellschaften für eine nachhaltige Entwicklung fördern, allen Menschen Zugang zur Justiz ermöglichen und leistungsfähige, rechenschaftspflichtige und inklusive Institutionen auf allen Ebenen aufbauen

(UNRIC, 2020)

Diese nur scheinbar trockenen Curricula-Exegesen schaffen Bewusstsein für mögliche Synergien und sollen somit Bearbeitungshemmschwellen überwinden. Im Zuge erster Erfahrungen haben vor allem Studierende, die im Zweitfach eine lebende Fremdsprache, Biologie & Umweltkunde oder Geographie & Wirtschaftskunde belegen, die größten Potentiale für einen fächerübergreifenden Unterricht erkennen und umsetzen können. Vor allem der Fremdsprachenunterricht fordert einen multiperspektivischen Zugang zu Themen ein und setzt damit auch implizit eine wichtige Forderung von GCED und BNE um.

¹¹ Vor allem der Nachhaltigkeitsbegriff muss sinnvollerweise erst definiert werden, um von einer gemeinsamen Basis aus zu arbeiten. Zum Nachhaltigkeitsbegriff in unterschiedlichen Aspekten siehe auch Reitmair-Juárez, 2016, S. 11–20.

Das Schaffen von Synergien zwischen unterschiedlichen Unterrichtsfächern und der GCED stellt einen Grundstein des der Lehrveranstaltung zugrundeliegenden Konzepts dar. Als noch wichtiger gestaltet sich jedoch die Synergie innerhalb des Unterrichtsfachs, das im Grunde aus zwei miteinander verwobenen, doch auch für sich stehenden Fächern besteht: Geschichte und Politische Bildung.

Um ein Nebenher oder gar ein gegenseitiges Konkurrenzieren beider Fächer zu verhindern und eine sinnvolle, sinnstiftende Symbiose herzustellen, bedarf es der Bewusstwerdung von Gemeinsamkeiten. Die Lehrveranstaltung Global Citizenship Education ist curricular grundsätzlich im Bereich der Politischen Bildung verortet. Dennoch erachte ich es als wichtig, den Konnex zur Geschichte herzustellen und Synergiemöglichkeiten auszuloten, um didaktische Prinzipien von BNE und GCED in den GSPB-Unterricht zu integrieren. Die ersten Erfahrungen haben gezeigt, dass der historische Zugang von Studierenden als stimmig befunden und gut angenommen wurde. Dieser ganzheitliche Ansatz bedeutet eine besondere Herausforderung; solide pädagogisch-didaktische und auch fachliche Kompetenzen werden erwartet. Doch folgt der ganzheitliche Ansatz der grundlegenden Idee der BNE.

Aber welche Potentiale bietet der historische Zugang für die GCED? Diese Studienfrage beschäftigt die Teilnehmer/innen der Lehrveranstaltung von Beginn an. Wie bereits festgestellt, spielt die Frage der lokalen Verortung und die damit verbundenen Sichtweisen eine zentrale Rolle im Bewusstwerdungs- und Bildungsprozess der BNE. Ebendiese Problematiken, die Standortgebundenheit sowie die Subjektivität/Objektivität von Geschichte und von Narrativen, werden im Laufe des Geschichtsstudiums problematisiert. Fragen der Standortgebundenheit, Anachronismen und die Notwendigkeit multiperspektivischer Zugänge zum Zwecke der Objektivierung von Forschung passen also zu den grundlegenden Überlegungen von GCED und BNE, die eigene (Wert-)Vorstellungen dekonstruieren lassen und letztlich auf ein mündiges (mit-)gestalten von Gegenwart und Zukunft abzielen. Studierende der Geschichte sind daher bereits mit diesen (methodisch-didaktischen) Grundproblemen vertraut.

Zusätzlich ist festzuhalten, dass die Probleme der Gegenwart historisch gewachsen sind. Um ein ganzheitliches Verständnis für aktuelle Phänomene zu erreichen, bedarf es fundierter Kenntnisse über deren Genese. Moderne Probleme verlangen nach modernen Lösungen – damit diese erreicht werden, müssen falsche Lösungsansätze, die bereits in der Vergangenheit erprobt worden sind, erkannt und ausgeleitet werden. Die Frage nach einer nachhaltigen, zukunftsorientierten Entwicklung ist somit auch im Spiegel der Geschichte zu stellen. Anders formuliert kann die seitens der BNE definierte „Kompetenz zum vorausschauenden Denken“ (Rieckmann, 2020, S. 20) durch eine „Kompetenz zum historischen Denken“ wesentlich unterstützt werden. Für das Unterrichtsfach GSPB bedeutet dies auch die Notwendigkeit einer Bewusstseinsweiterung um die zukunftsorientierte Perspektive, die in einem Fach, das vorwiegend auf Vergangenheit und Gegenwart fokussiert ist, bisher durchaus zu kurz kommt.

