

Zeitschrift

KU ZLB

Zentrum für Lehrerbildung



KATHOLISCHE UNIVERSITÄT
EICHSTÄTT-INGOLSTADT

Ausgabe 5 – 2021

Global Education





Inhaltsverzeichnis

Aus dem KU ZLB	3
Ein Wort zuvor	
<i>Heiner Böttger & Deborah Költzsch</i>	4
What Is Global Education and Why Does It Matter?	
<i>Fernando M. Reimers</i>	6
Global Education Schooling	
Think global, feel global, act local and regional and global	
<i>Franz Schimek</i>	14
Providing International Experience for Teacher Training Students from Four Continents: Global Learning in the International Project (IPC)	
<i>Kludia Schultheis & Petra Hiebl</i>	20
International Distance Teaching – Internationale Unterrichtsversuche im Kontext der universitären Englischlehrkräfteausbildung durchführen	
<i>Sandra Stadler-Heer</i>	28
Global Language Education	
Towards peace on earth: Sprachkompetenzen im Kontext globaler Erziehung	
<i>Heiner Böttger</i>	34
Praxisbericht: Bildung ohne Grenzen – Bildung für Ausgegrenzte Ein neues Lehrformat an der KUEI: Jesuit Worldwide Learning – Higher Education at the margins – Bericht über das Projekt einer „missionslosen Spiritualität globaler Solidarität“: dialogorientiert, interdisziplinär und vernetzt	
<i>Uto Meier, Maria Müller-Pulsfuß & Marina Tsoi</i>	42
Globalization: Reflexivity, Power, and New Horizons	
<i>Dan Corjescu</i>	49
Impressum	53



Aus dem KU ZLB

Liebe Leserin, lieber Leser!

Nach den Themenheften „Lehrer-kompetenzen“ (2017), „Digitalisie-rung“ (2018), „Bildung für nach-haltige Entwicklung“ (2019) und „Inklusion“ (2020) dürfen wir Ihnen nun die fünfte Ausgabe der Zeit-schrift des Zentrums für Leh-rerbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt prä-sentieren. Alle Ausgaben finden Sie online unter <https://www.ku.de/zlb/zeitschrift>.

Wir freuen uns, dass sich unter Federführung von Prof. Dr. Heiner Böttger, Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Litera-tur an der KU, die aktuelle Ausgabe dem Themenschwerpunkt „Global Education“ widmet.

„Die bewusste Ausbildung einer Weltgesellschaft mit globalen Bür-

gern ist Friedenserziehung pur – mit Fokus auf Integration, Partizipa-tion und Kollaboration sowie nicht zuletzt einer intrinsischen Persön-lichkeitsbildung“, heißt es im Vor-wort. In diesem Sinne sollen die Ausführungen der vorgelegten Beiträge dafür inspirieren. Das The-mengebiet „Global Education“ wird dazu von den Autorinnen und Auto-ren vielperspektivisch beleuchtet.

Ich wünsche Ihnen eine spannende Lektüre!

Dr. Petra Hiebl, stellvertretende Vor-sitzende der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung an der Katholi-schen Universität Eichstätt-Ingol-stadt



Zentrum für Lehrerbildung, Marktplatz 18

Vorwort

Heiner Böttger & Deborah Költzsch

Ein Wort zuvor

Auf die ersten 100 Jahre des neuen Jahrtausends wird man in ferner Zukunft wohl einmal als einen Zeitraum großer gesellschaftlicher Umbrüche und schnellen Wandels in allen Aspekten menschlichen Zusammenlebens blicken. Die globalen Zusammenhänge sind zunehmend schwieriger zu begreifen in ihrer Komplexität, weil sich weltweite analoge und digitale Netzwerke aller erdenklichen Aspekte rasant erweitern und stärken.

Es gilt deswegen, die Orientierung zu bewahren im Zusammenspiel der Kulturen und Werte, es gilt Kontakt zu halten und friedlich auszubauen mit Menschen, die oft so anders sind als man selbst, deren Sprachen man nicht selten nicht spricht. Nach Hans Hunfeld, dem großen Eichstätter Didaktik-Professor und Hermeneutiker, gilt es zuvorderst das Fremde verstehen zu lernen – aktueller als heute war dieser Gedanke wohl nie.

Es gilt auch, der raschen Technikentwicklung zu folgen, den steigenden Anforderungen an die Arbeitswelt und dortigen unumgänglichen Flexibilität und Mobilität. Es gilt weiter, verantwortlich zu konsumieren, immer eingedenk der ökologischen und sozialen Folgen. Und es gilt für einen Jeden, zum Homo politicus zu wachsen, regional und global politisch (mit) zu entscheiden. Oder nicht zu handeln, dabei aber wenigstens die Konsequenzen dieses Nichtstuns zu bedenken und zu verantworten. Ein reformiertes Bildungsverständnis ist also notwendig, eines, das sich auf den globalen Gesamtzusammenhang bezieht, eines, das Global citizens, Weltenbürger, zum

Ziel hat. Die Erziehung dazu, Global Education, oder auch Global Citizenship Education als nächstem konkreten Schritt, ist nicht mit der Anbahnung interkultureller Lernprozesse abgedeckt, allenfalls nur initiiert.

Es geht darüber hinaus um das Verstehen komplexester Zusammenhänge, die auch nur holistisch, nie isoliert, vermittelt werden können. Es geht um die Übersicht über soziale, emotionale, politische, kulturelle und wirtschaftliche Prozesse – trotz der Unübersichtlichkeit, trotz der permanenten Versuche von Aufoktroierung anderer Denkmodelle als die eigenen – insbesondere über Massenmedien.

Cross-curricular, quer durch die Lehrpläne, muss sich deshalb globales Denken und Lernen abbilden, müssen Kompetenzen ausgebildet und Wissen verfügbar gemacht werden.

Allen, uneingeschränkt und barrierefrei. Das macht Global Education im Wesentlichen aus. Global Education umfasst folgende Handlungs- und Forschungsfelder (Abb.1):

Für globale, erzieherische Interventionen ist es nie zu früh, und nie zu spät. Die bewusste Ausbildung einer Weltgesellschaft mit globalen Bürgern ist Friedenserziehung pur –

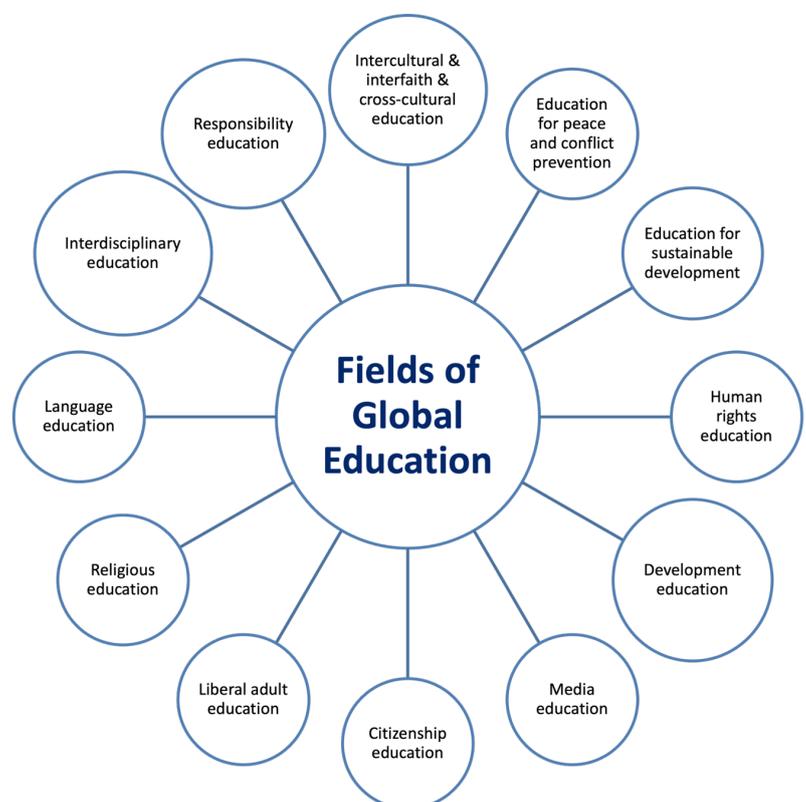


Abbildung 1: Eigene Darstellung (Böttger)

mit Fokus auf Integration, Partizipation und Kollaboration sowie nicht zuletzt einer intrinsischen Persönlichkeitsbildung.

Die vorliegende Ausgabe der Zeitschrift KU ZLB ist der Versuch, Aspekte der anstehenden Herausforderungen und Möglichkeiten beim Auf- und Ausbau einer möglichen Friedenskultur durch Global Education zu beleuchten. Die Betonung muss auf Aspekten liegen, denn den Anspruch der Vollumfänglichkeit kann kein Journal, kein Band hegen, wenn es um Global Education geht. Die Potenziale, die nun in der Ausgabe stecken, können helfen, von einem theoretischen Rand ins Handlungszentrum zu treten, zu produzieren, anstatt zu rezipieren. Global Education zielt auf Individuen, Subjekte, handelnde, denkende, träumende, die nicht Objekte der Politik anderer werden.

Global Education will einzelnen Stimmen Gewicht geben und ihnen Gehör verschaffen.

So soll diese Ausgabe diejenigen durch Beispiele unterstützen, die durch ihre Profession als Lehrpersonen anderen eine eigene Stimme zutrauen, und dadurch auch wiederum Kinder und Jugendliche, die sich in der Regel noch nicht vorstellen können, einmal eine eigene zu besitzen. Es bleibt die Hoffnung, dass sich Global Education zu einem globalen Bildungskonzept entwickeln möge.

Die vorliegende Ausgabe ist – ganz im Sinne und entlang des Anspruchs von Global Education an Mehrsprachigkeit in mindestens einer Landessprache sowie einer Lingua franca – hier in deutscher und englischer Sprache – verfasst. Die Beiträge geben einzelne Aspekte der Thematik wieder und leisten dort inhaltliche Tiefenbohrungen. Das ganze Feld von Global Education können sie natürlich

nicht abdecken, intendieren dies auch nicht, aber: An einem roten Faden aus den Begriffen Transdisziplinarität, Reflexionsfähigkeit, Kollaboration, Empathie und Kommunikation ziehen sie sich wie wertvolle Perlen auf und bilden trotz ihrer individuellen Inhalte eine gemeinsame Ausrichtung.

Nach einer kurzen Einführung zur Definition und konzeptionellen Bedeutung von Global Education zeigt Harvard-Professor Fernando Reimers 13 Schritte in Richtung Global Citizenship auf, ein für ihn wichtiger schrittweiser und gestufter Prozess, um konsequentes globales Lernen in der Schule zu ermöglichen.

Dr. Franz Schimek aus Wien hält anschließend in seinem Beitrag zu Global Education Schooling pädagogische Orientierungspunkte für internationales Lernen und kompetentes Handeln ohne Grenzen vor, die an verschiedenen Europaschulen bereits umgesetzt wurden.

Klaudia Schultheis und Petra Hiebl von der Grundschulpädagogik der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt stellen mit „Providing International Experience for Teacher Training Students from Four Continents: Global Learning in the International Project (IPC)“ ein virtuelles Internationalisierungsprojekt mit globaler Strahlkraft vor, dass lange vor Beginn der aktuellen Pandemie erfolgreich weltweit in der Lehrkräftebildung eingesetzt wurde.

Dr. Sandra Stadler-Heer aus der Englischdidaktik der heimischen Katholischen Universität zeigt mit dem Unterrichtskonzept Distance Teaching, mit welchen Mitteln alle Menschen buchstäblich in jedem Winkel unseres Globus in den globalen Bildungsprozess gerecht miteinbezogen werden können und welche Rolle eine wirkliche Digitalisierung dabei spielt.

Mit-Herausgeber Heiner Böttger von der Eichstätter Englischdidaktik-Professur gibt einen Überblick über das holistische Feld der Global

Language Education sowie einen kurzen Einblick in mögliche Inhalte eines One-World-Sprachen-Curriculums. Dieses kann helfen, über Sprache Frieden zu stiften, zu bewahren und Konflikte zu vermeiden.

Im Praxisbericht zum neuen Lehrformat an der Katholischen Universität, Jesuit Worldwide Learning – Higher Education at the margins, betonen Professor Uto Meier, Maria Müller-Pulsfuß und Dr. Marina Tsoi, welche Rahmenbedingungen globale Solidarität erfordern.

Dan Corjescu von der Universität Tübingen schließt die Beiträge mit einem philosophischen Essay zu Globalization: Reflexivity, Power, and New Horizons ab. Sein Ausblick zeigt die Notwendigkeit, alte Erfahrungen in neue zu transferieren, und der jungen Generation durch Global studies Formeln an die Hand zu geben, das Schicksal aller berücksichtigen zu können.

Eichstätt, im Winter 2021



Heiner Böttger

Prof. Dr. Heiner Böttger



Deborah Költzsch

Deborah Költzsch, M.A.

Fernando M. Reimers

What Is Global Education and Why Does It Matter?

Global Education are both practices guided by a set of purposes and approaches intentionally created to provide opportunities for students to develop global competencies, and the theories that explain and inform those practices and their effects. Global competencies encompass the knowledge, skills, and dispositions that help students develop, understand, and function in communities which are increasingly interdependent with other communities around the world, and that provide a foundation for life-long learning of what they need to participate, at high levels of functioning, in environments in continuous flux because of increasing global change.

A competence encompasses more than knowledge and skills. "It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilizing psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context. For example, the ability to communicate effectively is a competency that may draw on an individual's knowledge of language, practical IT skills, and attitudes towards those with whom he or she is communicating" (OECD 2005, p. 4).

A quintessentially global topic is climate change.

Global competency should enable people to understand climate change, to adapt to mitigate its impact, and hopefully to revert it. Climate Change Education, a sub-domain of Education for Sustainable Development, is a modality of Global Education focused on preparing people to achieve more sus-

tainable ways to relate to our habitat. It encompasses preparation to adopt practices that are known to be sustainable, for example slowing down population growth, consuming a diet with a smaller carbon footprint, or using renewable energies. These practices may be individual in the choices we make about our own consumption and lifestyle, or they may be collective, the result of choices we make as citizens when we participate in the democratic process in various levels of government or when we influence the behavior of corporations. Government policies are essential to slowing global warming, and they are subject to influence and preferences by citizens, educated to understand the scientific consensus on climate change and with the capacity to exercise influence as citizens.

But Climate Change Education encompasses also the development of the innovation skills necessary to slow down climate change, which requires advancing knowledge and inventing technologies that can help us transform our interactions with the environment, in a way reinvent our way of life. As a result, educating to mitigate climate change and for sustainability involves equipping people with the necessary skills for such advancement of knowledge and invention. climate change. In his efforts to improve sanitation in the developing world, Bill Gates concluded that the toilets and water treatment systems developed and in use in the early industrialized world were poor fits to developing countries because they were resource-intensive and generated excessive waste. This

caused him to undertake projects to stimulate innovation in the design of next-generation toilets that could operate without sewer systems (Brueck 2019; D'Agostino 2018).

The competencies gained from Global Education should help students understand how the communities in which they live relate to other communities around the world, how they are affected from that interaction and affect others, how their lives are shaped by topics which are global in nature, such as climate change, or trade, or scientific cooperation, and to participate in forms of global action and cooperation within their spheres of influence in ways which contribute effectively to the various communities they are a part of, and in this way improving the world.

There are different intellectual traditions that influence how Global Education is defined and conceptualized. These perspectives draw on various intellectual traditions: globalism, nationalism, internationalism, transnationalism, cosmopolitanism, post-colonialism, and indigeneity. They are anchored in diverse core concepts: justice, equity, diversity, identity and belonging, and sustainable development. They include perspectives that accept the existing international social and economic order, along with others that are more critical (Davies et al. 2018).

Following a cosmopolitanist and critical perspective, in my own work developing Global Citizenship curriculum, I have adopted the United Nations Sustainable Development Goals as a guiding framework because they articulate a capacious vision of sustainability and because they tie Global Education

as a theoretical field and practice to a set of concepts that are widely shared across many fields of human endeavor, including education, but extending also into public health, work and industry, poverty alleviation, environmental sustainability, poverty reduction. These seventeen goals are deeply rooted in multiple disciplines focused on human and social development. The Sustainable Development Goals pose also a challenge to the very notions of development and social progress, emphasizing the interdependence of inclusion, social justice, peace and environmental sustainability (Reimers et al. 2016, 2017).

