



Zeitschrift für  
internationale Bildungsforschung  
und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission Vergleichende und  
Internationale Erziehungswissenschaft

3 / 2023

46. Jahrgang

## Konstruktionen von Weltgesellschaft in schulischen Kontexten Globalen Lehrens und Lernens

Transformation and transnationalisation of schooling: Wherein  
lies the transformative potential of Global Citizenship Education?

Differenzkonstruktionen im weltgesellschaftlichen  
Horizont von Lehramtsstudierenden: Empirische  
Ergebnisse einer deutsch-finnischen Studie

Initial teacher training curriculum for Global Education in Rwanda

Räumliche Abgrenzung und individuelle  
Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und  
Umwelt in ghanaischen und deutschen Schulbüchern

Zur Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche  
Lernen: Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen

WAXMANN



Eine zunehmend global-vernetzte, interdependente, riskante und mit Schüben der Individualisierung und Globalisierung konfrontierte Gegenwart bedarf der tiefgehenden Auseinandersetzung mit der Bedeutung und Bearbeitung weltgesellschaftlicher Zusammenhänge in Lern- und Bildungsprozessen. Von Schule wird die Realisierung eines zeitlich, sachlich und räumlich begrenzten Rahmens erwartet, in dem weltgesellschaftliches Denken erprobt wird, um unter herabgesetztem Risiko des Scheiterns exemplarisch handlungsfähig zu werden. Dabei geht es um abstrakt-konkretes Begreifen von Komplexität und Vernetzung, Orientierungsoptionen sowie Gestaltungs- und Teilhabechancen am Zukunftsprojekt einer Großen Transformation. Die umfassende Realisierung einer aus diesen Anforderungen resultierenden Agenda stellt weiterhin eine große Herausforderung im Bildungsbereich dar.

- 1) Die aktuell immer lauter werdende Hoffnung auf eine Erziehung zu Weltbürger/-innen steht in einem paradoxen Verhältnis zur implizit nationalstaatlichen Erwartung an Heranwachsende als verantwortlichen Bürger/-innen eines spezifischen Landes.
- 2) Ein internationaler Referenzrahmen als Qualifikationsmehrwert müsste mit reflexivem Interesse an Fragen der Globalisierung und Transnationalisierung geschärft werden.
- 3) Das Wissen über globale Zusammenhänge reicht allein nicht aus, um Schüler/-innen sowie Lehrkräfte zu Agent/-innen der Verände-

rungen in Unterricht, Schule und Gesellschaft zu machen. Vielmehr bedarf es ganzheitlicher, offener und vielfältiger Lernarrangements, in denen die aktive Auseinandersetzung mit einer globalen Perspektive auf kontingente und komplexe Themenstellungen eingeübt und mit der Reflexion und dem Aktiv-Werden in handlungsbezogenen Kontexten als Weltbürger/-innen verknüpft wird. Die Beiträge dieser Ausgabe nähern sich empirisch dem problematisierend aufgeworfenen Zusammenhang weltgesellschaftlicher Perspektiven und schulischen Lehr- und Lernkontexten auf verschiedenen Wegen: *Simona Szakács-Bebling* und *Sabine Hornberg* werfen konzeptionelle Überlegungen zum transformatorischen Potenzial der Global Citizenship Education auf und unterlegen ihre Argumentation mit Beispielen transnationaler Schulnetzwerke. *Susanne Timm* präsentiert Ergebnisse aus einem finnisch-deutschen Forschungsprojekt zu weltgesellschaftlichen Konstruktionen von Lehramtsstudierenden. In der Studie ist Handlungsbedarf dahingehend offensichtlich geworden, dass Differenzkonstruktionen für verschiedene Dimensionen professionellen Handelns in der Lehrkräftebildung noch stärker als miteinander verwoben adressiert werden sollten. *Emmanuel Niyibizi*, *Christine Nyiramana* und *Charles Gabutu* widmen sich einer weiteren Rahmenbedingung schulisch-weltgesellschaftlichen Lernens, indem sie die Rahmenlehrpläne für die Lehrkräfteausbildung in Ruanda auf ihre

weltbezüglichen Perspektiven hin untersucht haben. Dabei können sie eine Verschränkung nationalistischer, instrumentalistischer wie globalistisch-dynamischer Ansätze identifizieren, die mit einer methodischen Offenheit gleichwohl Justierungsmöglichkeiten für transformatorische Herangehensweisen eröffnen. *Susanne Ress* hat Schulbücher aus Ghana und Deutschland/Bayern daraufhin untersucht, in welchen Rahmungen Umwelt, Klima und Natur in ihnen präsentiert werden. Für die Repräsentation dieser Themen in Schulbüchern arbeitet sie ein herausforderndes Spannungsverhältnis zwischen der Globalität von Problemlagen und einer auf das Individuum und nationalstaatlich begrenzten Referentialität heraus. Der thematische Teil dieser Ausgabe wird mit einem Beitrag von *Caroline Rau* und *Emmer Demorel* abgeschlossen: Basierend auf einem Forschungsprojekt zu weltgesellschaftlichen Orientierungen von Menschen mit türkischer Migrationsgeschichte fokussieren sie die Bedeutung formeller Lernorte für die Herausbildung weltgesellschaftlicher Orientierungen. Wir wünschen allen Leserinnen und Lesern eine anregende Lektüre!

*Susanne Timm & Gregor Lang-Wojtasik*  
September 2023  
doi.org/10.31244/zep.2023.03.01

### Impressum:

ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik  
ISSN 1434-4688

### Herausgeber:

Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

### Schriftleitung:

Annette Scheunpflug

### Technische Redaktion:

Caroline Rau (verantwortlich), Frida Link, Anne-Christine Banze (Rezensionen)

### Redaktionsanschrift:

ZEP-Redaktion, Lehrstuhl Allgemeine Pädagogik, Markusplatz 3, 96047 Bamberg

### Verlag:

Waxmann Verlag GmbH, Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Tel.: 0251/26 50 40  
E-Mail: info@waxmann.com

**Begründet von:** Alfred K. Tremel (†) mit dem AK Dritte Welt Reutlingen.

**Lizenz:** Die Beiträge erscheinen online unter der Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Die Lizenz bezieht sich nicht auf Abbildungen, Tabellen oder anderes Drittmaterial, das als solches gekennzeichnet ist. Es obliegt dem Nachnutzer bzw. der Nachnutzerin, vor Verbreitung dieser Inhalte die Rechte mit dem jeweiligen Rechteinhaber bzw. mit der jeweiligen Rechteinhaberin zu klären.

**Aktuell in der Redaktion:** Claudia Bergmüller-Hauptmann, Constanze Berndt, Christian Brüggemann, Asit Datta, Julia Franz, Norbert Frieters-Reermann, Heidi Grobbauer (Österreich), Susanne Höck, Lydia Kater-Wettstädt, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Sarah Lange, Bernd Overwien, Marco Rieckmann, Katarina Roncevic, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Susanne Timm, Rudolf Tippelt

**Ehemals in der Redaktion:** Barbara Asbrand, Achim Beule, Hans Bühler, Hans Gängler, Sigrid Görgens, Helmuth Hartmeyer (Österreich), Richard Helbling (Schweiz), Linda Helfrich, Karola Hoffmann, Alfred Holzbrecher, Torsten Jäger, Volker Lenhart (†), Claudia Lohrenscheit, Gerhard Mersch, Renate Nestvogel, Gottfried Orth, Georg Friedrich Pfäfflin, Arno Schöppe, Birgit Schößwender, Horst Siebert (†), Klaus-Jürgen Tillmann, Barbara Toepfer, Erwin Wagner, Joachim Winter

**Anzeigenverwaltung:** Waxmann Verlag GmbH, info@waxmann.com

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autorinnen und Autoren

**Titelbild:** © Adobe Stock Nr. 583584778

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement EUR 26,50, Einzelheft EUR 9,00; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.

## Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

Mit: Mitteilungen der DGfE-Kommission  
Vergleichende und Internationale  
Erziehungswissenschaft

# 3'23

- |         |    |  |
|---------|----|--|
| Themen  | 4  | <b>Simona Szakács-Behling &amp; Sabine Hornberg</b><br>Transformation and transnationalisation of schooling: Wherein lies the transformative potential of Global Citizenship Education?                          |
|         | 10 | <b>Susanne Timm</b><br>Differenzkonstruktionen im weltgesellschaftlichen Horizont von Lehramtsstudierenden: Empirische Ergebnisse einer deutsch-finnischen Studie  |
|         | 17 | <b>Emmanuel Niyibizi, Christine Nyiramana &amp; Charles Gahutu</b><br>Initial teacher training curriculum for Global Education in Rwanda: Between national and global perspectives and necessities               |
|         | 23 | <b>Susanne Ress</b><br>Verschränkungen räumlicher Abgrenzung und individueller Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt: Eine vergleichende Studie ghanaischer und deutscher Schulbücher     |
|         | 28 | <b>Caroline Rau &amp; Emmer Demorel</b><br>Zur Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen |
| VENRO   | 33 | Globales Lernen für radikalen Wandel?! – VENRO-Fachtag zur Rolle der Bildungsarbeit in der großen Transformation   |
| VIE/BNE | 34 | Report on ANGEL MeeTEing Point: S-Cool-Links – Uniting teachers for climate change   |
|         | 35 | Bericht zur ANGEL-Konferenz 2023   |
|         | 36 | Internationale Tagung: Global Citizenship Education – Concepts and Experiences in Teacher Education and School   |
|         | 37 | Rezensionen  |
|         | 39 | Schlaglichter  |

Simona Szakács-Behling & Sabine Hornberg

## Transformation and transnationalisation of schooling: Wherein lies the transformative potential of Global Citizenship Education?

### Abstract

Building on a combination of different conceptualisations of “the transnational” in education, this contribution interrogates the transformative potential of Global Citizenship Education (GCE) and the extent to which it can be seen as part of a wider transnationalisation process. We address this question through an analytical strategy that brings together neo-institutional approaches to educational diffusion (Ramirez, & Meyer, 2002), the concept of *transnational educational spaces* (Adick, 2005; Hornberg, 2010), and an emic approach to GCE (Szakács-Behling, Riggan, & Akar, 2020). Empirically we draw on examples from our research in/to schooling beyond the confines of nation-states, namely the transnational network of Eco-schools and the supranational system of *Schola Europaea* that we examine with the help of two perspectives (meso-, and micro-). A third lens, the macro-perspective, exemplified by the work of UNESCO in the field of GCE, serves as a key context for meso- and micro-level developments. Taken together these viewpoints offer complementary insights into the question of the transnational(ising) transformation of schooling and aims at the further development of this research field.

**Keywords:** *Global Citizenship Education (GCE), transnationalisation, Eco-Schools, Schola Europaea*

### Zusammenfassung

Ausgehend von verschiedenen Konzeptionen „des Transnationalen“ in der Bildung, wird in dem Beitrag das transformative Potenzial der Global Citizenship Education (GCE) befragt und inwieweit sie als Teil eines breiteren Transnationalisierungsprozesses betrachtet werden kann. Dies geschieht mit Rekurs auf den Neoinstitutionalismus (Ramirez, & Meyer, 2002), das Konzept Transnationale Bildungsräume (Adick, 2005; Hornberg, 2010) und einem emischen Ansatz zur GCE (Szakács-Behling et al., 2020), um Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. In einem zweiten Schritt ziehen wir sodann zwei Beispiele aus unserer Forschung heran: das transnationale Netzwerk der Eco-Schools und das überstaatliche System der *Schola Europaea*, die mit Hilfe von zwei Perspektiven (Meso- und Mikro-) untersucht werden. Eine dritte Perspektive, die Makro-Perspektive, hier ex-

emplifiziert durch die Arbeit der UNESCO im Bereich der GCE, dient als wichtiger Kontext für Entwicklungen auf der Meso- und Mikroebene. Zusammen bieten diese drei Zugänge ergänzende Einblicke in die Frage der transnationalen Transformation des Schulwesens und zielen auf die Weiterentwicklung dieses Forschungsfelds.

**Schlüsselworte:** *Global Citizenship Education (GCE), Transnationalisierung, Eco-Schools, Schola Europaea*

### Introduction

In times of intense globalisation cross-border relationships and institutional arrangements between various societal actors beyond nation-state borders are no longer extraordinary. They are common and long-lasting, but also conducive to, and reflective of, deep-seated global inequalities. One could thus ask wherein lies the transformative and progressive potential of transnationalisation which has become as ubiquitous today as it is, paradoxically, contested? In its widely accepted definitions, transnationalisation refers to a process linking non-state actors (individuals, organisations, companies) in a network of cross-border activities that are stable, intense, and durable in time. This leads to novel social relationships above, below, and/or beyond state-(governmental) structures (Nowicka, 2019; Pries, 2010). This may democratise social structures and it holds the inherent promise of de- and anti-nationalisation by de-linking them from the top-down authority of a state apparatus entrusted with the task of furthering national interests. However, studies show that transnational dynamics and the social inequalities resulting from them are interlaced with, and sometimes serve rather than subvert, nation-state agendas (Amelina, Boatcă, Bongaerts, & Weiß, 2021; Faist, 2014; Soysal, 2015). As mass schooling is, *par excellence*, an institution of nation-building, the question of transnationalising (aspects of) it can be seen as contentious at best or counterfactual and normative at worst (Carney, Rappleye, & Silova, 2012). And yet, discussions of how trans- and internationalisation of formal schooling are deeply intertwined with national/public agendas have gained new impetus in educational debates (Schippling, & Keßler, 2021; Tröhler, Piattoeva, &

Pinar, 2021) despite these not being inherently *new* phenomena (Caruso, 2014; Kesper-Biermann, 2016). The question of the transformative potential of transnationalisation to change schooling as we know it remains, thus, open.

In this paper, we shed light on this puzzle by focusing on one area of concern in transnationalisation debates, Global Citizenship Education (GCE). As GCE has been vigorously debated at normative and empirical levels in the past twenty years and no consensus has been reached as to what it is/should be, we purposefully refrain from offering a single definition. Instead, we specify two current uses of the term – a narrow use, as top-down agenda promoted by specific organisations, and a broader use, as a bundle of uncoordinated, widely diffusing educational ideals having a common cosmopolitanising outlook but manifesting differently in various socio-temporal locations.

Resting on these understandings of the term and the puzzle sketched above, the key questions we aim to answer are: (1) to what extent is GCE an expression of transformation in education and schooling, and (2) in how far can this (putative) transformation be characterised as transnational(ising) in its scope and/or effects? To answer these questions, we consider selected *motors* and *manifestations* of GCE that we examine with the help of two analytical ‘glasses’: meso-, and micro-lenses, each with a different example from our research in/to transnational school settings. A no less-important third lens, the macro-perspective, serves as a background for these developments.

We proceed in three steps: firstly, we offer a short conceptualisation of how we understand GCE while outlining the theoretical anchoring of the paper. Secondly, against the backdrop of macro-level processes outlined with the example of UNESCO, we turn to two so far ignored cases in studies of GCE: the worldwide network of Eco-schools and European Schools (*Schola Europaea*). We end with a critical reflection on how our conceptualisation of GCE and the examples given can serve to answer the questions asked at the beginning and also to invite readers to rethink the methodological apparatus needed to investigate transnational aspects of education and schooling in a multidimensional fashion.

### Our understanding of GCE

In our contribution we engage with two major understandings of GCE. In a first, narrow, understanding, GCE is a clearly defined educational agenda or policy (e.g. Target 4.7 of UN’s Agenda 2030) promoted by different actors at international and national levels through specific mechanisms, actions, and indicators of success. These translate into various pedagogical concepts holding a deeply transformative potential that can be actualised in various ways (Lang-Wojtasik, 2019). GCE aims in this case to form ‘globally minded’ future citizens through educational means and is meant to contribute to a wide-ranging transformation of society; sometimes, this transformation is envisaged to lead towards a more socially- and environmentally-just world. Its scope is global and covers several aspects, such as peace, tolerance, celebration of diversity, critical thinking, environmental protection, equality, and democracy.<sup>1</sup> Such agendas are agreed upon at ‘the top’ by policymakers, while the ways in which they ‘trickle’ down to practices are largely contested. A large body of work in various geographical contexts has shown

that GCE intentions often fail to find resonance in everyday activities (e.g. Davies, 2006; Goren, & Yemini, 2017; Marshall, 2011; Rapoport, 2015). How everyday actors understand GCE differs considerably from the programmatic level, leading to calls for more interventions. The transformation called for by these agendas hardly, in fact, takes place.

A second sense of GCE is broader and less clearly delimited, let alone measurable: GCE appears here as a bundle of cosmopolitan educational idea(l)s that have gained prominence and spread worldwide in the second half of the 20th century through different mechanisms as shown by neo-institutionalist scholarship, e.g. on growing human rights, diversity, global citizenship, environment emphases in official curricula (Bromley, 2009; Bromley, Meyer, & Ramirez, 2011; Jimenez, Lerch, & Bromley, 2017; Meyer, Bromley, & Ramirez, 2010). Pedagogical concepts reflecting cosmopolitan ideals have been called differently in various times and places and do not form a single agenda, although they are intertwined: i.e. development education, education for global citizenship, global learning, education for peace, human rights education, education for sustainable development (Lang-Wojtasik, & Schönborn, 2020) etc.<sup>2</sup> What they have in common is their transformative scope affirming globally oriented values in opposition to narrowly understood nationally oriented ones. These manifest in various ways at international, national, and local scales and can be seen from a *longue-durée* cross-national comparative perspective as a transformation that indeed has been taking place, albeit slowly, incrementally, and often imperceptibly.

The GCE agendas of inter-/supra-national organisations such as the UNESCO or the EU (see above) can be understood as explicit *manifestations* of this more diffuse and imperceptible transformation, which, we argue, with Meyer et al. (2010), is transnationally oriented and transnationally driven via transnational actors and networks. The result is a decoupling of educational contents and structures from the grip of the national, by reorienting the knowledge and skills to be taught and learned towards global or international problems (Bromley, & Cole, 2017). This contributes *indirectly* to the formation of “global citizens” who “think and act globally” and call for global solutions. Even when global agendas fail to materialise or are grossly violated in practice, the trust in cosmopolitanising ideals does not fade; it is rather reinstated and deepened, thus indicating an ongoing institutionalisation of these values in various world regions.

While these understandings bring complementary strengths to answering the question of GCE’s transformative potential, they also suffer from limited explanatory power beyond the mentioned implementation gap. This ends up pitting programmatic policies against actual practices, thus reducing the complexity of the phenomenon. We propose an approach to GCE that accounts for both policies and practices in their interconnections and situatedness. To this end, we combine: (1) insights from neo-institutional scholarship (Ramirez, & Meyer, 2002) that are well-suited for explaining the diffusion of global citizenship ideals from a macro-perspective; (2) the concept of *transnational educational spaces* (Adick, 2005; Hornberg, 2010) that builds on the first perspective (notably, the notion of transnational convergences) and is well-suited for understanding the role of organisational forms in promoting GCE at meso-level;

and (3) an ethnographically inspired perspective to GCE (Szakács-Behling et al., 2020) to complement the first two perspectives with accounts of practices and discourses from the micro-level of school interactions. This last approach extends the *transnational educational spaces* concept empirically by adding “life” to it.

### **Motors and manifestations of GCE**

#### **Macro-perspective: UNESCO's GCE agenda in a historical context**

To illustrate the first analytical lens as a backdrop to our meso- and micro-level empirical examples<sup>3</sup>, we briefly consider UNESCO, a highly recognised international organisation that has been active in the field of GCE for a long time and, as we argue, acts as a key *motor* of GCE in the international sphere. The specificity of UNESCO's understanding of global citizenship is its emphasis on cultural and cosmopolitan aspects of world citizenship, rather than on economic aspects and global competencies, as the OECD does (Vaccari, & Gardinier, 2019). It is important to mention here three central contributions of UNESCO to GCE: (1) the “Recommendation on Education for International Understanding and Cooperation and for World Peace, and Education in Respect of Human Rights and Fundamental Freedoms” adopted in 1974; (2) the Global Education First Initiative (GEFI) announced in 2012 by UN Secretary-General Ban Ki-moon aiming to make education available to all through school attendance for every child, improving the quality of learning and promoting GCE; (3) the 2030 Agenda for Sustainable Development adopted by the UN in 2015, in particular Target 4.7 related to education. UNESCO's understanding of GCE has been widely disseminated and enjoys extraordinary longevity (in some cases for over 70 years). From 2010 onward, UNESCO has been spreading and legitimising educational ideals of global citizenship worldwide within the framework of its specific strategic area called Global Citizenship Education (GCED). We can conclude that UNESCO is a long-lasting and influential transnational(ising) motor of GCE at the world level that both reflects and contributes to the further institutionalisation of GCE and its transformative aspirations. This is because of its continuing and deepening involvement in promoting GCE throughout the years: what first was a ‘recommendation’ became an ‘initiative’ and then an ‘agenda’ with clear targets, measurements, and an ever expanding amount of stakeholders involved.

#### **Meso-perspective: a transnational network of schools promoting GCE**

It is not only international organisations that promote GCE. Transnationally networked organisations that are active in the schooling sector *across borders* also play a central role in spreading these ideals among schools, teachers, and pupils. We focus here on one such network, the Eco-Schools, which have not yet been to our knowledge the focus of research into GCE so far. Eco-Schools are discussed as an example of nationally organised, state-funded schools that have adopted a specific profile that transnationalises their educational offer in one way or another (in this case, an environmental profile). This profile is authorised by a transnational NGO, the Foundation for Environmental Education (FEE), allowing them to enter a transnational net-

work of schools bearing the same profile. In this sense, they lend themselves to being analysed as *transnational educational spaces* (Hornberg, 2010) in which various aspects of GCE are promoted, enacted, and shaped above, below, and beyond the exclusive grip of a national education system.

In what follows we outline the establishment of the Foundation for Environmental Education (FEE) and its activities in the field of education for sustainable development (ESD) and GCE in order to locate this network in the landscape of *motors* of GCE. FEE was founded as the “Foundation for Environmental Education in Europe” (FEEE) in 1981 in the Netherlands and consisted in 1987 of four national members (Denmark, France, Germany, and Spain). Due to the growing interest of non-European countries, FEEE decided in 2001 to abandon the words “in Europe” and has been operating under the name “Foundation for Environmental Education” (FEE) ever since. FEE is a non-governmental, non-profit education organisation with headquarters in Copenhagen and more than 100 member organisations in 81 countries in 2023. It cooperates with corporate partners and foundations, e.g. the European Network for Accessible Tourism (ENAT). Its education programs follow a solution-based approach and include Eco-Schools, Learning about Forests (LEAF) and Young Reporters for the Environment. In the tourism sector, the FEE is responsible for the Green Key and Blue Flag initiatives, which are dedicated to the promotion of sustainable business practices and the protection of valuable natural resources.

FEE aims to establish and expand a global network and usually accepts only one organisation from each nation state as a member. The task of this representative is to act as a point of contact for other organisations in the country of residence and for FEE. In Germany, this task is performed by the German Society for Environmental Education (*Deutsche Gesellschaft für Umwelterziehung/DGU*), whose projects include the programme Environmental School in Europe – International Sustainability School, for which FEE is responsible internationally and which is part of the Eco-Schools network. The DGU has been awarding the title Eco-School in Europe – International Sustainability School to schools in Germany since the school year 2018/2019. In 2022, more than 30,000 schools in more than 50 countries worldwide were involved in this project, and in Germany more than 900 schools in eleven federal states: Baden-Württemberg, Bavaria, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Hesse, Mecklenburg-Western Pomerania, Lower Saxony, North Rhine-Westphalia, Saxony-Anhalt, Thuringia. The programme aims at promoting ESD in schools and developing environmentally sustainable schools. The participating schools are ‘normal’ schools that must successfully implement a self-developed concept to improve their environmental sustainability. Furthermore, the DGU and the FEE encourage schools to participate in their annual themes. In 2022 these were: 1. Sustainable development and democratic processes (participation) at school, 2. Measures for climate protection / climate adaptation, 3. Sustainable consumption – ecological and social responsibility to participate. The schools in the network meet regularly for exchange at regional, state, and national levels. If required, the DGU provides support in establishing contacts with schools abroad and in maintaining international exchange.

Organisations wishing to apply for FEE membership must fulfil criteria allowing them to implement FEE programmes in the respective countries with the approval of the authorities in charge and with the necessary financial resources.<sup>4</sup> If an organisation is accepted as a member, it has five years to install at least one FEE programme in its country. As a rule, only non-profit organisations are eligible, but in cases where there is no NGO in the respective country that wishes to become a member, a for-profit organisation can serve as a member for a maximum of three years; however, it must acquire a non-profit organisation to replace it during this time. The costs for the application are a one-time fee of 250 Euro for the national organisation; the annual fee is calculated based on the gross national product of the country of the respective FEE member organisation and amounts to 400 Euro per year. In addition, costs for programme participation not listed on the homepage are to be paid. FEE maintains an online learning platform with 20 online courses for teachers, students, and other target groups. Most of the courses are offered in English and can be attended by anyone free of charge. By May 2023, a total of 3,000 users had taken advantage of this offer.

With FEE, a global, highly professional network has emerged in the field of education that supports UNESCO's GCE goals and the work towards them in schools and other educational institutions worldwide. This is expressed, for example, in the orientation towards UNESCO's SDGs, but also in the parallels, both in terms of content and organisation, with the UNESCO Associated Schools Network (Hornberg, 2010, pp. 130–146; Hornberg, Sonnenburg, & Zipp-Timmer, 2022). While the latter reflect *international educational spaces* (in the line of argumentation provided by Hornberg), the FEE and its programmes mark *transnational educational spaces*. This is because (a) the provider of the educational offer (FEE) is in a country different from the one where the recipient is located, and (b) the recipient organisation has to pay privately for the use of FEE's educational services.

School profiling is often explained in terms of ensuring competitiveness in an increasingly diversifying educational market. GCE skills (e.g. multiculturalism, international-mindedness) appear to be 'good for business' (Resnik, 2009). Reading the case of Eco-schools in a neo-institutionalist key we suggest that besides economic requirements (which vary locally), there are also (world cultural) expectations from the wider environment (as shown by UNESCO's agenda) that may influence the choice of school profiles given the legitimacy and availability of these offers. If the chosen profiles are consistent with educational ideals of world citizenship, the profiling may be read as *manifestation* of GCE and as transformative change in a transnationalising direction, while the organisation authorising the profile (i.e. the FEE) may be read as *motor* of GCE.

### Micro-perspective: emic insights into everyday GCE practices

We now turn to an example of global citizenship in practice to illustrate the possibilities opened by a micro-perspective. By micro-perspective we mean paying attention to the day-to-day life of schools, the practices and interactions between teachers, students, staff, etc. We draw here on our text referring to 'Intentions, Power, Accidents' (Szakács-Behling et al., 2020) where we

introduced the key tenets of an emic perspective on GCE.<sup>5</sup> The idea of this approach was informed by the realisation that GCE may/or may not always happen in consonance with intended agendas. In other words, there may be GCE beyond "normative, top-down, predetermined and prescribed definitions of what education policy actors [...] deem [it] to be" (Szakács-Behling et al., 2020, p. 103). This is not to say that normative contexts do not matter. Rather, we add an extra layer of complexity by 'listening' to the voices of participants engaged in everyday interaction (micro-level) within the institutional context of schooling (meso-level) and acknowledging that practices are always situated, underlaid by relations of power, and never happening in a vacuum (macro-level). By 'accidents' we do not mean destructive occurrences, but serendipitous moments when GCE may be exercised even when not intended or may fail to actualise despite all efforts to promote it.

The example brought draws from a study examining meanings and practices of solidarity in different types of schools with an explicit European ethos located in Germany (Szakács-Behling, 2021). The focus was on expressions and enactments of solidarity with individuals or countries beyond national borders. One of the types of school examined in this research is the *Schola Europaea*. These schools are mostly attended by children of wealthy parents who either work for EU institutions or have enough money to pay the fees privately. The schools are partly publicly financed and supranationally organised (except for *Accredited Schola Europaea*), follow a European curriculum, and offer an internationally recognised qualification, the European Baccalaureate. While one could assume that a European (not global) sense of belonging would be preferred in these schools and thus a limiting, more traditional and exclusive form of GCE might be in evidence, it was, surprisingly, in these schools (in comparison to other, less privileged ones) that the most critical approaches to global citizenship (Oxley, & Morris, 2013) were observed in daily interactions.