Zusammengefasst ergeben sich aus den obgenannten Ausführungen folgende methodisch-didaktische Prinzipien, die eine hohe Relevanz für GCED und BNE aufweisen und im Rahmen der Lehrveranstaltung zunächst theoretisch behandelt und schließlich in Form von auszuarbeitenden Materialien praktisch umgesetzt werden:

- Lernendenzentrierung in Form von Lebensweltbezug
- Handlungsorientierung in Form von kollaborativen Arbeitsmethoden und forschend-entdeckendem Lernen
- Transdisziplinarität in Form von fächerübergreifendem Unterricht
- Multiperspektivität in Form von historischen, zukunftsorientierten sowie lokal-regionalen und globalen Zugängen

Methodisch-didaktische Empfehlungen für die Schulpraxis zum Thema „Klimawandel“

Am Beispiel des Themas „Klimawandel“ lassen sich die oben zusammengefassten didaktischen Prinzipien und inhaltlichen Überlegungen der Lehrveranstaltung für die Schulpraxis nutzbar machen, um GCED und BNE in den GSPB-Unterricht zu implementieren. Es darf angenommen werden, dass vor allem Schülerinnen und Schüler einen Bezug zur Klimafrage herstellen können, zumal diese seit Längerem medial präsent ist. Die Initiative Fridays for Future findet in vielen Städten und Regionen Anklang – die unter 30-Jährigen sind dabei stark vertreten.¹² Vor diesem Hintergrund liegt der Fokus auf den Einstellungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler im Sinne der geforderten Lernendenzentrierung und des Lebensweltbezugs nahe.

Politische Bildung fordert und fördert die Kompetenz zur Partizipation bzw. zum politischen Handeln. Die Bildung einer eigenen Meinung sowie die Artikulation derselben stellen dazu die nötige Grundlage dar. Schülerinnen und Schüler sollen dazu ermutigt werden, sich auf Basis von wissenschaftlichen Fakten eine Meinung zu bilden und davon Handlungsmöglichkeiten abzuleiten. Vor Ausbruch der Pandemie und den von Regierungen verordneten Einschränkungen waren die freitäglichen Demonstrationen ein Hauptthema in den Medien und riefen auch Kritik hervor. Nachhaltiger handlungsorientierter Unterricht kann die Frage stellen, welche Handlungsspielräume Schülerinnen und Schüler, aber grundsätzlich jede Bürgerin/jeder Bürger hat, um aktiv zum Klimaschutz beizutragen.

Die Vorteile eines transdisziplinären Zugangs liegen auf der Hand: Er verspricht auch beim Thema „Klimawandel“ enormes Potential, zumal klimatische Veränderungen Auswirkungen auf Mensch und Gesellschaft, Natur und Umwelt, Raum und Wirtschaft haben. Projektorientiertes Lernen über die mitunter starren Fächergrenzen hinweg bedeutet zwar für Lehrpersonen einen organisatorischen

¹² Siehe auch die im Jahr 2019 erhobenen Befunde zur Altersstruktur von Demonstrationsteilnehmenden in Berlin und Bremen bei Sommer, Rucht, Haunss & Zajak (2019) S. 11 f.

Mehraufwand, kann jedoch auch Entlastung schaffen, wenn Zeit- und Inhaltsressourcen aus anderen Fächern zur Verfügung stehen.

Kaum ein anderes Thema betrifft die Menschheit im ähnlichen Ausmaß wie der Klimawandel. Nichtsdestotrotz unterscheiden sich die konkreten Auswirkungen gravierender klimatischer Veränderungen je nach Zeit und Raum, was neben dem oben beschriebenen transdisziplinären Zugang auch ein multiperspektivischer vermitteln kann. Historisch gesehen haben klimatische Veränderungen teils folgenschwere und auch negative Auswirkungen auf die Gesellschaft als Ganzes nach sich gezogen (z. B. die „Kleine Eiszeit“ an der Wende vom Spätmittelalter zur Neuzeit). Gegenwärtig macht es einen enormen Unterschied, ob die Perspektive auf Zentraleuropa oder Südostasien, auf dem Alpenraum oder auf Küstengebieten liegt. Wirtschaftlich gesehen besteht die Diskrepanz zwischen dem Umgang entwickelter „Industriestaaten“ mit Klimakrisen und den Möglichkeiten, die Ländern des Globalen Südens zur Verfügung stehen. Ein multiperspektivischer Zugang erscheint im konkreten Fall notwendig, um das Thema ganzheitlich und nachhaltig zu verstehen.