Global Education encompasses the traditional disciplines in service of helping students understand the world in which they live: sciences, social sciences, and humanities.

For example, to understand climate change it is necessary to understand the processes that explain how climate works, a subject of scientific study. A Global Education includes also opportunities for students to imagine and enact strategies to advance human well-being, which draws on the capacities of invention and ethical reasoning. This might include helping students to develop the curiosity to advance scientific understanding in a particular domain, or the desire to create products or services that advance well-being or solve problems, as with the previous example of reinventing toilets to address sanitation and advancing health. Global Education is not necessarily an additional curriculum domain, rather, it is a set of clear purposes which can help align the entire curriculum with real world questions, challenges, and opportunities. As such, Global Education is a way to help teachers as well as students understand the relationship bet-

ween what is learned in school and the world outside the school. Global Education encompasses also a series of approaches, pedagogies, curricula, and structures to support such instruction that is explicitly designed to help build the breadth of skills that can help students function in a deeply interdependent and increasingly globally integrated world. The Australian Curriculum Corporation defines it as follows:

Global Education is defined as an approach to education which seeks to enable young people to participate in shaping a better shared future for the world through: Emphasising the unity and interdependence of human society, Developing a sense of self and an appreciation of cultural diversity, Affirming social justice and human rights, peace building and actions for a sustainable future, Emphasising developing relationships with our global neighbours, Promoting open-mindedness and a predisposition to take action for change. (Curriculum Corporation 2008, p. 2)

Global Education includes multiple specific domains, such as environmental education and education for sustainability, understanding global affairs, understanding the process of globalization and of global interdependence, developing intercultural competency, fostering civic engagement, human rights, and peace education. Sciences and humanities are the disciplinary foundations of Global Education, for there is no way to understand the world without the knowledge, skills, and dispositions that result from learning to think as scientists do or reason as humanists can do. For example, in order to understand climate change, students need to know not just the scientific consensus on the causes of climate change, but the underlying processes that are the major drivers of climate change producing

significant release of carbon dioxide and other bases into the atmosphere which trap heat. Scientists have identified boundaries for ten systems within which humans and other species can live: freshwater use, land use, phosphorous pollution, ocean acidification, climate change, ozone depletion, nitrogen pollution, biodiversity loss, aerosol air, and chemical pollution. These systems are: ocean acidification, climate change, ozone depletion, nitrogen pollution, and biodiversity loss. Only after they understand those systems will students be able to comprehend the metrics which demonstrate the nature and causes of climate change. For eight of those system metrics for which we have data to compare pre-industrial revolution levels to current levels, five of them exceed the boundaries representing high risk that life is not sustainable. Furthermore, the remaining three metrics: freshwater use, land use, and phosphorous pollution, have changed significantly, in the direction of the increasing risk boundary. Only two of the eight metrics (ocean acidification and ozone depletion) have current values that are lower than the values before the industrial revolution (UNESCO 2017, p. 20). Only once they can understand those systems and metrics, will students be able to understand the scientific consensus which is that the main causes of those changes are human-environmental interactions, resulting from overpopulation, modern lifestyles and individual behavior (NASA 2020). But, as explained earlier, in order to contribute to the mitigation of climate change, students will need more than the scientific understanding of how climate works. They will need the capacity for systemic thinking, and the capacity to identify various criteria, value-based systems, to choose among alternatives and weigh tradeoffs among alternatives, so they can evaluate the costs and

benefits involved in reducing population growth, or consumption, or in building circular economies with industries located closer to cities as a way to reduce transportation costs.

An effective program of Global Education is not the additive result of a series of isolated experiences in various curriculum silos,

but the result of coherent and integrated learning opportunities that can help students understand the relationship between what they learn in various grades and subjects in service of understanding the world and of being able to act to improve it. As such, a Global Education helps students think about complexity and understand the systems which undergird global issues and global interdependence. The Asia Society and the OECD define global competence as follows:

Both OECD and the Center for Global Education have identified four key aspects of global competence. Globally competent youth:

(1) investigate the world beyond their immediate environment by examining issues of local, global, and cultural significance;
(2) recognize, understand, and appreciate the perspectives and world views of others;
(3) communicate ideas effectively with diverse audiences by engaging in open, appropriate, and effective interactions across cultures; and
(4) take action for collective well-being and sustainable development both locally and globally. (OECD and Asia Society 2018, p. 12)

A Global Education, in short, helps prepare students to live so that “nothing human is foreign to them” to quote the playwright Terence who expressed this cosmopoli-

tan aspiration two thousand years ago, a quote that so captivated the sixteenth-century philosopher and humanist Michel de Montaigne that he engraved it in one of the beams of his study. Montaigne’s focus on understanding human nature influenced many subsequent philosophers and scientists, including Rousseau, Bacon, Pascal, Descartes, and Emerson. He translated his humanist and cosmopolitan vision into ideas about how children should be educated. He argued that the goal of education was to prepare students for life and that this required experiential learning and personalization (Montaigne 1575).

Thirteen steps to Global Citizenship. A process to create space for rigorous Global Education in the school.

With the publication of Empowering Global Citizens I learned that a Global Citizenship curriculum, while important, is only one component of a process of transformation a school must follow to advance Global Education. Other structures and processes need to support the teaching and the improvement of this curriculum. This is particularly the case if this curriculum is to transcend the boundaries of a course or a subject, and require collaboration among teachers, across subjects and across grades. As already mentioned, such transformation may be beneficial to make education relevant, beyond the specific domain of Global Education, and it may help develop a culture in the school of greater cooperation and effectiveness, that can transcend the specific focus of this curriculum. In other words, transformation of the school organization and culture is necessary to enable a high quality Global Education curriculum, and the introduction of such a

curriculum can in turn support the transformation of the school organization and culture in ways that are supportive of greater school effectiveness and relevance more broadly.

The following thirteen steps are intended to help a school create such a school culture that is supportive of Global Citizenship Education, and with it the context in which a rigorous and ambitious curriculum of Global Citizenship can be taught. These steps provide a guide to get organized to deliver a whole school approach to Global Education. This guide is designed to be used to support the development of a Global Education strategy, an action plan which can advance ambitious whole school efforts in Global Education.

The **thirteen steps** are:

- 1 Establish a leadership team. This team will form the guiding coalition that will design and manage the implementation of the whole school Global Citizenship Education strategy.
- 2 Develop a long term vision. What are the long term outcomes for students, for the school and for the communities that these graduates will influence that inspire this effort?
- 3 Develop a framework of knowledge, skills and dispositions for graduates of the school that is aligned with the long term vision.
- 4 Audit existing curriculum in the school in light of the proposed long term vision and global competencies framework.
- 5 Design a prototype to better align the existing curriculum to the global competencies framework in step 3 [...].

- 6 Communicate vision, framework and prototype to the extended community in the school, seek feedback and iterate.
- 7 Decide on a revised prototype to be implemented and develop an implementation plan to execute the Global Education prototype.
- 8 Identify resources necessary and available to implement the Global Education prototype.
- 9 Develop a framework to monitor implementation of the prototype and obtain formative feedback.
- 10 Develop a communication strategy to build and maintain support from key stakeholders.
- 11 Develop a professional development strategy.
- 12 Execute the prototype with oversight and support of the leadership team.
- 13 Evaluate the execution of the prototype, adjust as necessary, and go back to step 4.

Step 1.

Establish a leadership team.

This team will form the guiding coalition that will design and manage the implementation of the whole school Global Citizenship Education strategy.

Getting the right people on this guiding coalition is critical for the success of a whole school program of Global Education. It is important that this team is broadly representative of various key constituencies in the school, and of various departments. This is the team that will architect

the global strategy, aligning a long term vision of success with specific learning outcomes, and with learning opportunities designed to support students in developing global competency. This team will keep the focus on the strategy, monitor execution of the strategy, troubleshoot the implementation of the strategy in real time, identify necessary support, secure resources and lead the necessary revisions and course-corrections. This team will construct and role model a learning mindset, supporting the development of a school culture that is aligned with the long term vision of success.

Exercise:

Write down the key stakeholder groups critical for a Global Education strategy in your school? Identify for each group, how are they positioned relative to Global Education? How much influence do they have? What are their key interests? Write down the names of the people you think should form the guiding coalition? For each one of them, why are they important? What do they contribute to the process of steering a Global Education strategy? Map the relationships between members of the coalition and key stakeholder groups? Prioritize 7-10 members from that group, they will form the guiding coalition.

Step 2.

Develop a long term vision.

What are the long term outcomes for students, for the school and for the communities that these graduates will influence that inspire this effort?

Write down a long term vision that inspires the Global Education effort in your school? In the development of the curriculum presented in 'Empowering Global Citizens' (Reimers et al., 2016) we used three key frameworks to represent

that long term vision: the Universal Declaration of Human Rights, the Sustainable Development Goals, and the Global Risk Assessment Framework of the World Economic Forum. In the development of the curriculum presented in 'Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons' we used the Sustainable Development Goals. For each goal, we identified the student competencies that would help achieve that goal.

Step 3.

Develop a framework of knowledge, skills and dispositions for graduates of the school that is aligned with the long term vision from step 2. Examine alignment between those competencies and expected long term goals.

Select a specific group of skills, competencies, knowledge, dispositions, that represent a graduate of the school, which will be used to backward map the curriculum. Examine each of the long term goals against the specific capacities that you seek to help graduates develop. Are they necessary and sufficient? If necessary, revise the expected capacities, going back and forth between competencies and long term goals.

For the curriculum in Empowering Global Citizens we developed the following framework of competencies, encompassing intercultural competency, ethical orientation, knowledge and skills, and work and mind habits:

1. Intercultural competency

This includes the ability to interact successfully with people from different cultural identities and origins. It encompasses interpersonal skills as well as intrapersonal skills and ways to govern oneself in the face of cultural differences.

Interpersonal Skills:

- Work productively in and effectively lead intercultural teams, including teams distributed in various geographies through the use of telecommunication technologies.
- Demonstrate empathy toward other people from different cultural origins.
- Demonstrate courtesy and norms of interaction appropriate to various cultural settings.
- Resolve culturally based disagreements through negotiation, mediation, and conflict resolution.

Intrapersonal Skills:

- Curiosity about global affairs and world cultures
- The ability to recognize and weigh diverse cultural perspectives
- An understanding of one's own identity, of others' identities, of how other cultures shape their own and others' identities, and of where one is in space and time
- The ability to recognize and examine assumptions when engaging with cultural differences
- The recognition of cultural (civilizational, religious, or ethnic) prejudice and the ability to minimize its effects in intergroup dynamics
- An understanding and appreciation of cultural variation in basic norms of interaction, the ability to be courteous, and the ability to find and learn about norms appropriate in specific settings and types of interaction

2. Ethical orientation

- Appreciation of ethical frameworks in diverse religious systems
- Commitment to basic equality of all people
- Recognition of common values and common humanity across civilizational streams
- Appreciation of the potential of every person regardless of socioeconomic circumstances or cultural origin

- Appreciation of the role of global compacts such as the Universal Declaration of Human Rights in guiding global governance
- Commitment to supporting universal human rights, to reducing global poverty, to promoting peace, and to promoting sustainable forms of human-environmental interaction
- Ability to interact with people from diverse cultural backgrounds while demonstrating humility, respect, reciprocity, and integrity
- An understanding of the role of trust in sustaining human interaction as well as global institutions and recognition of forms of breakdowns in trust and institutional corruption and its causes.

3. Knowledge and skills

In addition to highlighting the cosmopolitan links infused in the curriculum, as Kandel recommended a century ago, a Global Education curriculum should provide students with the knowledge and skills necessary to understand the various vectors of globalization. These include culture, religion, history and geography, politics and government, economics, science, technology and innovation, public health, and demography.

Culture, religion, and history and geography:

- World history and geography, with attention to the role of globalization in cultural change
- The study of religions as powerful institutions organizing human activity
- Historical knowledge, which includes various perspectives and an understanding of the role of ordinary citizens in history
- World geography, including the different areas of the world, what unites them, what differences exist, and how humans have changed the geography of the planet
- World religions, history, and

points of contact between civilizations over time

- Major philosophical traditions and points of connection
- Performing and visual arts (e.g., theater, dance, music, visual arts, etc.) as a means to find common humanity
- Different arts and ability to see connections
- Ability to view art as expression, to use art for expression, and to understand globalization and art

Politics and government:

- Comparative government
- How governments work in different societies
- Major international institutions and their role in shaping global affairs
- Contemporary global challenges in human-environmental interaction
- Sources of these challenges, options to address them, and the role of global institutions in addressing these challenges
- History of contemporary global conflicts and the role of global institutions in addressing these challenges

Economics, business, and entrepreneurship:

- Theories of economic development and how they explain the various stages in economic development of nations, poverty, and inequality
- Institutions that regulate global trade and work to promote international development
- Contemporary literature on the effectiveness and limitations of those institutions
- The impact of global trade
- The consequences of global poverty and the agency of the poor
- The demography and factors influencing demographic trends and their implications for global change

Science, technology and innovation, and globalization

Public Health, population and demography

4. Work and mind habits

- Demonstrate innovation and creativity in contributing to formulating solutions to global challenges and to seizing global opportunities; seek and identify the best global practices; and transfer them across geographic, disciplinary, and professional contexts
- Identify different cultural perspectives through which to think about problems
- Understand the process of cultural change and that there is individual variation within cultural groups
- Carry out research projects independently
- Present results of independent research in writing, orally, and using media

Step 4.

Audit existing curriculum in the school in light of the proposed long term vision and global competencies framework.

Using the framework of expected competencies for a graduate, identify where in the curriculum – broadly construed, to include curricular, co-curricular and extracurricular activities – are there at present opportunities for students to develop such capacities. The goal of this activity is to identify what elements of a strategy of Global Education are already in place in the school and can be built upon, and also to identify existing gaps and areas of opportunity to increase the coherence and synergies between the opportunities already available.

This exercise should clearly identify whether there are opportunities to gain such capacities, and whether

the same opportunities are available to all students in the school or only to a subset of the students. Are they requirements or electives?

Step 5.

Design a prototype to better align existing curriculum to the global competencies framework.

There are multiple ways to initiate a process of Global Education in a school, and what makes most sense in each case should be based on what is already in place (identified in the audit) and on local conditions, resources and areas of strength. The initiative designed should build on existing strengths but also challenge the guiding coalition to significantly advance the school towards greater ambition, coherence and depth in the opportunities for students to gain global competencies. Examples of such prototype could include a set of lessons for each grade [...], or a series of projects in each grade, leading to a capstone per grade, aligned to the profile of the graduate and structured in a way that is coherent across grades.

Step 6.

Communicate vision, framework and prototype to the extended community in the school, seek feedback and iterate.

The prototype developed in step 5 is only a concept to elicit feedback and suggestions from a wider group of faculty, those who will be involved in executing the strategy – which would likely extend outside the members of the guiding coalition. In his seminal work on change management, former Harvard Business School Professor Jim Kotter underscores that most change efforts in organizations fail because they under-communicate by a factor of ten (Kotter 1995).

Step 7.

Decide on a revised prototype to be implemented and develop an implementation plan to execute the Global Education prototype.

The feedback and suggestions obtained in step 6 should be processed and used to develop a revised version of the prototype, which could constitute the program to be implemented in year 1. This program should be translated into a project management chart, with key milestones, deliverables and individuals responsible.

Step 8.

Identify resources necessary and available to implement the Global Education prototype.

What resources are necessary to execute the prototype? This includes instructional resources, resources to support students, to support the development of capacity of the faculty. In identifying such necessary resources, the guiding coalition will also map available resources, a likely source of resources include parents and institutions in the community.

Step 9.

Develop a framework to monitor implementation of the prototype and obtain formative feedback.

The implementation strategy should be used to identify a small set of indicators that will help the guiding coalition keep track of execution, continuously learn from the process of implementation, help identify and troubleshoot problems as they arise, and provide necessary support to the individuals responsible for the achievement of specific tasks.

Step 10.

Develop a communication strategy to build and maintain support from key stakeholders.

Implementation of the strategy is, to a great extent, about continuous communication. This is a core responsibility of the guiding coalition, to devise and execute a communication strategy that allows all key stakeholders to understand with clarity the intended goals, and what success looks like, and that helps them know how they can support the implementation of the strategy.

Step 11.

Develop a professional development strategy.