The following example is drawn from ethnographic observations in a philosophy class in 12th grade in a *Schola Europaea* in which the teacher tried to position Kant as the uncontested father of universal human rights. A white, eloquent, and obviously well-read young man led the discussion away from the intended curriculum by saying that Kant could not be considered the father of human rights given his notoriously racist views. The topic was picked up by other students and ended up involving the whole class. The teacher allowed them to express their views and some students of colour felt 'called upon' to 'represent' the voice of racialised subjects. The critical aspects of the discussion revealed a decolonising narrative which went well beyond the intended lesson plan of the teacher, as she herself revealed to the researcher in a subsequent interview. The scene does not exclude, however, the Eurocentrism and more conventional (i.e. white, colonial, neoliberal) forms of GCE (Oxley, & Morris' typology) characterising the *Schola Europaea* intended curriculum more broadly. An analysis of syllabi and textbooks indeed revealed a strong emphasis on Europe – particularly of white, Western Europe – as the motor of development, the cradle of civilisation, and the location of important events in the history of humankind (Szakács-Behling, 2022). Such contradicting perspectives coexisting in a single school could not have been revealed without due concerted attention to all levels (meso-

level of *Schola Europaea's* programmatic mission, micro-level of everyday life, against the backdrop of macro-developments worldwide).

Although the explicit intention of these schools is to create “in mind, Europeans” (Gray, 2003), a decolonial and critical approach to European modernity, which is *not* programmatically prescribed by the school, was made relevant in everyday practice. Learning in a setting explicitly geared towards *Europeanness* has (or may have) *global* implications in this case. A power paradox, however, emerges: it is well-positioned European elites, i.e. the overwhelming clientele of these schools (Shore, & Baratieri, 2006), who emerge as having the opportunity to rehearse the necessary skills for a socially more just world resonating with a critical model of GCE (Andreotti, 2014). The question (inspired by Anyon, 1981) then is: Is criticality and its transformative potential a privilege of a white, Western European elite who, in fact, would not have many incentives to change the global status-quo in the first place?

To summarise, in looking at how GCE unfolds in this example, we can see how *European* ‘intentions’ may ‘accidentally’ become *global* in everyday enactments. The (understanding of the) *global* may at the same time remain ‘soft’ in some cases, thereby reproducing an Eurocentric view of cosmopolitan ideals underlying dominant understandings of GCE as largely colonial and elitist (Andreotti, 2014). In other cases, instances of GCE become critical and transformative, even in unlikely settings where the intentional curriculum is overrun by actual practices. An examination of GCE diffracted by two (meso- and micro-) analytical lenses allows therefore for a more nuanced answer to the question of whether, and if so, *how* transformative GCE is, and could be, in different schooling settings. In comparison to other methodological strategies (e.g. multi-level designs), we are able, with an added emic perspective, to arrive at unexpected, surprising (dis)connections between ‘levels’ or ‘dimensions’ thus revealing the complexity of the empirical phenomenon under scrutiny.

### Discussion and conclusion: the transformative potential of GCE and its research

In this paper we employed a twofold strategy to explore some of the *motors* and *manifestations* of GCE based on empirical examples from meso- and micro-perspectives on schooling against the background of macro developments in education more broadly. What answer have we reached to the questions asked in the introduction about the transformative potential of GCE and its consequences for education? GCE is mostly known as a top-down agenda promoted by various international organisations and taken up in various ways at national and local levels. If we see it this way, its transformative potential is not fully realised given that GCE policies often fail in practice. If we see GCE in a broader sense, as a bundle of educational idea(l)s spreading since 1945 in different directions and taking different shapes, as neo-institutionalist scholarship suggests (Ramirez, & Meyer, 2002), we can say that a transformation has taken place and will continue to do so because global citizenship agendas have not been dropped, but rather expanded, became more specific, and more legitimate, even in the absence of actual implementation success. The answer can be rephrased that GCE is, in both its narrow and broader senses,

a *manifestation* and a *motor* of a transnational(ising) transformation in and of education.<sup>6</sup>

By adding an emic perspective on GCE that starts from research results we proposed a new way of looking at GCE. The purpose was to shift the current conversation away from either an exclusive focus on top-down agendas that only partially actualise, or on broader transformations towards a more transnationally imagined world. Beyond macro-level transformations that are disconnected from practice, our twofold perspective acknowledged: (a) what happens in educational structures at the meso-level, i.e. through the emergence of school profiles that increasingly decouple education from the organisational structure of the nation-state through the involvement of transnational NGO networks in their activities; as well as (b) transformations occurring at micro-level, in classrooms where topics relevant to GCE are appropriated, resisted, and/or distributed further – even ‘accidentally’ irrespective of top-down ‘intentions’. In other words, the emic perspective resting on everyday occurrences and the voices of participants fills with ‘life’ the transformations that are either intended normatively or described empirically via different approaches, such as neo-institutionalism and the concept of *transnational educational spaces* in its original form.

Finally, our contribution showed that as researchers, we are also fully implicated in producing knowledge that can be conducive to or subversive of global citizenship practices in a critical understanding, because our methodological choices of how to conceptualise and empirically approach GCE have important implications on what can be observed in the first place. We can therefore conclude that our conceptual access points must themselves become objects of ongoing inquiry, reflection, and transformation.<sup>7</sup>

### Anmerkungen

- 1 Similar agendas are promoted, under different names, by other organisations (e.g. “education for democratic citizenship and human rights” by the Council of Europe).
- 2 See Hornberg (2010, pp. 130-146) for a historical overview.
- 3 For a more detailed treatment of the macro-perspective, see Hornberg (2010, pp. 138-141).
- 4 All information in this regard is accessible on their homepage (<https://www.fee-global/programmes>).
- 5 Our co-author, Jennifer Riggan, had the eponymous idea (Intentions, power, accidents) which generated a special issue of *Tertium Comparationis* (2/2020) exploring the affordances of an emic take to understanding GCE in its various facets.
- 6 Whether this transformation is progressive towards global social justice or not is a different question.
- 7 The first author’s work on this article was supported by the German Research Foundation under grant number 396205389.

### Literatur

- Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis: Journal für Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 11(2), 243–269.
- Amelina, A., Boatacã, M., Bongaerts, G., & Weiß, A. (2021). Theorizing socialization across borders: Globality, transnationality, postcoloniality. *Current Sociology*, 69(3), 303–314. <https://doi.org/10.1177/0011392120952119>
- Andreotti, V. de O. (2014). Soft versus Critical Global Citizenship Education. In S. McCloskey (Ed.), *Development Education in Policy and Practice* (pp. 21–31). London: Palgrave Macmillan UK. [https://doi.org/10.1057/9781137324665\\_2](https://doi.org/10.1057/9781137324665_2)
- Anyon, J. (1981). Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 3–42. <https://doi.org/10.1080/03626784.1981.11075236>

- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in Civic Education: Exploring Cross-National Trends, 1970–2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33–44. <https://doi.org/10.52214/cice.v12i1.11438>
- Bromley, P., & Cole, W. (2017). A tale of two worlds: the interstate system and world society in social science textbooks, 1950–2011. *Globalisation, Societies and Education*, 15(4), 425–447. <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1195730>
- Bromley, P., Meyer, J. W., & Ramirez, F. O. (2011). The Worldwide Spread of Environmental Discourse in Social Studies, History, and Civics Textbooks, 1970–2008. *Comparative Education Review*, 55(4), 517–545. <https://doi.org/10.1086/660797>
- Carney, S., Rappleye, J., & Silova, I. (2012). Between Faith and Science: World Culture Theory and Comparative Education. *Comparative Education Review*, 56(3), 366–393. <https://doi.org/10.1086/665708>
- Caruso, M. (2014). Within, between, above, and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge. *Paedagogica Historica*, 50(1–2), 10–26. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.872678>
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Faist, T. (2014). “We are all Transnationals now”: The Relevance of Transnationality for Understanding Social Inequalities. *SFB 882 Working Paper Series (DFG Research Center (SFB) 882 From Heterogeneities to Inequalities)*, 25.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students’ socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9–22. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.009>
- Gray, M. R. (2003). Tense conjugations. Translating political values into an educational model: the European Schools, 1953–2003. *Journal of Research in International Education*, 2(3), 315–330. <https://doi.org/10.1177/1475240903002003004>
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- Hornberg, S., Sonnenburg, N., & Zipp-Timmer, M. (2022). Schulen mit internationaler Ausrichtung. Eine Zwischenbilanz zu UNESCO-Projektschulen und Europaschulen. In S. Hornberg & M. Buddeberg (Hrsg.), *Schule als Ort gesellschaftlicher Teilhabe. Bildungswissenschaftliche Perspektiven, Schulkonzepte und Schulprofile im Fokus* (S. 163–181). Münster: Waxmann.
- Jimenez, J. D., Lerch, J., & Bromley, P. (2017). Education for global citizenship and sustainable development in social science textbooks. *European Journal of Education*, 52(4), 460–476. <https://doi.org/10.1111/ejed.12240>
- Kesper-Biermann, S. (2016). Putting the Nation in Perspective: Educational Spaces – a Concept for the Historiography of Education. *International Journal for the Historiography of Education*, 6(1), 92–95.
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.) (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbnpz8.5>
- Lang-Wojtasik, G., & Schönborn, S. (2020). Development Education – Globales Lernen – Global Citizenship Education. Bleibende Aporien und strategische Offerten im Weltkollektiv. *Zeitschrift Für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(04), 4–12. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.04.02>
- Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorising the contested space of global citizenship education in schools. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3–4), 411–426. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605325>
- Meyer, J. W., Bromley, P., & Ramirez, F. O. (2010). Human Rights in Social Science Textbooks: Cross-national Analyses, 1970–2008. *Sociology of Education*, 83(2), 111–134. <https://doi.org/10.1177/0038040710367936>
- Nowicka, M. (2019). *Transnationalismus*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783845292311>
- Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301–325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pries, L. (2010). *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92595-0>
- Ramirez, F. O., & Meyer, J. W. (2002). National Curricula: World Models and Historical Legacies. In M. Caruso & H.-E. Tenorth (Eds.), *Internationalisation: Comparing Educational Systems and Semantics* (pp. 91–107). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Rapoport, A. (2015). Facing the Challenge: Obstacles to Global and Global Citizenship Education in US Schools. In J. Zajda (Ed.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (pp. 155–170). Dordrecht: Springer Netherlands. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9729-0\\_10](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9729-0_10)
- Resnik, J. (2009). Multicultural Education – Good for Business but Not for the State? The IB Curriculum and Global Capitalism. *British Journal of Educational Studies*, 57(3), 217–244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2009.00440.x>
- Schipping, A., & Kefler, C. I. (2021). *Internationalisierung im deutschen Schulsystem*. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Eds.), *Handbuch Schulforschung* (pp. 1–18). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8\\_70-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_70-1)
- Shore, C., & Baratier, D. (2006). Crossing boundaries through education: European Schools and the supersession of nationalism. In J. Stacul, C. Moutsou, & H. Kopnina (Eds.), *Crossing European Boundaries: Beyond Conventional Geographical Categories* (pp. 23–40). New York: Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76dt9.6>
- Soysal, Y. N. (Ed.). (2015). *Transnational Trajectories in East Asia. Nation, citizenship, and region*. Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315744599>
- Szakács-Behling, S. (2021). Understanding Solidarity in Differently (Trans) National Settings: A Study of Europe-Oriented Schools in Germany. In L. Heidrich, Y. Karakaşoğlu, P. Mecheril, & S. Shure (Eds.), *Regimes of Belonging – Schools – Migrations* (pp. 325–343). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1\\_20](https://doi.org/10.1007/978-3-658-29189-1_20)
- Szakács-Behling, S. (2022). Schooling for transnational solidarity? A comparison of differently Europeanising school curricula in Germany. *Globalisation, Societies and Education*, 20(4), 492–507. <https://doi.org/10.1080/14767724.2021.1944066>
- Szakács-Behling, S., Riggan, J., & Akar, B. (2020). Rethinking Global Citizenship Education from the ground up: Intentions, power, and accidents. *Tertium Comparationis: Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 26(2), 100–115.
- Tröhler, D., Piattoeva, N., & Pinar, W.F. (Eds.). (2021). *World Yearbook of Education 2022: Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003137801>
- Vaccari, V., & Gardinier, M. P. (2019). Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 11(1), 68–86. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.11.1.05>

### Dr. Simona Szakács-Behling

is a substitute professor for educational science, especially intercultural and comparative educational research at Helmut Schmidt University (Hamburg). She received her PhD from the University of Essex, UK in Sociology of Education and an MA from the Central European University, Hungary. Her research focuses on transnationalisation, internationalisation and Europeanisation in formal school education. Since 2021 she has been editor-in-chief of the online journal *On\_Education. Journal for Research and Debate* and since 2023 Co-Chair Elect of the Globalisation & Education Special Interest Group of CIES-US.

### Dr. phil. habil. Sabine Hornberg

is Professor of School Education and General Didactics in the Context of Heterogeneity at the Institute of General Didactics and School Education (IADS), TU Dortmund University. Her research and work focuses on: Europeanisation, internationalisation, globalisation and transnationalisation of education, upbringing and schools; international comparative school research; Sinti and Roma in education; school profiles and private schooling; teaching and learning in the context of heterogeneity.

Susanne Timm

## Differenzkonstruktionen im weltgesellschaftlichen Horizont von Lehramtsstudierenden: Empirische Ergebnisse einer deutsch-finnischen Studie

### Zusammenfassung

In diesem Beitrag werden Befunde einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zum handlungsleitenden Wissen von finnischen und deutschen Lehramtsstudierenden vorgestellt, das für ihr berufliches Handeln angesichts globaler sozialer Dynamiken handlungsleitend ist. Für die Untersuchung wurden Daten in 16 Gruppendiskussionen erhoben, mit der dokumentarischen Methode ausgewertet und abduktiv zu einer idealtypischen Typologie verdichtet. Auf dieser Grundlage lässt sich beschreiben, dass für Lehramtsstudierende die Verknüpfung von vier zumeist isoliert betrachteten Dimensionen mit den in ihnen eingelagerten Differenzkonstruktionen zentral ist. Der Verknüpfung dieser vier Perspektiven kommt eine hohe Relevanz für eine weltgesellschaftlich orientierte Lehrkräftebildung angesichts globaler sozialer Dynamiken zu.

**Schlüsselworte:** *Lehramtsstudierende, Lehrkräftebildung, dokumentarische Methode, sozialer Wandel, Finnland, Deutschland, globales Lernen, Differenz*

### Abstract

This article presents findings from a qualitative-reconstructive study on the implicit knowledge of Finnish and German preservice teachers that guides their professional actions in the face of global social dynamics. For the study, data were collected in 16 group discussions in a qualitative-reconstructive design, analysed with the documentary method and abductively condensed into an ideal-typical typology. On this basis the relevance for student teachers of the linking of four dimensions can be described. The linking of the four perspectives is highly relevant for a world-society oriented teacher education in view of global social dynamics.

**Keywords:** *Preservice teacher, teacher education, documentary method, social change, Finland, Germany, global learning, difference*

### Einleitung

Zukünftige Lehrkräfte werden in einem Umfeld arbeiten, das von dynamischer sozialer Diversität geprägt ist, die nicht erst seit jüngstem mit Begriffen wie Superdiversität (Vertovec, 2007)

oder Hybridität (Ackermann, 2011; Bhabha, 1994) im Blick auf soziale Zusammenhänge und die Selbstpositionierung des Einzelnen gefasst wird – sie kommen nicht umhin, sich mit dem globalen sozialen Wandel zu befassen (Raanhuis, 2021). Dieser Kontext ist sowohl für sie als auch für die Schüler/-innen mit der Anforderung verbunden, sich in ihm immer wieder neu zu positionieren. Weil auch impliziten Vermittlungsweisen von Lehrkräften eine große Bedeutung für den Zugang zu einer weltgesellschaftlichen Bürgerschaft zukommt, ist es für Lehrkräfte erforderlich, selbst ein Selbstverständnis unter Einschluss sozialer Diversität im globalen Maßstab zu entwickeln. Hierauf beziehen sich auch Forderungen, Lehrkräfte in der Ausbildung darauf vorzubereiten, sich mit diesem Zusammenhang auseinanderzusetzen (Aydarova, & Marquardt, 2016; Darji, & Lang-Wojtasik, 2014; Scheunpflug, 2010). Das Ziel, das damit verfolgt wird, ist die Anbahnung einer selbstreflexiven Haltung in der Ausprägung der Professionalität, um Bildungsangebote für einen Zugang zu Weltbürger/-innen in der globalisierten Welt offerieren zu können. Obwohl die Rolle von Lehrkräften als Vermittler/-innen von Veränderungskompetenzen im Kontext sozialer Komplexität weithin untersucht wurde (Bourn, 2016; Niemi et al., 2018; Lang-Wojtasik, 2014a), ist wenig darüber bekannt, wie Lehramtsstudierende ihre Möglichkeit, Veränderungen zu gestalten, und die Verflechtung von globalen Phänomenen mit ihrer Unterrichtspraxis verstehen. Auf die Bearbeitung dieses Desiderats zielte die Studie zum impliziten Wissen<sup>1</sup> von finnischen und deutschen Lehramtsstudierenden. Die zu Grunde gelegte Fragestellung fokussierte auf Orientierungen angehender Lehrkräfte, die für ihr professionelles Handeln als in einer globalisierten Welt sozialer Dynamik handlungsleitend sind. Die Lehramtsstudierenden hatten an bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit Bezügen zum sozialen Wandel teilgenommen. Für diesen Beitrag werden die Befunde der Studie im Blick auf ihr Anregungspotential für eine weltgesellschaftliche Lehrkräftebildung reflektiert.

Im Folgenden wird zunächst in theoretische Vorüberlegungen eingeführt und ein Einblick in den Forschungsstand gegeben, in einem zweiten Schritte das Vorgehen im Forschungsprozess erläutert. Die Ergebnisdarstellung steht in einem dritten Abschnitt im Mittelpunkt. Der Beitrag wird mit Überlegungen zum Anregungspotential für die Lehrkräftebildung geschlossen.

## Theoretische Grundlegung und Forschungsstand – Handlungsorientierungen von Lehramtsstudierenden in weltgesellschaftlichen Bezügen

Globalität kann in einem weltgesellschaftlichen Verständnis (Luhmann, 1971) in vier Dimensionen beschrieben werden (Luhmann, 1984): in einer sachlichen, die sich auf epistemische Aspekte bezieht, in einer räumlichen, in der das Ineinandergreifen lokaler und globaler Relationen als global gefasst werden kann, in einer zeitlichen, die von Beschleunigung und dem Überlappen verschiedener Zeithorizonte geprägt ist und schließlich in einer sozialen, in welcher vertraut und fremd in immer mehr Hinsichten miteinander verwoben sind (vgl. u.a. Scheunpflug, 2010; Lang-Wojtasik, 2014b). Diese soziale Verfasstheit der globalisierten Welt (Nederveen Pieterse, 1993) führt zu einer konkreten Super-Diversität (Vertovec, 2007), da sich die soziale Diversifizierung lokalspezifisch multipliziert. Dies ist unauflösbar mit einer Steigerung von Komplexität verbunden und äußert sich darin, dass orientierende Ordnungsmuster für die Wahrnehmung und das Handeln in der sozialen Welt durch empirische Überlappungen und theoretische Problematisierungen von Differenzkonstruktionen fragil geworden sind (Crenshaw, 1989; Lutz, & Wenning, 2001; Hirschauer, 2014). Die gesteigerte soziale Komplexität ist für die schulische Praxis deswegen relevant, weil soziale Kontextualität in doppelter Weise mit ihr verwoben ist – sie rahmt als Differenzordnung schulisches Handeln und in ihr werden Differenzordnungen hervorgebracht. Demgegenüber werden in der Literatur verschiedene Perspektiven eingenommen und unterschiedliche Handlungspunkte identifiziert: Während manche ermöglichende Aspekte betonen (Bräu, & Schwerdt, 2005; Govaris, & Kaldi, 2010), werden zunehmend ungleichheitsverstärkende Verschränkungen in der Produktion von Differenz problematisiert (Mecheril, 2008; Emmerich, & Hormel, 2013) und die Engführung auf Kultur als ethnische Kategorisierung kritisiert (Höhne, 2001; Pfaff, 2016).

Angesichts der zentralen Rolle von Lehrkräften für die Reproduktion sozialer Konstellationen (Kramer, 2015) forderte Krüger-Potratz (Krüger-Potratz, 2004) schon vor annähernd 20 Jahren einen Paradigmenwechsel für die Lehrkräftebildung, weg von kulturalisierenden Perspektiven in ihrem Fokus auf das „Problem kultureller Verschiedenheit“; in den vergangenen zehn Jahren wurden dann Kompetenzmodelle entwickelt und eine substantielle Ausrichtung auf das professionelle Handlungsfeld sozialer Komplexität gefordert (Rosenberger, 2013; Hummrich, & Meier, 2016; Ivanova, 2019). Die Herausforderung für reflexives Handeln im Kontext sozialer Globalität bleibt bestehen, worauf mit jüngsten Studien hingewiesen werden kann (Schieferdecker, 2015; Rissanen, & Kuusisto, 2022; Taube, 2022; Conrad-Grüner, 2021). Dies gilt umso mehr, wenn soziale Gerechtigkeit, wie sie als Zielperspektive in internationalen Vereinbarung bildungspolitische relevant eingezogen ist (UNESCO, 2015; GENE, 2022), mit in den Blick genommen wird (González-Valencia et al., 2020).

### Ausführung der Forschung im qualitativ-rekonstruktiven Verfahren

Das Forschungsprojekt zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehramtsstudierenden für professionelles Handeln

im Kontext globaler sozialer Diversität wurde in deutsch-finnischer Zusammenarbeit durchgeführt: Daten wurden in beiden Kontexten erhoben, um die Datenbasis in kurzer Zeit breit aufstellen zu können, nicht aber, um eine international vergleichende Studie durchzuführen. Dies folgt unter anderen den Überlegungen Kellys, dass innerstaatliche oder auch lokale Unterschiede größer sein können als es diejenigen entlang staatlicher Grenzen sein müssen (Kelly, 2013, S. 420).

Mit dem Interesse für handlungsleitende Orientierungen haben wir unsere Forschung im qualitativ-rekonstruktiven Paradigma angesiedelt, zumal explizierbares theoretisches Wissen nicht mit den impliziten Werthaltungen und Praktiken der Handelnden kohärent sein muss (Hummelstedt et al., 2021). Dies gilt insbesondere für öffentlich diskutierte Handlungsfelder. In der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2003; Bohnsack et al., 2007) wird dieses Auseinanderfallen zwischen dem theoretischem und dem implizit-praktischen Wissen aufgegriffen. Im Rahmen der Studie wurden für die Erhebung Diskussionen mit Gruppen durchgeführt, deren geteilte Praxis (Loos, & Schäffer, 2001) der Besuch einer Lehrveranstaltung war, deren bildungswissenschaftlicher Schwerpunkt auf soziale Vielfalt und professionelles Handeln in seiner kulturellen Dimension lag (mehr Details zum Sample vgl. Timm et al., 2023). Es wurden sechzehn Gruppendiskussionen an drei Standorten durchgeführt, je acht in Deutschland (insgesamt 35 Teilnehmer/-innen) und Finnland, dort an zwei verschiedenen Orten (insgesamt 32 Teilnehmer/-innen).

Aus den phonetischen Transkripten der Gruppendiskussion wurde in Übersetzungsdurchgängen die gemeinsame Datengrundlage hergestellt; d.h. bereits die Datenaufbereitung führte zu interpretativen Anteilen, die fortwährend reflektiert wurden (Kaukko, & Timm, 2022; Timm, i. E.). Im Fortgang wurden über die Schritte der formulierenden und der reflektierenden Interpretation in mehrdimensionalen Vergleichsoperationen (Nohl, 2013) die dokumentarischen Sinngehalte rekonstruiert und in einem abduktiven Prozess zu einer idealtypischen Typologie verdichtet (Nentwig-Gesemann, 2013). Dieser Prozess wurde in einer internationalen Interpretationsgruppe kontinuierlich kommunikativ validiert.

### Ergebnisse

Alle Gruppen in der Erhebung sprachen auf einer sehr grundlegenden Ebene über sozialen Wandel als schulisch relevante Realität. Diese Beobachtung war nicht unerwartet, weil die Teilnehmenden Lehrveranstaltungen besucht hatten, denen dieser Aspekt der Gegenwart eingelassen war. Wandel stellt in der Nomenklatur der Dokumentarischen Methode die Basistypik dar, die in vier thematischen Kategorien elaboriert wurde, und in denen sich ihre unterschiedlichen Orientierungen und Werte zeigten. *Wandel (Change)* wird als Schlüsselbegriff sowohl im Umgang mit der sozialen Welt als auch im Blick auf professionelles Handeln zur Geltung gebracht. Das bedeutet, dass sozialer Wandel durchgängig mit dem Verständnis des eigenen Handelns in Verbindung gebracht wird.

### Thematische Kategorien

Über die Gruppendiskussionen hinweg können vier thematische Kategorien induktiv identifiziert werden, unter denen

Fragestellungen sozialer Diversität in Bezug auf die eigene Professionsentwicklung diskutiert und die im Prozess der Typenbildung als Vergleichskategorien herangezogen werden. Die Kategorie, die wir *Selbst in seinem Weltverhältnis* genannt haben, gibt Einblicke in das Selbstverständnis der angehenden Lehrkräfte in Relation zur Welt. Dieses Verständnis ist konturiert als ein Bildungsverhältnis, durch welche die Bezugnahme wie das Selbst geformt und transformiert werden; in ihm wird eine Differenzsetzung zwischen dem Individuellen und der Mitwelt performiert. Die Kategorie *Kultur* verweist auf den Sinn und die Bedeutung, die Menschen mit ihren Praktiken verbinden, und darauf, wie sie die Welt verstehen (vgl. Reckwitz, 2004). Sie wird dabei auch auf die Identifizierung von Unterschieden zwischen und innerhalb von Gruppen sowie auf Positionierungen innerhalb von Gemeinschaften bezogen. In dieser Kategorie wird das Reservoir geteilter Werte thematisiert und das Lernfeld dafür angesprochen, in einer sich wandelnden Welt über Unterschiede hinweg zusammenzuleben; in ihr wird Differenz als Strukturierung von Gemeinschaft kenntlich. *Sozialer Wandel* umreißt die Voraussetzungen dafür, wie Lehramtsstudierende sich selbst den sich verändernden Gemeinschaften zuordnen. Sozialer Wandel wird als rahmengebende Struktur für Positionierungs- und Bildungsprozesse aufgerufen; Differenz scheint als Unterscheidung der Prozessrichtung auf. Durchgängig kamen implizite Konzepte des Lernens und Lehrens zur Geltung, die die Praxis der angehenden Lehrkräfte leiten, sowohl die ihres Lernens an der Universität, als auch die eigenen Lehrens. Unter dem Aspekt der *unterrichtlichen Praxis* wird in unterschiedlicher Weise auf die verschiedenen Dimensionierungen von Differenz rekurriert, als Verbindung zu bzw. das Fehlen von Bildung, als in sozialen Wandel passiv gestellt oder ihn betreibend, als Differenzen manifestierend oder sie bearbeitend.

#### **Fünf Orientierungstypen bei Lehramtsstudierenden im Umgang mit globaler sozialer Dynamik**

Das Ergebnis der kommunikativ validierten Abduktion, die entlang der aus der Basistypik *Wandel* herausgearbeiteten vier thematischen Kategorien vorgenommen wurde, stellt eine idealtypische Typologie mit fünf Orientierungstypen dar (Tabelle 1). Es ist eine sinn-genetische Typologie, in der verdichtet Relationen von Orientierungsgehalten abgebildet werden, nicht aber deren Genese. Die Benennung der Typen verweist auf das besondere Profil, in welchem die Orientierungsgehalte aus den vier Kategorien im Typus zusammenspielen.

*Typ 1: Limitierte Erziehung als entmutigende Lehrkraft, Wandel ignorierend:* Das *Selbst* des Typs 1 ist in seinem Weltbezug eng gefasst: Es ist auf eigenen Erfahrungen und die aller-nächste Umgebung begrenzt. Die Welt wird als die Summe der eigenen Erfahrungen verstanden, Bezüge zur globalen Welt sind ausgeschlossen und haben keine Relevanz für das eigene Leben. Das Verständnis von *Kultur* ist an die eigene Zugehörigkeit gebunden, *Kultur* ist als eine Reihung eindimensionaler Differenzen zwischen Gruppe konzipiert. Kulturen im Plural sind als Entitäten konzeptualisiert, die in einem konflikthaften Verhältnis zueinander stehen. *Sozialer Wandel* liegt außerhalb des Horizonts von Typ 1. Er wird ignoriert und da er nicht vermieden werden kann, in die Verantwortung der nächsten Generation delegiert. Der Orientierungsgehalt für die *unter-*

*richtliche Praxis* des Typs 1 basiert auf einer Laissez-faire-Pädagogik, für die sich kaum Verbindungen zu professionellem Wissen oder Kompetenzen aufzeigen lassen. Durch das fehlende Konzept von Professionalität ist Unterrichten als eine entmutigte und entmutigende Praxis entworfen. Im Einklang mit der Orientierung an Kultur und sozialem Wandel zielt Unterrichten dann darauf ab, die Lernenden an die bestehende Umgebung in Widerstand gegen Wandel anzupassen.