Die Klimakrise sorgte vor allem vor Ausbruch der Covid-19-Pandemie für großes politisches Potential und wurde, wie bereits erwähnt, medial breit diskutiert. In Österreich stellte die Klimafrage bei den Nationalratswahlen des Jahres 2019 neben unbeantworteten Fragen zum Umgang mit Migration und der „Ibiza-Affäre“ eines der zentralen Wahlthemen und wohl auch -motive dar. Keine Partei kam um Umwelt- und Klimathemen herum; die Frage der Entwicklung des Klimas sowohl auf globaler als auch auf nationaler Ebene wurde selten so intensiv diskutiert wie in diesem Jahr. Politik bedient sich mitunter der Polemik, nicht zuletzt, um sich gegenüber der politischen Konkurrenz abzugrenzen. Auch der Begriff „Fake-News“, der mittlerweile Einzug in den alltäglichen Sprachgebrauch gehalten hat, ist in diesem Zusammenhang zu nennen. In Bezug zum Thema „Klimawandel“ gesetzt, bietet die basal-binäre Einteilung in gesicherte und ungesicherte Informationen einen ersten Halt. Es erscheint höchst unwahrscheinlich, dass Konsumentinnen und Konsumenten von (sozialen) Medien nicht in Berührung mit Informationen zum Thema „Klima“, seinem Wandel und mit daraus resultierenden Meinungen kommen. Wer sich intensiver mit der Thematik auseinandersetzt, gewinnt schnell den Eindruck, dass der Kampf um die Deutungshoheit nach wie vor im Gange ist. Dabei erscheint vor allem die Diskussion um Maßnahmen zur Einschränkung des Klimawandels als Gretchenfrage, die nicht selten polemisch und erbittert in sozialen Netzwerken „diskutiert“ wird.

Ebendiese Polemik und die scheinbar einfachen Antworten auf komplexe Fragen können als Fundus an Impulsen für den GSPB-Unterricht dienen: Artikel samt Kommentaren in sozialen Netzwerken sind Schülerinnen und Schülern nicht fremd, zumal die Nutzung von digitalen medialen Quellen seit Langem generationenübergreifender Alltag ist. Will man qualitätvolle Politische Bildung vermitteln, bedarf es einer kritischen Behandlung von Aussagen, Behauptungen und Meinungen. Dabei eignen sich v. a. unreflektierte, polemische Äußerungen, die nicht

auf Diskurs, sondern auf Meinungsbildung abzielen, für einen Einstieg in die Materie im Unterricht. Die Polemik bedient sich nicht der Sachlichkeit oder der Vielschichtigkeit, sondern bezieht meist eindeutig Stellung. Im Falle des Klimawandels können rasch zwei Gruppen unterschieden werden: Jene, die den wissenschaftlich belegten Klimawandel anerkennen und als (großes) Problem von Gegenwart und Zukunft sehen und jene, die mehr oder minder kritisch bis ablehnend an das Thema herangehen, also dem Klimawandel skeptisch bis leugnend gegenüberstehen. Selbstverständlich ist das Meinungsspektrum sowohl auf Laien- als auch auf Wissenschaftsebene breitgefächert und muss differenzierter gesehen werden als eine einfache Zweiteilung – eine Erkenntnis, die am Ende des Diskussionsprozesses im Schulunterricht stehen sollte; der Weg ist in der Politischen Bildung häufig auch das Ziel.

Neben dem Vergleich von (politischen) Meinungen ist das Vergleichen auch eine elementare Methode, wenn es um unterschiedliche politische Systeme und deren Umgang mit dem Klimawandel geht. Nicht selten werden Kontrastierungen zwischen „liberalen“ und „illiberalen“ Demokratien oder gar zwischen demokratischen und autokratischen Herrschaftssystemen hergestellt. Im Falle des Klimawandels eignen sich diese Einteilungen nicht mehr: Klimaaktivistinnen und -aktivisten und Klimawandelleugnerinnen und -leugner – um diese Verkürzung weiter zu bedienen – finden sich in allen Ländern und politischen Lagern. Der Kampf um das Klima ist ein politischer, der sowohl national als auch transnational und international geführt wird.