If the prototype is sufficiently ambitious, as it should be, it is likely to require professional development for faculty so they can adequately support students in gaining global competencies. How will they be supported? The guiding coalition should devise a plan that provides ongoing support for professional development. Much of this support should be available in real time, and be school based, and should combine team based professional development, with individual study and coaching. The guiding coalition may consider developing partnerships with other schools and with external organizations, to augment their capacity for professional development.

Step 12.

Execute the prototype with oversight and support of the leadership team.

Execution of the prototype should be approached with a learning mindset, understanding that the goal is to improve the strategy. It is essential that the leadership team creates a culture that encourages risk taking, experimentation, and open communication among all teachers and key stakeholders involved in implementation.

During execution the leadership team will oversee the process depending on the monitoring system, provide support as necessary and manage the communication strategy. They should meet periodically to assess implementation, provide formative feedback and make any necessary adjustments.

Step 13.

Evaluate the execution of the prototype, adjust as necessary, and go back to step 4.

Once a first cycle of implementation of the prototype has been completed, the leadership team will take stock of what has been learned, systematically obtain formative feedback from all teachers and students involved in implementing it, assess any student work and student views that can help discern the results of the prototype and make any necessary revisions to develop a revised version, or to extend the prototype in new directions, for instance, the five lessons per grade curriculum presented in 'Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons' can be augmented to 10 lessons per grade.

Conclusion

[...] I have described why the current challenges to the values of freedom, equality and globalism call for intentional Global Citizenship Education. Such education is within reach of all schools. A simple thirteen-step process can allow any school to design and execute a process of intentionally educating global students. A step in this process involves the development of a prototype, such as a global studies curriculum. Developing such a curriculum is also simple and within the reach of most schools.

Autor

Fernando M. Reimers

Fernando M. Reimers ist Professor der Ford Foundation für die Praxis der internationalen Bildung und Direktor der Global Education Innovation Initiative und des International Education Policy Program an der Harvard University. Er ist Mitglied der UNESCO-Kommission für die Zukunft der Bildung. Sein Interessensgebiet liegt vorwiegend darin Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die ihnen helfen, ihre Chancen und ihre Lebensqualität zu verbessern und einen Beitrag zur Verbesserung der Welt zu leisten.

**Mit freundlicher persönlicher Genehmigung aus:**

- Reimers, F. M. (2020): Educating Students to Improve the World, SpringerBriefs in Education. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3887-2_2
- Reimers, F. M. et al. (2017): Empowering students to improve the world in sixty lessons: Version 1.0. CreateSpace Independent Publishing Platform.

Literatur

- Brueck, H. (2019): A \$350 toilet powered by worms may be the ingenious future of sanitation that Bill Gates has been dreaming about. Business Insider.
- Curriculum Corporation (2008): Global perspectives: A framework for Global Education in Australian Schools. Carlton South, VC: Curriculum Corporation.
- D'Agostino, R. (2018): How does Bill Gates's ingenious, waterless, life-saving toilet work? Popular Mechanics. <https://www.popularmechanics.com/science/health/a24747871/bill-gates-life-saving-toilet/> [14.01.2020].
- Davies, I., Ho, L. C., Kiwan, D., Peck, C. L., Peterson, A., Sant, E., et al. (Eds.) (2018): The Palgrave handbook of Global Citizenship and education. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Kotter, J. P. (1995): Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. Harvard Business Review, Vol.73(2), 59.
- Montaigne, M. (1575): On the education of children. http://essays.quotidiana.org/montaigne/education_of_children/ [14.01.2020].
- NASA (2020): Global climate change. Vital signs of the planet. <https://climate.nasa.gov/> [14.01.2020].
- OECD (2005): Definition and selection of key competencies: Executive summary. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> [14.01.2020].
- OECD and Asia Society (2018): Teaching for global competence in a rapidly changing world. Paris: OECD. <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/2018-international-summit-on-the-teaching-profession-edu-istp.pdf> [14.01.2020].
- Reimers, F. M., Chopra, V., Chung, C., Higdon, J., & O'Donnell, E. B. (2016): Empowering global citizens. Charleston, SC: CreateSpace.
- Reimers, F. M., et al. (2017): Empowering students to improve the world in sixty lessons. Charleston, SC: CreateSpace.
- UNESCO (2017): Education for people and planet. Global Education monitoring report. Paris: UNESCO.

Franz Schimek

Global Education Schooling

Think global, feel global, act local and regional and global

Auf die Frage, was die globale Dimension im Lernprozess auszeichnet und wie diese in der Praxis bestenfalls berücksichtigt wird bzw. werden muss, versucht der vorliegende Artikel Antworten zu geben und mögliche Umsetzungsstrategien für Schulentwicklung aufzuzeigen.

Grundsätzliches

Internationale Mobilität, Annäherung an Vergleichbarkeit von Ausbildungen und zu erwartenden Fertigkeiten, sowie Stärkung des gemeinsamen globalen Bewusstseins, machen es notwendig, ein Bildungskonzept zu entwickeln, das die Grundlage für entsprechende Maßnahmen zur Implementierung des Modells Global Education Schooling darstellt. Im Rahmen dieser Grundlagen sollen Haltungen, Fertigkeiten und Wissen definiert werden, die Bürger*innen ermöglichen, den Anforderungen einer globalisierten Welt gerecht zu werden. Damit verbunden ist die Ausbildung der Bürger*innen zu multilingualen Menschen, die auf der Basis einer globalen Werthaltung über entsprechende Kompetenzen in der eigenen Erstsprache, aber auch Kompetenzen in anderen Sprachen verfügen. In besonderem Fokus steht dabei die Vermittlung der internationalen Verkehrssprache Englisch. Auf der Basis der nationalen curricularen Anforderungen, dokumentiert in den jeweiligen Lehrplänen, versteht sich das vorliegende Modell als ein strategisches Konzept zur Entwicklung einer Handlungskompetenz, die

verantwortungsvolles, wertschätzendes, soziales und strategisch erfolgreiches Handeln im internationalen Kontext zum Ziel hat.

Zukünftige globale Bürger*innen sollen über ein hohes Maß an praxisorientiertem Management im kommunikativ-strategischen Kompetenzbereich verfügen,

und zwar:

- sich verständigen und aktiv Handlungen setzen können,
- die eigenen Ideen präsentieren und erklären können,
- in Situationen trotz nicht oder begrenzt vorhandener sprachlicher Kenntnisse in der Sprache des Partners bestehen können,
- Hindernisse, die sich in der verbalen und nonverbalen grenzüberschreitenden Kommunikation ergeben, erkennen,
- den unterschiedlichen Gebrauch von Sprache im grenzüberschreitenden Kontext erkennen,
- den Fortgang der Kommunikation unter Berücksichtigung der spezifischen Faktoren eines internationalen Kontextes (Zeit, Ort, involvierte Personen) sichern,
- nonverbale Kommunikationsformen ergänzend einsetzen, wenn die Sprache des Partners nur begrenzt beherrscht wird,
- wissen, dass beim Übersetzen durch eine dritte Person unterschiedliche sprachliche Interpretationen auftreten können,
- über intensiviertere Fertigkeiten in der internationalen Arbeitssprache Englisch verfügen,
- über Fertigkeiten in zwei weite-

ren Sprachen neben der eigenen Erstsprache verfügen (zumindest auf "Überlebensniveau"),

- in der effektiven Nutzung moderner Informationstechnologie kompetent sein,
- sowie digitale Systeme zur Unterstützung der eigenen Arbeit anwenden können.

Übergeordnetes Ziel sollte aber vor allem sein, jene Einstellungen und Haltungen zu vermitteln, die die Persönlichkeitsentwicklung hin zu weltoffenen Bürger*innen im besonderen Maße fördern. Es geht folglich um den Aufbau von förderlichen Einstellungen und Haltungen im globalen Kontext. Diese positive Grundeinstellung trägt maßgeblich dazu bei, die Lebenssituation der Menschen zu verstehen und vertrauensvoll Handlungen setzen zu können, um dadurch grenzüberschreitende zwischenmenschliche Kontakte, Freundschaften und Kooperationen aufzubauen. Entscheidend ist dabei, dass die Gleichwertigkeit der Kommunikation zwischen Partner*innen im globalen Kontext akzeptiert wird und in diesem Sinne auch die Kommunikation durch eine offene und respektvolle Haltung bestimmt wird. Dies setzt ein konstruktives, ehrliches Bemühen voraus, sich gemeinsam mit den Partner*innen jenseits des persönlichen Umfelds globalen, transkulturellen Herausforderungen zu stellen, Konflikte zu lösen und kooperativ Entwicklungen auf den Weg zu bringen. Mit der Erstellung eines Global Values Catalogue könnte der Versuch unternommen werden, jene Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung darzustellen und durch

entsprechende Deskriptoren zu konkretisieren. Einen möglichen Strukturrahmen dafür gibt nachstehende Grafik. Sie basiert auf Nel Noddings' „Care Theory“ und wurde entsprechend weitergefasst. Nel Noddings stellt die Beziehung zwischen „Carer“ und dem „Cared for“ in den Fokus (Noddings, 2013). Diese ist in reziproker Relation geprägt durch Respekt, Aufmerksamkeit und Wertschätzung. Dieses Verhältnis ist erweitert auf den aufgelisteten Global Values Catalogue umlegbar (Abb. 1).

Das schulische Kozept – Global Education Schooling

Globales Lernen als pädagogische Antwort auf die Auseinandersetzungen mit globalen Entwicklungs- und Zukunftsfragen bietet den Schüler*innen Gelegenheit, in altersgemäßer Form weltweite Zusammenhänge in Bezug zur eigenen Lebenswelt zu erkennen und eine entsprechende Handlungskompetenz zu erwerben. Nachfolgend wird versucht, Grund-

prinzipien und Markierungspunkte eines Bildungskonzeptes zu Global Education Schooling zu skizzieren.

Global Education Schooling ermutigt, Weltoffenheit, d.h., eine positive Haltung und Einstellung zu Themen einer globalisierten Weltgemeinschaft zu entwickeln.

Dazu müssen Kompetenzen erworben werden, um sich in einer solchen, erweitert verstandenen, Lebenswelt aktiv einbringen zu können. Dieses Bildungsmodell ist inhaltlich und methodisch ganzheitlich und fächerübergreifend orientiert und findet im Rahmen eines offenen pädagogischen Konzeptes Umsetzung, welches geprägt ist durch offene Lernformen, Projektunterricht und durch weitere Initiativen zum partizipatorischen und kollaborativen Lernen. Das Modell gibt, kurz gefasst, pädagogische Orientierungspunkte für internationales Lernen und kompetentes Handeln ohne Grenzen.

Der Unterricht geht dabei von Alltagserfahrungen der Globalisierung der Schüler*innen aus, nutzt Medien, eröffnet authentische Begegnungsmöglichkeiten und schafft eine Atmosphäre, die geprägt ist von Offenheit, Freude an Vielfalt und der Bereitschaft, sich mit anderen Lebenswelten und Kulturräumen auseinandersetzen zu wollen. Die Schüler*innen sollen so zur Einsicht gelangen, dass ihr Lebensbereich nur einen kleinen Ausschnitt der Welt und ihr Blick auf die Welt nur eine von unzähligen möglichen Perspektiven darstellt. Sie werden dazu ermuntert, Neues zu entdecken und Erfahrungen und Lebensraum schrittweise zu erweitern, um sich – im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten – an einer nachhaltigen und partizipativen Gestaltung der Welt aktiv beteiligen zu können. Um in diesem



Abbildung 1: Eigene Darstellung „Global Values“ (nach Noddings 2013)

international orientierten Interaktionsprozess aktiv mitwirken zu können, benötigen die Schüler*innen insbesondere jene Kompetenzen, durch die die Internationalität des Denkens, Fühlens und Handelns erfahrbar und schlussendlich auch lebbar wird.

Die UNESCO nennt folgende Kernkompetenzen für Global Citizenship Education (UNESCO, 2015) innerhalb dreier Dimensionen:

- Kognitive Dimension: Wissen um bzw. Verständnis für globale Zusammenhänge und Interdependenzen; kritisches Denken; Analyse- und Urteilskompetenz
- Sozio-emotionale Dimension: Gefühl der Zugehörigkeit zur menschlichen Gemeinschaft; auf Menschenrechten beruhende Wertvorstellungen und Verantwortlichkeiten; Empathie, Solidarität und Respekt für Diversität und Vielfalt
- Verhaltensbezogene Dimension: Motivation und Bereitschaft zu ver-

antwortlichem Handeln auf lokaler, nationaler, globaler Ebene; Beitrag zu einer friedlichen und nachhaltigen Welt.

Im Wesentlichen geht es somit um den Aufbau einer internationalen Handlungskompetenz, die von folgenden Parametern ausgeht (Abb. 2):

Von diesen Parametern ableitend geht es vor allem um den Erwerb von Kompetenzen, die die Grundlagen für ein strategisches Konzept zur Förderung der internationalen Handlungskompetenz darstellen.

Handlungsfelder zur Implementierung eines strategischen Konzepts

Im folgenden Abriss seinen nun, gegliedert in die drei Handlungsfelder Kommunikation, Denken und Interaktion dynamisierende

Maßnahmen zur Implementierung des strategischen Konzepts Global Education Schooling aufgelistet und kurz erläutert:

Dynamik in der Kommunikation

Folgende Aspekte umfasst eine strategische Schulentwicklung im Bereich Kommunikation:

- Förderung der Mehrsprachigkeit: Im Mittelpunkt steht die Freude am Spracherfahren und Spracherleben in realer Kommunikation. Es geht vor allem darum, die Sensibilität für Sprachen zu erhöhen. Dies geschieht, dass man Sprachen in unterschiedlichen zwanglosen Kontexten erlebt und somit eine positive Haltung zum Sprachenlernen entwickelt.
- Aufbau einer Handlungskompetenz in Englisch
- Integratives Sprachenlernen – „Lernen in zwei Sprachen“: Die Verkehrssprache Englisch wird ab Schuleintritt als Arbeitssprache stufenweise eingeführt (vgl.

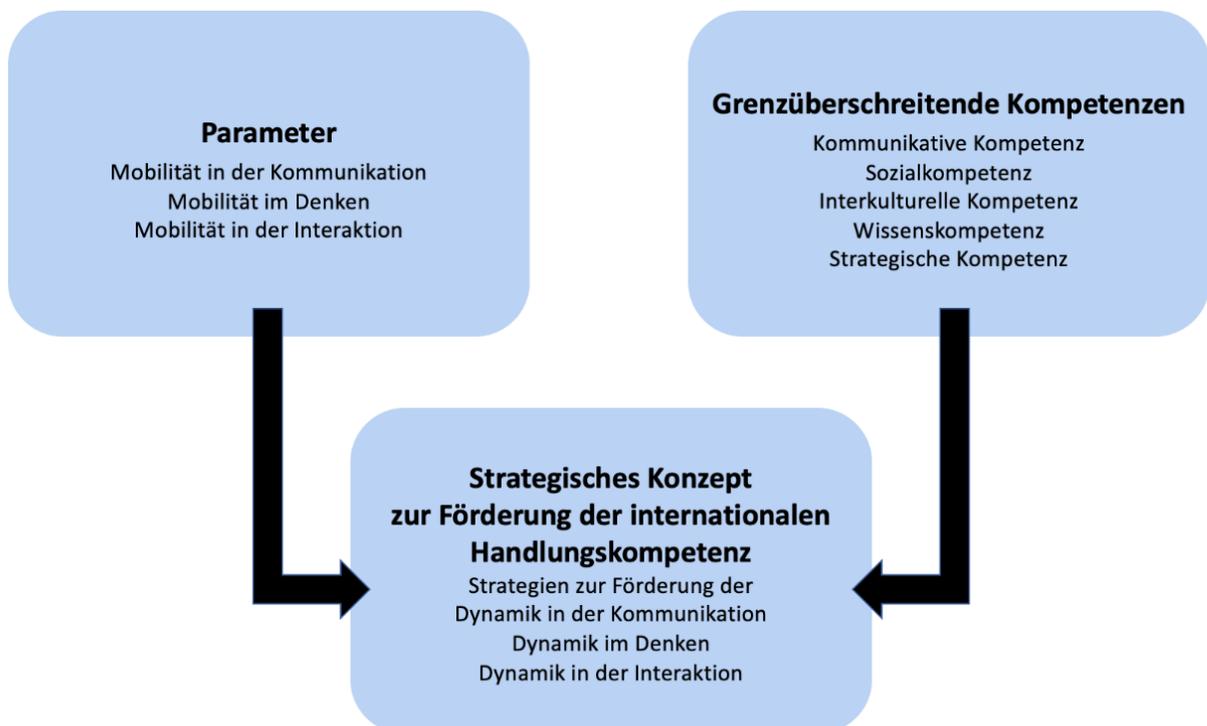


Abbildung 2: Eigene Darstellung internationaler Handlungskompetenz

Böttger, 2011). Global Education Schooling ist ein Modell, das den Schüler/innen in hohem Maße ermöglicht, in der Verkehrssprache Englisch sprachliche Kompetenzen zu erwerben, die sie handlungsorientiert zum Erwerb von Fachwissen und Fertigkeiten in anderen Unterrichtsbereichen einsetzen können (Englisch als Arbeitssprache; „CLIL“ Content Language Integrated Learning).