*Typ 2: Formale Erziehung als autoritäre Lehrkraft, Wandel verweigernd:* Das eindimensionale *Selbst* bildet auch den Kern für Typ 2 in seinem Weltbezug, Welt wird – anders als bei Typ 1 – auch als eine Erweiterung des Selbst betrachtet: Sie wird so reduziert, dass sie in das eigene Bild des Selbst passt. Das Selbst ist sowohl der Fokus als auch die Grenze der eigenen Weltsicht. Unterschiedliche Lebensbedingungen, Ordnungssysteme und Wertehierarchien finden in dieser Orientierung keine Beachtung. Die eigene Position ist ausschließlich als gegeben konturiert, folglich gibt es keine alternativen Positionen oder andere Handlungsoptionen. Dies setzt sich im Verständnis von *Kultur*, ihren Funktionen und Effekten fort. Diese wird als gegeben angesehen und das Selbst wird in die gegebene Mehrheit ohne reflexive Anklänge über die eigene kulturelle Identität und Zugehörigkeit integriert. *Sozialer Wandel* ist jenseits der dem Selbst zugänglichen Welt verortet. Das Bild des Wandels irritiert das festgelegte Verständnis des Selbst in der Welt, weshalb sozialer Wandel meist abgelehnt wird. Die *unterrichtliche Praxis* von Typ 2 ist an einem formalen und autoritären Verständnis orientiert. Festgelegte hierarchische Verhältnisse legitimieren Unterricht, seine Inhalte sowie die sozialen Relationen. Unterrichten ist an einer Replikation der gegebenen Normalität orientiert, indem Regeln befolgt werden und folglich das Potential von Lernen sowie das Vermögen von Kindern unterschätzt werden, nicht zuletzt, weil Wandel aktiv ausgeblendet wird.

*Typ 3: Inhaltsorientierte Bildung mit Fokus auf Wissen als einflussreiche Lehrkraft, Wandel erledigend:* Rationalität ist das zentrale Prinzip für Typ 3. Der Weltbezug des *Selbst* basiert hier auf Systemen mächtigen Wissens. Organisationale Regeln und rationale Prinzipien ermöglichen Ordnung und geben Handlungssicherheit. Die Komplexität der Weltgesellschaft wird in rationale Prinzipien überführt und die Welt wird als geordnet gesehen. Bei Typ 3 werden unterschiedliche *Kulturen* als nebeneinander existierend angesehen. Es gibt ein implizit additives Verständnis von Kulturen, wodurch Kultur als ein Begriff der Unterscheidung stabiler Werte und Gewohnheiten erkennbar wird. Ein geordnetes Nebeneinander kontinuierlicher Gemeinschaften schafft Stabilität und Harmonie für Gesellschaften. Die Beziehungen zwischen den Kulturen sind rational, entscheidend ist das Wissen über den „Anderen“. *Sozialer Wandel* wird als Randphänomen betrachtet. Reaktionen auf ihn sind an rationalen Verhandlungen und gegenseitigem Kennenlernen ausgerichtet. Auch die *unterrichtliche Praxis* beruht auf rationalen Prinzipien, wobei die Bedeutung von Wissen und leistungsfähigem Unterricht hervorgehoben wird. Lernen wird als Aneignung von Wissen verstanden und Lehren als Vermittlung dieses zumeist sachlichen und technischen Wissens. Es soll Schüler/innen darauf vorbereiten, das Leben und die Welt zu bewältigen, indem Wandel in ausschließlich rational begründeten Strukturen gezähmt wird.

*Typ 4: Erfahrungsbasierte Bildung als unsichere Lehrkraft, zufällig auf Wandel reagierend:* Im Orientierungsgehalt von Typ 4 ist Erfahrung für den Zugang zur Welt und für ihr Verständnis das Schlüsselprinzip. Das *Selbst* wird in seinem Weltbezug von Prinzipien der Authentizität geleitet, was bedeutet, dass dieser Bezug durch eigene Erfahrungen ohne abstrakt-distanzierendes Denken zu integrieren, fundiert ist. Typ 4 kann je nach Relevanz für die eigene Praxis offen für neue Erfahrungen sein. *Kultur* ist als die Abfolge von Alltagsroutinen konzipiert, Praktiken sind kulturell geformt und Orte der Kultur. *Sozialer Wandel* wird als kontingent wahrgenommen; er könnte eintreten oder auch nicht, eine generalisierende Bewertung ist nicht aufzufinden. Typ 4 sieht es als seine eigene Verantwortung an, auf sozialen Wandel zu reagieren; unter der Bedingung, dass eigene Erfahrungswelten unmittelbar berührt sind. Die *unterrichtliche Praxis* wird hauptsächlich durch eine sozial-emotionale Grundlage bestimmt. Lehren ist unsicher und zaghaft, um Menschen nicht zu provozieren und in ihre Erfahrungswelt einzudringen – eine Positionierung der Unsicherheit angesichts kontingenten Wandels im unmittelbaren Nahbereich.

*Typ 5: Transformative Bildung als lernende und fürsorgliche Lehrkraft, Wandel fördernd:* Hier zeigt sich eine Orientierung auf ein aktives Leben in der Welt, insbesondere als Lehrkraft. Das *Selbst* wird in seinem Weltbezug von einer Idee der aktiven Teilnahme als Weltbürger geleitet, es ist von einer Vorstellung der Neugierde und Selbststeuerung konturiert. Dieses *Selbst* ist in seiner Weltbeziehung reziprok und partizipativ angelegt, was sich in den Zielstellungen zeigt, die eigene Position und die Welt zu verändern. Diese aktive Selbstpositionierung durch Partizipation geht Hand in Hand mit der Vorstellung von einer Welt als komplexer und vielschichtiger Umwelt, in die ihre globale Dimension integriert ist. *Kultur* ist als Superhybridität entworfen, zu der alle Menschen beitragen. *Kultur* ist in ständiger Bewegung, verschiebt und überlagert sich. Sie ist ein Bereich der Beteiligung und Aktivität aller Menschen und durchbricht die Binarität zwischen „wir“ und „anderen“. *Sozialer Wandel* wird bei Typ 5 als Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Selbstpositionierung verstanden. Wandel vollzieht sich durch die Selbstpositionierung und gibt Impulse dafür, Neues zu lernen. Menschen wird in diesem Entwurf eine dop-

<b>Typen</b> <b>Orientierungshilfen</b>	<b>Limitierte Erziehung als entmutigte Lehrkraft, Wandel ignorierend</b>	<b>Formale Erziehung als autoritäre Lehrkraft, Wandel verweigernd</b>	<b>Inhaltsorientierte Bildung mit Fokus auf Wissen als einflussreiche Lehrkraft, Wandel erledigend</b>	<b>Erfahrungsbasierte Bildung als unsichere Lehrkraft, zufällig auf Wandel reagierend</b>	<b>Transformative Bildung als lernende und fürsorgliche Lehrkraft, Wandel befördernd</b>
<b>Selbst in seinem Weltverhältnis</b>	Rückzug aus der Welt durch Beschränkung auf räumlichen Nahbereich	auf das Selbst gerichtete Relationierung zur Welt	Selbst- und Weltrelationierung durch machtförmige Wissenssysteme	Weltbezug durch authentische Erfahrungen und Praxisbezug	Weltbezug durch aktive Teilnahme als Weltbürger
<b>Kultur</b>	distinktive Kulturen im Konflikt	Integration in die gegebene Mehrheit	Nebeneinander distinktiver Kulturen	Kontinuum alltäglicher Routinen, jeden einschließend	von allen gestaltete Superhybridität
<b>sozialer Wandel</b>	wird ignoriert oder als Problem der nächsten Generation gesehen	ist eine Last, die eine Reaktion erfordert	wird rational verstanden und beantwortet	wird als kontingent wahrgenommen und kontingent beantwortet	Möglichkeit zur Selbstentfaltung und Selbstpositionierung
<b>unterrichtliche Praxis</b>	Laissez-faire-Grundlage, den Lernenden ermöglichend, sich durch entmutigten Unterricht an Bestehendes anzupassen	autoritäre Grundhaltung, das Potential von Lernen und von Kindern durch ein formales Unterrichtsverständnis unterschätzend	rationale Grundlegung, die Bedeutung von Wissen und leistungsfähigem Unterricht betonend	sozial-emotionale Verankerung, Kontakt und Begegnungen durch behutsamen Unterricht betonend	reflexive Grundlegung, Komplexität und die Sorge um den Einzelnen betonend

Tab. 1: Typologie – Bildung unter der Bedingung des globalen Wandels,  
Quelle: eigene Darstellung

pelte Verantwortung zugerechnet; erstens dafür, die Gesellschaft so zu gestalten, dass in ihr ein gutes Leben für alle möglich ist, und zweitens für die Unterstützung aller Menschen und ihren Fähigkeiten der Teilhabe. Die *unterrichtliche Praxis* für Typ 5 ist reflexiv und betont die Komplexität und Sorge um den Einzelnen. Lernen ist ein Prozess der Anpassung an die Komplexität der sich verändernden Welt, indem man sein eigenes Denken weiterentwickelt. Unterrichtliche Praxis ist davon geleitet, dies allen Lernenden zu ermöglichen. Da sich die Welt ständig verändert, muss der Unterricht einen Raum für das Lernen schaffen, um Lernen zu lernen.

Die Gruppendiskussionen wurden in Finnland und Deutschland ohne international vergleichenden Anspruch durchgeführt. Die Verortung der Teilnehmer/-innen in Finnland oder Deutschland ist für die sinngenetische Typenbildung nicht relevant. Ein erster Blick auf soziogenetische Spuren zeigt gleichwohl, dass sich die finnischen und deutschen Student/-innen nicht zu unterscheiden scheinen, denn die Orientierungen sind über alle Erhebungskontexte hinweg auf alle fünf Typen verteilt. Dies mag überraschen, da sich Deutschland und Finnland in Bezug auf ihre Bildungssysteme, die Ausbildungssysteme für Lehrkräfte, die Attraktivität des Lehrberufs, die demografische Situation und das politische Umfeld unterscheiden, aber dieses Ergebnis steht im Einklang mit anderen Studien über finnische und deutsche Lehramtsstudierende (Rissanen et al., 2023). Andererseits haben Finnland und Deutschland eine lange Geschichte der Wahrnehmung ihrer Länder als eher monokulturell und homogen, die möglicherweise tiefer im Werthehaushalt verankert ist, als es gegenwärtige Diskurse vermuten lassen.

#### **Bildung unter der Bedingung globalen Wandels**

Alle Typen verweisen einerseits auf die Verflechtung von Individuum, Gesellschaft und Lernen wie den ihn innewohnenden Differenzkonstruktionen. Sie verweisen andererseits auf Wandel, der die Selbstverortung der Menschen neu strukturieren kann. In ihrer abstrakten Form lassen sich diese Beziehungen auf den Begriff der Bildung überführen, in spezifizierten Ausformungen auf die als Transformation des Selbst-Welt-Verhältnisses (Koller, 2012; Lang-Wojtasik, 2019; Scheunpflug, 2019). Kaukko, Windsor & Reimer fassen ihn als "process in which an individual acquires the needed skills and knowledge for individual growth and character formation (on an individual level), while also learning to be an active and critical member of their community (the social level) to open up new possibilities for individual and shared lives." (Kaukko et al., 2023, S. 5). Angesichts dessen trägt die Typologie den Titel „Bildung unter der Bedingung des globalen Wandels“.

#### **Anregungen für eine weltgesellschaftliche Lehrkräftebildung**

Die Handlungsorientierungen von Lehramtsstudierenden angesichts globaler sozialer Dynamik werden in vier thematischen Kategorien entwickelt, die eng zusammenhängen und nicht als voneinander separate Felder der Lehrkräftebildung in Betracht gezogen werden sollten. Stattdessen sind die Kategorien miteinander verknüpft, und jede von ihnen steht in einem doppelten Verweisungszusammenhang; einerseits zur Wahrnehmung von

Gesellschaft und andererseits zur Konzeptionierung professionellen Handelns. Sowohl die Konkretisierungen innerhalb dieser Kategorien, noch mehr aber ihre Verflechtung, stellen die derzeitige Trennung zwischen dem, wie unterrichtet wird, und dem, was unterrichtet wird, in Frage. Weil die Kategorien alle Dimensionen übergreifen, sollten sie bei der professionellen Entwicklung von angehenden Lehrkräften gerade *in ihrer Verflochtenheit* berücksichtigt werden. Für die zukünftige Praxis der Lehramtsstudierenden ist es äußerst bedeutsam, wie das eigene Selbstverständnis in Bezug auf Welt, Kultur und den globalen sozialen Wandel mit ihrem professionellen Selbstentwürfen verknüpft ist: Diejenigen, für die komplexe Entwürfe der globalen Welt auch für ihre Selbstrelationierung zur Welt handlungsleitend sind und die auch Differenzkonstruktionen im Kontext globaler sozialer Dynamik flexibel ausgestalten, haben großes Vertrauen in die Macht von Bildung, um die Welt zu verändern. Dieser Entwurf pädagogischen Handelns lässt mehr Raum für das Handeln und die Bewältigung der Auswirkungen sozialer und globaler Veränderungen. Im Gegensatz dazu zeigen die Typen, die von der Vorstellung stabiler Differenzsetzungen geleitet werden und die den sozialen Wandel ignorieren oder sich ihm widersetzen, das Bild eines zögerlichen und untätigen Lehrers. Diese Kontrastierung kann veranschaulichen, dass *die Selbst-Welt-Relationierung* von Lehramtsstudierenden kein zusätzlicher Teil sondern ein *integraler Bestandteil ihrer Professionalität* ist.

Weitgehend lässt sich in den Daten aufzeigen, dass das explizite Wissen der Lehramtsstudierenden mit dem übereinstimmt, was gesellschaftlich oder auch professionell erwartet wird: Vielfalt mit flexiblen Differenzstrukturen ist eine gute Sache. Im impliziten Wissenskörper zeigen sich andere Ausprägungen, etwa wenn Diskussionen auf spezifische und dekontextualisierte Probleme konzentriert sind. Des Weiteren zeigt sich aber auch eine Spannung zwischen den kurz- und langfristigen Zielen von Bildung und der Frage, ob sie in erster Linie dem einzelnen Lernenden oder der gesamten Menschheit zugutekommen sollten. Zudem ist eine Betonung von Kompetenzen zu erkennen, die es den Lehrkräften ermöglichen, effektiv zu arbeiten, um die unmittelbaren Bedürfnisse des einzelnen Kindes zu erfüllen. Diese können es zugleich verhindern, die Konditionen der globalisierten Weltgesellschaft in den Blick zu nehmen; etwa wenn darauf hingewiesen wird, dass auf den sozialen Wandel reagiert werden muss, aber das „Soziale“ nicht über die eigene Klasse hinausreicht. Die *Verflechtung globaler und lokaler Phänomene* lagen außerhalb des Horizonts dieser Diskussionen. Für die Lehrkräfteausbildung zeigt sich darin Entwicklungspotential dahingehend, diese zu integrieren, bspw. im Blick auf eine angezeigte abstrakte Sozialität im weltgesellschaftlichen Kontext (Scheunpflug, 2011).

Die empirischen Ergebnisse zeigen, dass in den handlungsleitenden Orientierungen der Lehramtsstudierenden Entwürfe der Gesellschaft und der pädagogischen Praxis unauflösbar miteinander verwoben sind. Gerade in weltgesellschaftlicher Perspektive ist dabei bedeutsam, dass *Wandel* der Schlüsselbegriff für die Wahrnehmung der Welt wie für das professionelle Denken ist. Wandel kulminiert schließlich in Bildung als Umstrukturierung der Selbst-Welt-Positionierung. Die rekonstruierte Typologie für Bildung unter den Bedingungen des globalen Wandels zeigt allerdings auch, dass nur

einer von fünf Typen auf eine aktive Weltbürgerschaft ausgerichtet ist. Angesichts dessen erweist es sich als dringlich, dass die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften mit Prinzipien und Zielstellungen Globalen Lernens in Einklang gebracht wird, wie es bereits vielfach auch im internationalen Kontext gefordert wird (Bourn et al., 2017; Kimanen et al., 2019; González-Valencia et al., 2020). Dabei kann Wandel als bereits verankertes Prinzip im Orientierungsgehalt der Studierenden den Ausgangspunkt einer konstruktiven Wendung mit schulischer Relevanz bilden.

## Anmerkungen

- 1 Diese Studie entstand im Rahmen des Projektes „Understanding teacher students' implicit knowledge in regard to diversity, culture and societal change“, das von der EERA mit einem GENE-Award (Projektnummer 2021\_A\_3) gefördert wurde, und sich aus einem qualitativen und aus einem quantitativen Teilprojekt zusammensetzte. Ich danke sehr herzlich Mervi Kaukko (Tampere University), Inkeri Rissanen (Tampere University) und Katri Jokikokko (Oulu University) für die fruchtbare Zusammenarbeit und Annette Scheunpflug für vielfältige Anregungen im Forschungsprozess. Anschließend an eine frühere deutsche Studie, die sich mit dem impliziten Wissen von angehenden Lehrkräften in Bezug auf die kulturelle Dimension ihrer Professionalität befasste (Timm, & Scheunpflug, 2020; Timm, 2021), wurde der Fokus dieser Studie gemeinsam mit Mervi Kaukko auf das implizite Wissen, das angehende Lehrkräfte bei ihrem professionellen Handeln angesichts globaler sozialer Dynamik leitet, gelegt.

## Literatur

- Ackermann, A. (2011). Das Eigene und das Fremde: Hybridität, Vielfalt und Kulturtransfer. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 139-154). Heidelberg: Springer.
- Aydarova, E., & Marquardt, S. K. (2016). The Global Imperative for Teacher Education: Opportunities for Comparative and International Education. *FIRE: Forum for International Research in Education*, 3(1). <https://doi.org/10.18275/fire201603011066>
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 550-570. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11618-003-0057-7>
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, & Nohl, A.-M. (Hrsg.). (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8>.
- Bourn, D. (2016). Teachers as Agents of Social Change [Academic Journal Report]. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 7(3), 63-77. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.07.3.05>
- Bourn, D., Hunt, F., & Bamber, P. (2017). *A review of Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education in Teacher Education. Background Paper for the 2017/2018 Global Education Monitoring Report*. London: UCL Institute of Education.
- Bräu, K., & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- Conrad-Grüner, B. (2021). *Funktionalität von Kultur in der Weltgesellschaft. Inter-Kulturalität im Alltagsdiskurs von Studierenden*. Opladen: Budrich Academic Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n9dk5p.2>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In *University of Chicago Legal Forum* (S. 139-167).
- Darji, B. B., & Lang-Wojtasik, G. (2014). Preparing globally competent teachers – Indo-German Perspectives. *International Journal of Global Learning and Development Education*, 6(3), 49-62. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.3.04>
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). Schlussbetrachtung: Differenz beobachten - Differenz erzeugen. In M. Emmerich & U. Hormel (Hrsg.), *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität* (S. 247-263). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4\\_12](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-531-94209-4_12)
- GENE. (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050. The Dublin Declaration*. GENE.
- González-Valencia, G., Ballbé, M., & Ortega-Sánchez, D. (2020). Global Citizenship and Analysis of Social Facts: Results of a Study with Pre-Service Teachers. *sociological sciences*, 9(65). <https://doi.org/doi:10.3390/socsci9050065>
- Govaris, C., & Kaldi, S. (2010). *The educational challenge of cultural diversity in the international context*. Münster: Waxmann.
- Hirschauer, S. (2014). Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, 43(3), 170-191. <https://doi.org/10.1515/zfs-oz-2014-0302>
- Höhne, T. (2001). Kultur als Differenzierungskategorie. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 197-213). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_11)
- Hummelstedt, I. P., Holm, G. I. M., Sahlström, F. J., & Ziliac, H. A. C. (2021). Diversity as the new normal and persistent constructions of the immigrant other – Discourses on multicultural education among teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 108, 103510. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103510>
- Hummrich, M., & Meier, M. (2016). Den Umgang mit Differenz lehren: Über die Grenzen der Reflexion pädagogischer Praxis. In A. Dogmus, Y. Karakaşoğlu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 179-200). Wiesbaden: Springer Fachmedien VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_11)
- Ivanova, A. (2019). *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26739-1>
- Kaukko, M., & Timm, S. (2022). *Translating across words, paradigms, and traditions of education*. EERA-Blog.
- Kaukko, M., Windsor, S., & Reimer, K. (2023). Searching for Worlds Worth Living in. In K. E. Reimer, M. Kaukko, S. Windsor, K. Mahon, & S. Kemmis (Hrsg.), *Living Well in a World Worth Living in for All: Volume 1: Current Practices of Social Justice, Sustainability and Wellbeing* (S. 1-11). Singapore: Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-19-7985-9_1)
- Kelly, P. (2013). Comparative Pedagogy: Making Sense of Cultural Complexity. *Research in Comparative and International Education*, 8(4), 415-427. <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.4.415>
- Kimanen, A., Alisaari, J., & Kallioniemi, A. (2019). In-Service and Pre-Service Teachers' Orientations to Linguistic, Cultural and Worldview Diversity. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 35-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214942>
- Koller, H.-C. (2012). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer. <https://doi.org/10.30965/25890581-08804013>
- Kramer, R. T. (2015). „Reproduktionsagenten“ oder „Transformationsakteure“? Lehrkräfte im Blick der Bildungssoziologie von Pierre Bourdieu. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 35(4), 344-359.
- Krüger-Potratz, M. (2004). Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz [überarbeitete Fassung des gleichnamigen Aufsatzes in Beillerot/ Wulf (2003), S.83-94]. *soFid Migration und ethnische Minderheiten*(1), 7-16.
- Lang-Wojtasik, G. (2014a). Global teacher für die Weltgesellschaft!? Theoretische Überlegungen zu den Kompetenzen von Lehrkräften, um Globales Lernen kompetenzorientiert zu unterrichten. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 37(3), 4-9. <https://doi.org/10.25656/01:12096>
- Lang-Wojtasik, G. (2014b). World Society and the Human Being The possibilities and limitations of global learning in dealing with change. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6(1), 53-74. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.06.1.04>
- Lang-Wojtasik, G. (Hrsg.). (2019). *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.5>
- Loos, P., & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren* (Vol. 5). Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-93352-2>
- Luhmann, N. (1971). Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1-35.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenzen. Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11-24). Opladen: Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-663-11705-6_1)
- Mecheril, P. (2008). 'Diversity'. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. In *Heinrich-Böll-Stiftung Online*, S. 5.
- Nederveen Pieterse, J. (1993). Globalization as hybridization. In *Working Paper Series No. 152*.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der Dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Vol. 3, aktualisierte Auflage, S. 295-324). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13)
- Niemi, H., Toom, A., Kallioniemi, A., & Lavonen, J. (Hrsg.). (2018). *The Teacher's Role in the Changing Globalizing World. Resources and Challenges Related to the*

- Professional Work of Teaching*. Bosten: Brill Sens. <https://doi.org/10.1163/9789004372573>
- Nohl, A.-M. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Vol. 3. aktualisierte Auflage, S. 271–294). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_12)
- Pfaff, N. (2016). Kulturen in Perspektiven auf Differenz – eine Einführung. In M. Hummrich, N. Pfaff, I. Dirim, & C. Freitag (Hrsg.), *Kulturen der Bildung* (S. 523–550). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10005-6_8)
- Raanhuis, J. (2021). Empowering Teachers as Agents of Social Cohesion: Continuing Professional Development in Post-Apartheid South Africa. *Policy & Practice. A Development Education Review* (33), 28–51.
- Reckwitz, A. (2004). Die Kontingenzzperspektive der ‚Kultur‘. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Bd.3: Themen und Tendenzen (S. 1–20). Stuttgart: Metzler.
- Rissanen, I., & Kuusisto, E. (2022). Kulttuurienvälitien valmiuksien perustaa tutkimassa: opettajien arkteoriat ja orientaatior. *Psykologia*, 57(2), 140–156. <https://doi.org/https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-202211158387>
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S., & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 123, 103996. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Rosenberger, K. (2013). *Differenzfähigkeit bei Lehramtsstudierenden. Eine Vignettenstudie*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01441-4>
- Scheunpflug, A. (2010). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29–44. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.3.03>
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Ontroversen. Perspektiven politischer Bildung* (S. 204–215). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Scheunpflug, A. (2019). Transformatives Globales Lernen - eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.7>
- Schieferdecker, R. (2015). *Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern im Themenfeld Heterogenität: Eine rekonstruktive Analyse*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0bbm>
- Taube, D. (2022). Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 18–24. <https://doi.org/10.31244/izp.2022.03.04>
- Timm, S. (2021). Kulturelle Dimensionen des professionellen Handelns – eine empirische Rekonstruktion der Orientierungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(1), 67–89. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-00990-0>
- Timm, S. (im Erscheinen). Translation processes as hermeneutics beyond literally understanding – challenges and chances in regard to internationalization of education policy and research. In J. Elven & S. Hofbauer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft meets Science & Technology Studies. Zur Fabrikation und Organisation von Wissen und Bildung*.
- Timm, S., Kaukko, M., & Scheunpflug, A. (2023). Preservice Teachers' Professional Beliefs in Relation to Global Social Change: Findings from Finland and Germany. *Teaching and Teacher Education* (132). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104239>
- Timm, S., & Scheunpflug, A. (2020). Orientierungen im Feld kulturellen Professionshandelns. Empirische Einblicke und Konsequenzen für die Lehrkräftebildung. In S. Timm, J. Costa, C. Kühn, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen, empirische Befunde* (S. 147–161). Münster: Waxmann.
- UNESCO. (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(7), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

### Dr. Susanne Timm

ist Erziehungswissenschaftlerin am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Arbeits und Forschungsschwerpunkte: International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft (Interkulturelle Pädagogik, Globales Lernen), Lehrkräfteprofessionalisierung, Kulturelle Bildung.

Emmanuel Niyibizi, Christine Nyiramana & Charles Gahutu

## Initial teacher training curriculum for Global Education in Rwanda: Between national and global perspectives and necessities

### Abstract

Despite the international political willingness, as framed in SGD 4.7, to integrate Global Education in national policies and curricula, little is known about how this is reflected in initial teacher education (ITE) in the Global South. Through document research with content analysis, the study at hand explores the profile of the ITE curriculum in Rwanda towards Global Education. The results indicated that the ITE curriculum has a threefold faced profile in relation to Global Education – nationalist, instrumentalist, and globalist-dynamist. Beyond its “Rwandocentrist” perspective, the ITE curriculum shows an openness to Global Education (i.e. valuing and respecting the cultural plurality and heterogeneity) in both content and methodological approaches. The study stimulates further scientific, political and practical reflections for the integration of Global Education in ITE in Rwanda and possibly similar educational contexts.

**Keywords:** *Initial Teacher Education, teacher education curriculum, Global Education, global south, Rwanda*

### Zusammenfassung

Trotz der in SGD 4.7 formulierten internationalen politischen Bereitschaft, Globales Lernen in nationale Politiken und Lehrpläne zu integrieren, ist wenig darüber bekannt, wie sich dies in der Erstausbildung von Lehrkräften im Globalen Süden niederschlägt. Die vorliegende Studie untersucht anhand einer Dokumentenrecherche mit Inhaltsanalyse das Profil des Lehrplans für die Lehrkräfteerstausbildung in Ruanda in Bezug auf Globales Lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Lehrplan in dieser Hinsicht ein dreifaches Profil aufweist – ein nationalistisches, ein instrumentalistisches und ein globalistisch-dynamisches. Neben einer ruandazentrischen Perspektive ist der Lehrplan inhaltlich und methodisch durch Offenheit für Globales Lernen (d.h. Wertschätzung und Respekt vor kultureller Pluralität und Heterogenität) gekennzeichnet. Die Studie regt weitere wissenschaftliche, politische und praktische Überlegungen zur Integration des Globalen Lernens in den Lehrplan für die Lehrkräfteerstausbildung in Ruanda und in vergleichbaren Bildungskontexten an.