Nicht zuletzt – und hierin liegt das große Potential des Themas für die Politische Bildung/GCED – wird der Kampf gegen den Klimawandel auch lokal ausgefochten. Fridays for Future, der u. a. auch von Schülerinnen und Schülern abgehaltene Klimastreik, findet auch in Österreich Anklang und führt zu teilweise äußerst polemischen medialen Debatten. Knackpunkt stellt dabei auch die Methode dieses Aktivismus dar: Schulstreiks von Schülerinnen und Schülern. Schlüssig ist dabei zunächst das Alter der Aktivistinnen und Aktivisten, einerseits, weil Schülerinnen und Schüler rein arithmetisch betrachtet am längsten unter den Auswirkungen eines rasch voranschreitenden Klimawandels zu leiden haben werden, andererseits, weil sie vor dem Erreichen des Wahlalters wenig bis gar keine formale politische Mitsprachemöglichkeit haben.¹³ Unter anderem auch diesem Umstand dürfte der Erfolg der weltweiten Aktion geschuldet sein.

Für den Schulunterricht bedeutet dieses Demonstrationsformat sowohl Vor- als auch Nachteile. Ein Vorteil ist, dass sich Schülerinnen und Schüler selbstständig organisieren, für eine gemeinsame Sache eintreten, sich eine Meinung bilden und

¹³ Selbst nach der Erreichung der Volljährigkeit gehören junge Erwachsene, zu denen auch Schülerinnen und Schüler in AHS und BMHS zählen können, einer im österreichischen Parlament eindeutig unterrepräsentierten Gruppe an; so lag zum Stichtag 06. November 2020 das Durchschnittsalter der Abgeordneten zum Österreichischen Nationalrat bei 48,62 Jahren (vgl. Altersstruktur im Nationalrat am 06.11.2020. Verfügbar unter: https://www.parlament.gv.at/SERV/STAT/PERSSTAT/ALTER/altersstruktur_NR_XXVII_20201106.shtml [15.12.2020]).

ebendiese vertreten, sowie dabei demokratische Mittel in Form von Demonstrationen und Kundgebungen einsetzen – alles Ziele der Politischen Bildung.¹⁴ Auf Seiten der Nachteile steht jedoch wieder die Frage der Ressourcen: Wird freitags demonstriert, fällt Schulunterricht aus. In Österreich ist das Unterrichtsfach GSPB an AHS bzw. das Unterrichtsfach Politische Bildung (teilweise mit Rechtskunde) an BMHS in Anbetracht der Fülle an Inhalten quantitativ eher schwach aufgestellt, wie bereits erwähnt wurde. Ebendiese Ressourcenfrage kann sinnvoll in den Unterricht integriert werden, indem zum Beispiel im Unterricht – ganz im Sinne des Gegenwarts- und Alltagsbezugs¹⁵ – auf diese Form des Aktionismus eingegangen wird und die daraus resultierenden Herausforderungen transparent gemacht werden. Zwar wurden die Demonstrationen von Fridays for Future pandemiebedingt vorübergehend ausgesetzt bzw. deutlich reduziert, doch lassen sich bereits jetzt neuerliche Anläufe feststellen. Es darf angenommen werden, dass der Klimawandel eines der zentralen Themen des noch jungen Jahrzehnts – und wohl auch darüber hinaus – darstellen und nach einer nachhaltigen Lösung verlangen wird.

Schlussbetrachtung: Klimawandel und GCED – (politische) Partizipation als Schlüssel

In Bezug zur Politischen Bildung impliziert nachhaltige Bildung im Sinne der GCED Formen der Partizipation, die sich nicht länger nur in „klassischen“ Phänomenen wie demokratischen Wahlen manifestieren, sondern auch in einer globalen Vernetzung, einem transnationalen Kampf für/gegen eine Sache, was im konkreten Fall weltweit junge Menschen, unabhängig von ihren sozialen, religiösen, ethnischen oder ökonomischen Kontexten auf die Straße bringt und – unterstützt durch digitale Medien und Organisationsmöglichkeiten – sie dazu bewegt, sich grundlegender demokratischer Mittel zur Meinungsbildung und -äußerung in Form von Demonstrationen zu bedienen.