- Diversifizierung des Sprachenangebots – Das Sprachenkonzept von Global Education Schooling sieht vor, dass im Laufe der schulischen Laufbahn weitere Sprachen als Pflicht- bzw. als Freigegegenstand auf der Sekundarstufe angeboten werden. Über das Ausmaß und die Sprachenwahl entscheidet der Schulstandort unter Berücksichtigung der Schüler*innenpopulation.
- Förderung der Erstsprachen der Schüler*innen: Im Besonderen soll die Sprachenvielfalt auf Grund der Sprachheterogenität der Schüler*innen miteinbezogen werden.
- Verstärkte Verwendung moderner Informations- und Kommunikationstechnologie, so z.B. in International Learning Communities.

Dynamik im Denken

Internationale Mobilität erfordert globales Bewusstsein und vernetztes internationales Denken.

Die Vertiefung der internationalen Dimension als durchgängiges Prinzip ist bei der Vermittlung von Bildungsinhalten zu berücksichtigen. Die angestrebte internationale Handlungskompetenz ist durch ihre Prozesshaftigkeit definiert. Den Schüler*innen wird durch die ständige Begegnung mit internationalen Lerninhalten bewusst, dass

sie sich in einem über ihre Region und ihr Land hinaus reichenden, globalen Lebensraum befinden. Global Education Schooling soll dieses Bewusstsein sowohl implizit als auch explizit fördern. Lernende erwerben globales Wissen und werden befähigt, aktiv und verantwortungsvoll an der Gestaltung der Welt mitzuwirken,

Durch die Bildung größerer Lern- und Handlungsfelder, im Sinne von Phenomenonal Teaching and Learning, (Silander, 2019) sowie durch konsequente fächerübergreifende Unterrichtsgestaltung erhalten die Lernenden einen vertiefenden Einblick in grenzüberschreitende, globale Thematiken. Sie stellen dabei den Realbezug zum Schulalltag, zum eigenen täglichen Leben, zum Geschehen innerhalb der Stadt, in Europa und in der Welt her und setzen sich damit kritisch auseinander. Folgende Bildungsbereiche könnten z.B. vorgesehen werden. Die folgende Zusammenstellung versucht exemplarisch, den Bildungsbereichen Unterrichtsgegenstände zuzuordnen.

Sprachlicher Bereich:

Deutsch, Englisch, zweite Fremdsprache

Naturbezogener, historischer, sozialer und wirtschaftlicher Bereich:

Geographie, Geschichte, Sozialkunde, Biologie, Physik, Chemie, Informatik, Natur und Technik, Wirtschaft und Recht, Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen

Gesellschaftlicher Bereich:

Religionslehre/Ethik, Geschichte, Sozialkunde, Politik und Gesellschaft, Wirtschaft und Recht

Gestaltender/sportlicher Bereich:

Kunst, Musik, Sport

Darüber hinaus kann im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes ein eigener Unterrichtsgegenstand zu Global/International Studies ein-

gerichtet werden, welcher Inhalte aus den Unterrichtsgegenständen Geographie, Geschichte, Politik und Gesellschaft, Biologie, Physik, Chemie, Wirtschaft und Recht, Musik, Kunst etc. integrieren könnte.

Dynamik in der Interaktion

Wird Schule als Ort des globalen Lernens verstanden, so bedeutet dies sich mit globalen Herausforderungen in zielgruppengerechter Form auseinanderzusetzen. Tradierte Verhaltensformen und Betrachtungsweisen sind umzudenken, um so zu kreativen Lösungen für eine sich im Wandel befindlichen Welt zu gelangen. Schulische Implementierung ist in unterschiedlicher Form und unterschiedlicher Intensität möglich. Global Education Schooling kann integrativ im Fachunterricht, als klassen- bzw. schulstufenübergreifende Projekte erfolgen. E-Learning bietet auch hier zahlreiche neue Möglichkeiten. Nachfolgend seien einige Implementierungsansätze angeführt:

- Durchgängige Förderung des interkulturellen Zusammenlebens am Schulstandort
- Schule versteht sich als ein Ort der Begegnung, in dem Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Herkunft, Sprache, Religion und mit unterschiedlichem sozio-ökonomischen Hintergrund miteinander lernen. Sie repräsentieren die Vielfalt der Gesellschaft. Sie erfahren dadurch unterschiedliche Verhaltensformen und Sichtweisen. Sie lernen diese zu respektieren und gegenseitig anzuerkennen.
- Durchführung von interdisziplinären, partizipativen Schulprojekten zu unterschiedlichen Themenbereichen der Global Education
- Durchführung von internationalen Sprach- und Kulturbeggnungsprojekten (International/Global Experiences)
- Aufbau eines Netzwerkes mit anderen Schulen mit internatio-

nalem/globalen Bildungsschwerpunkt

- Schüler*innen- und Lehrer*innenaustausch mit anderen internationalen Schulen sowie Schul-, Klassen- und Schüler*innenpartnerschaften.
- Einrichtung von virtuellen internationalen, grenzüberschreitenden Global Learning Communities, in denen gemeinsam zu bestimmten Inhalten Projekte entwickelt werden.

Fazit

Die Globalisierung stellt alle Bildungsbereiche in jedem Land vor grundlegende Herausforderungen. Sie bietet einen erweiterten, grenzüberschreitenden Zugang zu Menschen, Kulturen, und Sprachen. Die Bedeutung von Bildung liegt jedoch darin, die Menschen zu unterstützen, ihre Rolle und ihre individuelle und kollektive Verantwortung als aktive Mitglieder dieser globalen Gemeinschaft im Sinne des Engagements für sozi-

ale und wirtschaftliche Gerechtigkeit für alle einzunehmen. Globale Bildung bietet neue Perspektiven und ermöglicht Lernenden, sich auf diese Herausforderungen in der Schule lebensnah vorzubereiten bzw. an deren Lösung aktiv teilzuhaben. Sie ermöglicht den gezielten Erwerb von bedeutsamem Wissen und spezifischen Fähigkeiten, sie vermittelt Einstellungen und befähigt somit umfassend, sich mit Aufgaben in einem sich verändernden globalen Kontext aktiv auseinanderzusetzen.



Autor

Mag. Dr. Franz Schimek

Mag. Dr. Franz Schimek aus Wien ist ehemaliger Schulinspektor für Englisch und Leiter des Europa-büros im Stadtschulrat für Wien. Seit 2008 ist er Inspector of European Schools mit Schwerpunkt Grundschulen. Er zeichnet verantwortlich für die Entwicklung mehrerer europäischer Curriculumdesigns und ist spezialisiert auf International Capacity Building.



Literatur

- Böttger, H. (2011): Learning in Two Languages. Foreign Language in Primary School Subjects. In G. Egger & C. Lechner (Hrsg.). Primary CLIL around Europe. Learning in two languages in primary education. Marburg: Tectum, 98-116.
- Noddings, N. (2013): Caring. A relational approach to ethics and moral education 2e updated. Berkeley: University of California Press.
- Silander, P. (2019): Phenomenal education. Phenomenal Education. <http://www.phenomenaleducation.info/> [22.10.2021].
- UNESCO. (2015): Global Citizenship Education. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> [22.10.2021].

Klaudia Schultheis & Petra Hiebl

Providing International Experience for Teacher Training Students from Four Continents: Global Learning in the International Project (IPC)

Introduction

The “International Project (IPC)” is a unique online class for teacher students developed and conducted at the Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt (Germany) since 2008.

In order to foster internationalization, teacher training students from currently ten partner universities in Australia, Bulgaria, Germany, Japan, Poland, Spain, Sweden, Turkey, and USA meet on an online platform and carry out small qualitative research projects, by working in international groups on a specific topic or by planning classroom projects with partner classes in different countries.

The IPC is based on an inquiry-based and constructivist understanding of learning. Coached by their teachers and student tutors the students work in international groups using learning platforms and digital tools such as Zoom, Padlet, Book Creator, Adobe Spark and much more. By working on topics selected from the teacher training curriculum the students improve their expertise related to the curriculum and develop awareness of cultural differences and communalities. Depending on the didactical format the students get basic insight into research methods, gain experience in organizing project work, enhance their competence in using the internet and media tools, and practice their abilities in planning teaching projects and lessons as well as in

classroom management. There are four different formats of the IPC: IPC Basic, IPC Research, IPC Inclass and Classroom IPC.

This paper presents the concept, objectives and the didactical variations of the IPC. Furthermore, an example of an IPC class, held during the winter term 2020/2021, will illustrate how international students collaborated and carried out a common research project.

Background and Literature Review: Internationalization in Teacher Training as a Task

Callings for internationalization in teacher training reach back into the 1990s. Ochoa and Suzuki (1993) stated,

“Capacities such as the ability (a) to communicate with people from different ethnic and national backgrounds; [and] (b) to understand other cultures” (p. 62) should be part of the education of all our students.

Roberts (2007) defined international education as developing “multiple perspectives, intercultural competence, and respect for human rights” (p. 12). She explained that “international education strives to embody knowledge, skills, and experiences that stem from

in-depth study, work, and collaboration with groups and individuals in other countries and with international students and scholars” (p. 12). Since this is more than just global awareness, the term of global competence became more and more common. The OECD PISA Global Competence Framework (2018; 2019) names four main dimensions of global competence: knowledge, skills, values, and attitudes. These are further explained by the chart below. They involve the competency to identify regional, global, and cross-cultural problems and to deal critically with the subjects of poverty, inequality, cultural differences, prejudice, migration, and environment issues. Furthermore, the framework emphasizes the competence of understanding the perspectives and world views of others, of engaging across cultures with people of different national, social, ethnical, and religious background and taking action for collective well-being and sustainable development. “It’s about the habitual orientation toward connection the local and the global” (OECD/Asia Society, 2018).

For the first time in 2018, the international PISA study collected data on global competence from 15-year-old students (Weis et al., 2020).

While Bartell (2003) called for universities to restructure their curriculum to include international experiences for faculty and students, Gillom (1993) noted that “the success of efforts to bring a global perspective to undergraduate teacher education is largely dependent on the

commitment of faculty members to the cause” (p. 41). Even though these two resources were written 20 years apart, we must state that internationalization has until today still not truly taken place in teacher education study programs.

The 2008 updated National Educational Technology Standards for Teachers (ISTE, 2008) noted a connection between teaching and globalization. There is an explicit emphasis on developing and modeling “cultural understanding and global awareness by engaging with colleagues and students of other cultures using digital-age communication and collaboration tools” (Standard 4); and participating “in local and global learning communities to explore creative applications of technology to improve student learning” (Standard 5). Also the current ISTE student standards (2021) show students as global collaborator: “Students use digital tools to broaden their perspectives and enrich their learning by collaborating with others and working effectively in teams locally and globally” (Standard 1.7).

Policy papers of educational departments, universities, and organizations engaged in fostering the internationalization of teacher training, which have been launched during the last years, don't differ much in comparison to the earlier description of cross-cultural and global competence (e.g. Young, 2014). The EU launched the ERASMUS+ program to foster students' and staff mobility in higher education (Council of the European Union, 2011). In Germany, there is also the program “Lehramt.international” of the DAAD with the objective of fostering internationalization in cooperation with the Ministry of Education and Science (BMBF) (Figure 1).

Compared to the beginning of the 21st century, the technical conditions for launching international projects in order to educate for glo-



Figure 1: The dimensions of global competence (OECD, 2018)

bal competence have fairly improved. According to Vander & Liebtog (2017), ubiquitous Wi-Fi, inexpensive devices improved online and communication tools, learning platforms, and the increasing options to use virtual and augmented reality have facilitated online collaboration in an international context. Regarding the internationalization of teacher training, desiderata are shared online platforms with courses, materials and support as well as teacher preparation programs (Young, 2014).

Although there are many different projects, concepts, and strategies to foster international experience in teacher training (Falkenhagen, Grimm, Volkmann & Koerrenz, 2019, which unfortunately does not include the IPC) it seems that those are not able to reach many students. Teacher students' inte-

rest, volition, and motivation to gain international experience and to go abroad during their studies is lower compared to students enrolled into other study programs (Protzel & Heinecke, 2019). We still lack knowledge about reasons for this and the hindering facts, especially in the case of teacher students (Schön, 2019).

The problem of how to gain this international experience remains a challenge for our universities. Student mobility and studying abroad, which is important for gaining international experience, still plays a marginal role in individual student experience.

The willingness to study a semester or more at a university in another country first of all depends on the students' social background. In most cases, the personal attitude and motivation for studying abroad are influenced by the expected additional financial burden (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2008). Knowing that many students would not take advantage of opportunities offered by ERASMUS+, Schulwärts (DAAD) or organizations like AIESEC, no matter the individual reasons and factors, was the main motivation for creating the "International Project (IPC)" at the Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt in 2008.

Providing teacher students with the chance to meet students from all over the world could be realized by using digital media. The advantage

seemed to be apparent: gaining international experience without traveling, at low costs, sharing and comparing experiences in an international context, and learning and working together in a cross-cultural way was a convincing and motivating reason to create the concept of the IPC.

Concept, basic idea and objectives of the project

The IPC is an offspring of a project called "Internet and Project Competence" (IPC) begun by Jean Pol Martin in Germany in 2004. It was a seminar concept for all kinds of subjects and contents developed at the Catholic University of Eichstaett-In-

golstadt. The original concept had been adapted to the teacher training curriculum in 2008 by Klaudia Schultheis (Catholic University Eichstaett-Ingolstadt) and was first tested with Iliana Mirtschewa (Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria) and in the following years continued and evaluated with Leigh Ausband (University of North Carolina Charlotte, USA) (Ausband & Schultheis, 2010).

Currently partner universities of nine countries and four continents are collaborating within the IPC (Figure 2). The number of participating countries in the IPC courses varies in relation to the time schedule and curriculum regulations of the different countries. Current partners are universities in Australia (Australian Catholic University Melbourne – Stephen Spain), Bulgaria (Sofia University – Iliana Mirtschewa), Japan (Junshin Catholic University Nagasaki – Chizuko Suzuki, Shannon Saruwatashi; Yamaguchi Uni-



Figure 2: Current Project Partners

versity – Yuri Ishii), Poland (Krakow University – Natalia Demeshkant), Spain (University of Granada – Isabel Rodriguez), Sweden (Karlstad University – Valery Margrain), Turkey (University Kirikkale – Senil Ünlü Cetin), and United States (California State University Fullerton – Melinda Pierson, Janice Myck-Wayne).

The IPC partners meet annually to discuss the experience as well as the evaluation and to improve the concept (2013 in Eichstaett, Germany; 2014 in Sofia, Bulgaria; 2015 in Granada, Spain; 2016 in Poznan, Poland; 2017 in Eichstaett, Germany; 2018 in Sofia, Bulgaria and 2019 in Fullerton, California). While local students usually participate, international students join the conferences if funding for study trips is available.

The IPC was designed as an innovative and international teaching project for students at the university level.

Referring to the constructivist paradigm of learning, the students work in international groups and carry out common research projects. Therefore, the didactic conception enhances autonomy and one's own initiative. The students work as autonomously as possible. This is a learning process for the students that is enhanced by support and guidance from the instructors. Each participating university has at least one native speaking professor and a student tutor or graduate assistant

available for online coaching and communication during the project. Thanks to the combination of local meetings at the universities and the online presence, the students can be assisted whenever needed.

The IPC fosters the development of a wide range of competences and skills for teacher students in a unique combination.

There are five main learning objectives for the project. We consider global competence, global awareness, and global understanding as core aspects, which develop through working in multinational teams (Figure 3).



Figure 3: Competencies and skills

Collaborating in international groups provides the students with cross-cultural experiences.