**Schlüsselworte:** *Lehrkräftebildung, Curriculum, Globales Lernen, Globaler Süden, Ruanda*

### Introduction

As a contribution to reflections on the SDG 4.7, the focus of this article is about exploring the profile of ITE curriculum towards Global Education in the context of Rwanda. Global Education is seen as a cornerstone for sustainable development due to its contribution to reflecting on development knowledge and competences on human interconnectedness and responsibility to it. In the following sections, the context and necessity of the study is first described (1). Second, research question and methodology are explained (2). Subsequently, results are described (3), discussed (4) and further implications are outlined.

### Rwanda in the context of globalisation

In its efforts to rebuild the nation after the 1994 genocide against the Tutsi, openness to the world is one key strategic orientation of Rwanda to boost socio-economic development. In this regard, the country has signed various international development guidelines. They include but are not limited to the United Nations development agendas including Education for all (EFA), the Millennium Development Goals for 2015 and the Sustainable Development Goals (SDGs) for the year 2030. For example, the SDGs constitute the framework for planning, monitoring and evaluating different government programmes and plans (Government of Rwanda, n.d). Rwanda has been playing a critical role of peacekeeping in different parts of the world (cf. Beswick, 2010). It is also among the first countries in Africa to allow Africans to enter the country free of charge and to ease entry by requiring only touristic visa at the airport. Moreover, the country has facilitated free movement of businesses and people (World Bank, 2020). However, on the other side, Rwanda strives to preserve its cultural heritage and identity (Gatwa, & Monyinkebe, 2022; 2019). Therefore, Rwanda seeks to maintain openness to the world and to nationalism at the same time.

In regard to education, the system has registered exponential quantitative increase of enrolments at all levels since the last ten years (Republic of Rwanda, 2022; MINEDUC, 2022). However, quality and equity are still challenges to address for further sustainable development of the sector. With regard to framing SDG 4.7 in policies and national curriculum, the question “How is SDG 4.7 reflected in the Rwandan educational system?” remains an unexplored dimension.

### Global Education in ITE curriculum

Though the United Nations stress the importance of Global Education as an engine for achieving SDGs (UN, 2015, p. 19), knowledge about how individual countries integrate it in their educational policies and curricula is still limited especially in the Global South. In the Global North, Global Education is integrated in education policies at regional and national levels (GENE, 2022; Nygaard, & Wegimont, 2018). Existing literature shows that a paternalist understanding of world society by participants from both North and South still prevails (Scheunpflug, 2021; Nyiramana, & Niyibizi, 2020). With this situation, it becomes indispensable that global agendas can only be effectively integrated when contextual realities are considered (cf. Verger, Altinyelken, & Novelli, 2018). Accordingly, home-grown initiatives are necessary for glocalization (Niyibizi, 2022; Trippstad, 2015).

Global Education is a key for Sustainable Development. It is a change that needs to be reflected at different levels and forms of education. In this regard, teacher education should be at the forefront of Global Education and hence sustainable development. The reason is that the latter serves as a pillar for engineering all initiatives in the sector of education through teacher training before and during service (European Commission, 2013). TE system in Rwanda, like the whole education system, has gone through several structural, curricula, pedagogical changes with the aim of improving its quality (Gahutu – in progress). The introduction of a competence-based curriculum is one the initiatives aiming at educational quality improvement in Rwanda (MINEDUC/REB, 2019). However, no scientific study has been carried out so far to explore how far global issues and related competences are reflected in regard to teaching and learning process, especially in the Global South. The aim of this paper is to further scientific reflections on this aspect and more particularly to enlighten the extent to which global issues and related competences are reflected in ITE curriculum in Rwanda.

### Global Education: conceptual framework

Global Education remains a messy term which cannot be unilaterally conceptualised. Moreover, empirically based conceptualisations are yet to be developed (Scheunpflug 2021; Conolly, Lehtomäki, & Scheunpflug, 2019). In the framework of Europe, it is conceptualised as “Global Education is education that enables people to reflect critically on the world and their place in it; to open their eyes, hearts and minds to the reality of the world at local and global level. It empowers people to understand, imagine, hope and act to bring about a world of social and climate justice, peace, solidarity, equity and equality, planetary sustainability, and international understanding. It involves respect for human rights and diversity, inclusion, and a decent life for all, now and into the future.” (GENE, 2022, p. 2).

In this conceptualisation, Global Education aims at developing people's competences to deal with the word issues like social injustice, inequity and inequality both at local and global. The question might be about how Global Education can look like and integrated in school and TE curricula.

In her research on Global Education, Scheunpflug reflects Global Education by starting from the characteristics of the (global) world society, their implications for teaching and learning, as well as required competences (2011, p. 35). Her reflections are summarized in the following table: Due to the complexity of global societies, there is need of reflecting different competences to deal with global challenges. Therefore, the author reflects the structures of the world society, related challenges in relation to teacher education as well as possible

Global societies	Challenges for teaching and learning	Competences
<b>Complexity</b>	Dealing with knowledge	Literacy, knowledge of globalisation, local knowledge
<b>Contingency</b>	Certainty & Uncertainty	Tolerance to ambiguity
<b>Interconnectness</b>	Local, regional, global relationships & networks	Thinking and working in networks and virtual spaces
<b>Otherness</b>	Familiarity & strangeness	Intercultural competences

Tab. 1: Framework of Global Education

Source: Scheunpflug, 2011, p. 35

competences. Global Education is still an emerging field for theoretical underpinnings (Scheunpflug, 2021). Meanwhile, there is extensive literature on Global Education in the Global North both at regional like European Union (for e.g., GENE, 2022), national as well as scientific levels (Scheunpflug, 2021; 2011; Scheunpflug, & Asbrand, 2006). In reaction to Eurocentric thinking which remains a challenge for Global Education in the Global North (Schreiber & Siege, 2016, p. 241), Afrocentric perspective is being developed in order to consider African perspectives of global world society (UNESCO, 2018, p. 48). However, once they are not reflected for the benefits of global world society, they are both likely to exacerbate the problem as they are both ethnocentric. Therefore, the centrality of this research is about exploring how ITE curriculum frames Global Education in Rwandan context.

### Research question & methodology

To enlighten the perspectives of the Rwandan ITE curriculum towards Global Education, the study is guided by the following research question: “What the profile of the Rwandan ITE curriculum towards Global Education?”. Qualitative approach (Savin-Baden, & Major, 2013) was used to delineate existing perspectives. The competence-based curriculum framework was analysed in an iterative deductive and inductive process using content analysis through coding and inter-coding. The deductive coding framework was developed (Creswell, 2014; Mayring, 2014) and validated in cooperation with other researchers. Thanks to this process, six criteria including i.e., inspiration (underlying the curriculum), purpose (what it stands for), content (themes), teacher and competences were identified. In the lenses of the identified criteria, a threefold profile of ITE curriculum in relation to Global Education was identified, which is described hereunder. It is worth noting that the citations (direct or indirect) are drawn from the ITE curriculum framework as published by Rwanda Education Board [2020] (2020). Therefore, page(s) where the citations were drawn are indicated.

## Results: Profile of ITE curriculum towards Global Education

The results of this research are described in two sections. Firstly, a threefold profile of ITE curriculum regarding Global Education is portrayed. Secondly, related methodological approaches are highlighted in relation to Global Education.

### A threefold profile of ITE curriculum in relation to Global Education

From the lenses of the afore-described criteria, a threefold profile about Global Education in Rwandan ITE curriculum was generated. This includes nationalist profile (with major focus on Rwandans and solely Rwanda); instrumentalist profile (with main focus on moulding predetermined teacher for labour market in the way of an employability approach). Additionally, globalist-dynamist profile concerns the development of competences in a dynamic world reflecting national, regional and international perspectives. Each of the profiles is described hereunder with either direct or indirect citations from the curriculum framework.

*Nationalist profile:* In the perspective of nationalist perspective of the ITE curriculum, the centrality is put on Rwanda and Rwandans as inspired by national policies and long-term strategic plans like visions 2000-2020 and 2020-2050 (27; 32 & 35). For instance, the mission of education is stated as follows: “To transform the Rwandan citizen into skilled human capital for the socio-economic development of the country by ensuring equitable access to quality education focusing on combating illiteracy, promoting science and technology, critical thinking, and positive values” (36). In this mission the target of education is solely Rwandans (see also 11 & 18). Here, education transforms Rwandans for the national development (see also 11, 27; 46; 68 & 104) especially self-sustained economy (19 & 106). Regarding content, the ITE curriculum insists on inculcation of the Rwandan culture and heritage to be preserved for the future generation (47; 76; 112 & 123). Consequently, the curriculum is oriented to train prospective teachers as “Patriots” nationally responsible for sustaining national interests (13; 15; 112 & 45). Accordingly, a competent and well-trained teacher is characterized by patriotist spirit materialized through national consciousness and pride of Rwandan socio-cultural heritage as well as maintain Rwandan image in the world (123).

*Instrumentalist profile:* The second generated profile of ITE curriculum concerning Global Education is instrumentalist. In this regard, quality TE is inspired and oriented to national, regional and international conditionalities of the labour market (37; 39; 40–42; 46; 55 & 105). For example, the ITE curriculum is inspired by labour market-oriented from East African perspectives of the harmonisation of education (11; 22; 38; 40; 42; 55 & 105). In this regard, teacher training complies with and promotes “standards benchmarked internationally” (14). This implies that the instrumentalist side of the ITE curriculum is oriented to an employability approach of TE, especially to train teachers ready to compete both at labour market in Rwanda and beyond.

*Globalist-dynamist profile:* The third profile of the ITE curriculum is globalist-dynamist. In this perspective, the curriculum is oriented to prepare student teachers for dealing with and adapting to the changing world in a broader sense and, later, do so for students. In this orientation, it shows the development of awareness of the diverse world issues like climate change (30) as well as the interconnectedness between them without forgetting to reflect them at different levels i.e.,

national, regional and international. The globalist-dynamist profile is described using the sources of inspiration, purpose, teacher, and competences as criteria.

*Sources of inspiration:* The ITE curriculum is mainly inspired, in the perspective of this profile, by mission of education in Rwanda as well as the goals of education in East Africa Community (EAC). Human rights, respect for the diversity, justice, peace constitute parts of objectives of education in both Rwanda and EAC and hence inspired the ITE curriculum (4 & 23). For example, the curriculum “supports a rights-based approach in which values such as respect, acceptance, tolerance, equality, empathy and reciprocity are inextricably linked to universally agreed human rights” (53).

*Purpose of TE and teacher profile:* In the perspective of globalist-dynamist profile, ITE curriculum reveals threefold purpose of TE. It includes adaptation to changing world, horizontal and vertical mobility of student teachers, linking local to international. In the ITE curriculum, the world is seen as dynamic and implies uncertain future. Accordingly, ITE focuses on equipping prospective teachers with competences to adapt to such dynamicity, uncertainty and complexity of the education in the changing world (48 & 38). In this perspective, teachers are seen as professionals capable of dealing with changing world as well as agents change in the dynamic environment – locally and globally (68 & 122). Therefore, ITE curriculum reflects the possibilities of vertical and horizontal mobility. In this orientation, the curriculum reflects plausibility of mobility and transferability of student teachers within and between education within the country and abroad (45 & 50).

*Competences:* In the perspective of the globalist-dynamist profile of the ITE curriculum, a diversity of competences is proposed, including personal, cognitive, and social competencies. It should be noted that there is no clear-cut line between the competences, rather, they are closely interconnected. First, the personal competences described in the ITE curriculum concern self-reflexivity and self-responsibility. In this regard, the curriculum insists on self-discovery and self-exploration and on learning to deal with one’s self-issues and hence being self-responsible of one’s own action and life (25). Second, the ITE curriculum shows a diversity of social competences including communication, cooperation and valuing and respecting the cultural plurality and heterogeneity. In this direction, communication-related competences are considered as important for training prospective teachers. In this regard, emphasis is put on developing competences to communicate with others (25 & 80) including those with different social and cultural backgrounds (21; 51; 77; 79 & 108). Therefore, it insists on intercultural communication related competences as a key to preparing prospective teachers. As outcomes, ITE curriculum expects future teachers to have competences to “work effectively with people from diverse backgrounds: social, cultural, political, linguistic and religious” (105) and “work for a harmonious society” (21; 51 & 108). In this orientation, the ITE curriculum reflects the conditions to work and live in a multicultural context requires tolerance and respect of others’ rights, views and feelings (45 & 80). Therefore, prospective teachers are expected to live and practice their own beliefs with respect to the religious and cultural diversity of others (71 & 122). Hence, communication and cooperation related competences in multicultural contexts are seen as important for prospective teachers in an interconnected and dynamically interacting world. Moreover, the curriculum indicates a plurality of cognitive and meta-cognitive competences. They include for examples critical, abstract, and complex thinking as well as tolerance of uncertainty, lifelong learning, problem

solving, research skills, creativity. In this orientation for example, reflectivity, logical thinking, reflective decision making, imaginative and evaluative skills are proposed as key for quality TE (13; 23–25 & 113). In the context of dynamicity, uncertainty and complexity of the world, prospective teachers are expected to have abstract and complex thinking in a multi-perspective way (42). In this regard, complex thinking is seen as important to link individual and the dynamic world with relation to multi-time (past, present and future), multiperspectivity i.e., historical, geographical sociological, and cultural as well as multi-level i.e., national, regional, and international (70 & 140). For example, the teacher training curriculum shows that prospective teachers should understand the needs, necessity and opportunities for cooperation among nations (112). Additionally, they should be aware of world problems and contribute to finding solutions (50 & 111) in a more holistic perspective. Accordingly, ITE curriculum makes it visible that training should focus on developing competences to “evaluate national, social, economic and political issues within the regional and global context and contribute to the national debate” (71). Moreover, it requires competences in problem-solving, creativity and sense of agency in terms of taking initiatives (75) as well as contextually reflective and logical thinking (79) and more broadly commitment to social justice and equity (112). The threefold profile of the ITE curriculum in relation to Global Education is synopsised hereunder (table 2). Each profile shows different perspectives concerning sources of inspiration, purpose, teacher to be trained to and competencies.

Types Criteria	Nationalist	Instrumentalist	Globalist-dynamist
Sources of inspiration	National policies	Conditions of the labour market	Human values: peace, justice, democracy, human right
Purpose	Maintain Nationalism-centeredness	Moulding tool, Compliance, competition, integration	Adaptation to changing world
Teacher	Patriots	Labour competitor	Agents of change
Competence	-	Capability to compete on the labour market	Higher order competences, openness to and knowledge of global issues, dealing with diversity

Tab. 2: Profile of the ITE curriculum towards Global Education  
Source: Author's own design from the data (2023)

### Initial Teacher Education in relation to Global Education:

#### A look at methodological approaches

In addition of threefold profile of ITE curriculum mainly oriented to content, it is worth to have a look at methodological approaches in relation to Global Education. In this regard, concept of learning, process-oriented principles as well as related success conditions are reflected. Learning is conceptualized as “personalized, active, and participative. Moreover, learning is seen as effective when it is embedded in the direct context of the learner (15 & 47). More than that, learning is not seen in a fragmented way. It is seen as a lifelong process (15). In this orientation, the ITE interconnects three principles – learner-centredness, inclusiveness and competence orientation – that are considered as backbone of the ITE curriculum.

First, learner-centredness is conceptualized in the curriculum at hand as “addressing student teachers’ individual needs, interests, abilities and backgrounds, creating an environment where learning activities are organized in a way that encourages students to construct knowledge either individually or in groups in an active way” (16 & 15). In this orientation, learner-centeredness values heterogeneity of student teachers by valuing their individualities and backgrounds. Second, inclusiveness concerns the consideration and equitably provide support, by showing high expectations (15), for students whose ill-backgrounds like disabilities and other special educational needs might hamper their learning (15–16 & 50). Third, competence-based approach concerns interconnected three dimensions of teaching and learning – cognitive, socio-affective, and psychomotor – by continuously, holistically, and concomitantly reflecting knowledge, skills, and attitudes (16 & 39).

Furthermore, flexibility and collaboration of stakeholders are considered as success conditions for competence-based teacher training. First, learning to teach requires flexibility to equip student teachers to deal with uncertainty and complexity (15). Moreover, the ITE curriculum recommends reflecting intra-disciplinarity and inter-disciplinarity through enhancing intra- and inter-subject coherence (48). Additionally, it is about reflecting the integration of cross-cutting issues (35–40) and generic competences within and between subjects (62–65). Second, the ITE curriculum sees the power of collaboration of stakeholders. For instance, continuous communication and collaboration between teacher training colleges – including but not limited to student teachers, teacher educators, school leadership and communities (72).

#### Discussion

In the next sections, findings of this study are discussed in line with the discourse on Global Education. In this regard, results are discussed in two perspectives: Rwandocentrism in the context of globalisation and reconciliation of threefold profile.

#### Rwandocentrism in the context of Globalization: Balancing the ambivalence

The results of this study show a sense of Rwandocentrism being at the centre of education. The statement of educational mission emphasizes the transformation of Rwandans into skilled human capital ready to boost national development as the goal of education. Similarly, inculcation of Rwandan cultural heritage, solid commitment to national identity and promotion of patriotism spirit are at the heart of objective and content of the ITE curriculum. This sense of nationalism has its merit and credits in the make-up of Rwanda as a nation and reconstruction efforts in the aftermath of 1994 Genocide. In the mean-

time, the world has changed and is changing on an unprecedented pace. Global interconnectedness and interdependence stand as the main features of the current global environment. Humankind is now a single community bound together by a spirit of mutual concern, common interests and shared fate (Räsänen, 2010, p. 13; Parekh, 2003, p. 11). The current global setting calls for a review of how people look at the world and how they cope with its requirements. Cosmopolitanism is suggested as a cultural, moral and political orientation with potentials to respond to the limitations of nationalism and a fitting approach to address global issues associated with globalization (Lin, & Jackson, 2020, p. 89; Calhoun, 2008, p. 429). Accordingly, cosmopolitanism theoretically reflects ethical, cultural, political behaviour to deal with globalisation (Calhoun, 2008). The ascendancy of cosmopolitanism as alternative paradigm to look at the global issues sparked a vigorous debate among scientific community splitting it into two main blocs defending either cosmopolitanism or nationalism (Gunesch 2004; Bowden 2003). However, neither nationalism nor cosmopolitanism was found ready to provide alone satisfactory solutions to all humanity's questions and needs; rather, both trends have been found to possess some major flaws rendering them potentially dangerous if untamed (Gunesch, 2004; Bowden, 2003). Yet, put together, they reinforce one another, and they possess important complementary aspects which are essential in tackling the challenges brought forth by globalization (Calhoun, 2008, Gunesch, 2004; Bowden, 2003; Parekh, 2003). The reconciliation of both paradigms is believed to be a possibility and necessity (Erez, & Laborde, 2020; Berdún, 2013, p. 26). For instance, Bowden (2003) suggests that "the possession of global awareness does not inhibit one from expression of patriotic pride and even a love of one's country" (p. 245).

The discussion above leads to the assumption that extreme sense of Rwandocentrism does not carry with it the potentials to prepare prospective teachers for their future environment which would be all the more only challenging to them. Extreme nationalism is reportedly harmful (Gunesch, 2004; Bowden 2003) and self-destructive as there is a claim that "the vitality and longevity of a national identity depend upon its adaptability and ability to absorb the influx of foreign influence if it is not to stagnate and risk extinction" (Bowden, 2003, p. 244). A cosmopolitan patriotism (Erez, & Laborde, 2020; Appiah, 1997) which reinforces national identity while considering global issues is suggested as a fitting alternative to mere nationalism especially in the current time of global interconnectedness.

### **Global Education in teacher training: reconciliation of the threefold profile**

The analysis of the findings of this study brings to the fore threefold profile of ITE curriculum in Rwanda: Nationalist, instrumentalist, and globalist-dynamist. Rwandocentrism is the centrality of the teacher education as examined through the analysis of ITE curriculum provision. Besides, the world is seen as dynamic and implies uncertain future. Accordingly, ITE focusses on equipping prospective teachers with competences to adapt to such dynamicity and complexity of the education in the changing world. Learner-centeredness, inclusiveness and competence-orientation are pedagogical premises of the ITE curriculum. According to the findings of this study, a diversity of competences is suggested in the perspective of global-dynamist profile of the ITE curriculum in Rwanda. In the current context of globalized world, education faces a variety of challenges from the specific nature of the content to deliver to the increasingly diverse students (Zhao, 2010, p. 426). The growth of knowledge poses the challenge of not

only dealing with abundant knowledge but the lack of knowledge, as well (Scheunpflug, 2011, p. 32). This conjuncture puts the teachers in a tough position where they are required to make sound and professional judgments (Zhao, 2010, p. 426). Teachers are at the crossroad of cultures building bridges between generations and preparing young people for a more challenging and uncertain future (Räsänen, 2010, p. 13). This requires a new generation of teachers who are able to make a critical reflection of the complexities of the current environment (Räsänen, 2010, p. 16), interpret them and grasp what they mean for their job (Zhao, 2010, p. 429). To prepare that generation of teachers, there is a need of global oriented teacher education where local educational institutions prepare prospective global-minded teachers (*ibid.*, p. 429).

Conclusively, the ITE curriculum towards Global Education necessitates a complex and multifaceted change project which needs to consider the reconciliation of its nationalist and globalist-dynamist profile in a flexible paradigm which is embedded in a humanistic perspective of education. The instrumentalist profile is not thoroughly lost in this conjuncture, rather it is reshaped towards the view of investment in education as a valuable contribution to the well-being of humankind. It is a venture which requires teacher education to transcend the common practices of covering a defined set of requirements, completing a certain number of credits and demonstrating an understanding of certain knowledge and skills (Goodwin, 2010, p. 22) to develop a thinking-based and solution seeking-oriented learning.

### **Outlook**

The study at hand stimulates further scientific, political and practical reflections for the integration of Global Education in ITE in Rwanda and possibly similar educational contexts.

*Research:* The results ignite further scientific questions. First, curriculum design and its implementation can depend on a variety of factors. As a follow up of this study, further empirical research is recommended to explore how ITE curriculum is implemented. How are prescribed competences and values taught? How are global issues and competences reflected in the curriculum in the practice of teacher training in the context of Rwanda. In the same orientation, further empirical studies can be done to delineate how Global Education is reflected and taught in different subjects. Second, as indicated earlier, existing literature on Global Education comes from the Global North (Schreiber, & Siege, 2016, p. 241). In this backdrop, conceptual research is recommended, too, through a reconstructive contextualisation, for the conceptualisation of Global Education in Rwanda and possibly similar context. Third, further empirical research on development of the ITE curriculum could be an added value for understanding its orientations.

*Policy and practice:* Despite the appearance of global issues and competences likely to facilitate Global Education, the SDGs are not explicitly visible in the ITE curriculum. Therefore, reflections on SDGs in general and more especially on SDG 4.7 necessitates to be explicitly included and reflected in ITE curriculum of Rwanda. Furthermore, Global Education requires joint efforts of formal, non-formal and informal education (UNESCO, 2018). Therefore, the integration of networking in-country and beyond (see Scheunpflug, 2011, p. 39) like excursions and exchanges could be reflected in relation to Global Education. More than that, there is a need for continuous training for teacher educators on global issues as well as the integration and reflections of Global Education in ITE curriculum and practice in both content and methodological approaches.

Conclusively, all world agendas need not only to be signed and ratified, but to be implemented in a context-related way. This study shows that in order to give the SDGs some more weight within the country, more efforts are needed in this direction. This study is a contribution for this journey.

## References

- Appiah, K. A. (1997). Cosmopolitan patriots. *Critical inquiry*, 23(3), 617–639. <https://doi.org/10.1086/448846>
- Berdún, M. M. G. (2013). Nationalism versus Cosmopolitanism: a comparative approach. *Journal of Catalan Intellectual History = Revista d'història de la filosofia catalana*, 13–34.
- Beswick, D. (2010). Peacekeeping, regime security and 'African solutions to African problems': exploring motivations for Rwanda's involvement in Darfur. *Third World Quarterly*, 31(5), 739–754. <https://doi.org/10.1080/01436597.2010.503566>
- Bowden, B. (2003). Nationalism and cosmopolitanism: irreconcilable differences or possible bedfellows? *National Identities*, 5(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/1460894031000163139>
- Calhoun, C. (2008). Cosmopolitanism and nationalism. *Nations and nationalism*, 14(3), 427–448. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2008.00359.x>
- Conolly, J., Lehtomäki, E., & Scheunpflug, A. (2019). *Measuring global competencies: A critical assessment*. ANGEL Briefing Paper.
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles u.a.: SAGE.
- Erez, L., & Laborde, C. (2020). Cosmopolitan patriotism as a civic ideal. *American Journal of Political Science*, 64(1), 191–203. <https://doi.org/10.1111/ajps.12483>
- European Commission (2013). *Supporting teacher educators for better learning outcomes. Education and Learning*. Access on 03.08.2023 [http://ec.europa.eu/education/school/education/teacher-cluster\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school/education/teacher-cluster_en.htm).
- Gatwa, T., & Mbonyinkebe, D. (Eds.). (2019). *Home-Grown solutions: Legacy to generations in Africa: drawing resources from the Rwandan way of life*. Globethics.net.
- Gatwa, T., & Mbonyinkebe, D. (Eds.). (2022). *Home Grown Initiatives and Nation Building in Africa: The Dynamic of Social and Cultural Heritages in Rwanda*. Berlin: LIT VERLAG.
- GENE (2022). *The European Declaration on Global Education to 2050*. Dublin, 04.11.2022.
- Goodwin, A. L. (2010). Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. *Teaching Education*, 21(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/10476210903466901>
- Government of Rwanda (n.d.). *Vision 2050*. Kigali, Rwanda.
- Gunesch, K. (2004). Education for cosmopolitanism: Cosmopolitanism as a personal cultural identity model for and within international education. *Journal of Research in International Education*, 3(3), 251–275. <https://doi.org/10.1177/1475240904047355>
- Lin, C., & Jackson, L. (2020). Decolonization, nationalism, and local identity: Rethinking cosmopolitanism in educational practice in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(1), 87–97. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1725431>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13)
- MINEDUC (February 2022). *2020/2021 Education statistical yearbook*. Kigali, Rwanda.
- Ministry of Education (MINEDUC)/ Rwanda Education Board (REB) (2019). *Competence-based curriculum: Curriculum framework for teacher training colleges*. Kigali, Rwanda.
- Niyibizi, E. (2022). Home grown solutions: Integration in initial teacher education curriculum: A factor for Sustainability. In T. Gatwa & D. Mbonyinkebe (Eds.), *Home Grown Initiatives and Nation Building in Africa: The Dynamic of Social and Cultural Heritages in Rwanda*. Berlin: LIT Verlag.
- Nygaard, A., & Wegimont, L. (2018). Global Education in Europe—Concepts, Definitions and Aims in the Context of the SDGs and the New European Consensus on Development. *Global Education Network Europe*, 1–54.
- Nyiramana, C., & Niyibizi, E. (2020). Development Education and Global Learning: Lessons from Educationists in the Global South—Members of GPENreformation. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43 (4), 30–35. <https://doi.org/10.31244/zep.2020.04.05>
- Parekh, B. (2003). Cosmopolitanism and global citizenship. *Review of International Studies*, 29(1), 3–17. <https://doi.org/10.1017/S0260210503000019>
- Räsänen, R. (2010). Intercultural education and education for global responsibility in teacher education. *Finnish Journal of Music Education*, 13(1), 12–24.
- Republic of Rwanda (2022). *5th Population and housing census: Main indicators report*. Kigali, National Institute of Statistics of Rwanda
- Rwanda Education Board (REB), (2020.) *Curriculum Framework for Teacher Training Colleges*. Kigali, Rwanda.
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research: The essential guide to theory and practice*. London & New York: Routledge.
- Scheunpflug, A. (2011). Global education and cross-cultural learning: A challenge for a research-based approach to international teacher education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 3(3), 29–44. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.03.3.03>
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 3–13.
- Scheunpflug, A., & Asbrand, B. (2006). Global Education and education for sustainability. *Environmental Education Research*, 12 (2), 33–46. <https://doi.org/10.1080/13504620500526446>
- Scheunpflug, A., Lang-Wojtasik, G., & Bergmüller, C. (2009). Global learning in the Third Age: Findings from a German project. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(1), 31–46. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.02.1.04>
- Schreiber, J.R., & Siege, H. (Eds.). (2016). *Curriculum Framework: Education for Sustainable Development* (2nd Ed). Bonn: Engagement Global gGmbH.
- Trippstad, T. (2015). The global teacher: The paradox agency of teaching in a globalised world. *Policy Futures in Education*, 14(1), 9–23. <https://doi.org/10.1177/1478210315612643>
- UN (United Nations) (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. Access on 03.08.2023 at <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNESCO (2018). *Guidebook on Education for Sustainable Development for educators: Effective teaching and learning in teacher education institutions in Africa*. Paris: Author.
- Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.5040/9781474296052.ch-012>
- World Bank (2020). *Doing Business 2020*. Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1440-2>
- Zhao, Y. (2010). Preparing globally competent teachers: A new imperative for teacher education. *Journal of teacher education*, 61(5), 422–431. <https://doi.org/10.1177/0022487110375802>

## Acknowledgement

The aim of this paper is to further scientific reflections on this aspect and more particularly to enlighten the extent to which global issues and related competences are reflected in ITE curriculum in Rwanda. We are thankful to EERA/GENE's financial funding in the framework of Global Education Award (Project NR: 2021\_C\_4). Additionally, we are grateful to the members of the chair of "Foundations of Educations" at the University of Bamberg namely Annette Scheunpflug, Frederick F Njobati, Martina Osterrieder, Susanne Timm, Susanne Ress, Julia Seibert, Marcel Scholz and Emrah Demorel for their contribution to the interpretation and discussion of the results.