Es wird sich zeigen, welche Rolle GCED im österreichischen Schulwesen spielen wird, welche Entwicklungen sie einleiten oder unterstützen wird. Die derzeit noch basalen strukturellen Rahmenbedingungen verlangen jedenfalls weitere Impulse. Nochmals darf darauf hingewiesen werden, die historische Dimension innerhalb der Politischen Bildung bzw. der GCED als grundlegende Kategorie mitzubedenken, um die zwei Disziplinen Geschichte und Politische Bildung effizienter zu verbinden. Das Thema Klimawandel eignet sich hierfür ideal – es wird uns noch lange beschäftigen. Anzunehmen ist zudem, dass der Weg der Implementierung von GCED und BNE im GSPB-Unterricht wie auch im gesamten Bildungswesen noch ein weiter sein dürfte.

¹⁴ Im Übrigen fügt sich diese Bewegung in die Idee der „Klimapolitik von unten“ ein (Leggewie & Welzer, 2008/2009, S. 29). Diese lebt v. a. von politischer Partizipation und wird im konkreten Fall stark von jüngeren Bevölkerungsschichten getragen.

¹⁵ Hierin machen nicht zuletzt auch Maurič & Staudinger „eine wichtige Rolle bei der Motivation für das Lernen“ fest (2016, S. 435 f.).

Dieser Beitrag sollte exemplarisch aufzeigen, welchen konkreten Beitrag Hochschulbildung zur Erreichung dieses Ziels leisten kann. Es wird in weiterer Folge notwendig sein, verstärkt Angebote für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen zu schaffen, Materialien zu entwickeln und diese in der Schulpraxis zu erproben.

Literatur

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice – A Development Education Review*, 3, 40–51. Verfügbar unter: <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf> [01.09.2020].

Berndt, C. & Kalisch, C. (2013). Globales und Regionales Lernen. Zur Bedeutung regionaler und globaler Raumbezüge in schulischen Bildungsprozessen. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), 4–10. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10612/pdf/ZEP_1_2013_Berndt_Kalisch_Globales_Lernen.pdf [01.09.2020].

BMBWF (2020). *Globales Lernen und Global Citizenship Education*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/globales_lernen.html [01.09.2020].

Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.) (2020). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [01.09.2020].

Danielzik, C.-M. (2013). Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36 (1), 26–32. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10615/pdf/ZEP_1_2013_Danielzik_Ueberlegenheitsdenken_faellt_nicht.pdf [01.09.2020].

Desiderius Erasmus von Rotterdam (1544). *Apophthegmata*. Buch 7. Lugdunum/Lyon: Sebastian Gryphius. Verfügbar unter: https://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10184501_00001.html?zoom=0.6000000000000001 [15.12.2020].

Diendorfer, G. & Reitmair-Juárez, S. (2016). Citizenship und Global Citizenship Education – Neue Konzepte in Politik und Bildung. In G. Diendorfer & M. Welan (Hrsg.), *Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungslinien, Potenziale und Reformansätze* (S. 149–182). Innsbruck: Studienverlag.

Diendorfer, G. & Urban, J. (2016). Politische Bildung. Historische Entwicklung, aktuelle Trends, Konzepte und Theorieansätze. In G. Diendorfer, B. Bellak, A. Pelinka & W. Wintersteiner (Hrsg.), *Friedensforschung, Konfliktforschung, Demokratieforschung. Ein Handbuch* (S. 124–179). Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

Fritzsche, K.-P. (2013). Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Gemeinsamkeiten verstehen und gestalten. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(1), 34–40. Verfügbar unter:

https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10616/pdf/ZEP_1_2013_Fritzsche_Zum_Verhaeltnis_von_Menschenrechtsbildung.pdf [01.09.2020].

Grobbauer, H. (2019). Global Citizenship Education als transformative politische Bildung zwischen Theorie und Praxis. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 107–120). Opladen: Barbara Budrich.

Hämmerle, K., Sandner, G. & Sickinger, H. (2009). Politische Bildung in der Perspektive der Lehramtsstudierenden. *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, 38(3), 357–372. Verfügbar unter:

<https://webapp.uibk.ac.at/ojs/index.php/OEZP/article/view/1309/1004> [01.09.2020].