Learning from the comparison of education systems policies, research, and publications supports building positive attitudes toward people of other countries.

Professional expertise is gained by focusing on relevant topics of the teacher training curriculums of the participating countries. We want students to gain expertise concerning their study curriculum, to develop professional expertise, and to establish and prove hypotheses. Cultivating professional expertise includes developing an understanding of cultural differences and educational systems in other countries. The comparative view of instruction methods, curriculum, childhood activities, and so forth, gives the students a wider perspective and provides a better understanding of the teaching and learning processes at schools in different places. By comparing topics in the study of education pertaining to curriculum and teaching methods students can practice critical thinking and develop an own reflected point of view.

Project skills include working in a team, being proactive and communicating in an international group, and making working plans and time schedules for the group's work. Internet skills include using modern information technology and Web tools such as learning platforms, discussion boards, wikis, Zoom, Padlet, Adobe Spark, Book Creator, Doodle, and online survey utilities.

In general, an IPC consists of three phases. In phase one the students introduce themselves in the discussion boards and create a personal user page. They first contact their international partners through the

discussion board, chats, and Zoom meetings. In this phase the professors provide general readings and make suggestions for the preparation of the subjects of the project.

Phase two depends on the didactical format of the IPC course. There are either clear tasks and instructions for the students related to the topic in the IPC Basic or the students are ready to choose a topic and continue searching for and reading basic and special literature concerning the chosen topic. After this they develop a hypothesis for their research question, work on a draft for their research design (e.g., questionnaires, interviews), and prepare their investigation. In all formats, the students start working in online groups in phase two.

Phase three includes the processing of surveys and interviews (data collection) and the interpretation and evaluation of the collected data in the IPC Research format. In all formats of the IPC, a main task of the third phase is to create a group presentation with the research results. Presentations of the results can use different digital tools such as Padlets, e-books, Powerpoint, websites, explanation videos etc. Students present their products at each university during the students' class time or via Zoom meetings (Figure 4).

Didactical Formats of the International Project (IPC)

The IPC Basic is a structured full online class focusing on a certain topic (e.g., What makes a good teacher; COVID-19 pandemic – impact on schools). Students are provided with material in English and their own languages. They search for resources on the topic on the internet and discuss and work together on tasks within their international groups. The groups prepare com-

mon presentations (e.g., posters, Powerpoint, e-books, websites, blogs).

The IPC Research as a full online class is a more elaborated variation and more strongly research oriented. Teachers suggest or student choose their own topics. Students carry out small research projects in international groups and compare the results of the participating countries. The class can be more or less pre-structured in regard to research topics, readings, tasks, work plan, time frame etc.), allowing proactivity and autonomy in the learning process.

The IPC Inclass is a shorter version that can be included in regular classes and lasts about four weeks. During this period, students of two or more universities work on a common topic by discussing texts or other materials and summarizing their results in a brief presentation. In an IPC Global Discussion, students of one country prepare a number of questions related to a certain topic for students of one or more other countries, collect the respective answers and summarize them in a presentation for all participants. This is a flexible and short variation that can be easily added to regular classes.

Classroom IPC transfers the IPC concept into schools: teacher students of two countries prepare a teaching project for school classes.



Didactical variations of the IPC

IPC Basic	Structured online class on a certain topic with tasks, international discussion groups, group presentations; full class
IPC Research	Research-oriented learning: Learning through research projects; full class
IPC Inclass	Reflexive Learning: Learning through comparison, discussion, common presentation on a certain topic; part of a regular class
IPC Global Discussion	Basic discussion of school system, instruction, education, children's learning etc. by preparing questions; flexible integration into classes
Classroom IPC	Hands-on Learning: Learning through praxis projects at schools/with school students

Figure 4: Didactical formats

Practicalities

Several learning management systems have been used over time. To save costs and ensure access for the students of all countries, we currently use PowerSchoolLearning and Schoology. Both platforms offer discussion forums, the possibility to upload files, and group spaces. Zoom or Skype meetings are very helpful to create motivation for the students. Professors of each country support the students when working in groups. Student tutors can help with technical issues or organization. The number of credits students can

gain at the individual universities varies. A few partner universities still need to integrate the IPC into the study programs so that students can be graded and credited. The required duration of the IPC also varies related to the chosen didactical format: a full semester for the IPC Basic, IPC Research, and Classroom IPC, four weeks for the IPC Inclass and two weeks for the IPC Global Discussion – which might be adapted in accordance to special conditions. The different levels of English language skills among the students of the participating countries pose a possible challenge. In case of students

with a lower level, we refer to the IPC Basic or the IPC Inclass. The IPC Research is the most ambitious format of the IPC and requires solid English language skills. Depending on funding opportunities we offer study trips to the students to meet their IPC partners. American students visit the Catholic University of Eichstaett-Ingolstadt at a regular basis. Students join the annual conference meetings of the IPC colleagues or participate in our PAJAKO project funded by the DAAD between Germany and Japan in 2016/2017 (Development of a transferable IPC Basic course structure).

**Example:
IPC Research “Fostering students’ resilience during COVID-19 pandemic” (2020/2021)**

During the winter term 2020/2021, German and Polish students carried out a common research project with the research question: “How can school leaders support children’s resilience during the COVID-19 pandemic?” Educational settings play a crucial role in attending to physical and emotional safety of children and others. Learning how schools supported children’s resilience during COVID-19, through their leaders, is part of our global preparedness for other future pandemics, and commitment to children’s wellbeing.

Students from Germany and Poland conducted, analyzed, and compared qualitative interviews with school leaders from both countries as part of the online IPC Research course. The students used content analysis to examine the semi-structured interviews with school leaders.

The purpose of the interviews was to consider leadership views on risks and supports to children’s resilience during COVID-19, including strategies that schools have been able to engage with and recommendations for future pandemics.

The results of this IPC Research project show that the promotion of children’s resilience in crisis situations is determined by the strengthening of relationships, active stress

management, the improvement of domestic resources, the inclusion of multi-professional support and the creation of digital conditions for effective distance learning. In this regard, school leaders emphasize the greatest possible autonomy in implementing their strategic interventions. The results stressed the importance of the voices of school leaders because they play a key role in operationalization of policy, strategy, and vision.

At the end of the online IPC Research course students presented their research results of this international comparative study in groups. The results were placed in the international research context.

Autorinnen**Prof. Dr. Klaudia Schultheis**

Prof. Dr. Klaudia Schultheis ist Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik & Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

**Dr. Petra Hiebl**

Dr. Petra Hiebl ist Akademische Direktorin mit Forschungsaufgaben am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik & Grundschuldidaktik und stellvertretende Vorsitzende der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.



Literatur

- Ausband, L., & Schultheis, K. (2010): Utilizing Web 2.0 to Provide an International Experience for Pre-Service Elementary Education Teachers - The IPC Project. Computers in the Schools, Volume 27 Issue 3, 266-287.
- Bartell, M. (2003): Internationalization of universities: A university culture-based framework. Higher Education, 45(1), 43-70.
- BMBF (2008): Deutschlands Rolle in der globalen Wissensgesellschaft stärken — Strategien der Bundesregierung zur Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung, Berlin.
- Falkenhagen, C., Grimm, N., & Volkmann, L. (Eds.) (2019): Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen. Paderborn: Schöningh.
- Gillom, M. E. (1993): Mobilizing teacher educators to support Global Education in preservice programs. Theory into Practice, 32(1), 40-46.
- International Society for Technology in Education [ISTE] (2008): National Educational Technology Standards for Teachers. <https://people.umass.edu/pelliott/reflections/netst.html>
- International Society for Technology in Education [ISTE] (2021): Standards for Students. <https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-students>
- OECD (2018): Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- OECD (2019): PISA 2018. Assessment and analytical framework. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/043fc3b0-en.pdf?expires=1607604083&id=id&accname=guest&checksum=DDCB3BF8CC4D3EE166735E11E22A81E4>
- Ochoa, A., & Suzuki, S. (1993): Globalism and teacher education: Summary of a joint research project. Peabody Journal of Education, 68(4), 60-75.
- Protzel, M., & Heinecke, S. (2019): Schulpraxis im Ausland erleben. Das Komplexe Schulpraktikum als Mobilitätsfenster im Lehramtsstudium an der Universität Erfurt. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N. & L. Volkmann (Eds.), Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen (pp. 137-152). Paderborn: Schöningh.
- Roberts, A. (2007): Global dimensions of schooling: Implications for internationalizing teacher education. Teacher Education Quarterly, 34(1), 9-26.
- Schön, H. (2019): Rahmenbedingungen und Studierendenmobilität am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. In C. Falkenhagen, N. Grimm, N., & L. Volkmann (Eds.), Internationalisierung des Lehramtsstudiums. Modelle, Konzepte, Erfahrungen (pp. 263-280). Paderborn: Schöningh.
- Vander, T., & Liebtag, E. (2017): Educating for Global Competence: 6 Reasons, 7 Competencies, 8 Strategies, 9 Innovations. <https://www.gettingsmart.com/2017/09/educating-for-global-competence-6-reasons-7-competencies-8-strategies-9-innovations/>
- Weis, M. et al. (2020): Global Competence in PISA 2018. Münster: Waxmann.
- Young, D. (2014): Global Education for Every Student. <https://www.seenmagazine.us/Articles/Article-Detail/ArticleId/4387/GLOBAL-EDUCATION-FOR-EVERY-STUDENT>

Sandra Stadler-Heer

International Distance Teaching – Internationale Unterrichtsversuche im Kontext der universitären Englischlehrkräfteausbildung durchführen

Einleitung

Dieser Beitrag stellt ein innovatives Seminarkonzept der Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt vor, das die professionelle, digitale und interkulturell kommunikative Unterrichtskompetenz von angehenden Fremdsprachenlehrkräften schult. Durch die Planung, Durchführung und Evaluation von auf Distanz durchgeführtem Englischunterricht an einer internationalen Partnerschule gewinnen die Englischlehramtsstudierenden einen detaillierten Überblick über analoge und digitale didaktische Möglichkeiten der Gestaltung von Fremdsprachenunterricht und setzen sich mit Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung aus Perspektive der Sprachlehr- und -lerndidaktik auseinander. Dabei erwerben sie grundlegende Kenntnisse über Inhalte, Ziele und Aufgabenformate des (Fremdsprachen-)Unterrichts vor dem Hintergrund neuer digitaler Herausforderungen und erproben selbst Distance Teaching. Die in Studierendenteams entworfenen und durchgeführten Unterrichtsstunden werden kriteriengeleitet mit Peers und Experten mittels Fragebögen und Gruppenfeedbackrunden reflektiert und evaluiert. Auf Grund der digitalen und unterrichtspraktischen Ausrichtung ist das Seminarkonzept auch in andere lehramtsbezogene Studiengänge übertragbar.

Internationalisierung in der Fremdsprachenlehrkräftebildung

Die Forderung nach mehr Internationalisierung in der (Fremdsprachen-)Lehrkräfteausbildung ist nicht neu. So benennt beispielsweise die Hochschulrektorenkonferenz die Ausbildung von interkultureller kommunikativer Kompetenz aller Lehramtsstudierenden mittels Internationalisierung als konkretes Ziel, um angehende Lehrkräfte auf heterogene und von kultureller Vielfalt geprägten Schulalltag vorzubereiten (HRK 2018). Der Aufbau von Kooperationen über Institutions- und Ländergrenzen hinweg soll demnach fester Bestandteil und Ziel der universitären (Fremdsprachenlehr-)kräfteausbildung sein, die auf die Entwicklung professioneller, fachbezogener Unterrichtskompetenzen zielt.

Bisherige Konzepte, internationale Lehrkontexte in die Ausbildung von Lehramtsstudierenden zu integrieren, zielten hauptsächlich auf längerfristige Unterrichtspraktika, die eine volle Immersion in den ausländischen Unterrichtskontext ermöglichen (z.B. Dier 2020). Lehramtsstudierende werden dabei in der Regel in Intensivkursen auf die ausländische Schule vorbereitet und deren Erfahrungen nach Rückkehr reflektiert und evaluiert. Die Organisation dieser Austauschformate wird in der Regel durch das International Office unterstützt. Ein Austausch zwischen lehrkräfteausbildenden Hochschuldozierenden und Studierenden während des Auslandseinsatzes findet in

diesen Szenarien oft nur unregelmäßig oder gar nicht statt. Eine konsequente und kontinuierliche Durchmischung und beratende Begleitung in den Lehr- bzw. Lernkontexten, die durch eine kürzere Taktung der (Sprach-)Kontakte entstehen würde, fehlt oft deshalb, weil diese Herangehensweise sehr zeitintensiv ist. Dabei liegt möglicherweise gerade in der strukturierten Begleitung und der zeitnahen Evaluation von so genannten critical incidents in der Entwicklung der Lehrpersönlichkeiten ein besonderes Potential, die Ausbildung zu reflective practitioners (Adler 1991) kritisch reflektierend und professionell durch Peer- und Expertenfeedback zu begleiten. Neueste Studienergebnisse legen jedenfalls nahe, dass nicht nur high-information feedback, welches Informationen zur Aufgabenstellung, dem (Lern-)Prozess und dem Level an Selbstregulation beinhaltet, sondern auch der Zeitpunkt, wann Feedback gegeben wird, entscheidend ist für den Lernerfolg (Wisniewski/Zierer/Hattie 2020). Durch beispielsweise flexibel terminierbare Updates, wie sie im Zuge eines semesterbegleitenden Kurses möglich sind, können lehrkräfteausbildende Hochschuldozierende den Professionalisierungsprozess der Lehramtsstudierenden kontinuierlich begleiten, in dem sie Wissen darüber erlangen "where the students are in the instructional cycle, [if they are] moving from focusing on the task, [know] the strategies underlying the task, and the self-regulation of the processes" (ebd., S. 12). Dabei geht es keinesfalls darum, kontrollierend oder bevormundend in den

Lernprozess einzugreifen, da dies sogar gegenteilige Effekte auf die Motivation und Selbstregulationsprozesse von Lernenden haben kann (Hattie/Timperley 2007). In Anlehnung an diese Erkenntnisse und bezugnehmend auf den Zyklus des erfahrungsorientierten Lernens (Kolb 2015) wurde an der Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur ein unterrichtspraktisches Seminar mit einem Fokus auf International Distance Teaching konzeptualisiert, durchgeführt und begleitend evaluiert. Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Peer- und Selbst-Evaluation berichtet, die darauf schließen lassen, dass das Seminarkonzept als best-practice Beispiel für eine global orientierte (fremdsprachenbezogene) Lehrkräfteausbildung dienen kann.

Praktische Erfahrungen im International Distance Teaching integrieren

Seit Beginn der Covid-19 Pandemie ist klar, dass auch Lehrkompetenzen im Fernunterricht zentral für den Bildungserfolg von Lernenden sind. Das Konzept einzelne, auf Distanz gehaltene Unterrichtsstunden in den Ausbildungsplan zu integrieren ist jedoch neu und bedarf deshalb einer konsequenten Evaluierung und empirischen Validierung, um eine grundlegende Implementierung innerhalb der Curricula der Lehrkräftebildung zu erreichen. Im begrenzten Umfang

dieses Beitrags kann diese Evaluierung zunächst nur ausschnitthaft erfolgen. Es sei jedoch auf neueste Befunde der Lehrerbildungsforschung verwiesen, die zeigen, dass die informierte Auswahl und fachliche Diskussion von Schlüsselszenen im Unterrichten und deren anschließende Einübung im geschützten Kurssetting entscheidend zur Ausbildung einer positiven Haltung zu den eigenen professionsbezogenen Unterrichtskompetenzen im Fach beiträgt (Stadler-Heer 2021). Erfahrungen im (International) Distance Teaching zu sammeln kann aus gegebenem Anlass durchaus als eine dieser Schlüsselszenen im Unterrichten in aktuellen (digitalen) Lehr- und Lernkontexten gewertet werden – nicht zuletzt, da mit der fortschreitenden Digitalisierung und Globalisierung auch die Transformation der Bildungskontexte einhergeht.

Unterrichtsversuche international und auf Distanz durchführen

Zunächst bedarf es einer professionellen Vorbereitung des Kurskonzepts, einer fundierten Bestimmung der Standortfaktoren der beteiligten Institutionen, die sog. Kontextualisierung, und fachlichen, forschungsbasierte Präzision bei der Auswahl der Inhalte für die Input- bzw. die Evaluationsphase (Tab. 1).