## Emmanuel Niyibizi

is a researcher, teacher educator and Director of Research at Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda. Currently, he is doing his PhD in foundations of education at the Bamberg Graduate School of Social Sciences (BAGSS), University of Bamberg, Germany. His research interests include educational quality, teacher education, inclusive education as well as global education.

## Christine Nyiramana

is a researcher and lecturer in the Faculty of Education at the Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda. In addition, she has academic responsibilities, such as Vice-Dean of the Faculty of Education, Chairperson of the Board of Directors of the Centre for Didactics and Research in Education (CEDRE) and coordinator of various projects. She holds a PhD in Education science from the University of Bamberg, Germany. Her research focuses on teacher education, global learning, and quality of education.

## Charles Gahutu

is an educator with extensive experience in school leadership. He works as a school headmaster, part-time assistant lecturer at Protestant Institute of Arts and Social Sciences (PIASS), Rwanda and is a PhD student at the University of Bamberg in foundations of education. His research interest focuses on educational change and quality education.

Susanne Ress

# Verschränkungen räumlicher Abgrenzung und individueller Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt: Eine vergleichende Studie ghanaischer und deutscher Schulbücher

## Zusammenfassung

Bildung für nachhaltige Entwicklung verbindet weltgesellschaftliches Lernen und die Rolle von Schule als nationalstaatlicher Institution. Um zu verstehen, wie globale Problemlagen des Klimawandels und der Umweltzerstörung in der schulischen Vermittlung national gerahmt werden, untersucht die vorliegende Studie Darstellungen von Klima, Natur und Umwelt in Schulbüchern der Sekundarstufe in Ghana und Deutschland (am Beispiel von Bayern) hinsichtlich darin enthaltener Formen räumlicher Abgrenzung und Vorstellungen von Verantwortung. Die Auswertung zeigt, dass nationale bzw. regionale Einordnungen von Klima- und Umweltfragen in den Schulbüchern überwiegen, während transnationale Vorstellungen von Zugehörigkeit oder Grenzen einer nationalen Rahmung kaum diskutiert werden.

**Schlüsselworte:** *Klimawandel, Umweltprobleme, Nationalstaatlichkeit, fächerübergreifende Schulbuchanalyse, Vergleich, Deutschland, Ghana*

## Abstract

Education for sustainable development combines global learning and the role of schools as national institutions. To understand how, in schools, global issues of climate change and environmental degradation are framed nationally, this study examines the representation of climate, nature, and environment in school textbooks of secondary schools in Ghana and Germany (Bavaria) regarding the spatial delineations and the notions of responsibility they contain. Results show that national and regional frames of reference for climate and environmental issues dominate in school textbooks while transnational understandings of belonging or limits of national frames are rarely discussed.

**Keywords:** *Climate change, environmental problems, nation-statehood, cross-curriculum analysis, school textbooks, comparison, Germany, Ghana*

## Einleitung

Klimawandel und Umweltzerstörung stellen globale Herausforderungen dar, die auf nationaler Ebene nur unzureichend bearbeitet werden können, weil sie stets in umfassendere Zusammenhänge eingebettet sind. Konzeptionen Globalen Lernens bieten seit den 1990er-Jahren Anregungen, wie institutionalisierte Bildung eine Beschäftigung mit und Vorbereitung auf das Geflecht globaler Wirkungszusammenhänge reagieren kann. Trotz verschiedener Ansätze ist eine Orientierung am weltumspannenden Konstrukt einer *Weltgesellschaft* verbreitet. Im Kern steht dabei die Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften in verschiedene Systeme und Subsysteme wie Umwelt und Bildung, die sich gegenseitig anregen aber nicht direkt beeinflussen können. Daraus leitet sich ein Verständnis von Weltgesellschaft ab, welches funktional relevante Strukturen und Prozesse als weltumspannenden Kommunikationszusammenhang beschreibt. Lernen im Horizont der Weltgesellschaft eröffnet theoretische und pädagogische Wege, mit den damit assoziierten Herausforderungen systematisch umgehen zu können. Schüler/-innen kann so die Möglichkeit eröffnet werden, als zukünftige Bürger/-innen im Modus transnationaler Welterschließung zu denken und zu agieren (Scheunpflug, 2021). Im Zuge historischer Entwicklungen entstand seit Ende des 18. Jahrhunderts die Idee von Nationalstaatlichkeit. Vorstellungen davon werden unter anderem über Institutionen wie der formalen Bildung verbreitet, weshalb Schulen bis heute im Sinne nationalstaatlicher Interessen gestaltet sind. Die Umsetzung weltgesellschaftlicher Schulbildung sieht sich daher immer auch mit nationalen Verständnishorizonten konfrontiert (Lang-Wojtasik, 2008). Erste Forschungsergebnisse legen nahe, dass sich Formen räumlicher Abgrenzungen in Verbindung mit individualisierter Verantwortung — einer Verschränkung, die als nationalstaatliche Rahmung verstanden werden kann (Tröhler, 2023) — auch für die schulische Auseinandersetzung mit Klima, Natur und Umwelt beobachten lassen (Jónsdóttir, & Byhring, 2023). Bisher gibt es jedoch kaum Forschung, die die Verschränkung nationaler und glo-

baler Bezüge in klima- und umweltrelevanten Themenfeldern explizit in den Blick nimmt. Deswegen wird in diesem Beitrag die Frage aufgeworfen, wie die globalen Themen des Klimawandels und der Umweltzerstörung nationalstaatlich gerahmt werden, und welche Rolle hierbei das auf Nationen bezogene Denken einnimmt. Dafür wird untersucht, welche Formen geographischer Abgrenzungen und Verantwortung sich in Darstellungen von Klima, Natur und Umwelt in Schulbüchern der Sekundarstufe in Ghana und Deutschland finden lassen. Die beiden Länder wurden für den Vergleich ausgewählt, da sie einerseits in ihren nationalen Entwicklungsverläufen – bedingt durch verschiedene geopolitische und wirtschaftliche Positionierungen während und nach der Kolonialzeit – große Unterschiede aufweisen. Andererseits verfügen beide Länder über staatliche Schulsysteme, denen die Verantwortung für staatsbürgerliche Bildung und Erziehung obliegt (Arnot et al., 2018; Lang-Wojtasik, 2008).

### Forschungsstand

Die weltweite Verbreitung von Nationalstaatlichkeit geht mit einer expansiven Verbreitung ihrer Institutionen als Organisationen, z. B. der Schule, einher (Gogolin, 1994). Inhalte werden in schulischen Kontexten national gerahmt und tragen somit zur unaufgeregten, alltäglichen Reproduktion eines nationalen Selbstverständnisses bei (Tröhler, 2020), auch über das Medium Schulbuch (Wollersheim et al. 2002).

Die Schulbuchforschung zum Globalen Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) ist vielfältig. Sie umfasst Studien zu Differenzkonstruktionen (Henningsen, 2022; Scheunpflug, & Seitz, 1995) und BNE-spezifischen Themen (Hanke et al., 2022 [Geografie]; Zowada et al., 2019 [Chemie]; Bagoly-Simó, 2014 [Geografie]). Zum Beispiel untersuchten Moelter-Reich et al. (2023) die Verankerung von BNE und Klimabildung in Büchern des Sachkundeunterrichts der Grundschule in den Bundesländern Bremen, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Sie konstatieren, dass Unterrichtseinheiten zu nachhaltigkeitsrelevanten Themen wenig klimapolitisch kontextualisiert werden, und dass es einer breiteren Bearbeitung von Verantwortung bedarf, die über die Vermittlung von Sachwissen hinausgeht. Fontaine (2022) untersucht die Thematisierung des Waldes in saarländischen Geographiebüchern der Gymnasialstufe. Sie reflektiert, wie sich Vorstellungen von Wald als ‚multiplem Lebensraum und Ort der Wildnis‘ hin zu ‚Rohstofflieferant und Arbeitsplatzgenerator‘ und ‚Drehscheibe wirtschaftlichen und internationalen Handels‘ einschließlich einer Politisierung als ‚Globalem Wald‘ verschoben haben. Regionale Bezüge begründet Fontaine mit der Absicht, „Schülern [sic] einen Heimatbezug aufzuzeigen“ (ebd., S. 402). Sie kritisiert dichotome, stereotypisierende Kontrastierungen: „[z]wischen heimischen Wald, der allgegenwärtig und damit vertraut ist, wird regelmäßig der Tropische Regenwald als exotisches Exempel herangezogen“ (S. 407).

Die überwiegende Mehrheit der Schulbuchforschung zum Globalen Lernen begründet die Relevanz ihrer Fragestellungen durch Verweis auf globale Zusammenhänge. Wie national und internationale Sichtweisen miteinander verschränkt sind, wird selten expliziert. Eine der wenigen Ausnahmen bildet die Arbeit von Jäggi-Jorns (2022), die im Kontext der Deutschschweiz die Gesamtausgabe des *Lehrplans 21* und die Schulbuchreihe *Schauplatz Ethik* auf darin eingebettete Ideen einer schweizerischen Identität

analysierte, nachdem 2016 BNE als Querschnittsthema in den Gesamtlehrplan integriert wurde. Die Befunde zeigen, dass Heimat weniger als Territorium an sich, sondern vielmehr als ein Gebiet verstanden wird, welches durch Eingriffe bedroht ist. Zukunftskompetenzen stellen einen deutlichen Schwerpunkt dar. Auffassungen von Solidarität erstrecken sich auf die gesamte Menschheit. Jäggi-Jorns spricht von „Verhaltensdisposition der individuellen Ausrichtung an kollektiven Zukünften sowie [dem] Deutungsmuster der Globalität“ wo Zukunft „in der Verwebung von lokal und global gedacht“ wird (S. 132). „Zukunftsverweigerung und Sorglosigkeit“ werden delegitimiert (S. 128). Es wird erwartet, dass sich zukünftige schweizerische Bürger/-innen an politischen Gestaltungsprozessen beteiligen. Schüler/-innen sollen lernen, sich „in säkularer Weise als egalitärer Teil [der Natur] und nicht länger als Krone der Schöpfung“ (S. 133) zu verstehen, paradoxerweise, so betont die Autorin, da die Umwelt kaum als „Selbstzweck“, sondern vielmehr als Grundlage menschlichen Lebens dargestellt ist (ebd.). Interessant ist, dass die Wahrnehmung von Heimat auf den „gesamten Globus als Wohnort“ (S. 131) oder zumindest „zugunsten der Zugehörigkeit zum Westen oder der Welt“ (S. 133) erweitert wird. Jäggi-Jorns resümiert, dass Zukunftsorientierungen am globalen Allgemeinwohl bisher national gerahmte Vorstellungen von Demokratie, Partizipation, Freiheit, Solidarität, Fairness und Stabilität nicht ersetzen, sondern um „globale Subsidiarität“ (S. 134) ergänzen. Die Ergebnisse decken sich mit den Befunden aus der governmentalitätstheoretischen Analyse schwedischer Schulbücher und Lernspiele von Ideland und Malmberg (2014), die zeigen, dass BNE-Diskurse in den Materialien moralisierende Vorstellungen des „öko-zertifizierten Kindes“ (ebd., S. 2) konstruieren. In einer weiteren Studie (Hillbur et al., 2016) zu aufeinanderfolgenden nationalen Lehrplänen der schwedischen Pflichtschule zwischen 1962 und 2011 wird argumentiert, dass Umwelterziehung durch die Verwendung von Raum- und Zeitmetaphern „ökologisch zertifizierte“ Bürger/-innen fabriziere, die eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende Position zu Belangen der Welt bilden sollen. Es wird eine Verschiebung gegenüber den Lehrplänen der 1960er-Jahre konstatiert, in denen demokratisches Engagement für die Gemeinschaft und Familienwerten als nationale Tugenden im Vordergrund standen.

Schulbücher und Lehrpläne fungieren als Repräsentationsmedium kollektiver Ideen von Gesellschaft (Williams, 2014). In der Vermittlung von Vorstellungen nationaler Prägung greifen sie auf Mechanismen der kulturellen (Ress et al., 2022; Grünheid, & Mecheril, 2017) und räumlichen (Guldin, 2014) Abgrenzung zurück. Nationale Identitäten werden u.a. über raumbezogene Identitäten konstruiert (Lippert, & Mönter, 2021). Um zu beschreiben, wie Klima, Umwelt und Natur in schulischen Kontexten national gerahmt werden, untersucht dieser Beitrag Formen der räumlichen Abgrenzungen in Verbindung mit Verantwortung in ghanaischen und deutschen Schulbüchern.

### Methodisches Vorgehen

Die Studie greift auf qualitative Daten eines international-vergleichenden Projekts zu Wechselverhältnissen von Bildung und Klima- sowie Umweltveränderung zurück.<sup>1</sup> Dabei wurden Schulbücher und Lehrpläne gesammelt, die in den untersuchten Schulen verwendet wurden. 2021 wurde die Analyse auf Schul-

bücher aus Deutschland und Finnland ausgeweitet.<sup>2</sup> Die Fallauswahl für den Vergleich basiert auf der Methode der kontrastierenden Fälle, mit der ein ähnliches Phänomen in unterschiedlichen Kontexten untersucht wird (*selection by dissimilarity*, Ebbinghaus, 2005, S. 141), um Erklärungen für Ähnlichkeiten zu formulieren. Der Datenkorpus besteht aus Schulbüchern und Lehrplänen der Jahrgangsstufe 8 der Junior High School (JHS) in Ghana und der bayerischen Realschule in Deutschland.

### Datenquellen

Das ghanaische Schulsystem ist zentral organisiert. Es besteht aus Primar- (1.-6. Klasse) und Sekundarbildung (7.-12. Klasse). Die Junior High School (JHS) endet nach der 9. Klasse, die bis vor Kurzem auch das Ende der gebührenfreien und verpflichtenden Schulbildung markierte (Winthrop, 2020). In Ghana und Deutschland wird ausschließlich mit staatlich zugelassenen Schulbüchern gearbeitet. In Ghana gibt es darüber hinaus Schulbücher, die als Lernhilfen zur Vorbereitung auf nationale Examina dienen (Opoku-Amankwa et al., 2015). Der ghanaische Datenkorpus enthält Bücher, Lehrpläne und Unterrichtshilfen der Fächer *Integrated Science, Social Studies, Religious and Moral Education*.

Das deutsche Schulsystem ist ein föderales System. Die staatliche Verantwortung für Bildung liegt bei den Bundesländern, was zur Heterogenität in der Ausgestaltung auf Landesebene geführt hat (Helbig, & Almendinger, 2008). Das deutsche Schulsystem ist in verschiedene Schultypen gegliedert (Zymek, 2013). Diese Vielfalt spiegelt sich auch in Schulmaterialien wider (Meinlschmidt, 2022). Für die Zusammenstellung des deutschen Datenmaterials wurden zunächst die Lehrpläne der Jahrgangsstufen 5-10 gesichtet (ISB 2021), um relevante Lerneinheiten zu identifizieren. Dann wurde eine Liste mit Lehrwerken verschiedener Verlage erstellt. Ein Vergleich der Inhaltsverzeichnisse zeigte, dass Bücher verschiedener Verlage unterschiedlich gegliedert, aber inhaltlich ähnlich sind. Für die bayerische Realschule wurden Lehrbücher für die Fächer Biologie, Geografie, katholische Religionslehre, evangelische Religionslehre und Ethik analysiert. Folgendes Datenmaterialien wurden verwendet:

- Ghana: Social Studies (Junior High School 2). (2008). Macmillan Publisher. [Soc\_2008]; Social Studies for Junior High School (JHS 1-3). (2008). Aki-Ola Publications. [Soc\_AO\_2008]; Teaching Syllabus for Religious and Moral Education (Junior High School 1-3). (2008). Ministry of Education, Curriculum Research and Development Division (CRDD). [R&M\_2008]; New Integrated Science, 3rd Edition (JHS 2). (2012). Sedco Publishing. [SC\_2012]
- Deutschland/Bayern: TERRA Geografie 8. (2011). Ernst Klett. [Geo\_2011]; PRISMA Biologie 8. (2011). Ernst Klett. [Bio\_2011]; Herausforderungen 8 (Evangelische Religionslehre). (2020). Claudius Verlag. [EReli\_2020]; Ethik 7/8. (2008). Bildungsverlag EINS. [Ethik\_2008]; Abenteuer Ethik 8. (2020). C. C. Buchner. [Ethik\_2020]

### Datenanalyse

Die Daten wurden in einem mehrstufigen Verfahren qualitativ-inhaltsanalytisch (Mayring, 2021) mit einem Kodierleitfaden mit induktiven und deduktiven Codes analysiert. Zunächst wurde nach Ländern getrennt kodiert, um das Material anhand deskriptiver Codes zu strukturieren (*1st round coding*; Miles et al., 2018). Textstellen und Abbildungen wurden markiert, wenn sie auf Kli-

ma, Natur, Umwelt, Tiere, Landschaft(en), Müll, Ressourcen, Nutzung, Veränderung, Zerstörung und Verantwortung verwiesen. Anschließend wurde das Material nach analytischen Gesichtspunkten wie Relationen, Interaktionen, Weltanschauungen und Staatsbürgerlichkeit kodiert (*2nd round coding*; ebd.). In Workshops wurden die länderspezifischen Auswertungen besprochen und vergleichend analysiert. In einem iterativen Prozess wurden kodierte Segmente unter Berücksichtigung länderspezifischer und länderübergreifender Themen verdichtet.

### Ergebnisse

In ghanaischen und deutschen Schulbüchern finden sich in der Bearbeitung von Klima, Natur und Umwelt räumliche Abgrenzungen: in Form kartographischer Darstellungen und durch die Verortung von Umwelt- und Naturkatastrophen sowie Verantwortung.

*Kartographische Darstellungen:* In den ghanaischen Materialien finden sich zahlreiche Beispiele, in denen das Land Ghana als Karte mit unterschiedlichen Schwerpunkten dargestellt ist. Die Karten explizieren die Beschreibung Ghanas mittels geographischer und klimatischer Merkmale anhand Schüler/-innen etwas über Klima, Natur und Umwelt des Landes erfahren. Dazu gehören Verwaltungseinheiten (Soc\_2008, S. 41), klimatische und topographische Eigenschaften wie Flüsse (Soc\_2008, S. 43), Vegetationszonen, Regenfällen und Anbaugebieten (Sc\_2008, S. 86/87). Eine der wenigen Abbildungen, die mehr als nur Ghana zeigen, ist eine Karte Westafrikas zur Erläuterung von Breiten- und Längengraden auf der das Land farblich markiert ist (Soc\_2008, S. 40). Im Lernbuch für *Social Studies* findet sich eine Abbildung mit allen Kontinenten zur Darstellung von Migrationsrouten (Soc\_AO\_2008, S. 38) und dem Transatlantischen Sklavenhandel (Soc\_AO\_2008, S. 56). Das untersuchte bayerische Erdkundebuch enthält Lerneinheiten zu Angloamerika, Lateinamerika, Südasiens, Ost- und Südostasien mit Karten zu geographischen, meteorologischen, wirtschaftlichen und sozialen Eigenschaften der Weltregion (z. B. Geo\_2011, S. 6/7, 36/37, 63). Für jede Region werden ein bis zwei Länder ausführlich behandelt (u. a. China [Geo\_2011, S. 92ff.]). Daneben findet sich eine topographische Karte Bayerns, auf der die Flüsse des Bundeslandes eingezeichnet sind (Bio\_2011, S. 86), verschiedene Abbildungen der Welt als Kugel (Bio\_2011, S. 71, zu HIV/AIDS mit Fokus auf Afrika) oder Karte (Bio\_2011, S. 76/77, Denguefieber und HIV/AIDS) sowie eine Deutschlandkarte zur Verbreitung des FSM-Virus (Bio\_2011, S. 77). Es fallen Verweise auf das Bundesland Bayern auf, die beispielsweise in Aufgabenstellungen (Bio\_2011, S. 87), in Form geographischer Merkmale (Bio\_2011, S. 118) oder Gesetzesvorgaben (Ethik\_2008, S. 154) vorkommen. In der neueren Ausgabe von *Abenteuer Ethik 8* wird der 'ökologische Fußabdruck' mit einem Comic illustriert, der eine Weltkugel mit einem Fußabdruck und einer Person in Tracht zeigt, die „Sagglzemend!“ sagt (Ethik\_2020, S. 116).

*Umweltprobleme und Naturkatastrophen:* Beide Themenfelder werden in Ghana und in Deutschland thematisiert, wobei diese in ghanaischen Materialien fast ausschließlich als ghanaisches Problem und in deutschen Büchern vornehmlich als Problem in anderen Ländern porträtiert werden. Neben der wiederholten Betonung der wirtschaftlichen Bedeutung natürlicher Ressourcen (Soc\_2008, S. 50/51) und Schönheit der Natur für Tourismus (Soc\_2008, S. 136), problematisieren die ghanaischen Materialien Industrieabfälle (Soc\_AO\_2008, S. 6, 9), Fluten (Soc\_

AO\_2008, S. 117) sowie die Auswirkungen der Entwaldung in Ghana auf den steigenden Meeresspiegel in Bangladesch und CO<sub>2</sub>-Emissionen in China auf Regen in Ghana (Sc\_2012, S. 73). Menschgemachte Bedrohung von Gewässern und Gesundheit durch Müll und industrielle Abfallprodukte werden auch in den deutschen Materialien problematisiert (Bio\_2011, S. 112). Für Naturgewalten und -probleme werden hingegen zahlreiche Beispiele in anderen Ländern genannt (z. B. Raubbau am Tropischen Regenwald in Brasilien [Geo\_2011, S. 43ff.; s. a. Ghana, Sc\_2012, S. 72], Monsun in Indien [Geo\_2011, S. 64/5] oder Erdbeben in Japan [Geo\_2011, S. 90/1]).

*Verantwortung:* Umweltprobleme und Naturkatastrophen werden in beiden Ländern mit Verantwortungsübernahme auf individueller und nationaler Ebene in Verbindung gebracht. Dabei spielen in Ghana die Zusammenarbeit mit anderen Ländern und internationalen Organisationen eine Rolle, von denen im Fall von „Fluten, Buschbrände, Epidemien und Krieg“ Hilfe erbeten werden kann (Soc\_2008, S. 12). Staatliche Organisationseinheiten regulieren die Entsorgung industrieller Abfälle (Soc\_AO\_2008, S. 6) und leisten Hilfe bei Katastrophen (Soc\_AO\_2008, S. 117). Bürger/-innen wiederum sollen Wasser sparen (Sc\_2012, S. 65), sich auf kommunaler Ebene gegen Waldbrände wappnen (Soc\_AO\_2008, S. 14) und über Ghanas Außenpolitik informieren (Soc\_2008, S. 125/26). Auch in Deutschland werden staatliche und individuelle Verantwortung zueinander in Bezug gesetzt. Einerseits wird Artikel 141 der Bayerischen Verfassung zum Schutz natürlicher Lebensgrundlagen aufgeführt (Ethik\_2008, S. 167) und andererseits wird bei Normen als Grundlagen der persönlichen Entwicklung umweltbewusstes Handeln als Beispiel neben anderen genannt (Ethik\_2008, S. 156/57, 178). Es wird nahegelegt, dass sich Bürger/-innen im Rahmen der Verfassung mit dem Staat auseinandersetzen sollen (Ethik\_2008, S. 37). Im Gegenzug wird darauf verwiesen, dass sich sowohl Ghana als auch Deutschland als Mitgliedsstaaten der UN in der internationalen Gemeinschaft engagieren (Soc\_2008, S. 113f.; Ethik\_2008, S. 170/71). Es fällt auf, dass internationale Partnerschaften in den deutschen Materialien durchweg als positiv dargestellt werden, während ghanaische Bücher Lernende auffordern, internationale Kooperationen zunächst im Hinblick auf nationalstaatliche Interessen zu prüfen, um Nachteile zu vermeiden. Als Beispiele werden multinationale Aluminiumhersteller als Verursacher von Umwelt- und Gesundheitsprobleme (Soc\_AO\_2008, S. 9) und Auswirkungen von Tourismus genannt (Soc\_2008, S. 148).

## Diskussion

In den Schulbüchern finden sich zahlreiche Textstellen, die Klima, Natur und Umwelt auf individueller, nationaler und globaler Ebene in den Blick nehmen. In den naturwissenschaftlichen Fächern werden hauptsächlich fachspezifische Kompetenzen und Faktenwissen vermittelt. Sie enthalten kaum Querverweise auf raumbezogene Abgrenzungen oder Verantwortung, es sei denn, Lernende sollen Nahraumbeispiele generieren (Sc\_2012, S. 85, Bio\_2011, S. 87). Verweise auf nationale Bezugshorizonte zeigen sich lediglich in Abbildungen (Nkrumah-Statue als Beispiel für Bronze [Sc\_2012, S. 22]). In den sozialwissenschaftlichen Fächern werden globale Problemlagen anhand regional- und nationalräumlicher Abgrenzung in Form von Karten verbunden mit staatlicher und bürgerlicher Verantwortung explizit behandelt.

In Ghana und Deutschland werden auch Vorstellungen von Verantwortung in Bezug auf Klima, Natur und Umwelt vermittelt. In ghanaischen Schulbüchern und Lehrplänen steht dabei ‚Mother Ghana‘ im Vordergrund. Es werden Pflichten von Bürger/-innen betont, den Fortschritt des Landes durch eigenes Handeln mitzugestalten. Dabei wird die Bedeutung „moderner“ Institutionen wie Kirche (R&M\_2008), (Kern-)Familie (Soc\_2008, S. 2/3, Foto von Mutter mit zwei Kindern) und Schule (Soc\_2008, „Section 3: Socio-economic development, Unit 9: Education and productivity“ gefolgt von „Unit 10: Entrepreneurship“) deutlich. Dadurch soll die nationale Einheit trotz Heterogenität gefördert werden (Arnot et al., 2018). In bayerischen Büchern gibt es kaum Bezüge zu Gesamtdeutschland, selbst an Stellen, wo es sich angeboten hätte (Ethik\_2008, S. 37, bürgerliches Engagement für Auelandschaft in Österreich, das Engagement im Hambacher Forst als mögliche Alternative). Stattdessen gibt es gelegentliche Verweise auf Europa (z. B. Bio\_2011, S. 71). Räumliche Abgrenzungen finden sich hauptsächlich mit Bezug zu Bayern, was mit der föderalen Bildungspolitik erklärt werden kann. Um ein tiefergehendes Verständnis von der Verschränkung regionaler, nationaler und globaler Bezüge in deutschen Schulbüchern zu erarbeiten, könnte die hier vorgestellte Analyse um eine Auswertung angrenzender Jahrgangsstufen in Bayern (bspw. 5. Klasse „naturräumliche und politische Strukturen in Deutschland und Bayern oder 6. Klasse „Europa“ [ISB, 2021]) bzw. anderer Bundesländer erweitert werden.

Ähnlich wie in der Arbeit von Jäggi-Jorns (2022) zeigt die Studie, dass Darstellungen von Klima, Natur und Umwelt national gerahmt sind. Darüber hinaus finden sich in den bayerischen Schulbüchern regionale Rahmungen. In beiden Ländern wird auf die Lerneinheit ‚Land‘ verwiesen – vom Nationalstaat bis hin zum Vergleich zwischen Ländern, z. B. anhand statistischer Daten (Geo\_2011, S. 116/17). Der Nationalstaat tritt (neben „Region“ und „Welt“) als räumlich abgegrenzte Einheit, Gesetzgeber, Regulationsinstanz und Bereitsteller von Informationen auf. Individuen erscheinen als handelnde Akteur/-innen mit bürgerlichen Pflichten (z. B. kritisch reflektieren heißt über Außenpolitik informiert zu sein, Ghana) und Rechten (z. B. mit Regierungen verhandeln, Deutschland). Durch Aufforderungen, Wasser zu sparen, keine Bäume zu fällen und nachhaltig zu konsumieren werden Menschen auf Ebene des alltäglichen Handelns zur Verantwortungsübernahme aufgefordert.