Hauser, W. (2017). „Global Citizenship Education“ in der Hochschullehre. Ein zukunftsweisendes pädagogisches Konzept. In W. Lenz, B. Pflanzl & W. Vogel (Hrsg.), *Hochschuldidaktik in der Lehrerbildung. Diversität als Herausforderung* (S. 103–120). Graz: Leykam.

Lang-Wojtasik, G. (2019). Große Transformationen, Bildung und Lernen – Chancen und Grenzen einer Global Citizenship Education. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 33–49). Opladen: Barbara Budrich.

Leggewie, C. & Welzer, H. (2008/2009). Können Demokratien den Klimawandel bewältigen? *Transit – europäische Revue*, 36, 25–43.

Mahlknecht, S. & Ramello, P. (2006). *Education for Global Citizenship. New ways of learning and teaching for our future. International School and NGO Network 2003–2006. Project Handbook*. Wien: Südwind Agentur und Interkulturelles Zentrum.

Maurič, U. (2015). *Global Citizenship Education als Chance für die Lehrer/innenbildung. Bestehende Praxis, Potenzial und Perspektiven am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Wien*. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Maurič, U. & Staudinger, T. (2016). LehrerInnenkompetenz(en) aus der Sicht von SchülerInnen und das damit verbundene Potential für Global Citizenship Education. *Erziehung und Unterricht*, 5–6, 431–439.

Pädagogische Hochschule Steiermark (Hrsg.) (2019). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. Mitteilungsblatt 55. Stück. Verfügbar unter:

https://www.ph-online.ac.at/phst/wbMitteilungsblaetter_neu.display?pNr=2752&pDocNr=1119072&pOrgNr=1 [01.09.2020].

Reitmair-Juárez, S. (2016). Nachhaltigkeit – ein vielseitiger Begriff. In G. Diendorfer & M. Welan (Hrsg.), *Demokratie und Nachhaltigkeit. Verbindungslinien, Potenziale und Reformansätze* (S. 11–20). Innsbruck: Studienverlag.

Republik Österreich Parlamentsdirektion (o. J.). *Altersstruktur im Nationalrat am 06.11.2020*. Verfügbar unter:

https://www.parlament.gv.at/SERV/STAT/PERSSTAT/ALTER/altersstruktur_NR_XVII_20201106.shtml [15.12.2020].

Rieckmann, M. (2020). Bildung für nachhaltige Entwicklung – Von Projekten zum Whole-Institution Approach. In S. Kapelari (Hrsg.), *Vierte „Tagung der Fachdidaktik“ 2019: Interdisziplinäre fachdidaktische Diskurse zur Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 11–44). Innsbruck: Innsbruck University Press.

Rieckmann, M. (2018). Die Bedeutung von Bildung für nachhaltige Entwicklung für das Erreichen der Sustainable Development Goals (SDGs). *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 41 (2), 4–10. Verfügbar unter:

https://www.waxmann.com/index.php?elD=download&id_artikel=ART102510&uid=frei [01.09.2020].

Rieckmann, M. (2013). Schlüsselkompetenzen für eine nachhaltige Entwicklung. *POLIS*, 4, 11–14. Verfügbar unter: http://blog.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/POLIS4_2013_Schluesselkompetenzen_fuer_eine_nachhaltige_Entwicklung.pdf [15.12.2020].

Rieckmann, M. & Holz, V. (2017). Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung in Deutschland. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (3), 4–10. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16966/pdf/ZEP_3_2017_Rieckmann_Holz_Verankerung_von_Bildung.pdf [01.09.2020].

Sommer, M., Rucht, D., Haunss, S. & Zajak, S. (2019). *Fridays for Future. Profil, Entstehung und Perspektiven der Protestbewegung in Deutschland*. Ipb working paper. Berlin: ipb. Verfügbar unter:

https://www.boell.de/sites/default/files/fridays_for_future_studie_ipb.pdf [01.09.2020].

United Nations (Hrsg.) (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution der UN-Vollversammlung vom 25. September 2015. Verfügbar unter:

https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
[15.12.2020].

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Hrsg.) (2020). *Inclusion and education: All means all. Global Education Monitoring Report 2020*. Paris, UNESCO. Verfügbar unter:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718/PDF/373718eng.pdf.multi>
[15.12.2020].

Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer G. & Reitmair-Juárez (2015). *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft* (2. Auflage). Klagenfurt/Salzburg/Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.

MICHAEL HAMMER

Mag. Dr., BA; Professor für Fachdidaktik Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Pädagogische Hochschule Steiermark