Persönliche Kontakte sind dabei durchaus hilfreich bei der Suche von Kooperationspartnern. OStR Andreas Reichel konnte in seiner Funktion als Abgeordnete Lehrkraft auf jahrelange Kontakte zu zwei Gymnasien in Schweden zurückgreifen. Zwei erfahrene Lehrkräfte und zwei Klassen an zwei verschiedenen schwedischen Schulen (Kitas Gymnasium in Göteborg und Drottning Blankas Gymnasieskola Halmstad, Sverige) beteiligten sich am Unterrichtsprojekt und begrüßten insgesamt acht Studienteams der KU Eichstätt-Ingolstadt via Videokonferenzsystem in ihrem virtuellen Englischunterricht. Der Faktor der kürzer ausfallenden Kennenlernphase zwischen Studierenden, die die Unterrichtsversuche in Teams durchführen, und den ausländischen Klassen, soll nicht unerwähnt bleiben und wurde so gut als möglich von den beteiligten Lehrkräften und Hochschuldozierenden in der Vorbereitungs- und Inputphase antizipiert. Detaillierte Absprachen und ein hohes Engagement von allen Beteiligten halfen, um auftretende Unsicherheiten auf Seiten der Studierenden und Schülerinnen und Schüler aufzufangen. Auch die Entscheidung, diese erste Erfahrung im International Distance Teaching von Studierenden in Teams planen, durchzuführen und evaluieren zu lassen, hat sich als durchweg richtig erwiesen. Vielfach berichteten die Studierenden, dass der Teampartner als Stütze und Korrektiv bei der Unterrichtsplanung und -durchführung in dem bis

Vorlesungsfreie Zeit (VLZ)	1.-4. Vorlesungswoche (VLW)	5.-11. VLW	12.-14. VLW	15. VLW und VLZ
Suche von Kooperationspartnerschule	Inputphase und Kontextualisierung	Fernunterricht in Teams planen / durchführen	Fernunterricht selbst, mit Peers und Experten reflektieren	Lerngelegenheiten evaluieren und weiterentwickeln

Tabelle 1: Vorgehensweise und Implementierungsschritte von International Distance Teaching.

dahin unbekanntem digitaler Unterrichtskontext empfunden wurde. Da der Austausch, der diesem Projekt zwischen allen Beteiligten nötig ist, sehr zeit- und betreuungsintensiv ist, besteht die Gefahr der Bevormundung der Studierenden in ihrem Lernprozess. Es sind jedoch gerade die Selbstregulationsprozesse, die Studierende positiv in ihrer aufgabenbezogenen Motivation beeinflussen (Wisniewski/Zierer/Hattie 2020). Hochschuldozierende müssen also selbst professionelles Wissen zu Feedbackprozessen und den Schritten des erfahrungsorientierten Lernens haben, um Lehramtsstudierende kompetent auf deren Weg von den ersten konkreten (Unterrichts-)Erfahrungen und kriteriengeleiteten, teilnehmenden Beobachtungen hin zu ersten Schlussfolgerungen für das eigene unterrichtliche Handeln und anschließendes Experimentieren zu begleiten (Kolb 2015).

Konzeptevaluation in Pilotseminaren

Seit April 2020 wurden fünf Seminare, zwei von April bis Juli 2020 und drei von Oktober 2020 bis Februar 2021 mit dem Fokus International Distance Teaching an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt an der Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur von zwei Dozierenden durchgeführt. In der Input-Phase wurden die Studierenden gezielt auf die Spezifika von Distance Teaching im Fach Englisch vorbereitet (Stadler-Heer/Böttger 2021; Stadler-Heer 2021). Ein besonderes Augenmerk lag inhaltlich auf interkulturellem Lernen, einer Anleitung zur Entwicklung von innovativen, digital durchführbaren Aufgabenformaten und Kriterien gelungener digitaler Interaktion und Kommunikation. Da das universitäre Seminar selbst digital, live und synchron via

Videokonferenzsystem durchgeführt wurde, waren die inhaltlichen Themen Lerngelegenheiten in doppelter Hinsicht. Die Studierenden konnten hier selbst Erfahrungen als Lernende in virtuellen Kontexten sammeln, bevor sie dann im International Distance Teaching selbst aktiv experimentieren konnten, virtuellen Fachunterricht durchzuführen.

Die Lernziele der Studierenden lauteten:

- Sie gewinnen einen detaillierten Überblick über analoge und digitale didaktische Möglichkeiten der Gestaltung von (Fremdsprachen-)Unterricht.
- Sie setzen sich mit Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung aus Perspektive der Sprachlerndidaktik auseinander.
- Sie erwerben grundlegende Kenntnisse über Inhalte, Ziele und Methoden des (Fremdsprachen-)Unterrichts vor dem Hintergrund neuer digitaler Herausforderungen und erproben selbst Distance Teaching.
- Sie werden dazu befähigt, Unterrichtseinheiten zu entwerfen, die authentischen, herausfordernden und bedeutsamen sprachlichen Input mittels Distance Teaching in verschiedenen Kontexten bereitstellen, für reichlich Interaktion sorgen und hochwertigen und vielfältigen Output liefern.
- Sie reflektieren eigene Unterrichtsversuche mit Peers und Experten.

International Distance Teaching Unterrichtsversuche reflektieren

Die in Teams durchgeführten Distance Teaching Unterrichtsversuche wurden im Anschluss einzeln, im Team und zusammen mit der Lehrkraft und den Universitätsdozenten reflektiert. Im Seminarskontext wurde zudem eine abschließende Gruppendiskussion durchgeführt, die audiographiert wurde. Eine detaillierte Transkription und Auswertung der audiographierten Gruppenreflexionen wird aktuell vorgenommen. Exemplarisch soll hier die fragengeleitete, schriftliche Reflexion einer Gruppe vorgestellt werden, die der mündlichen, audiographierten Gruppenreflexion voranging (Tab. 2). Dieses Think-Pair-Share Verfahren der Gruppenreflexion hilft den Studierenden angeleitet, jedoch in ihrer eigenen Zeit Reflexionsprozessen zu steuern und zu versprachlichen. Die exemplarische, schriftliche Gruppenreflexion zeigt, dass Studierende einen differenzierten Blick auf die digitale Unterrichtserfahrung haben und diese Erfahrung auch von früheren (eigenen) (Unterrichts-)Erfahrungen im Präsenzunterricht abgrenzen. Kontext- und Vorkenntnisse zur Schülergruppe werden ebenfalls als wichtig erachtet, um den eigenen und den Erwartungen von Schülerinnen und Schülern an Unterricht gerecht zu werden. Die Motivation, dass man Schülerinnen und Schülern etwas lehren möchte bzw. die Schülerinnen und Schüler etwas lernen wollen und die damit verbundene Verpflichtung, Unterricht passend, qualitativ hochwertig und motivierend vorzubereiten werden in der Gruppenreflexion mehr als deutlich. Das Ziel, dass das Kursformat positiv zur Identitätsbildung von angehenden Fremdsprachenlehrkräften beiträgt und ihre Bereitschaft auch in anderen Kontexten als dem Präsenzunterricht zu unterrichten erhöht, kann

1. Was muss Ihrer Meinung nach eine Englischlehrkraft wissen, um guten virtuellen Englischunterricht planen, durchführen und evaluieren zu können?			
	Planung	Durchführung	Evaluation
Spezifisches technisches-fremdsprachen-didaktisches Wissen für den Englischunterricht	Technisches Know-How (Zoom, Hilftools z.B. Menti, PowerPoint etc.)	Erkundung von fremdsprachlich-didaktischen Methoden in Fortbildung und im Internet sowie Download und Verwendung diverser Programme (Zoom, Lernspiele etc.)	1. Feedback Fragebogen für Schüler 2. Kollege in Online-Konferenzraum der Klasse einladen und [um] gegenseitiger professioneller Evaluation des Online-Unterrichts bitten
Allgemeines technisches Know-How	Vorbereitung von PPP oder anderen Präsentationen, die den Stoff anschaulicher machen	Starten und Durchführen einer Videokonferenz	Erstellen einer anonymen Evaluation für Schüler, die automatisch, allgemein ausgewertet wird.
Englisch-didaktisches Know-How	Orientierung an Kompetenzen des Lehrplans und der vorhandenen Kompetenzen der Schüler	Ansprechen von unterschiedlichen Kompetenzen (Interkulturell, kommunikativ, [m]ethodisch)	Überprüfen mittels Aufgabenformaten, leichter in Präsenz durchzuführen, jedoch auch virtuell mit Hilfe von Tools machbar
Pädagogisches Know-How	Klären der sozio-ökonomischen Umstände der Schüler; soziale Strukturen unter den Schülern	Anbieten der Chatfunktion zur Nachfrage von Umständen und Voraussetzungen	Fragebogen an Schüler (anonym) => Spaß, Konflikte, etc. ebenfalls mit Hilfe von virtuellen Tools
Fachwissenschaftliches Know-How	Darauf achten, dass Einzelförderung nicht zu kurz kommt.	Unterschiedliche Aufgabenformate, individuelle Ansprache der Schüler, um auf Schwierigkeiten etc. einzugehen	Aufrufen einzelner Schüler, Online Fragebogen mit Stoffabfrage, in Präsenz: Wissen abfragen, spielerisch oder mit Hilfe von Tests
2. Was lief Ihrer Meinung nach gut, was könnte verbessert werden bei der Planung, Durchführung und Evaluation von virtuellem Englischunterricht? z.B. Beispiel für gute Aufgabenformate/classroom management/classroom discourse etc.			
Spezifischere Planungen für virtuellen Unterricht (nicht einfach Präsenzstunden 1:1 übernehmen), um die Interaktion der Schüler zu fördern und zu verhindern, dass sich Schüler nicht beteiligen/ausklinken => Benutzen von Tools, Einbringung der Schüler, Eigenständiges Arbeiten.			
3. Wie beeinflusst das Unterrichten auf Distanz in Schweden Ihre Einstellung zu virtuellem Fernunterricht im Fach Englisch?			
Die Erfahrung war sehr bereichernd und hat viel Spaß gemacht. Die Möglichkeit in einer Schule zu unterrichten, die tatsächlich einige 100km entfernt ist, zeigt die tollen Möglichkeiten, die wir durch die Digitalisierung erfahren können. Dennoch macht uns Präsenzunterricht im Allgemeinen mehr Spaß: Außerdem ist es im Allgemeinen leichter, Schüler zu unterrichten, die man tatsächlich kennt und auch schon mal in Wirklichkeit gesehen hat. Man muss einige Schüler persönlich in ihrer Art und Lernweise kennen[,] um sie leichter und individueller betreuen kann. In einer Schule mit Schüler[n], die man nicht kennt, ist das generell viel schwieriger, da man nicht weiß, welches Niveau und welche Voraussetzungen man erwarten kann.			
4. Welche Tipps/Kernbotschaft haben Sie für (angehende) Lehrkräfte, die virtuell Englisch unterrichten wollen/müssen?			
Offen zu sein für die Technik aber auch für die Art von Unterricht. Obwohl die virtuelle Lehre einschüchternd und motivationshemmend sein kann, sollte man es auf sich zukommen lassen und mit Offenheit und Freude an die Sache heranzugehen, da man viel Neues über Schüler aber auch über sich selbst und seine Kompetenzen im Umgang mit Medien erfahren kann. Unterrichten sollte immer mit Spaß verbunden sein und man sollte sich auf die neue Herausforderung und Erfahrung freuen, so wird man sie mit Sicherheit auch am besten meistern.			

Tabelle 2: Gruppenreflexion International Distance Teaching (Sommersemester 2021, Kurs 4).

für diese Lerngruppe also durchaus angenommen werden.

Die begleitend durchgeführte, fragebogengestützte Erhebung über alle drei Gruppen im Sommersemester (April 2021 bis Juli 2021) hinweg stützt diese Einschätzung. So schätzen sich Studierende, die an diesen Kursformaten teilgenommen haben, die praktische Unterrichtserfahrung im (internationalen) Fernunterricht trainieren, selbst so ein, dass sich ihre professionellen Unterrichtskompetenz im Fach Englisch durchschnittlich um knapp ein Kompetenzniveaus verbessert hat (Tab. 3).

Ausblick und Forschungsdesiderata

Zukünftige Studien werden die hier nur exemplarisch vorgestellten Ergebnisse der Evaluation des Kursformats detaillierter aufbereiten müssen. Bereits aus den wenigen vorangegangenen Daten wird jedoch deutlich, dass international durchgeführte Unterrichtsversuche das Potential haben interkulturelle kommunikative Kompetenz zu schulen und sind damit nicht nur für die Fremdsprachenlehrkräfteausbildung interessant. Das Seminarkonzept kann auch für andere Fächer sowie für fächer- und grenzübergreifende (Austausch-)Projekte in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung adaptiert und eingesetzt werden und auch in Richtung einer globalen Lehrkräfteausbildung weiterentwickelt werden. Ein Netzwerk an internationalen Partnerschulen

würde im konkreten Fall Distance Teaching Unterrichtsversuche in der ersten Phase der Lehrkräftebildung ermöglichen, um Lehrkräfte auch für einen globalen Unterrichtseinsatz vorzubereiten. Untersuchungen im Bereich International Distance Teaching und dabei entstehende Forschungsdaten und Mitschnitte von Konversationen aus digital durchgeführten Kursen der universitären Lehrkräftebildung können dann dabei helfen, den Mehrwert der Integration von globalen Unterrichtskompetenzen in die Curricula der Lehrkräfteausbildung auch empirisch greifbar zu machen.

Anmerkung: Besonderer Dank gilt Herrn OStR Andreas Reichel, den Kursteilnehmenden, den Lehrkräften an den beteiligten Schulen und nicht zuletzt den Schülerinnen und Schülern. Ohne sie wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Kohorte	MINIMUM	MAXIMUM	MEAN	SD	Varianz	Anzahl
Beginn SS21 ¹	A1	B2	2.07	1.00	1.00	30
Ende SS21 ¹	A2	C1	2.97	0.84	0.70	30

Anmerkung 1: Erstellung von Aufgaben für regional bzw. international durchgeführten Fernunterricht, d.h. virtueller Unterrichtsversuch an schwedischem Gymnasium.

Tabelle 3: Selbst wahrgenommener Wissenszuwachs bei der Erstellung von digitalen, kompetenzorientierten Aufgaben für den Englischunterricht. Einordnung des Kompetenzniveaus von A1 bis C2 nach Europäischen Referenzrahmen für Digitale Kompetenzen Lehrender (DigComp Edu, Redecker/Punie 2017).

Autorin

Dr. Sandra Stadler-Heer

Dr. Sandra Stadler-Heer ist Akademische Rätin an der Professur für die Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sie ist Co-Convenor des ALLA Literature in Language Learning and Teaching Research Network. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die anglophonen Literaturen und die Entwicklung von digitalen und literaturbezogenen Professionskompetenzen von Fremdsprachenlehrkräften.



Literatur

- Adler, S. (1991): The Reflective Practitioner and the Curriculum of Teacher Education. In: Journal of Education for Teaching, 17. Jg., H. 2, S. 139-150, DOI: 10.1080/0260747910170203
- HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2018): HRK-EXPERTISE-Manual: Internationalisierung zu Hause in der Lehrerbildung. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-expertise/3_Manuals/HRK-Expertise-Manual_Lehrerbildung.pdf [20.08.2021].
- Dier, B. (2021): Internationalisierung online: Lehrerbildung weltweit. In: Hallet's Language Learning Log. 14. März <https://languagelearninglog.de/2021/03/14/internationalisierung-online-lehrerbildung-weltweit/> [20.08.2021].
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The Power of Feedback. In: Rev. Educ. Res. 77. Jg., S. 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487.
- Kolb, D. (2015): Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Pearson.
- KMK [Kultusminister Konferenz] (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. [20.08.2021].
- Redecker, C. & Punie, Y. (2017): European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. European Union. DOI: 10.2760/159770.
- Stadler-Heer, S. & Böttger, H. (2021): Distance Education in virtuellen universitären Lehramtspraktika im Fach Englisch. die hochschullehre, 7. Jg., S. 174-189. DOI: 0.3278/HSL2119W.
- Stadler-Heer, S. (2021): Introducing German pre-service teachers to remote teaching: Policy, preparation and perceptions of competence development of future foreign language teachers. In: Training, Language and Culture, 5. Jg., H. 1, S. 68-85. DOI: 10.22363/2521-442X-2021-5-1-68-85.
- Wisniewski, B., Zierer, K. & Hattie, J. (2020): The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. In: Front. Psychol. 10:3087. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03087.