## Zusammenfassung und Perspektiven

Der Beitrag geht Verweise auf räumliche Abgrenzungen und Verantwortung in der Darstellung von Klima, Natur und Umwelt in Schulbüchern der Sekundarstufe in Ghana und Deutschland nach. In ghanaischen Schulbüchern und Lehrplänen überwiegt die Verschränkung nationaler und globaler Bezüge. In deutschen Schulbüchern stehen sich hingegen regionale und globale Bezüge gegenüber. Verantwortungsübernahme für Klima- und Umweltveränderungen wird auf individueller und nationaler Ebene verortet. Schüler/-innen lernen so, globale Problemlagen in erster Linie aus nationalstaatlicher Perspektive zu betrachten und Verantwortung dafür als Aufgabe von Bürger/-innen zu verstehen. Transnationale Selbstzuordnungen, zum Beispiel zu Religionsgemeinschaften oder sozialen Bewegungen, spielen in der Gesamtsicht eine nachgeordnete Rolle. Die Grenzen von Nationalstaatlichkeit angesichts glo-

baler Problemlagen werden eher selten thematisiert. Die Reichweite der Befunde ist jedoch begrenzt. In Ghana wurde der nationale Lehrplan 2019 von Ergebnis- auf Kompetenzorientierung umgestellt. Es ist davon auszugehen, dass Schulbücher und Lehrpläne gegenwärtig ebenfalls überarbeitet werden. Um eventuelle Veränderungen in der Schwerpunktsetzung zu dokumentieren, bedarf es zusätzlicher Forschung. Die Auswertung deutscher Materialien begrenzt sich auf das Bundesland Bayern. Dadurch wird die Frage aufgeworfen, inwiefern von einer regionalen Analyse überhaupt auf nationale Bezüge geschlossen werden kann. Um dieser Frage vertiefend nachzugehen, empfiehlt sich eine Ausweitung der Studie auf andere Bundesländer sowie angrenzende Jahrgangsstufen und neuere Auflagen.

### Anmerkungen

- 1 Gefördert durch Spencer Foundation unter der Leitung von Prof. Dr. Nancy Kendall (Universität von Wisconsin-Madison) und Beteiligung von Dr. Sophia Friedson-Ridenour (Weltbank) and Yaa Oparebea Ampofo (Universität von Wisconsin-Madison).
- 2 Gefördert durch European Educational Research Association und Global Education Network Europe unter der Beteiligung von Dr. Vera Centeno (Universität Tampere) und Evi Plötz (Universität Bamberg), Projektnummer 2021\_B.1.

### Literatur

- Adick, C. (2004). Forschungen zu Universalisierung von Schule. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 987–1007). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6\\_41](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91095-6_41)
- Arnot, M., Casely-Hayford, L., & Yeboah, T. (2018). Post-colonial dilemmas in the construction of Ghanaian citizenship education: National unity, human rights and social inequalities. *International Journal of Educational Development*, 61, 117–126. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.12.008>
- Bagoly-Simó, P. (2014). Tracing Sustainability: Concepts of Sustainable Development and Education for Sustainable Development in Lower Secondary Geography Curricula of International Selection. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(2), 126–141. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.908525>
- Ebbinghaus, B. (2005). When less is more: Selection problems in large-N and small-N cross-national comparisons. *International sociology*, 20(2), 133–152. <https://doi.org/10.1177/0268580905052366>
- Fontaine, D. (2022). Wald im Schulbuch. In *Wald in der Vielfalt möglicher Perspektiven: Von der Pluralität lebensweltlicher Bezüge und wissenschaftlicher Thematisierungen* (S. 395–411). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33705-6\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33705-6_18)
- Gogolin, I. (Hrsg.) (1994). *Das nationale Selbstverständnis der Bildung*. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- Grünheid, I., & Mecheril, P. (2017). Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ‚die Anderen‘ (S. 287–305). In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung: Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvd0bz9.21>
- Guldin, R. (2014). *Politische Landschaften: zum Verhältnis von Raum und nationaler Identität* (Vol. 48). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839428184>
- Hanke, M., Schauß, M., & Sprenger, S. (2022). Unsicherheiten im Diskurs zum Klimawandel – Chancen und Herausforderungen für die geographische Bildung. In A. Ebert et al. (Hrsg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung – Impulse zu Digitalisierung, Inklusion und Klimaschutz*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvzrpd1x.11>
- Helbig, M., & Allmendinger, J. (2008). Zur Notwendigkeit von Bildungsreformen. *WSI-Mitteilungen*, 61(7), 39–399. Zugriff am 25.11.2022 <https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/0342-300X-2008-7-394/zur-notwendigkeit-von-bildungsreformen-jahrgang-61-2008-heft-7?page=1>. <https://doi.org/10.5771/0342-300X-2008-7-394>
- Henningsen, J. (2022). *Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch: Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien*. Paderborn: Brill Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657793570>
- Hillbur, P., Ideland, M., & Malmberg, C. (2016). Response and responsibility: fabrication of the eco-certified citizen in Swedish curricula 1962–2011. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 409–426. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1126358>
- Ideland, M., & Malmberg, C. (2014). ‘Our common world’ belongs to ‘Us’: Constructions of otherness in education for sustainable development. *Critical Studies in Education*, 55(3), 369–386. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.936890>
- Jäggi-Jorns, K. (2022). Zukünftige Weltgärtnerinnen und Weltgärtner im nationalen Zuschnitt. Die nationale Identität in der curricularen Konstruktion der Bildung für Nachhaltige Entwicklung. *IJHE Bildungsgeschichte—International Journal for the History of Education*, 12(2), 121–137.
- Jónsdóttir, G., & Byhring, A. K. (2023). When a common future for all enters the science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11422-022-10143-2>
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim: Juventa.
- Lippert, S., & Mönter, L. (2021). Building the nation or building society? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12(1), 55–78.
- Mayring, P. (2021). *Qualitative content analysis: a step-by-step guide*. London: Sage.
- Meinlschmidt, S. M. (2022). *Die Repräsentation von Heterogenität in Grundschulbüchern des (Heimat-und) Sachunterrichts: Bayern und Bremen im Ländervergleich. Eine qualitative Evaluation zur Vielfalt im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. London: Sage.
- Moelter-Reich, A. M., Stemann, J., & Carrapatoso, A. (2023). Analyse zur Verankerung des Themas Klimawandel in zugelassenen Sachunterrichtsbüchern für Grundschulen in Deutschland. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00169-y>
- Opoku-Amankwa, K., Brew-Hammond, A., & Mahama, A. K. (2015). Publishing for pre-tertiary education in Ghana: the 2002 textbook policy in retrospect. *Educational Studies*, 41(4), 414–429. <https://doi.org/10.1080/03055698.2015.1018873>
- Ress, S., Kendall, N., Friedson-Ridenour, S., & Ampofo, Y. O. (2022). Representations of Humans, Climate Change, and Environmental Degradation in School Textbooks in Ghana and Malawi. *Comparative Education Review*, 66(4), 599–619. <https://doi.org/10.1086/722101>
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Seitz, K. (1995). Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung: Zur pädagogischen Konstruktion der ‚Dritten Welt‘, Bd. 2, *Schule und Lehrerbildung*. Frankfurt am Main: IKO – Verl. für Interkulturelle Kommunikation.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München [ISB]. (2022). *LehrplanPLUS Bayern*. Zugriff am 16.06.2023 <https://www.lehrplanplus.bayern.de/>.
- Tröhler, D. (2020). Nation-state, education and the fabrication of national-minded citizens (Introduction). *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(Sp. Ed. 2), 11–27. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4129>
- Tröhler, D. (Hrsg.). (2023). *Education, Curriculum and Nation-building: Contributions of Comparative Education to the Understanding of Nations and Nationalism*. London & New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315988>
- Williams, J. H. (2014). (Re) *Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of the Nation*. Rotterdam u.a.: Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-656-1>
- Winthrop, R. (2020). *Ghana's Leapfrog Experiment: Free Senior Secondary School for all Youth*. Access on 14.06.2023 <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2020/07/14/ghanas-leapfrog-experiment-free-senior-secondary-school-for-all-youth/>
- Wollersheim, H. W., Friedrich, C., Moderow, H. M., & Universitätsverlag, L. (Hrsg.). (2002). *Die Rolle von Schulbüchern für Identifikationsprozesse in historischer Perspektive*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Zowada, C., Niebert, K., & Eilks, I. (2019). Wenn nicht jetzt, wann dann? Nachhaltigkeit im naturwissenschaftlichen Unterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht Chemie*, 30(172), 2–9.
- Zymek, B. (2013). Die Zukunft des zweigliedrigen Schulsystems in Deutschland. Was man von der historischen Schulentwicklung dazu wissen kann. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(4), 469–481.

### Dr. Susanne Ress

ist Gastprofessorin für Hochschulbildung im Kontext von digitalem Wandel und Diversität an der Technischen Universität Berlin, Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: International vergleichende und interkulturelle Erziehungswissenschaft, postkoloniale Bildungszusammenhänge, Internationalisierung, Lehrkräfteprofessionalisierung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Caroline Rau & Emmer Demorel

## Zur Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen

### Zusammenfassung

Im Beitrag werden Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt „Weltgesellschaftliche Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen“<sup>1</sup> vorgestellt. Mit der vorliegenden qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung steht eine Akteursgruppe im Fokus, die selbst mit weltgesellschaftlichen Globalitätserfahrungen in vielerlei Hinsicht in Berührung gekommen ist. Der Fokus des Beitrags liegt auf der Bedeutsamkeit, die türkeistämmige Migrant/-innen formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen zuschreiben. Die Ergebnisse gewähren einen Einblick, inwiefern besondere Spezifika von formellen Lernorten damit assoziiertes Lernen ermöglichen können. Der Beitrag schließt mit Anregungen für die Gestaltung von Lernorten, an denen weltgesellschaftliches Lernen ermöglicht werden möchte.

**Schlüsselworte:** *Lernort, Weltgesellschaft, Migration, qualitativ-rekonstruktive Forschung*

### Abstract

This article presents the results of the research project “World Social Orientations of Migrants from Turkey”.<sup>1</sup> This qualitative-reconstructive study focuses on a group of actors who have themselves encountered experiences of global society in many respects. The focus of the article is on the importance that migrants of Turkish origin attribute to formal learning places for learning about the world society. The results provide an insight into the extent to which specific characteristics of formal learning spaces can facilitate associated learning. The article concludes with suggestions for the design of learning spaces in which global society learning can be facilitated.

**Keywords:** *Place of learning, global society, migration, qualitative-reconstructive research*

### Einleitung

Welche Bedeutsamkeit schreiben türkeistämmige Migrant/-innen formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen zu? Der Beitrag nimmt den Erwerb von Inhalten, Kompetenzen und Wissensbeständen aus Sicht von türkeistämmigen

Migrant/-innen in den Blick, welcher ein Leben in der Weltgesellschaft orientieren kann. Mit diesem Fokus schließt der Artikel an Forschungsarbeiten zu (welt-)gesellschaftlicher Integration und Verbundenheit türkeistämmiger Migrant/-innen an. Bisherige Untersuchungen machen deutlich, dass sich bei dieser Akteursgruppe Besonderheiten in Bezug auf Integration, Bildung und demokratiebezogene sowie politische Partizipation zeigen (Pollack et al., 2016). Beispielsweise gilt für den Großteil türkeistämmiger Migrant/-innen die eigene türkische Kulturbewahrung als bedeutsam: 67% der türkeistämmigen Personen der ersten Migrationsgeneration und 82% der türkeistämmigen Personen der zweiten und dritten Migrationsgeneration heben hervor, dass es eine Bedingung guter sozialer Integration sei, selbstbewusst zu seiner eigenen Kultur und Herkunft zu stehen. Nicht zuletzt dient insbesondere der zweiten und dritten Migrationsgenerationen auch Religion als ein Identitätsmarker (Pollack et al., 2016). Hinzu kommt, dass Menschen mit Migrationshintergrund, die u.a. unterschiedliche kulturelle, geographische, soziale oder politische Räume erlebt haben, mit verschiedenen weltgesellschaftlichen Dimensionen von Globalität in Berührung gekommen sind. Diese Erfahrungen führen allerdings nicht durchgängig zu einer demokratie-, kosmopolitisch- oder weltgesellschaftlich-affirmativen Haltung (Scheunpflug, 2016, 2021).

Die vorausgegangenen Ausführungen machen deutlich: Bislang wurde die Wichtigkeit essenzieller Merkmale des Eigenen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt (z.B. im Hinblick auf das Zugehörigkeitsgefühl zu kulturellen, religiösen Identitäten). Merkmale, die gemeinsam-verbindende und sinnstiftende Charakteristika des Sozialen einer (Welt-)Gemeinschaft für die Akteursgruppe türkeistämmiger Migrant/-innen umfassen, spielen bis bisher eine marginale Rolle. Für den pädagogischen Kontext stellt sich die Frage, wie türkeistämmige Migrant/-innen in der Ausbildung einer weltgesellschaftlichen Haltung unterstützt werden können. Welche Rolle spielen aus Sicht türkeistämmiger Migrant/-innen formelle Lernorte, in denen weltgesellschaftliches Lernen angestoßen und moderiert werden kann?

## Überblick zu Migration und weltgesellschaftlichem Lernen an (in-)formellen Lernorten: Forschung und pädagogische Konzepte

Die Gesamtschau über die bislang vorliegenden Forschungsarbeiten zeigt, dass weltgesellschaftliches Lernen und Lehren an verschiedenen (in-)formellen Lernorten zum Gegenstand empirischer Betrachtung gemacht wurde: z.B. für Schulen (Lang-Wojtasik, 2008; Taube, 2022a, 2022b), Schülerfirmen in Zusammenarbeit mit der außerschulischen Jugendarbeit (Asbrand, 2009), Patenschaften (Wagener, 2018), international-kontinentale Begegnungsreisen (Krogull, 2018) oder entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen (Eich, 2021). Bisherige Untersuchungen verdeutlichen, dass an unterschiedlichen Lernorten gesammelte, globale Erfahrungen nicht zwangsläufig zu einem weltgesellschaftlichen Überzeugungssystem bzw. Habitus führen, sondern durchaus auch u.a. Abschottungstendenzen, Paternalismus und Nationalismus evozieren. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutsamkeit von Reflexion hervorgehoben, um weltgesellschaftliche Anforderungen und eine abstrakte Sozialität erfahrbar zu machen (Scheunpflug, 2016, 2021), was für weltgesellschaftliches Lernen im Folgenden als zentral betrachtet wird.

Migration und weltgesellschaftliches Lernen wurden unter drei Perspektiven zusammengeführt: (1) Das Thema „Migration“ wurde zum expliziten Lerninhalt bzw. zum Unterrichtsthema weltgesellschaftlichen Lernens erhoben. So wurden mittlerweile eine Reihe an Unterrichtsmaterialien entwickelt, in denen Migration (häufig in Kombination mit dem Thema „Flucht“) für unterschiedliche pädagogische Adressat/-innengruppen didaktisch aufbereitet wurde (vgl. beispielsweise e-politik.de, 2016; Taube, 2023). (2) Die Fähigkeit von Migrant/-innen, Fragen von lokaler, globaler und kultureller Dimensionen zu beurteilen, wird in den Blick empirischer Untersuchungen genommen. Unlängst wurde beispielsweise im Rahmen der PISA-Erhebung von 2018 gefragt: „Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?“ (OECD, 2020). Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund geben gegenüber Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund an, positiver gegenüber gleichen Rechten von Zuwander/-innen eingestellt zu sein und eine höhere Interessenslage sowie eine größere Lernbereitschaft für andere Kulturinhalte zu haben. Darüber hinaus führen sie an, mehr Respekt für Menschen aus anderen Kulturen aufzubringen. Allerdings schätzen sie ihre eigene Selbstwirksamkeit in Bezug auf globale Themen, auf eine interkulturelle Kommunikation sowie auf die eigene Handlungsfähigkeit niedriger ein (Weis et al., 2020; vgl. hierzu auch Costa, 2022; Ress et al., 2022; Timm, 2022).<sup>2</sup> (3) Es wurden pädagogische Konzepte für die Zielgruppe der Migrant/-innen erarbeitet. Hierbei sollen diese mit Inhalten, Aspekten und Kompetenzen weltgesellschaftlichen Lernens in Berührung kommen. Im Schwerpunkt geht es hierbei insbesondere um die Frage, wie Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrungen integriert werden können. In diesem Kontext wird beispielsweise gefragt: Inwiefern und mit welchen Offerten kommen Erwachsene mit Zuwanderungsgeschichte mit einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bzw. Umweltbildung in Kontakt? Dazu wurden ausgewählte pädagogische Konzepte analysiert, die sich an türkeistämmige und -sprachige Personen richten. Es

zeigt sich, dass diese Ansätze aufgrund der darin transportierten Defizitperspektive insbesondere auf eine „Assimilationspädagogik“ (Pusch, 2021) rekurrieren.

Bislang fehlen empirische Untersuchungen, in denen weltgesellschaftliches Lernen an (in-)formellen Lernorten aus Sicht von (türkeistämmigen) Migrant/-innen erforscht wurde. An dieses Forschungsdesiderat knüpft der vorliegende Beitrag an. Das Desiderat wird anhand des folgenden Erkenntnisinteresses enggeführt: Welche handlungsleitenden Orientierungen haben türkeistämmige Migrant/-innen in Bezug auf die Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das eigene weltgesellschaftliche Lernen inkorporiert?

### Methode

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage wurde ein rekonstruktiv-qualitativer Ansatz gewählt. Damit ist es möglich, implizite sowie handlungsleitende Orientierungen empirisch herauszuarbeiten und einen Zugang zum Habitus türkeistämmiger, in Deutschland lebender Menschen zu erhalten: Die hiermit verknüpften Wissensbestände geben Auskunft darüber, welche Bedeutsamkeit formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen zugeschrieben wird und wie Weltgesellschaft seitens der Migrant/-innen in ihrer Handlungspraxis gestaltet wird.<sup>3</sup> Für die Untersuchung wurden halbstrukturierte Interviews mit 22 türkischstämmigen Menschen geführt, die in verschiedenen Regionen Bayerns leben. Die Interviews wurden je nach Vorliebe der Teilnehmenden in türkischer, englischer oder deutscher Sprache abgehalten und fanden an von den Teilnehmenden selbst gewählten Orten statt. Sie wurden aufgezeichnet, transkribiert und – insofern sie in nichtdeutscher Sprache vorlagen – übersetzt. Das Sample der Untersuchung wurde in Anlehnung an das theoretische Sampling (Glaser & Strauss, 2010) zusammengestellt. Als Samplekriterien wurden Geschlecht, Bildungshintergrund, Beruf, Erfahrung mit politischer und sozialer Partizipation sowie Migrationsgeneration herangezogen. US-Bundesstaaten dienten dabei als Bezeichnung für die Interviews: z.B. Alaska, Minnesota usw. Die Datenanalyse wurde mit der Dokumentarischen Methode durchgeführt (Bohnsack, 2017). Verdichtet wurden die Daten durch einen abduktiven erkenntnistheoretischen Ansatz (Meyer, 2009; Nentwig-Gesemann, 2013) zu einer sinn genetischen Typologie, wobei diese im Rahmen eines kommunikativen Austausches in einer Forschungswerkstatt konsensuell validiert wurde. Im folgenden Abschnitt folgt die Ergebnisdarstellung.

### Ergebnisse

Im Rahmen der Analyse zeigt sich, dass die Interviewpartner/-innen sich mit dem Thema der sozialitätsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung beschäftigen. In den Erzählungen der Interviewten wird deutlich, dass sie an sich selbst die Erwartung haben, aus eigener Kraft schwierige und herausfordernde Situationen bewältigen zu können. Gleichzeitig zeigt sich, dass die Selbstwirksamkeitserwartung an verschiedene Formen von Sozialität gebunden ist. Die Studienteilnehmenden machen deutlich, dass sie auf die soziale Steuerung, Unterstützung bzw. Anerkennung unterschiedlicher Menschen angewiesen sind. Deshalb fungierte dieses Thema als Ausgangs-

punkt der sinngenetischen Typologie. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf Orientierungen, die die Vergleichsdimension „Veränderung im Laufe der Zeit“ umfassen und die zugleich die Bedeutsamkeit formeller Lernorte für das weltgesellschaftliche Lernen aus Sicht türkeistämmiger Migrant/-innen nachzeichnen. Insgesamt konnten vier Idealtypen herausgearbeitet werden.

Typ 1 zeichnet sich dadurch aus, dass durch formelle Lernkontexte Entfremdungserfahrungen gegenüber dem eigenen traditionsbehafteten Selbst wahrgenommen werden. So spiegelt sich in den Erzählungen wider, dass der habituelle Fokus stattdessen auf das informelle Lernen und entsprechenden Lernorten gerichtet ist. Dieses informelle Lernen wird genutzt, um der Restauration und dem Erhalt nationaler Tradition Vorschub zu leisten. Insbesondere der kommunikative Austausch mit Personen, die der älteren Generation angehören, nehmen eine herausragende Stellung für den eigenen informellen Lernzuwachs ein. Vor diesem Hintergrund fußt die Sozialität entlang eigener familialer Verbindungen, die es wiederum ermöglichen, neue bzw. weitere Inhalte akzidentiell zu lernen. Exemplarisch wird diese Handlungspraxis am Fall Maryland illustriert. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Maryland fünfzig Jahre alt, gehört der 2. Migrationsgeneration an und lebt seit mehr als vierzig Jahren in Deutschland. Er verfügt über eine höhere Bildung und arbeitet als Geschäftsmann. Über weite Teile des Interviews spricht Maryland über das Osmanische Reich und vergleicht es anhand unterschiedlicher Facetten mit der heutigen Türkei. Im folgenden Interviewausschnitt hebt er die Bedeutsamkeit seiner Großeltern für den Erwerb des eigenen geschichtlichen Wissens hervor.

Maryland, Passage „Geschichte“, Zeile 214–219

Ich lese teilweise Sachen also so eine Anekdote(.)  
[...] vor 100 Jahren. Oder ich habe Sachen von meiner  
Oma gehört habe, die sie von ihrer Oma gehört hat.  
[...] Also dazu muss ich nicht Geschichte studiert  
haben.

Maryland eignet sich historische Inhalte an, indem er „Anekdote[n]“ liest oder sich mit Personen aus älteren Generationen über historische Begebenheiten unterhält. Er betont, dass gerade die Erfahrungen der Großeltern, die in informellen Lernkontexten an ihn kommuniziert wurden, sein eigenes historisches türkeibezogenes Wissen anwachsen haben lassen. Die Wissensaneignung ist an Erzählungen von Akteur/-innen gebunden, die dem türkischen Nahraum entstammen. Darüber hinaus reproduziert sich das homologe Muster, wonach die Türkei bzw. das Osmanische Reich nicht in einen weltgesellschaftlichen Zusammenhang gestellt werden. Stattdessen werden sie anhand unterschiedlicher Differenzkonstruktionen in diachron-nationaler Perspektive charakterisiert. So betont Maryland beispielsweise auch, dass die Gebäudesubstanz im Osmanischen Reich eine viel bessere und schönere gewesen sei als diejenige in der heutigen Türkei.

Während für Typ 1 vornehmlich informelle Lernkontexte bedeutsam sind, in denen mit Angehörigen älterer Generationen in Austausch getreten wird und Inhalte über die eigene nationale, türkeibezogene Tradition erworben werden, öffnet sich Typ 2 gegenüber formellen Lernkontexten (z.B.

der Schule), was das weltgesellschaftliche Lernen anbelangt. Gleichzeitig wird in der Handlungspraxis deutlich, dass das eigene nationale, religiöse, sprachliche Eigene kultiviert wird. In formellen Lernkontexten werden Nicht-Angehörige der türkeibezogenen Sozialität über Tradition belehrt. Typ 2 sieht sich in der türkeibezogenen Traditionsfolge und erzählt anderen über das vermeintliche Eigene, wodurch sich gegenüber anderen auch abgegrenzt wird. Deutlich wird diese Orientierung am Fall North Dakota. North Dakota ist zum Zeitpunkt des Interviews 56 Jahre alt und lebt in zweiter Migrationsgeneration mehr als vierzig Jahre in Deutschland. Er verfügt über eine höhere Bildung und ist Arbeitnehmer. Über weite Teile des Interviews beschäftigt sich North Dakota mit dem Thema, wie das gesellschaftliche Zusammenleben zwischen unterschiedlichen Gruppierungen in Deutschland gestärkt werden könne. Aus seiner Sicht gelängen das Fortwirken und der Fortbestand eines gesellschaftlichen Zusammenhalts insbesondere dann, wenn man sich gegenseitig über das Eigene informiere.

North Dakota, Passage „Neugierde“, Zeile 158–170

Es ist halt immer die Frage, die Leute sind halt neugierig auch jetzt noch immer wieder. äh Religion, Kultur, Lebensweise, Familienatmosphäre, Wohnverhältnisse [...] und die Familien, wie ist des, wie ist dieses und so, wird halt immer wieder gefragt, [...] auch so Schulen in der-in den Moscheen, des sind halt die Hauptfragen [...] diese Unkenntnis von den andern. genauso ist es bei uns, die wissen auch wenig von den andern.

Für Typ 2 gewinnen formelle Lernkontexte an Bedeutung, was den Austausch mit Personen anbelangt, die nicht zur eigenen türkeibezogenen Sozialität zählen. In diesem Kontext würden immer wieder Fragen gestellt werden, die auf Nichtwissen schließen lassen. So seien viele Menschen „neugierig“ in Bezug darauf, was die jeweilig andere Sozialität in Bezug auf „Religion, Kultur, Lebensweise, Familienatmosphäre, Wohnverhältnisse“ usw. ausmache. North Dakota betont, dass in formellen Lernkontexten über Fragen, die Angehörige der jeweiligen Sozialität haben, in Austausch getreten werden könne. Während Typ 1 informelle Lernkontexte nutzt, sich selbst oder Angehörige der türkeibezogenen Sozialität über türkeibezogene, insbesondere historische Inhalte zu informieren, lenkt Typ 2 den Fokus auf den formellen Lernkontext, in dessen Rahmen man sich selbst und Nicht-Angehörige der türkeibezogenen Sozialität über den jeweilig Anderen informiert. Dadurch wird das Eigene gegenüber dem Anderen abgrenzt: Die Abgrenzung des Eigenen wird im Modus der Anerkennung des jeweilig Fremden sowie im harmonischen Dialog vollzogen. Gemeinsam ist Typ 1 und 2, dass über die Bestimmung des Eigenen nicht nach weltgesellschaftlichen Gemeinsamkeiten und der Rolle des Eigenen im weltgesellschaftlichen Zusammenhang gefragt wird. Die Selbstbestimmung erfolgt im Rekurs auf die vermeintliche Wesenheit des eigenen Seins.

Empirische Befunde, die Typ 3 konstituieren, zeigen, dass zwischen einer türkeibezogenen und deutschen Sphäre differenziert wird. In diesem Zusammenhang artikulieren Interviewpartner/-innen das Gefühl von Fragmentierung, das sich durch unterschiedliche nationale Bezüge einstellt. Ge-

meinsam ist allen bislang vorgestellten Typen zwar, dass zwischen Eigenem und Fremden differenziert wird. Im Gegensatz zu Typ 1 und Typ 2 schätzt Typ 3 diese Fragmentierung aber nicht als unüberbrückbar ein. Im Gegenteil: In die Handlungspraxis des Typs 3 ist die Suche nach Gemeinsamkeiten eingelassen. So sei es aus Sicht dieses Typs notwendig, Gemeinsamkeiten zu suchen und explizit herzustellen, sodass kein „Stress“ (Maine, Zeile 908) evoziert würde und ein Leben in „Harmonie“ (ebd., Zeile 915) möglich sei. Man müsse sich mit konstituierenden Inhalten der jeweiligen anderen Sphäre beschäftigen, um zueinander finden zu können. Beispielhaft werden in den Interviews u.a. die Beschäftigung mit Texten der deutschen Literaturgeschichte im schulischen Deutschunterricht genannt (vgl. Interview Maine), Religion (im Besonderen: der Islam) usw. Kurzum: Im Verständnis des Typs 3 kommt formellen Lernkontexten die Möglichkeit zu, über die Beschäftigung mit Inhalten, die der jeweiligen anderen Sphäre entstammen, Anerkennung und Zugehörigkeiten für ein Leben in der Weltgesellschaft zu finden. Diese Inhalte, die Gemeinsamkeiten stiften, werden allerdings nicht intentional ausgewählt. Stattdessen werden sie additiv erworben.