Heiner Böttger

Global Language Education Towards peace on earth: Sprachkompetenzen im Kontext globaler Erziehung

Global Education ist ein ganzheitliches Konzept, das sich als Antwort auf die Globalisierung, auf kulturelle Diversität und die Erfordernisse der Entwicklung der Weltgesellschaft versteht (vgl. Maastricht Global Education Declaration 2002).

Global Education ist werteorientiert, fokussiert dabei in erster Linie Toleranz, Solidarität, Gleichheit, Gerechtigkeit, Inklusion, Kollaboration, Partizipation und Gewaltfreiheit.

Global Education stellt die Frage nach den wirtschaftlichen und sozialen Möglichkeiten des Zusammenlebens auf der Erde, jetzt und in Zukunft. Wichtige Rollen spielen die Verwirklichung von Menschenrechten und die Bedingungen für eine friedliche Welt als Basis für eine wirksame Friedenserziehung.

1. Aus globaler Perspektive: Werte

Global Education ist kein Unterrichtsfach. Vielmehr zieht es sich als pädagogisches und didaktisches Konzept durch die Curricula aller Bildungspläne aller Bildungsinstitutionen und des informellen Lernens, ist ein Filter, durch den aktiv sinnstiftend Informationen und Sichtweisen anhand einer Wertematrix reflektiert werden können.

Global Educators sollten während der Unterrichtsplanung vor dem Hintergrund einer globalen Perspektive sowohl die räumliche als auch die zeitliche Dimension von Global Education beachten:

Die räumliche Dimension definieren

dabei verknüpfende Überschneidungen von lokalen und globalen, sozialen und natürlichen Gemeinschaften, die die Identität und die Fähigkeit beeinflussen, (Ver)Änderungen zu treffen.

Die zeitliche Dimension konkretisiert sich durch Verbindungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in der sich ständig wandelnden Welt, die die Identität sowie die Wechselbeziehungen zwischen Menschen und ihre Fähigkeit beeinflussen, globale Themen zu verantworten und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.

Durch eine globale Perspektive ist es den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrkräften möglich,

- eine Annäherung unter Berücksichtigung aller gesellschaftlichen Lebensformen und -verhältnisse vorzunehmen
- die Zukunft sowie die Dynamik der Gesellschaft zu betonen und darüber hinaus zu verdeutlichen, dass jeder Einzelne die Fähigkeit hat, seine eigene Zukunft zu wählen und zu gestalten,
- sich mit wichtigen Themen wie Wandel, Wechselseitigkeit, Identität und Vielfalt, Rechten und Verpflichtungen, Friedensbewegungen, Armut und Reichtum, Nachhaltigkeit und globalem Recht auseinander zu setzen,
- einen Fokus auf kooperatives Lernen und Schüleraktivität zu legen und damit ein geteiltes Verantwortungsbewusstsein aller Schülerinnen und Schüler hervorzuheben,
- (selbst)kritisches Denken und Kommunizieren bei den Lernenden zu fördern,

- für die Schülerinnen und Schüler positive Werte und Grundhaltungen sowie Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und ihnen nicht zuletzt eine Orientierung für aktive Partizipation zu geben.

Global Education soll Augen öffnen, Horizonte erweitern und ermutigen, über die lokale, regionale und nationale eine globale Perspektive zu erkunden und zu erproben.

Ein erstes Verständnis für die Welt kann so angebahnt werden. Global Education ist eine bedeutende Expertise und Ressource vieler Bildungsinstitutionen, ohne dass dies immer auch als eine solche identifiziert und wahrgenommen wird.

Es existieren nicht selten viele separate, einzelne oder nur teilverbundene Forschungskonzepte und Lehr-Lernansätze, so beispielsweise oft Multilingualität und Nachhaltigkeit. Holistisch gesehen bilden die Felder der Global Education ein zentrales Netzwerk aus, das sich von lokal zu global erweitern kann. Als Matrix und Planungsvorlage dient sie auch einer möglichen Curriculumsentwicklung.

2. Themenkomplexe für Global Education

Fünf thematische, in sich spannungsgeladene und teils gegensätzlich anmutende Lernfelder oder Handlungsfelder der Global Education lassen sich identifizieren:

Wechselbeziehungen und Globalisierung – Dieser Aspekt meint das Verstehen von komplexen Sozialverhältnissen, ökonomischen und politischen Verbindungen zwischen Menschen und die Auswirkungen, die Veränderungen auf andere haben. Wechselbeziehungen verstehen sich als Beziehungen gegenseitiger Abhängigkeit, die sowohl zwischen allen Elementen als auch zwischen Lebensformen (inklusive der Menschheit) existieren können.

Getroffene Entscheidungen an einem Ort können damit an einem anderen Ort Auswirkungen haben. Somit können Wechselbeziehungen innerhalb und zwischen Kulturen, Lebensumwelten und sozialen Systemen bestehen.

In der heutigen Zeit, in der sich Menschen, Güter, Geld und Ideen immer schneller und für weniger Geld um den Planeten bewegen, wird das Verständnis des wechselseitigen Beeinflussens von Kulturen, Orten, Lebensumständen und sozialen Gefügen zu einer Grundbedingung und damit notwendig für eine friedliche, gerechte und nachhaltige Entwicklung.

Identität und kulturelle Vielfalt

– Dieser Punkt umfasst das Verständnis der eigenen Kultur und der Offenheit anderen Kulturen gegenüber.

Sich selbst verstehen und schätzen bedeutet den ersten Schritt zur Wertschätzung anderer.

Eine positive Grundeinstellung gegenüber der eigenen Person ist demzufolge wesentlich für einen offeneren und toleranteren Umgang mit Vielfalt. Durch die Entdeckung der eigenen Identität und der mit ihr verknüpften kulturellen Vielfalt lernen Schülerinnen und Schüler, ihre eigene kulturelle Identität und ihr kulturelles Erbe mit dem Kulturbewusstsein anderer zu verschiedenen Zeiten und Orten zu verknüpfen.

Soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte

– Dieses Thema umschließt das Verstehen der Auswirkungen von Ungleichheit und Diskriminierung, die Wichtigkeit, für die eigenen Rechte einzustehen und unsere Verantwortung, die Rechte anderer zu respektieren. Soziale Gerechtigkeit unterstützt die angemessene und gerechte Behandlung aller Menschen und zielt darauf ab, sie vor der Diskriminierung aufgrund von Rasse, Geschlecht, Alter und Fähigkeiten zu schützen. Die Konzepte der sozialen Gerechtigkeit sind in den Menschenrechten festgeschrieben, internationalen Abkommen, um ziviles und politisches Recht sowie ökonomisches, soziales und kulturelles Recht zu schützen. Eine Erziehung und Bildung im Sinne von sozialer Gerechtigkeit und Menschenrechten ermöglicht es Schülerinnen und Schüler, die Wichtigkeit des gleichwertigen Behandelns aller Menschen zu verstehen und die Verantwortung zu begreifen, die jeder trägt, um die Rechte anderer zu schützen.

Friedensstiftung und Konfliktlösung

– Das Begreifen der Wichtigkeit des Aufbaus sowie Pflegens positiver und vertrauensvoller Beziehungen und des Erkennens von Möglichkeiten, Konflikten vorzubeugen oder diese friedlich zu lösen, werden unter diesem Punkt zusammengefasst.

Friedliche Grundeinstellungen sind ein wichtiger Aspekt der individuellen Fähigkeit, auf Konfliktsituationen und ihre Auslöser weltweit zu reagieren. Lernende, die nützliche kommunikative Fähigkeiten für Gewaltvermeidung und das Anwenden von Problemlösestrategien bei Konflikten wie knappen Ressourcen, unterschiedlichen Werten und Machtausübung entwickeln, sind in der Lage, eine friedlichere Zukunft zu gestalten. Konflikte gab es schon immer in der Vergangenheit, gibt es in der Gegenwart und wird es in der Zukunft geben. Sie können sowohl global als auch regional, national, kommunal – sogar innerhalb von Familien und zwischen einzelnen Personen auftreten.

Friedensstiftung zielt auf die Ursachen der Konflikte und die Missstände der Vergangenheit ab.

Sie muss Gerechtigkeit mit einbeziehen, um eine langanhaltende Stabilität und den Menschen Sicherheit und Gleichheit zu gewährleisten.

Nachhaltige Zukunft

– Hiermit ist das Erkennen von Wegen und Möglichkeiten, mit denen wir unsere gegenwärtigen Bedürfnisse ohne die Verminderung der Lebensqualität und Lebensumgebung oder die zukünftiger Generationen befriedigen können, gemeint.

Die von der UN festgesetzte Dekade für nachhaltige Entwicklung begann 2005 und endet 2015.

Die in dieser Zeit entwickelte Vision besagt Folgendes:

Education for sustainable development is about learning to respect, value and preserve the achievements of the past; appreciate the wonders and the peoples of the Earth; live in a world where all people have sufficient food for a healthy and productive life; assess, care for and restore the state of our planet;

create and enjoy a better, safer, more just world; be caring citizens who exercise their rights and responsibilities locally, nationally and globally. (UNESCO, 2005)

Durch das Erkunden von Lern- und Arbeitsschwerpunkten und Dimensionen der Global Education werden den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten geboten, Werte zu entwickeln, Wissen und Können anzureichern sowie Handlungswillen zu entwickeln, um gute Weltbürger zu werden.

3. Global Education in alle Lehrpläne integrieren

Während der Kindergartenzeit erkunden die jüngsten Lernenden, wie alle Individuen, zu denen natürlich auch Kinder selbst zählen, wiederum mit anderen Menschen und Orten in Verbindung stehen. Sie entwickeln ein erstes Bewusstsein für die Vielfalt der Menschheit, von Orten, von Kulturen, von Sprachen und von Religionen. Des Weiteren werden sie ihrer eigenen Rechte und Verantwortungen gewahr. Dieses Verständnis können die Lernenden dabei in Ansätzen auf andere übertragen, um sich mit den Rechten dieser zu befassen. Darüber hinaus erkennen sie die Notwendigkeit, sich um andere und die Lebensumwelt zu sorgen und rücksichtsvoll mit den Bedürfnissen und Ansichten anderer umzugehen. Die Lernenden entwickeln ein interkulturelles Verständnis innerhalb des Lern- oder Klassenraums, der Schule und der Gemeinde durch die Partizipation in Handlungsfeldern die Bürger oder die Umwelt betreffend.

Während der fortgeschrittenen Grundschulzeit fangen die Schülerinnen und Schüler an, ihr Verständnis einer umfassenden Welt sowie

unterschiedlicher Gesellschaften und Kulturen aufzubauen. Sie sind zunehmend in der Lage, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Menschen, Orten, Kulturen und Religionen zu erkennen. Darüber hinaus können sie über Beispiele für Ungleichheiten diskutieren.

Grundschul Kinder können sehr wohl verstehen, wie Menschen von globalen Entscheidungen, Abläufen und Bewegungen beeinflusst sein können.

Sie entwickeln ihren Sinn für soziale Gerechtigkeit und ethische Verantwortung und erkennen, wie Entscheidungen von Menschen und Ländern einen globalen Einfluss auf Bereiche wie Nachhaltigkeit und nachhaltige Entwicklung haben können.

Zu Beginn der Sekundarstufe erweitern die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis von globalen Themen. Sie setzen sich mit den Verantwortungen auseinander, die eine Weltbürgerschaft für jeden Einzelnen, für Unternehmen, Produzenten und Konsumenten in Relation zur Armut, sozialen Gerechtigkeit und nachhaltiger Entwicklung mit sich bringt. Soziale, kulturelle und politische Verbindungen werden zwischen ihrem Land und anderen Ländern untersucht und die Schülerinnen und Schüler erkunden, wie globale Entwicklungen Auswirkungen auf ihr Land haben. Die Lernenden setzen sich mit den Beiträgen von Menschen auseinander, die dabei mitgewirkt haben, Bürgerrechte und politische Rechte in anderen Ländern zu etablieren. Des Weiteren erkunden sie die Wege und Möglichkeiten, wie Länder zusammenarbeiten können, um die Umwelt zu schützen. In der Mitte der Sekundarstufenzeit und zu ihrem Ende hin verstehen die

Schülerinnen und Schüler die lokalen, regionalen und globalen Auswirkungen, die ein Weltbürgertum für sie impliziert. Sie wenden komplexere Denkmuster an, um spezifische politische, soziale, kulturelle und ökonomische Angelegenheiten zu erkunden und zu prüfen. Auch die überregionale Umsetzung der Menschenrechte weltweit wird mithilfe dieser kognitiven Fähigkeit analysiert und hinterfragt.

Dass spezifische Gruppen wie u.v.a. Kinder, Frauen und Indigene Rechte haben, die verteidigt werden müssen, erkennen die Schülerinnen und Schüler auch in dieser Phase der Entwicklung. Ebenso evaluieren sie die Rolle, die internationale Organisationen beim Schutz von Menschenrechten spielen.

Effektive Global Education ist nicht nur eine curriculare Angelegenheit.

Sie erfordert die Beteiligung der gesamten Schule. Die Durchführung von Global Education in Schulen benötigt die Entwicklung einer gemeinsamen Vision, von Zielen und Grundsätzen. Faktoren, die wahrscheinlich positive Veränderungen hervorrufen können, beinhalten:

- aktive Partizipation der Schulleitung von der Planung bis hin zur Durchführung
- und Evaluation,
- eine Vision der zukünftigen Schulziele, die mit der Schulgemeinschaft geteilt werden,
- Global Education Richtlinien, die in die Schulrichtlinien eingebettet sind,
- eine Gruppe oder ein Komitee, die/das die Umsetzung überwacht und sich aus der Schulgemeinschaft zusammensetzt (einschließlich Lehrern, nicht unterrichtendem Personal, Eltern, Schülerinnen und Schüler und Experten), um jeden Bereich

der Schulgemeinschaft anteilig zu involvieren und eine Struktur vorzugeben, die sicherstellt, dass der Arbeitsaufwand aufgeteilt wird,

- das Identifizieren von Umsetzungsmöglichkeiten, die im Rahmen von Global Education möglich sind und nationale, staatliche und territoriale Richtlinien und Curricula ergänzt,
- das Befolgen von koordinierten, strukturierten und gut dokumentierten Ansätzen für curriculare Entwürfe und Designs, das entsprechende Möglichkeiten für die professionelle Entwicklung und das Lernen für Lehrer zulässt,
- Umsetzungsplanungen, die mit den Umsetzungsmöglichkeiten der Schule kompatibel sind,
- ständigen Informationsfluss an die Schule und die lokale Gemeinde und Sicherstellung, dass Erfolge entsprechend gewürdigt werden.

4. Globale Didaktiken

Die Ideen und Werte, die der Global Education innewohnen, setzen eine tolerante, inklusive, unbefangene, gerechtigkeitsliebende, verantwortungsvolle und empathische Grundeinstellung voraus.

Lehrkräfte sollten eine Entwicklung dieser Einstellungen während des Unterrichtens von Global Education anstreben.

Die von den Lehrkräften ausgewählten Lernumgebungen und Lehr-, Lernmethoden werden Auswirkungen auf den Grad der Schülerinnen und Schüler-Aktivierung und damit deren Engagement haben. Annäherungen an

das Thema durch traditionelle lehrerzentrierte Unterrichtsformen dürften daher nur in Ansätzen die Werte und Fähigkeiten reflektieren, die im Sinne einer Global Education entwickelt werden sollten. Die Berücksichtigung einiger oder aller der folgenden Lernprozesse sollte daher von Lehrkräften in Betracht gezogen werden.

Inklusive Klassenzimmer

Um Interaktionen und Kommunikationen zwischen einzelnen Lernenden – jedoch auch generell für Gruppenarbeiten – zu fördern, ist es wichtig, die Ausstattung des Klassenraumes zu optimieren. Bei der Auswahl von Gegenständen für Ausstellungen im Klassenraum sollten Bilder gewählt werden, die die Vielfalt und den sozialen/gesellschaftlichen Hintergrund aller Schülerinnen und Schüler der Klasse widerspiegeln. Genderstereotype sind zu vermeiden. Bei der Präsentation und/oder Ausstellung von Arbeitsergebnissen der Lernenden sollten alle Lernenden und alle Lerntypen repräsentiert sein.