Typ 4 zeigt Orientierungen, mittels derer explizit von Subjekten eingefordert wird, sich selbst unterschiedlichen Kontexten (z.B. im Hinblick auf Kultur, Religion usw.) zuzuordnen. Dazu geht gleichzeitig die Aufforderung mit dem Verweis auf weltgesellschaftliche Gemeinsamkeiten einher. So konstituiert sich Sozialität im Verständnis dieses Typs über Gemeinsamkeiten, wie sie beispielsweise die allgemeinen Menschenrechte darstellen, über die alle Menschen demnach verfügen. Merkmale guten Lernens stellen Selbstreflexivität, die reflektierte souveräne Verortung in universalen Werten sowie eine Pluralitätsakzeptanz dar. Deutlich wird dieser Habitus an den Äußerungen von Alaska. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Alaska 53 alt, gehört der zweiten Migrationsgeneration an und arbeitet als Religionslehrkraft. In der folgenden Passage erzählt er von Lernzielen, die er in seinen Unterricht als formellem Lernort integriert.

Alaska, Passage „Lernen als freie Zuordnung; Selbstständigkeit der Schüler“, Z.1064–1073

Man muss halt wirklich versuchen dass Schüler aktiv werden im Unterricht es ist umso besser das der Lehrer sich zurückhält; [...] Ob man das schafft oder nicht ist fraglich [...] Nur in dringenden Fällen soll natürlich der Lehrer da sein als Begleiter aber nicht jetzt ständig einen Vortrag halten.

Alaska vertritt den Anspruch, Schüler/-innen „aktiv werden“ zu lassen. Die in dieser Phrase zum Ausdruck gebrachte Metaphorik wiederholt sich als homologes Muster auch an anderen Stellen des Interviews. Ziel ist es, dass Schüler/-innen sich selbstreflexiv universelle Werte aneignen. Autoritätspersonen, wie sie beispielsweise die Lehrkraft in der Schule oder Imame in der Moschee darstellen, kommt die Aufgabe zu, als „Begleiter“ zu fungieren. Die Jugendlichen sollten mit Fragen, die sie umtreiben, an Lehrkräfte oder Imame herantreten, und mit letzteren diskursiv entfalten. Die empirische Illustration des Typs 4 zeigt, dass es eine Zielstellung formeller Lernkontexte ist, die diskursive Selbstzuordnung zu universalen Werten an-

zuregen, die gleichzeitig Basis für unterschiedliche kulturelle, religiöse Ausprägungen ist und damit ein Leben in der Weltgesellschaft konstituiert.

### Zusammenfassung und Fazit

Die handlungsleitenden Orientierungen der türkeistämmigen Migrant/-innen spannen sich entlang von vier Idealtypen auf: Es werden insbesondere informelle Lernorte aufgesucht, um türkeibezogen-traditionelle Inhalte anzueignen (Typ 1). Zudem werden formelle Lernorte genutzt, um Nicht-Angehörigen der eigenen türkeibezogenen Sozialität zu informieren (Typ 2), um sich über einen sozialen Zusammenschluss zwischen Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen mit dem Ziel auf Anerkennung zu verständigen (Typ 3) und um an formellen Lernorten identitäre Selbstzuordnungsprozesse zur Weltgesellschaft zu unterstützen (Typ 4). Es wird deutlich, dass türkeistämmige Migrant/-innen formellen Lernorten für das weltgesellschaftliche Lernen unterschiedliche Relevanz zuschreiben.

Diese Befunde schließen an eine Reihe von Untersuchungen an, in denen für unterschiedliche Lerngelegenheiten gezeigt werden konnte, dass das Lernen im Nahraum und den diesen umgebenden formellen sowie informellen Lernorten nicht zwangsläufig mit weltgesellschaftlich-abstrakten Lernprozessen einhergeht (Krogull, 2018; Wägener, 2018). Die Ergebnisse der in diesem Beitrag vorgestellten Studie machen zudem deutlich, dass subjektbezogene Globalitätserfahrungen die Fokussierung auf das stereotypische Eigene durchaus auch unterstützen (Typ 1 bis 3), als dass ein weltgesellschaftlicher Habitus ausgebildet wird. Dessen Ausbildung anzuregen, ist eine Aufgabe weltgesellschaftlichen Lernens, welches in pädagogischen Settings in den Blick genommen werden kann. Die Ausbildung eines weltgesellschaftlichen Habitus durch weltgesellschaftliches Lernen könnte durch eine (selbst-)reflexive Verständigung über das vermeintlich essenzialisierende Eigene moderiert werden. Das würde auch einschließen, dass an formellen Lernorten diejenigen Wissensbestände explizit gemacht werden, die an informellen erworben wurden. Darüber hinaus wäre es für das Konzept des weltgesellschaftlichen Lernens entscheidend, eigene selbstbezogene Identitätskonstruktionsprozesse durch Elemente, die mit der Weltgesellschaft in Verbindung stehen, zu bereichern und sie im Handlungsraum formeller Lernorte (z.B. der Schule) exemplarisch zu erproben. Bedeutsam dürfte es dann auch sein, aufzuzeigen, dass die im Nahraum erworbenen Lerninhalte nicht nur Bedeutung für das Leben im Nahraum besitzen, sondern auch ein Leben in einer (abstrakten) weltgesellschaftlichen Sozialität orientieren können (Scheunpflug & Schröck, 2000).

### Anmerkungen

- 1 Das Projekt „Weltgesellschaftliche Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen“ wurde von Annette Scheunpflug an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg geleitet und vom Bayerischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst gefördert. Emmer Demorel hat als Projektmitarbeiter gewirkt. Wir danken Martin Affolderbach, Susanne Timm und Nikolaus Schröck für die vertrauensvolle und inspirierende Unterstützung im Rahmen des Projekts.
- 2 Aufgabe zukünftiger Forschung wird es sein, entsprechende Fragestellungen für Personen(-gruppen) mit migrationsspezifischen Merkmalen empirisch zu bearbeiten.

- 3 Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse sind Teilbefunde der Dissertationsschrift von Demorel (vgl. 2023, i. Vorb.), in der die weltgesellschaftlichen Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen rekonstruiert wurden.

## Literatur

- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzp5w.7>
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Opladen: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587080>
- Costa, J. (2022). Die Erfassung von Global Competences in PISA: Herausforderungen in der theoretischen und empirischen Modellierung globaler Kompetenzen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(1), 11–18. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.01.03>
- Demorel, E. (2023, i. Vorb.). *Weltgesellschaftliche Orientierungen von türkeistämmigen Migrant/-innen*. Unveröffentlichte Dissertationsschrift.
- Eich, L. (2021). *Entwicklungspolitische Nichtregierungsorganisationen und Globales Lernen an Schulen: eine rekonstruktive Studie zu NRO-Mitarbeitenden*. Münster: Waxmann.
- e-politik.de (Hrsg.) (2016). *Migration*. <https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/education-material/unterrichtsmaterial-migration.pdf>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung. Aus dem Amerikanischen von Axel T. Paul und Stefan Kaufmann. Mit einem Geleitwort von Bruno Hildebrand* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Krogull, S. (2018). *Weltgesellschaft verstehen: Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22942-9>
- Lang-Wojtasik, G. (2008). *Schule in der Weltgesellschaft. Herausforderungen und Perspektiven einer Schultheorie jenseits der Moderne*. Weinheim & München: Juventa.
- Meyer, M. (2009). Abduktion, Induktion – Konfusion: Bemerkungen zur Logik der interpretativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12, 302–320. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0067-1>
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 295–323). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19895-8_13)
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume VI). Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d5f68679-en>
- Pollack, D., Müller, O., Rosta, G., & Dieler, A. (2016). *Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland. Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster*. [https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion\\_und\\_politik/aktuelles/2016/06\\_2016/studie\\_integration\\_und\\_religion\\_aus\\_sicht\\_t\\_rkeist\\_mmiger.pdf](https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t_rkeist_mmiger.pdf)
- Pusch, B. (2021). Pädagogische Ansatzpunkte in der Umweltbildung für Zuwanderer/-innen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 44(2), 17–26. <https://doi.org/10.31244/zep.2021.02.04>
- Ress, S., Timm, S., Taube, D., & Costa, J. (2022). Herstellung von Eindeutigkeit – die Erfassung globaler Kompetenzen durch PISA 2018. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(1), 19–24. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.01.04>
- Scheunpflug, A. (2016). What Do We Know about Global Learning and What Do We Need to Find Out? A Summary of Empirical Evidence. In H. Hartmeyer & L. Wegimont (Hrsg.), *Global Education in Europe Revisited. Strategies and Structures Policy, Practice and Challenges* (S. 205–223). Münster: Waxmann.
- Scheunpflug, A. (2021). Global learning: Educational research in an emerging field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- Scheunpflug, A., & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Hrsg. von Brot für die Welt.
- Taube, D. (2022a). *Globalität lehren. Eine empirische Studie zu den handlungsleitenden Orientierungen von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Taube, D. (2022b). Soziale Komplexität als Lehrherausforderung. Eine empirische Untersuchung handlungsleitender Orientierungen von Lehrkräften im Umgang mit weltgesellschaftlicher Komplexität. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 45(3), 18–24. <https://doi.org/10.31244/zep.2022.03.04>
- Taube, D. (2023). Engagiert unterrichten? Globalisierungsbezogene Bildungsmaterialien für Lehrkräfte im Kontext einer Bildung in der Weltgesellschaft auf dem Prüfstand. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 46(2), 31–36. <https://doi.org/10.31244/zep.2023.02.07>
- Timm, S. (2022). Globales Lernen als kulturelle Querschnittsdisziplin. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung: Ein Studienbuch* (S. 95–109). Münster: Waxmann.
- Wagener, M. (2018). *Globale Sozialität als Lernherausforderung. Eine rekonstruktive Studie zu Orientierungen von Jugendlichen in Kinderpatenschaften*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18822-1>
- Weis, M., Reiss, K., Mang, J., Schiepe-Tiska, A., Diedrich, J., Roczen, N., & Jude, N. (2020). *Global Competence in PISA 2018. Einstellungen von Fünfzehnjährigen in Deutschland zu globalen und interkulturellen Themen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993001>

## Dr. Caroline Rau

ist Akad. Rätin a.Z. an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg; Forschungsschwerpunkte: kulturbezogene Lehrkräftebildung und Bildung im schulischen Kontext, (epistemologische) Überzeugungen von Lehrkräften der geisteswissenschaftlichen Fächerdomäne, Heterogenität, Lernen in der Bildungslandschaft, Demokratiebildung und -erziehung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.

## Emmer Demorel

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Otto-Friedrich-Universität-Bamberg; Forschungsschwerpunkte: Demokratiebildung, qualitativ-rekonstruktive Forschungsverfahren.

## Globales Lernen für radikalen Wandel?! – VENRO-Fachtag zur Rolle der Bildungsarbeit in der großen Transformation

Bildung kann eine Schlüsselrolle einnehmen, wenn es darum geht, unsere Welt zu einem gerechteren und nachhaltigeren Ort zu machen. Doch wer Bildungsarbeit macht, braucht einen langen Atem. Bildung entfaltet ihre Wirkung meist eher über längere Zeiträume und im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Lernprozessen. Sie kann nicht alleiniger Motor des Wandels sein. Bildung kann gleichzeitig auch dazu beitragen, den Status quo zu erhalten, indem sie Normen und Machtverhältnisse unserer Gesellschaft reproduziert. Es stellt sich die Frage, welche Rolle Bildung für die sozial-ökologische und ökonomische Transformation spielen kann und welchen Wandel wir dafür im Bildungssystem brauchen. Gemeinsam mit 35 Praktiker/-innen und Multiplikator/-innen für Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und entwicklungspolitische Bildung, diskutierte VENRO diese Frage im Rahmen des Fachtags „Globales Lernen für radikalen Wandel?! – Bildung als Schlüssel oder Bremse für die große Transformation“. Der Fachtag fand am 14. Juni 2023 im Jugendgästehaus Aasee in Münster statt. Der Fachtag wurde von Timo Holthoff, WELT.BEZIEHUNG.BILDEN moderiert und orientierte sich in verschiedenen Inputs und Workshops an drei Kernfragen:

*1) Welche Transformation meinen wir eigentlich? Wie sehen unsere Visionen von einer nachhaltigen und gerechten Zukunft aus?*

Uchita de Zoysa gab in einem Input seine kritische Perspektive auf die SDGs wieder. Neben der Frage, inwiefern die SDGs sich als Vision für eine nachhaltige Zukunft eignen, stellte er heraus, wie unzureichend die Umsetzung der SDGs verfolgt werde. Zum einen fehle es an finanziellen Mitteln. De Zoysa nimmt hier besonders die Länder des Globalen Nordens in die Verantwortung, die Länder des Globalen Südens nicht ausreichend finanziell zu unterstützen. Zum anderen mangle es an Accountability. So werde ein Monitoring und Berichtswesen über die Umsetzung der SDGs – wenn überhaupt – nur unzureichend durchgeführt. Uchita de Zoysa vertrat Sri Lanka zwischen 2016 und 2017 bei den Verhandlungen der SDGs. Er blickt auf über dreißig Jahre als Aktivist für lokal-globale Nachhaltigkeitsprozesse zurück und gründete unter anderem das SDG Transformation Lab. In den Diskurs um die SDGs bringt er vor allem seine kritisch-postkoloniale Perspektive ein. Auch mit Blick auf die Zukunft nach den SDGs mahnt er an, dass globale Verknüpfungen und Machtstrukturen bei der Gestaltung von Nachhaltigkeitszielen stärker in den Blick genommen werden müssten. In einem Workshop von Lilith Boettcher, Futures Probes, konnten sich die Teilnehmenden anschließend selbst mit potenziellen Zukunftsentwicklungen befassen. Dabei lernten sie Methoden aus der Zukunftsforschung kennen, die sie auch in eigenen Bildungsangeboten anwenden können.

Anhand von einer 2x2-Matrix entwickelten sie mit relevanten Einflussfaktoren verschiedene Zukunftsszenarien und diskutierten, welche Konsequenzen sich daraus jeweils u.a. auch für Bildung ergeben könnten.

*2) Kann die Transformation in unserem Bildungssystem überhaupt gelingen? Wie muss sich das Bildungssystem verändern?*

Nilda Inkermann, Universität Kassel, gab in einem Input Einblicke in die Erkenntnisse ihrer Doktorarbeit. Sie untersucht Transformationsverständnisse von außerschulischen Bildungsakteur/-innen des Globalen Lernens. Dabei stellt sie insbesondere den Zusammenhang zu Fragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und deren Reproduktion in Bildungs- und Wissenssystem her. Nilda Inkermann macht sichtbar, wie Machtstrukturen im Bildungssystem dafür sorgen können, dass der nicht nachhaltige und von Bildungsungerechtigkeiten geprägte Status quo – trotz transformativem Anspruch – reproduziert wird. Nicht nachhaltige Alltagspraktiken und Gesellschafts- und Wirtschaftsstrukturen manifestieren sich. In Bildungskontexten sollte Transformation also nicht nur als Lerninhalt verstanden werden. Vielmehr muss Bildung selbst als eingebunden in Transformationsprozesse betrachtet werden. Um Macht- und Herrschaftsstrukturen in und durch Bildungssysteme zu hinterfragen und zu überwinden, muss die Rolle von Bildung im allgemeinen und Globalem Lernen im spezifischen in Transformationsprozessen kritisch hinterfragt werden.

*3) Wie muss Bildung aussehen, um transformativ zu wirken? Welche Ansätze gibt es für die Bildungspraxis?*

In dem Workshop „Die Welt auf den Kopf stellen – Kompetenzen und Strategien für radikale Transformation“ stellte Nilda Inkermann vor, wie die Arbeit von sozialen Bewegungen und gesellschaftspolitischem Aktivismus transformativ in einem radikalen, systemverändernden Sinne wirken kann. Nilda Inkermann ist Mitglied des I.L.A.-Kollektivs, in dem Wissenschaftler/-innen und Aktivist/-innen zusammen arbeiten, um Probleme der imperialen Lebens- und Produktionsweise aufzuzeigen und solidarische Alternativen zu entwickeln. 2022 veröffentlichten sie das Buch „Die Welt auf den Kopf stellen. Strategien für radikale Transformation“, in welchem Strategien für transformativen Aktivismus vorgestellt werden. Nilda Inkermann gab einen Einblick in diese Strategien und diskutierte mit den Teilnehmenden die Zusammenhänge zwischen Bildungsarbeit und Aktivismus. Wie Bildung gestaltet sein muss, um transformativ zu wirken, wurde zuletzt in einem Workshop zu den VENRO-Qualitätskriterien für entwicklungspolitische Bildungsarbeit diskutiert. Die Qualitätskriterien geben Bildungspraktiker/-innen Orientierung für eine qualitativ hoch-

wertige Bildungsarbeit. Die Kriterien bieten auch zahlreiche Ansatzpunkte für Bildungspraktiker/-innen, die transformatives Lernen in ihrer Praxis umsetzen möchten. So geben die Kriterien beispielsweise Impulse zum Hinterfragen der Machtverhältnisse zwischen Lernenden und Lehrenden, zeigen die Relevanz von Räumen zum Ausprobieren für die Handlungsdimension in Bildungsangeboten auf und empfehlen Bildungspraktiker/-innen, sich mit dem politischen Kontext ihrer Angebote kritisch auseinanderzusetzen. Der Fachtag zeigt, dass Bildung einen wichtigen Beitrag zur sozial-ökologischen und ökonomischen Transformation leisten kann. Dies ist allerdings

kein Selbstläufer. Um diese Rolle in der Transformation zu leisten, müssen Bildungsakteur/-innen ihre eigene Rolle kritisch hinterfragen und mit ihrer Bildungsarbeit auch zur Transformation des Bildungssystems selbst beitragen. VENRO wird sich auch in Zukunft mit dem transformativen Lernen beschäftigen. Die Erkenntnisse des Fachtags werden im Rahmen einer Publikation aufgegriffen und vertieft, die im Frühjahr 2024 erscheint.

Lara Fedorchenko (VENRO e.V.)  
doi.org/10.31244/zep.2023.03.07

## VIE/BNE

# Report on ANGEL MeeTEing Point: S-Cool-Links – Uniting teachers for climate change, 14. April 2023

This report gives the summary on the webinar held as part of the Academic Network on Global Education & Learning (ANGEL) on the theme, “Uniting teachers for climate change”. The meeting had been organised within the framework of the Academic Network on Global Education & Learning (ANGEL) MeeTEing Point that shapes online series of ANGEL's Special Interest Group (SIG) on Teacher Education. SIG is interested on topics related to Global Education and Learning wherein space is provided for members to share their work and expertise in an informal way. In the sections that follow, I first give the highlights on the presentation on climate change through the platform of teachers. This is followed by the discussion points that emerged during the question and answer session.

### Uniting teachers for climate action:

*Presented by Asmita Rajaram, Education Advisor for S-Cool-Links program, VVOB, Belgium:* S-Cool-Links program, an interactive platform for teachers, run by VVOB – education for development, Belgium, which is a non-profit organization is interested in climate change education. For this, it connects teachers worldwide who wish to take climate education to their classrooms and hosts a global teacher community of practice. It has as aim to enhance teacher professional development in the area of climate change education through peer learning and project-based learning. S-Coll-Link embarks on the conviction that the response to global crisis requires global perspectives. By providing the space for teachers from different parts of the world to bring in their experiences, indigenous knowledge and reflections from their local context, widens and add value to the wider global school climate action.

Through the S-Cool-Links program, teachers and school leaders from the Global North and Global South are connected through three methodological pillars, namely; peer learning, community of practice and project-based learning. The success story on climate action within this platform is registered from

teachers in six countries, comprising South Africa, Brazil, Bolivia, Belgium, India and Cambodia. The resource series for teachers on climate change education and support information can be accessed through the link [www.s-cool-links.org](http://www.s-cool-links.org). This is helpful for both in-service and pre-service teachers even though the program for now focuses on in-service teachers.

### Discussion points

Given the relevance and successes registered by teachers for climate action, the discussion points were connected to future perspectives in two parts, practice and research. In regard to practice, given the challenge of inflexible and fixed curriculum in some countries, reflections on a variety of pathways for climate action in schools were suggested to be necessary in ushering a shared understanding of the global response to climate change and carbon footprint. On the aspect of research, the necessity to conduct research especially about the processes of teachers experiences in climate action was underlined. Furthermore, research that gives the visibility of the decolonization of knowledge production on climate change could be interesting especially given that the experiences vary between schools in the Global North and those in the Global South.

This webinar was facilitated by the co-conveners of ANGEL SIG on Teacher Education, viz: Mónica Lourenço (University of Aveiro, Portugal), Ben Mallon (Dublin City University, Ireland) and Qudsia Kalsoom (University of Dundee, UK). The meeting was concluded with the announcement of the upcoming SIG webinar slated for June 2023 on the theme, “Global Education for a Just, Peaceful and Sustainable World”.

Frederick F. Njobati  
doi.org/10.31244/zep.2023.03.08

## Bericht zur ANGEL-Konferenz, 19.–20. Juni 2023

Im Hauptquartier der UNESCO in Paris fand die diesjährige Konferenz des Academic Network of Global Education and Learning (ANGEL) statt, die zusammen mit der UNESCO, dem Global Education Network Europe (GENE), dem Institut of Education am University College of London und dem UNESCO-Lehrstuhl für Global Citizenship Education in Bologna organisiert und von der Europäischen Union gefördert wurde. Die Besonderheit speziell dieser der im zweijährigen Rhythmus stattfindenden Konferenz lag darin, dass mit den tragenden Organisationen die akademische und die politische Welt des Globalen Lernens zusammenkamen, und in einen intensiven Austausch getreten sind. Dies wurde nicht nur durch die enge Verbindung zwischen GENE, der europäischen Organisation des globalen Lernens auf Ebene politischer Entscheidungsträger, und ANGEL, dem akademischen Netzwerk, das inzwischen weit über Europa hinaus verankert ist, möglich, sondern auch durch den Prozess, den GENE zur neuen *European Declaration on Global Education to 2050* über eineinhalb Jahre hinweg angetrieben und moderiert hatte: Längst sind Politik und Wissenschaft wechselseitig sprachfähig(er) geworden, auch wenn sie nicht immer die gleiche Intention verfolgen und demnach nicht immer aus einem Mund sprechen.

Die vielen Beteiligten und das ambitionierte Ziel, Forschungen, Politiken und Argumente unter dem gemeinsamen Titel *Global Education & Learning for a Just, Peaceful and Sustainable World* auszuloten, führten zu einem intensiven Programm: fünf Keynotes, verteilt auf den Beginn und den Abschluss der Konferenz, und eine Paneldiskussion im Plenum (und weiteren in Sessions) mit einer speziellen abschließenden Zusammenfassung durch Doug Bourn rahmten die Tage. In vier Runden wurden in jeweils fünf parallelen Panels (mit bis zu fünf Präsentierenden) oder workshop- bis symposiumartigen Veranstaltungsformaten Beiträge zur Diskussion gestellt wurden. Dies wird in seiner inhaltlichen Breite im Folgenden nicht im Detail darzustellen sein.

Eine der eröffnenden Keynotes hielt der indisch-amerikanische Ethnologe Arjun Appadurai. Als Professor für Medien, Kultur und Kommunikation an der New York University beschäftigt sich Appadurai schon lange mit Spannungsverhältnissen von Modernität und Globalisierung und buchstabiert unter anthropologischen Gesichtspunkten Raum-Zeit-Relationen aus. Dabei entwickelt er die Verschränkung von Kultur und Demokratie als Zukunftsperspektive. In Paris sprach er nun über „Research as a political act“: Weil Forschung nicht politikneutral sei und stabile(re) demokratische Verhältnisse der Beteiligung mündiger Bürger/-innen bedürfen, vortierte er für eine radikale Demokratisierung von Forschung. Damit nimmt er nicht nur die Zugangsbarrieren zu den existierenden (elitären) Institutionen in den Blick, sondern rief zu einer Befähigung zum Forschen in einer Breitenbewegung auf. Er sprach von der Entwicklung eines forschenden Blicks in die Umwelt, von systematischer Datensammlung und von Aufklärung darüber, was Daten sagen und wie sie verarbeitet werden können sowie welche Politik schließlich mit ihnen gemacht würde. Appadurai zielt letztlich auf eine empirische Basisbewegung ab, die den Zugang zu Wissensproduktion und Deutungsprozessen jenseits elitärer Zirkel eröffnet, die aber auch Zugang zu Wissen und Daten ermöglicht, die den bisherigen Forschungsinstitutionen und -personen in ihrer Fülle und aufgrund sozio-kultureller Barrieren nicht

zugänglich sind. Die ersten zwei Panelrunden war mit dem Titel „Latest Research on Global Education and Learning“ überschrieben, und haben damit einerseits das Themenfeld verengt, indem die Perspektive der gerechten, friedlichen und nachhaltigen Welt nicht mehr explizit genannt wurde, aber auch dahingehend erweitert, als Lern- und Unterrichtsprozesse genauer in den Blick genommen werden konnten. Die sich entfaltende Breite, aber auch deren Unsystematik zeigt sich an den fünf ersten Panels zur „Climate Change Education and Education for Sustainable Development for the implementation of Global Education“, „Education for Global Social Justice“, „Higher Education and Global Citizenship Education“, „Teachers perspectives and engagement on Global Citizenship“ und schließlich „Theoretical perspectives on Global Education and Learning“. Teils wurde nach Zielgruppen sortiert, teils nach den zugrundeliegenden Konzepten, teils danach, ob eher eine Praxis-, eine Forschungs- oder eine Policy-Perspektive eingenommen wurde. Dies hatte zweierlei Folgen, die sich auch an anderen Panel aufzeigen lassen: Ein so breit gewählter Titel wie für das erste Panel kann vielerlei verschiedene und disparate Beiträge rahmen, während zugleich die umstrittene Verhältnisbestimmung von ESD zum Globalen Lernen eher ignoriert wurde. Die kategorialen Differenzen erlaubten auch, im Innern eines Panels große Vielfalt walten zu lassen: Beiträge zur Hochschulbildung hätten eben auch dem der „Teachers perspectives“ oder dem „Climate Change Education“-Panel zugerechnet werden können. Das hieß umgekehrt, dass innerhalb der Panel keinesfalls immer der gemeinsame Referenzpunkt deutlich wurde. Durch das Zeitmanagement bei fünf Beiträgen in 90 Minuten gestalteten sich dann aber die interessanteren und möglichen Diskussionen, in denen genau eine solche Kohärenz hätte hergestellt werden können, als sehr herausfordernd.

Ertragreicher waren deswegen die Symposien unter der erneut umfassenden Überschrift „Key Issues in Global Education Research and Implications for Policy“ am zweiten Tag. Das Format wurde stärker in Richtung Workshop ausgelegt, d.h. es traten weniger Vortragende in den begrenzten Zeiträumen auf. Vielmehr ging es darum, über einzelne (Forschungs-)Projekte und Konzepte ins Gespräch zu kommen, und zwar zwischen Vortragenden und Auditorium, aber auch untereinander. Ging es in einer Session um



Blick ins Auditorium während der ANGEL Conference  
Quelle: Kester Muller – ANGEL Conference 2023 (Flickr)

indigene Wissensperspektiven, in einer anderen um die Implementierung Globalen Lernens im Ländervergleich, befassten sich andere mit Evaluation oder der Förderung eines Bewusstseins von Globalität in der Lehrkräftebildung. In der zweiten Runde dieser Symposien kamen dann die politischen Aspekte und auch Akteur/-innen ausführlicher zu Wort, bis dahin, dass es ein nicht-partizipatorischer Ansatz des Gesprächs vorab eingeladenen Gäste untereinander war. Wie dringend das Ziel der Tagung ist, die Kommunikationsstrukturen zwischen den verschiedenen Stakeholdergruppen zu vertiefen, oder auch die Abstände zwischen ihnen zu verringern, wurde nicht zuletzt in politisch geleiteten Sessions deutlich: Zumindest hinsichtlich der Repräsentationsweise der UNESCO fiel auf, dass es zwar um Informationen zu einem neuen nachhaltigkeitsorientierten Grundlagenprogramm ging, gleichzeitig wurden kritische Fragen in die jeweiligen Gruppe zurückadressiert: Die Umsetzung wäre auf den niedrigen Organisationsebenen, z.B. den nationalen, zu verhandeln und die UNESCO könne gar nicht den Anspruch erheben, wissenschaftlich auf der Höhe der Zeit zu sein. Die Friktionen zwischen dem international Verhandelbaren und Wissen zu bearbeiten falle eben nicht in den eigenen Zuständigkeitsbereich als Policy Weltorganisation.

Mit dem abschließenden Panel, das mit sieben Stakeholdern für Globales Lernen aus Politik, weltweiten Organisationen und Wissenschaft besetzt war, wurde unter der Überschrift „Bringing together the lessons and implications of research for policy and practice“ die wechselseitige Verwiesenheit von multilateraler wie nationaler Bildungspolitik sowie der Forschung sichtbar.

In der Gesamtschau bleiben folgende Eindrücke der Konferenz: (1) Der Ort, das UNESCO-Hauptquartier, ist ein großartiger Tagungsort, nicht zuletzt wegen seiner besonderen Architektur und Kunstausrüstung, die sich im Innern des Gebäudes erst vollständig erschließt. Eindrucksvoll wird sichtbar, dass der inhaltliche Akzent der UNESCO in früheren Jahrzehnten mit einem hohen Maß an Wertschätzung verbunden war, die eine gediegene und ausgewählte Ausstattung ermöglichte. (2) Das Ausmaß wechselseitiger Unkenntnis zwischen Wissenschaft und Politik drängt darauf, den Austausch eher zu verstärken und auch weitere Akteur/-innen

bzw. Akteursgruppen einzubeziehen, um schließlich die Basis für ein gemeinsames Interesse zu stärken. (3) So dringend und begründenswert die Zunahme wissenschaftlicher Aufmerksamkeit für Globales Lernen ist, so zeigen sich auch in diesem Feld (internationale) Tendenzen der Selbstpositionierung durch den Gebrauch von trendigen Schlagwörtern, etwa in den Vortragstiteln. (4) Sowohl für den Diskurs in der Wissenschaft, aber auch für eine evidenzbasierte weitere Verbreiterung und Verankerung Globalen Lernens in der Praxis sind mehr Forschungsvorhaben willkommen, die mit einem sorgfältig reflektierten Methodeneinsatz zu relevanten Ergebnissen führen und die Evidenzbasierung von Policy und Praxis ermöglichen. Es wäre aber auch wünschenswert, noch durchgängiger sichtbar zu machen, wie einzelne Forschungsprojekte theoretisch fundiert sind, und dass der theoretisch-konzeptionelle Diskurs vorangetrieben wird.

Susanne Timm

doi.org/10.31244/zep.2023.03.09



Teilnehmende der ANGEL Conference während einer Diskussionsrunde  
Quelle: Kester Muller – ANGEL Conference 2023 (Flicker)

## Internationale Tagung: Global Citizenship Education – Concepts and Experiences in Teacher Education and School

Vom 23. bis 24. Mai 2023 fand an der PH Weingarten die Konferenz „Global Citizenship Education (GCED) – Concepts and Experiences in Teacher Education and School“ statt. Diese stand in Zusammenhang mit dem Erasmus+ Projekt „Global Sense – Developing Global Sensitivity Among Student Teachers“, welches seit 11.2021 bis 10.2024 von den fünf Universitäten Université de Nantes, PH Weingarten, Université Libre de Brussels, Hebrew University Jerusalem und Temple University Philadelphia gemeinsam durchgeführt wird. Das Projekt zielt darauf ab, innovative Ansätze zu entwickeln und zu erproben, mittels derer künftige Lehrkräfte darauf vorbereitet werden können, eine zeitgemäße GCED an ihren Schulen umzusetzen. Kernelement des Projektes ist die Initiation eines angeleiteten internationalen Dialogs zwischen Lehramtsstudierenden an den beteiligten Univer-

sitäten, in dessen Rahmen die jeweiligen Ansichten zu den Themen „national citizenship“ und „global citizenship“ zur Sprache gebracht und Ansätze einer (Global) Citizenship Education diskutiert werden können.

Im Rahmen der Konferenz wurden die bisher im Projekt gesammelten Erfahrungen mit GCED in der Lehrkräftebildung vorgestellt, in einen sowohl bildungspolitischen als auch theoretischen und empirischen Kontext gestellt und mit den Teilnehmenden diskutiert. Die Konferenz richtete sich an Multiplikator/-innen einer GCED im formalen sowie non-formalen Bildungsbereich, wobei der Schwerpunkt auf jenen lag, die in der Lehrkräftebildung an Hochschulen oder an Schulen arbeiten. Nach der Begrüßung durch die Rektorin der PH Weingarten sowie einführenden Worte des lokalen Organisationsteams

(Prof. Gregor Lang-Wojtasik, Prof. Dr. Claudia Bergmüller, Mirjam Hitzelberger) führte Liam Wegimont, Executive Director des Global Education Network Europe (GENE), in seiner Keynote „Global Education and Future Teachers: Trends in European Policy“ in das Tagungsthema ein und stellte dabei sehr deutlich den Bezug des Projektes zu den Zielen der kürzlich verabschiedeten Declaration on Global Education 2050 her.

In vier anschließenden Workshops konnten die Teilnehmenden vertieft zu einzelnen Aspekten von GCED in der Lehrkräftebildung diskutieren: In *Workshop 1* wurde GCED als pädagogische Aufgabe vor dem Hintergrund weltgesellschaftlicher Herausforderungen sowie der Agenda 2030 als Transformationsagenda diskutiert. Der Workshop setzte sich u. a. mit der Frage auseinander, wie aus den in der Agenda 2030 formulierten Visionen greifbare Konzepte einer GCED werden können. Dazu wurden vier Annahmen für eine de-kolonisierte GCED formuliert, die auch in Verbindung mit den Leitperspektiven der Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg gebracht wurden. In *Workshop 2* wurden Möglichkeiten und Grenzen einer Internationalisierung der Lehrkräftebildung, und hier v. a. der ersten Phase, thematisiert. Dabei wurde besonders in den Fokus genommen, wie internationale Perspektiven so in den Lernprozess der Studierenden integriert werden können, dass angehende Lehrkräfte Diversität (besser) reflektieren und sich selbst als verantwortungsvolle Akteur/-innen in der Weltgesellschaft verstehen lernen können. In *Workshop 3* wurden das Erasmus+ Projekt und das ihm zugrundeliegende Lehrkräftebildungskonzept sowie erste empirische Ergebnisse zu den Lernresultaten vorgestellt. Besonders fokussiert wurden dabei die Herausforderungen, die angehende Lehrkräfte im Umgang mit

komplexen globalen Themen und ihrer Umsetzung in eigene Lernarrangements zeigten. Vor diesem Hintergrund wurde im Workshop mit den Teilnehmenden diskutiert, wie eine innovative Lehrkräftebildung aussehen könnte, die angehende Lehrkräfte im Umgang mit diesen Herausforderungen angemessen unterstützen kann. *Workshop 4* zielte darauf ab, Kooperationsmöglichkeiten in der Umsetzung einer GCED mit Akteur/-innen der non-formalen Bildungsarbeit aufzuzeigen. Im Workshop stellten drei Vertreterinnen zivilgesellschaftlicher Organisationen aus Frankreich, Israel und Deutschland ihre Arbeit vor und diskutierten anschließend mit den Teilnehmenden, wie ihr Verständnis von GCED die Lehrkräftebildung an Universitäten bereichern kann.

Der zweite Konferenztag begann mit einem Besuch verschiedener Lehr-Lern-Einrichtungen und Maker Spaces der PH Weingarten, an den sich ein Open Space mit Projekten und Konzepten zu GCED in Hochschule und Schule anschloss. Durch die vielfältigen Perspektiven auf das Thema und den Einbezug unterschiedlicher Akteur/-innen aus Wissenschaft und Praxis konnten die Teilnehmenden sowohl Erkenntnisse für ihre praktische Arbeit (etwa in Schule oder Hochschule) als auch für ihre wissenschaftliche Arbeit mitnehmen. Insgesamt zeigte die Tagung, dass die diskutierten Themen von hoher Relevanz für das Feld der Lehrkräftebildung sind und das Projekt Global Sense an aktuelle Herausforderungen darin anknüpft. Weitere Informationen und eine ausführliche Dokumentation der Tagung finden Sie unter: <https://globalsense.hypotheses.org/>

Mirjam Hitzelberger

[doi.org/10.31244/zep.2023.03.10](https://doi.org/10.31244/zep.2023.03.10)

## Rezensionen

**Virtuelle Hochschule Bayern (VHB) (2022/23): Global Education. Focus on languages. Katholische Universität Eichstätt. Online verfügbar.**

Im Wintersemester 2022/2023 bot die Katholische Universität Eichstätt einen Online-Kurs über die Virtuelle Hochschule Bayern zum Thema „Global Education. Focus on languages“ an. Zielgruppe des Kurses sind Studierende in Lehramtsstudiengängen, die sich „grundlegende Kompetenzen zum Thema Global Education im (Fremd-) Sprachenunterricht weiterführender Schulen“ aneignen möchten. Über den Kurs können 2 SWS erworben werden, wobei dieser so angelegt ist, dass die Einheiten nacheinander und in einem bestimmten Zeitrahmen absolviert werden müssen, um den Kurs erfolgreich abzuschließen. Auch in nachfolgenden Semestern soll der Kurs erneut angeboten werden.

Der Kurs ist in insgesamt 11 Einheiten gegliedert. Sieben Einheiten geben einen inhaltlichen Einblick in unterschiedliche Themen und vier weitere Einheiten – die im Format eines Workshops angelegt sind – zielen auf die Entwicklung eigener Leistungen, z. B. den Entwurf einer Unterrichtseinheit, ab. Die inhaltlichen Einheiten beziehen sich auf folgende Themen: Global (Language) Skills, Media Education, Conflict Resolution, Sustainability Education, Global Citizenship, Human Rights & Responsibilities und Transcultural Education. Damit werden im Rahmen einer Global Education zentrale Themen aufgeworfen, in der das Aufzei-

gen des Zusammenwachsens der Welt, die Beschäftigung mit Menschenrechten und Fragen nach sozialer Gerechtigkeit oder auch die intensive Beschäftigung mit nachhaltigen Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht beispielhaft veranschaulicht werden können. Jede inhaltliche Einheit besteht aus Formen der Aneignung von theoretischem Wissen (Texte, Videos) und unterschiedlichen Anwendungsaufgaben, in denen die theoretischen Inhalte reflektiert und mit Blick auf Praxisperspektiven weitergeführt werden. Dazu kommen vielfältige Online-Tools oder Methoden zum Einsatz, welche alternative Zugänge zu Themen jenseits der Textdiskussion und deren Reflexion ermöglichen, z. B. Blogbeiträge, Poetry, Erstellen von Videos etc. Mit der Vielfalt an eingesetzten Methoden und Online-Tools trägt der Kurs dazu bei, bei Studierenden – neben der inhaltlichen Beschäftigung – Methodenkompetenzen im Kontext der Digitalisierung anzubahnen und diese aktiv selbst zu erproben. Weiterhin wird durch die Konkretisierung und Reflexion der theoretischen Inhalte in unterschiedlichen und auf die Praxis bezogenen Umsetzungsformaten auch deren Anwendung erprobt. Dazu gehört auch die Kriterien geleitete und zu dokumentierende Entwicklung von Unterrichtseinheiten unter Berücksichtigung der gelernten Inhalte. Eine nur untergeordnete Rolle spielt die intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlich anspruchsvollen Texten, in denen empirische Befunde vorgestellt und in aktuelle Diskussionen im Feld der Global Education einge-

ordnet und diskutiert werden. Das damit vermittelte Wissen über wissenschaftlich-theoretische Diskussionen und das Anbahnen von Kompetenzen zur Einordnung und Diskussion empirischer Studien, wird in den Einheiten zugunsten bereits aufgearbeiteter, zusammenfassender Darstellungen von theoretischen Inhalten vernachlässigt. Damit verbunden ist auch eine Abbildung theoretischer Inhalte, in denen kontroverse Diskussionen in der Wissenschaftscommunity oftmals ausgeklammert werden, z. B. unterschiedliche Perspektiven und Schwerpunktsetzungen mit Blick auf Lernherausforderungen in einer globalisierten Welt oder auch kontroverse Debatten um den Kulturbegriff und transkulturelle Kompetenzen. Der Kurs bietet somit eine überblicksartige, erste Annäherung an Themenbereiche einer Global Education, die in vielfältigen Methoden auch anwendungsbezogen vorgenommen wird, ohne dabei allerdings in eine vertiefte Auseinandersetzung über wissenschaftlich-theoretische Diskussionen einer Global Education einzusteigen.

Dorothea Taube

doi.org/10.31244/zep.2023.03.11

**Henningsen, Julia (2022): Repräsentationen des Globalen Südens im evangelischen Religionsbuch. Eine Thematische Diskursanalyse vor dem Horizont postkolonialer Theorien (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 29). Paderborn: Brill Schöningh. 99,00 €**

Die Autorin untersucht Repräsentationsmuster zur Thematik „Globaler Süden“ in der religiösen Bildung. Die elegant geschriebene und sehr gut recherchierte Studie setzt Bemühungen um Anschluss an Beiträge Postkolonialer Theorien, insbesondere im Globalen Lernen, weiter fort. Die Studie zielt auf das Verlernen kolonialer Denk- und Deutungsmuster.

Im 1. Kapitel geht es darum, „Gelerntes [zu] reflektieren“ (S. 1–111). In drei Unterkapiteln wird zunächst „Globaler Süden“ als Untersuchungsgegenstand eingeführt (S. 1–45). Religiöse Bildung unter globalisierten Bedingungen wird in den drei Dimensionen „globale Verantwortung“ (S. 25–28), „globales Christentum“ (S. 29–33) sowie „globale Religionen“ (S. 33–36) gefasst. Durch die kontinuierliche Verschränkung von Postkolonialismus und Religionspädagogik wird die Notwendigkeit des „selbstkritische[n] Blick[s] auf die eigene Praxis, die Bildungsmedien, Bildungsräume[n], Bildungsdiskurse, (Aus-)Bildungsinstitutionen, das Bildungspersonal und die ganze akademische Disziplin der Religionspädagogik“ (S. 43) betont. Es folgt eine differenzierte und lesenswerte Einführung in das Konzept der Repräsentation aus kultur- (S. 46–61) und sozialwissenschaftlicher (S. 61–66), postkolonialer (S. 71–86) und bildungsbezogener (S. 76–84) Perspektive. Repräsentationen beruhen auf dem selektiven Erkennen aufbauend auf Wahrnehmungsschemata, die zeitlich und räumlich spezifisch sowie historisch und kulturell geformt sind. Dabei tradieren sie machtkräftige Vorstellungen, die in Schulbüchern als „Archive der Selbst- und Fremdbeschreibung“ (S. 98) ihren Ausdruck finden. Henningsen plädiert für einen Umgang mit Schulbüchern als „reaktive Medien“ (S. 77), mit denen sich auf der Seite der Rezipient/-innen aktiv auseinandergesetzt werden muss. Dafür sollten Lehrkräfte in der kritischen Reflexion eigene Wahrnehmungsschemata geschult werden.

Im 2. Kapitel wird unter der Überschrift „Gelerntes rekonstruieren“ das methodische Vorgehen erläutert (S. 113–127). Mit der Thematischen Diskursanalyse wurden 18 Bücher der evangelischen Schulbuchreihe „Kursbuch Religion“ aus einem Zeitraum

von 1976 bis 2017 hinsichtlich impliziter und expliziter Repräsentation des „Globalen Südens“ *synchron* und *diachron* verglichen (S. 133).

Im 3. Kapitel „Gelerntes untersuchen“ werden die Ergebnisse dargestellt. Am Anfang stehen für jede Ausgabe „kontextualisierende Schlaglichter“ (S. 140, 162, 184, 200, 217, 240), welche die Einordnung der Befunde sowohl geschichtlich als auch religionspädagogisch ermöglichen. Am Ende werden „Veränderungen, Verlagerungen und Kontinuitäten im Zeitverlauf“ (S. 266) rekonstruiert (S. 265–279). Es zeigt sich, dass „Globaler Süden“ als Thema an Häufigkeit zunimmt. Es finden sich detaillierte Repräsentationen verschiedener Regionen, Länder und Lebenswirklichkeiten. Im Zusammenhang mit globaler Verantwortung steht die Selbstrepräsentation des „Globalen Nordens“ vor allem als „helfende Instanz“ (S. 270) im Vordergrund. Der Fokus verschiebt sich von einer anfänglichen Viktimisierung hin zur stärker ausdifferenzierten Darstellung angereichert mit Stimmen aus dem „Globalen Süden“. Bei der Dimension „globales Christentum“ werden „große Unterschiede, verschiedene Schwerpunktsetzungen und Entwicklungsschübe“ (S. 273) zwischen den verschiedenen Ausgaben deutlich. Anfangs werden von dem Thema „Mission (heute)“ vor allem lokale Bezüge auf Deutschland abgeleitet. Henningsen sieht eine Überlappung mit der Dimension „globale Verantwortung“ in Bezug auf Befreiungstheologien und den Kampf gegen Ungerechtigkeit (S. 274). In der Dimension „globale Religionen“ werden Religionen verschiedener Weltregionen eher nebeneinander und weniger als Möglichkeit zum interreligiösen Dialog präsentiert (S. 278). Zusammenfassend stellt Henningsen „keine stereotype Repräsentationspraxis“ bei der Thematik „Globaler Süden“ fest. Es wechselt zwischen „mehrperspektivischen Repräsentationsmustern“ und „vereindeutigende[n], nur eurozentrischen Repräsentationen“ (S. 279) ohne klar erkennbare Linearität. Henningsen schreibt weiter: „In der Tat lässt das Vorkommen von Repräsentationen des Globalen Südens auf das Vorkommen der globalen Dimension überhaupt schließen, darf jedoch nicht damit gleichgesetzt werden“ (S. 279) und stellt stattdessen die „Kontrastierung von Repräsentationen des Lokalen (Deutschlands) und des Globalen (der gesamten Welt außerhalb Deutschlands, des Globalen Südens und des Globalen Nordens)“ (S. 279) als Forschungsdesiderat in den Raum.

Das 4. Kapitel kommt auf den eingangs formulierten Anspruch „Gelerntes verlernen“ zurück (S. 281–297). Dabei geht es nicht darum, die „Frage nach den ‚richtigen‘ Repräsentationen“ zu beantworten, sondern vielmehr darum „Repräsentationen als ‚richtige‘ Antworten in Frage zu stellen“ (S. 281). Anknüpfend an die postkoloniale Rahmung formuliert Henningsen bildungspragmatische Anregungen für einen selbstkritischen und kontextualisierenden Blick. Henningsen hat ein sehr vielschichtiges Buch vorgelegt. Das systematische Zusammenlesen postkolonialer Theorien und religionspädagogischer Diskurse vor dem Hintergrund weltgesellschaftlichen Lernens ist sehr gut gelungen. An manchen Stellen hätte ich mir gewünscht, dass die Autorin die eigene Repräsentationspraxis noch etwas stärker ins Wort holt. Jetzt entsteht manchmal der Eindruck, dass das Dispositiv des „Postkolonialen“ in erster Linie als Begründungszusammenhang für die Wahl des Themas aufgerufen wird. Nichtsdestotrotz handelt es sich um ein zeitgemäßes und lesenswertes Buch für eine vornehmlich akademische Leserschaft in Religions- und Erziehungswissenschaften.

Susanne Röss

doi.org/10.31244/zep.2023.03.12

## Schlaglichter

**Fortbildung „Global Teacher: Qualifizierungskurs Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen“ (red.):** Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPiZ Reutlingen und die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg laden herzlich zur Teilnahme an der Fortbildung „Global Teacher: Qualifizierungskurs Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Globales Lernen“ für Lehrkräfte ein. Diese besteht aus zwei Modulen und begleitenden Elementen und vermittelt fachliche Grundlagen, didaktische und methodische Zugänge zur Umsetzung von BNE/Globalem Lernen in Unterricht und Schule sowie Anregungen zur Umsetzung von BNE und Globalem Lernen im Sinne eines „Whole Institution Approach“. Weitere Informationen: <https://www.epiz.de/de/das-epiz/qualifizierung/#gt>

**Klimabildung – Leitlinien für alle Schulen und Fächer (red.):** Der Klimawandel und das dramatische Artensterben sind die gesellschaftlichen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts. Schulen müssen Kinder und Jugendliche auf die globalen Fragestellungen der Klimakrise vorbereiten und ihnen Handlungskompetenzen vermitteln. Hierfür erhalten Lehrkräfte aller Schulstufen und Fächer in Gudrun Spahn-Skrotzkis Buch „Klimabildung – Leitlinien für alle Schulen und Fächer“ einen praxisbezogenen Rundum-Blick zum Klimawandel, zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und praktische Hinweise, wie sie Klimabildung in den Schulalltag und in ihre Unterrichtspraxis integrieren können. Weitere Informationen: <https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/produkte/details/49652-klimabildung-leitlinien-fuer-alle-schulen-und-faecher.html>

**Eine Reise um die Welt – das Brettspiel zu den SDGs (red.):** Das neue Spiel „Eine Reise um die Welt“ ist für Kinder und Jugendliche im Alter von 6-13 Jahren konzipiert. Ziel des Spiels ist es, den Spieler/-innen ein Bewusstsein und Wissen über die verschiedenen Regionen und Kontinente der Welt zu vermitteln, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und Weltbürger\*innenschaft zu fördern. Die Spieler\*Innen begeben sich auf eine imaginäre Reise in verschiedene Teile der Welt und entdecken dort mithilfe eines Quiz verschiedene Aspekte des Lebens der dort lebenden Menschen und Tiere. Das Spiel ist interdisziplinär angelegt und unterstützt damit sowohl einen fächerübergreifenden als auch den Fachunterricht. Das Material inklusive Spielplan, Spielanleitung, Reisetagebuch sowie Quiz-, Straf-, Bonus- und Hilfskarten steht frei zum Download zur Verfügung. Weitere Informationen: <https://www.suedwind.at/bilden/schulen/projekte/temsic/materialien/eine-reise-um-die-welt/>

**Berliner Entwicklungspolitisches Bildungsprogramm – benbi (red.):** Das 23. Berliner Entwicklungspolitische Bildungsprogramm (benbi) findet vom 13. bis 17. November 2023 im

FEZ-Berlin statt. Dabei setzen sich Schüler/-innen der 3.-13. Klasse in entwicklungspolitischen Workshops, die von zahlreichen Vereinen und Initiativen des Globalen Lernens angeboten werden, einem interaktiven Rahmenprogramm und einer Podiumsdiskussion mit vielfältigen Dimensionen des Jahresthemas Engagement für globale Gerechtigkeit auseinander. Dabei werden auch aktuelle Debatten aufgegriffen und vor dem Hintergrund der eigenen Lebensrealität untersucht. Weitere Informationen: <https://www.kate-berlin.de/bildung/schulen/benbi-berliner-entwicklungspolitisches-bildungsprogramm/>

**Fortbildungsreihe „Global denken, vor Ort lernen“ (red.):** Die Fortbildungsreihe informiert über aktuelle fachliche, didaktische und psychosoziale Herausforderungen im Unterricht in Bezug auf globale Konflikte und stellt konkrete Erfahrungen und Ansätze aus der Bildungsarbeit vor. Dabei spielen Schlussfolgerungen für eine demokratische Schulentwicklung, wie Schüler/-innen- und Elternbeteiligung, Elternarbeit oder Diversity-Vertretung, eine wichtige Rolle. Die Veranstaltung findet zwischen dem 20. April und 12. Oktober 2023 statt und umfasst fünf Webcasts sowie einen praktischen Reflexionstag in Präsenz. Sie wird als Blended-Learning-Format durch zusätzliche Angebote über die TaskCard-Plattform unterstützt und begleitet. Weitere Informationen: [https://www.ufuq.de/news\\_from\\_the\\_club/fortbildungsreihe-global-denken/](https://www.ufuq.de/news_from_the_club/fortbildungsreihe-global-denken/)

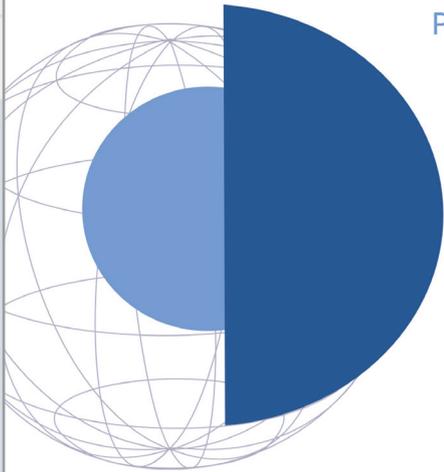
**Neuerscheinung des „International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education“ (IJRCAAE) (red.):** Die erste Ausgabe des „International Journal for Research in Cultural, Aesthetic, and Arts Education“ (IJRCAAE) ist erschienen! Autor/-innen wie Emily Achieng' Akuno, Benjamin Bolden, Neryl Jeanneret, Juliane Engel, André Magela, Annette Scheunpflug, Avitha Sooful, Christoph Wulf und viele mehr steuern ganze 19 Beiträge zum Thema kulturelle, ästhetische und künstlerische Bildung zu. Die erschienene Ausgabe 1/2023 der Zeitschrift kann kostenlos auf der Internetseite des Waxmann-Verlags heruntergeladen werden. Um nichts mehr zu verpassen, besteht zudem die Möglichkeit, sich für einen E-Mail-Benachrichtigungsdienst unter [www.waxmann.com/ijrcae](http://www.waxmann.com/ijrcae) zu registrieren. Weitere Informationen sowie der Link zur Ausgabe: <https://doi.org/10.31244/ijrcae.2023.01>

**Unterrichtseinheit „KlimaFrühstück“ (red.):** Die aus fünf Stationen bestehende Unterrichtseinheit für die Sekundarstufe I mit dem Titel „KlimaFrühstück“ behandelt Aspekte rund um die Themen Biologische Lebensmittelerzeugung, Lebensmittelverschwendung, Verpackungsmüll, saisonales sowie regionales Einkaufen. Dabei werden die Lernenden von der Figur der Mutter Erde begleitet. Zu jeder der fünf Stationen finden Sie im Aufklappenmenü Aufgabenblätter, Arbeitsblätter und Hintergrundinformationen. Auch Tipps und Tricks für weiterführendes Arbeiten werden gegeben.

Julia Franz, Gregor Lang-Wojtasik,  
Caroline Rau, Susanne Timm (Hrsg.)

# Zwischen (Welt-)Gesellschaft und (Welt-) Gemeinschaft

Fragen an die  
Pädagogik



WAXMANN

## Mit Beiträgen von

Douglas Bourn, Julia Franz, Barbara Frieberthäuser,  
Ingrid Gogolin, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik,  
Elina Lehtomäki, Johanna Leinius, Dieter Lenzen,  
Kakule Molo, Rauni Räsänen, Caroline Rau,  
Wolfgang Sander, Klaus Seitz, Henrik Simojoki,  
Stefanie Spessart-Evers, Susanne Timm,  
Rudolf Tippelt, Liam Wegimont

Julia Franz, Gregor Lang-Wojtasik,  
Caroline Rau, Susanne Timm (Hrsg.)

## Zwischen (Welt-)Gesellschaft und (Welt-)Gemeinschaft

Fragen an die Pädagogik

2023, 200 Seiten, br., 29,90 €,  
ISBN 978-3-8309-4766-0  
E-Book: 26,99 €, ISBN 978-3-8309-9766-5

.....

Eine globalisierte Welt eröffnet vielfältige Räume und Perspektiven für unser Leben und Handeln. Die Beiträge dieses Bandes beschäftigen sich mit den daraus resultierenden Fragen an Bildung, Erziehung und Lernen und markieren eine Standortbestimmung pädagogischen Nachdenkens der Weltsituation am Beginn des 21. Jahrhunderts. Dazu werden in vier Abschnitten entlang von Leitdifferenzen Reflexionsangebote pädagogischer Fragen zwischen (Welt-)Gesellschaft und (Welt-)Gemeinschaft angeboten. Dieses Nachdenken findet jeweils statt zwischen ...

- ... kosmopolitischen Theorieperspektiven und ethischen Anforderungen,
- ... theologischen und religionssoziologischen Theorieperspektiven,
- ... deskriptiven und normativen Gestaltungsperspektiven,
- ... vergangenen und zukünftigen Ansätzen globalen Lernens und internationaler Bildungskooperationen.

Der Band richtet sich an Erziehungswissenschaftler:innen, die sich für interdisziplinäre Fragen von Bildung und Lernen im Spannungsfeld von Weltgesellschaft und Weltgemeinschaft interessieren.

WAXMANN

info@waxmann.com  
www.waxmann.com