Partizipation für alle

Man muss berücksichtigen, dass sozialer Druck möglicherweise die Ausbreitung von genderspezifischer Partizipation und Rollenstereotypen innerhalb einer Aktivität oder einer Klasse beeinflussen kann. Es sollte sichergestellt werden, dass alle Lernenden die Möglichkeit haben, unterschiedliche Rollen im Klassengefüge zu übernehmen und ihre Bedürfnisse und Wünsche wahrgenommen werden – unabhängig von Rasse, Gender oder Fähigkeiten. Die im Klassenraum verwendete Sprache muss für jeden Lerner einschließlich indigener Schülerinnen und Schüler und der Kinder nicht deutscher/englischer Muttersprache verständlich sein.

Zielgruppenzentriertes Lernen

Es sollten Aktivitäten und Materialien gestaltet und ausgewählt werden, die für die Lernenden einen Alltagsbezug und damit für sie eine Relevanz besitzen, wodurch ihr Vorwissen und die vorhandenen Fähigkeiten reaktiviert werden. Verbindungen zwischen den Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler oder ihren Familien und global relevanten Themen und Ereignissen sollten hergestellt werden.

Die Verstärkung von Entscheidungsfindungsprozessen ist wünschenswert. Des Weiteren sollten die Lernenden im Fragenstellen, Diskutieren, Verhandeln und Aktivwerden bei sie betreffenden Themen unterstützt werden.

Fragenbasierter Unterricht

Aus auf Fragen basierendem Lernen, forschend-entdeckendem Lernen oder problembasierendem Lernen bzw. auf Grundlage eigenen Forschens kann in jeder Phase der schulischen Ausbildung eine Entdeckungsreise werden.

Diese Art des Lernens kann eine starke Zielorientierung hervorrufen, da die Schülerinnen und Schüler für den eigenen Lernprozess Verantwortung übernehmen und jeden Arbeitsschritt und jedes Ergebnis kritisch hinterfragen müssen, wodurch auch diese Fähigkeiten gefördert werden. Darüber hinaus können auch dabei Lernformen wie die des kooperativen Lernens weiter eingeübt und vertieft werden.

Experimentelles Lernen

Das Lernen durch eigene Erfahrungen prägt sich tiefgreifend und langanhaltend ins Gedächtnis ein. Die Möglichkeit, eigene Erfahrungen zu sammeln (beispielsweise durch die „Hands-on-Methode“, Hospitationen, dem Prinzip der offenen Tür), sollte daher immer geboten und genutzt werden.

Das Generieren von authentischen Aufgaben ist darüber hinaus wesentlich, um Arbeitsaktivität und Lernbeteiligung zu fördern. Durch Diskussionen mit Experten oder Personen mit besonderem Wissen und Fähigkeiten kann bei Schülerinnen und Schülern die Entwicklung eines Verständnisses unterstützt werden, das multiperspektivisch ist. Bei angemessener Durchführung können auch Rollenspiele und Simulationen nützliche Methoden sein. Kommunikationen müssen durch Wechselseitigkeit effektiv gemacht werden. Des Weiteren muss es den Schülerinnen und Schülern möglich sein, ihre Gedanken, Gefühle und Einstellungen auszudrücken. Simulationsspiele helfen Lernenden dabei, sich in die Rolle anderer hineinzusetzen, unterschiedliche Perspektiven zu erkunden und ihr Verständnis von komplexen Themen in konkreten Anlässen zu vertiefen. Lehrkräfte bauen am besten eine derartige Interaktivität in Lernaktivitäten und Materialien ein, wann immer dies möglich ist.

Kooperatives Lernen

Es sollten Situationen erzeugt werden, in denen die Schülerinnen und Schüler zusammenarbeiten, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Kollaboratives Arbeiten in Paaren oder Gruppen ermutigt Lernende zu verhandeln, Kompromisse zu schließen und zusammenzuarbeiten, um Probleme zu lösen. Kooperative Aufgaben sind bei der Förderung eines Verantwortungsbewusstseins gegenüber anderen, aber auch bei der Bereitschaft, das Arbeitsergebnis zu reflektieren, nützlich.

Aufbau eines Selbstwertgefühls

Schülerinnen und Schüler sollten dabei unterstützt werden, ein positives Selbstwertgefühl und ein Gefühl persönlichen Erfolgs zu entwickeln. Das Beachten von unterschiedlichen Lerntypen und Bedürfnissen ist dabei wichtig. Wesentlich ist es, herausfordernde, aber erreichbare und explizit benannte Ziele zu setzen. Alle Schülerinnen und Schüler sollten ermutigt werden, einen Beitrag während Gruppenarbeiten und in Diskussionen zu leisten und zu partizipieren.

Zulassen einer kritischen Literacy

Zum Vergleichen und Evaluieren von Texten und Abbildungen sollte eine breite Auswahl von traditionellen und aktuellen gedruckten und digitalen Informationsquellen ausgewählt werden. Texte, die von verschiedenen Kulturen und/oder in verschiedenen Ländern verfasst wurden, sollten kontrastierend gegenübergestellt werden. Die Entstehungsbedingungen und die Zielgruppe(n) der Medien sollten identifiziert und analysiert werden.

Es ist wünschenswert, die Lernenden bei der Entwicklung der Fähigkeit kritisch über Meinungen, Argumente und Beweise zu reflektieren und Befangenheit und Vorurteile zu bemerken, zu unterstützen.

Es müssen Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler vorhanden sein, den Einfluss von medialer Berichterstattung, Werbung und Bildern auf das Denken und Handeln von Menschen zu identifizieren und darüber zu diskutieren.

Mehrdimensionales Unterrichten

Der Grad der Tiefe und der Komplexität, in welche Lerndimension in jeder Phase der schulischen Ausbildung eintaucht, muss umsichtig durchdacht sein. Eine Entscheidungseingrenzung erfolgt sowohl durch die kognitive Entwicklung der Schülerinnen und Schüler als auch durch die Anforderungen der Curricula und Lehrpläne.

Es existiert in jeder Phase der schulischen Ausbildung eine Vielfalt und Verschiedenheit zwischen den Erfahrungen der Lernenden, ihrem Verständnis und der Wahrnehmung von Themen.

Um Wiederholungen zwischen Klassen und Level zu vermeiden, sollte die Planung des gesamten Schulcurriculums genutzt werden, um auch darüber hinaus Bereiche zu finden, die für vertiefende Studien und Arbeiten genutzt werden können.

Erschließen traditioneller und zeitgenössischer Quellen

Während des Unterrichts einiger oder aller Lerndimensionen sollte eine Bandbreite von traditionellen und aktuellen Quellen aus und über andere(n) Regionen und Länder(n) genutzt werden. Beispielsweise könnten angemessene Verbindungen zwischen zeitgenössischen Australiern und Australien aufgezeigt werden (z.B. indigene Menschen, kulturelle Vielfalt).

Redner aus dem lokalen Umfeld könnten dazu beitragen, unterschiedliche Perspektiven über ein Thema oder ein Ereignis in einem anderen Land zu liefern. Der Gebrauch einer Vielzahl von Quellen kann ein Stereotypisieren und die Verbreitung von Fehlinformation verhindern.

Entwickeln von Kooperation und Wechselbeziehungen

Kooperation und Wechselbeziehung sollten ein integraler Bestandteil des Lehrens und Lernens sein. Kollaborative Projekte und Aktivitäten können für die Lernenden die Verbindung zur Welt außerhalb des Klassenzimmers darstellen. Dies kann die Zusammenarbeit mit lokalen Gemeindegruppen, größeren nationalen oder internationalen Organisationen oder anderen Schulen beinhalten. Es bestehen Möglichkeiten für kurzzeitige Projekte oder langfristige Arbeitsbeziehungen. Verbindungen mit Schulen anderer Länder zu suchen, kann eine wertvolle Erfahrung sein – dennoch sind kulturelle Sensibilität und die Beachtung von wesentlichen Details unbedingt notwendig.

Streben nach professionellem Lehren

Lehrende, die an Global Education interessiert sind, werden vom Austausch mit Kollegen und Kolleginnen sowohl innerhalb ihrer Schulgemeinschaft als auch außerhalb profitieren. Auf dem neuesten Stand zu sein, Ideen und Materialien zu teilen, Strategien und Lösungen für auftauchende Schwierigkeiten zu identifizieren, Enthusiasmus beizubehalten und Möglichkeiten für kollaborative Projekte und professionelle Entwicklung zu finden, sind nur einige der Vorteile.

5. Die Rolle der Spracherziehung

Das Lernen einer zweiten Sprache ist nicht mehr ein Luxusgut; es ist eine wesentliche Fähigkeit und Bedingung, um sich in der globalen Ökonomie zu behaupten.

Der Zugang zu einer weiterführenden Bildung wird durch das Erlernen und Beherrschen vereinfacht. Darüber hinaus zeigen Forschungsergebnisse, dass das Lernen einer zweiten Sprache Kinder in ihrer generellen kognitiven Entwicklung unterstützt.

Eine Vielzahl von Studien hat gezeigt, dass Kinder, die eine Fremdsprache lernen

- besser standardisierte Tests durchführen und höhere Ergebnisse erzielen,
 - eine größere kognitive Entwicklung in Bereichen wie mentale Flexibilität, Kreativität, divergentes Denken und bei komplexen Denkprozessen aufweisen,
 - einen Sinn für kulturellen Pluralismus entwickeln, und
 - ihr Selbstkonzept und allgemeines Leistungsgefühl in der Schule verbessern.
- Schülerinnen und Schüler, die das Sprachenlernen in einem jungen Alter, jünger als das Grund-

schulalter, beginnen, haben eine größere Chance, diese Sprache beinahe muttersprachlich und sogar fließend zu beherrschen.

- Bilingualität oder partielle Bilingualität öffnet die Tür für Mehrsprachigkeit.

In der derzeitigen Welt werden mehrsprachige Fähigkeiten für die Möglichkeit der höheren Bildung sowie auf dem globalen Markt benötigt. Es ist immer noch eine Frage der Gerechtigkeit, Schulkinder nicht von diesen Möglichkeiten und von kognitiven und wettbewerblichen Vorteilen, die das Lernen einer zweiten Sprache bietet, auszuschließen.

6. Die globale Perspektive im Sprachcurriculum

Mit Bezug auf die Lehr- und Lernschwerpunkte unter 2. lassen sich abschließend folgende globale Sprachkompetenzen für Englisch und andere Sprachen in der Primar- sowie in der Sekundarstufe identifizieren und entwickeln:

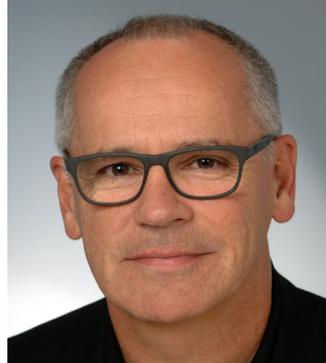
Primarstufe	
Englisch	Sprachen außer Englisch
Wissen und Verstehen – Wechselbeziehungen und Globalisierung	
Vokabeln, den literarischen Stil und die Sichtweisen in einer Vielzahl von gesprochenen oder geschriebenen Texten lesen und analysieren.	Gegenseitiges Bedingen und Gemeinsamkeiten von Sprachen erkennen und begreifen.
Wissen und Verstehen – Identität und kulturelle Vielfalt	
Ein Verständnis für verschiedene Identitäten und Perspektiven ausgedrückt in mündlichen, schriftlichen und virtuellen Texten entwickeln.	Sprachliche Vielfalt im Heimatland und in Ländern der ganzen Welt schätzen.
Wissen und Verstehen – Soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte	
Vorurteile und kulturelle Stereotype in Texten bemerken und hinterfragen.	Ein Verständnis für Wahrnehmungen von „Gerechtigkeit“ und Wohlstand anhand von sprachlichen Kennzeichen entwickeln.
Wissen und Verstehen – Friedensstiftung und Konfliktlösung	
Mündliche und schriftliche Texte zur Lösungsfindung in Konfliktsituationen und zur Friedensstiftung nutzen.	Interkulturelle Kommunikationsfähigkeiten zur Überwindung von möglichen Missverständnissen entwickeln.
Wissen und Verstehen – Nachhaltige Zukunft	
Mündlich und schriftlich überzeugende Texte über nachhaltige Zukunft präsentieren.	Ideen über mögliche und erstrebenswerte Zukunft erdenken.
Fähigkeiten und Entwicklungen	
Kommunikationsfähigkeiten durch Zuhören, Erkennen von Perspektiven und Formulieren von mündlichen/schriftlichen Antworten entwickeln.	Die Darstellung von unterschiedlichen Perspektiven durch eine andere Sprache verstehen.

Sekundarstufe	
Englisch	Sprachen außer Englisch
Wissen und Verstehen – Wechselbeziehungen und Globalisierung	
Eine Vielzahl von Texten über und von verschiedene(n) Kulturen und Traditionen erkunden und diskutieren. Besondere Themen, Techniken und Traditionen verschiedener Kulturen und Gemeinsamkeiten menschlicher Erfahrungen wertschätzen.	Das Verständnis von den Konzepten und Verbindungen zwischen Sprachen und Kulturen vertiefen.
Wissen und Verstehen – Identität und kulturelle Vielfalt	
Die Darstellung von Menschen anderer Kulturen in den Medien analysieren, Tendenzen und gegensätzliche Interessen identifizieren.	Das Verständnis der traditionellen und gegenwärtigen Kulturen vertiefen. Das Verständnis von Kultur als ein facettenreiches, variables, dynamisches Konstrukt entwickeln.
Wissen und Verstehen – Soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte	
Vorurteile und kulturelle Stereotype in Texten bemerken und hinterfragen.	Den „kultiviertesten“ Weg finden, um für soziale Gerechtigkeit und Menschenrechte in einer spezifischen Kultur aktiv zu werden.
Wissen und Verstehen – Friedensstiftung und Konfliktlösung	
Mündliche und schriftliche Texte zur Lösungsfindung in Konfliktsituationen und zur Friedensstiftung nutzen.	Gemeinschaftliche Formen zur Lösung kultureller Konflikte suchen und Wege eines angenehmen Miteinanders finden.
Wissen und Verstehen – Nachhaltige Zukunft	
Mediengestützte Präsentationen oder Kampagnen kreieren, um Verhaltensweisen für eine nachhaltigere Zukunft zu ändern.	Das Umrahmen unseres Denkens über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft durch Sprachen und Kulturen beschreiben.

Autor

Prof. Dr. Heiner Böttger

Prof. Dr. Heiner Böttger leitet die Professur der Didaktik der englischen Sprache und Literatur an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Sein Forschungsinteresse konzentriert sich aktuell auf die spracherwerbsrelevanten Language Educational Neurosciences.



Literatur

- Browett, J. & Ashman, G. (2008): Thinking Globally. Global perspectives in the early classroom. Carlton South: Curriculum Corporation.
- Fountain, Schülerinnen und Schülern (1995): Education for Development. A Teacher's Resource for Global Learning. Hodder & Stoughton: UNICEF.
- Gilbert, R. (Hg.) (2004): Studying society and environment. A guide for teachers. 3rd ed. Southbank, Vic.: Thomson Learning.
- Hicks, D. & Holden, C. (2007): Teaching the global dimension. Key principles and effective practice. London, New York: Routledge.
- Pike, G. & Selby, D. (1999-2001): In the global classroom. Toronto, Ont., Chipping Norton: Pippin; Jon Carpenter.
- Pike, G. & Selby, D. (2000): In the global classroom 2. Toronto, Ont.: Pippin Pub.
- Poultney, T. (2004): Globalise me! A student's guide to globalisation. Carlton South, Vic.: Curriculum Corporation (Global Education Project).
- Reid-Nguyen, R. (1999): Think global. Global perspectives in the lower primary classroom. Carlton South, Vic.: Curriculum Corporation (Global perspectives).
- Steiner, M. (1996): Developing the global teacher. Theory and practice in initial teacher education. Stoke-on-Trent: Trentham Books in association with World Studies Trust.
- Townsend, T. & Otero, G. (2000): The Global Classroom. Activities to Engage Students in Third Millennium Schools. Highett, Vic.: Hawker Brownlow Education.
- Tudball, L. & Stirling, L. (2008): Bright Sparks, Leading Lights. Snapshots of Global Education in Australia. Melbourne: SEAA.

Uto Meier, Maria Müller-Pulsfuß & Marina Tsoi

Praxisbericht: Bildung ohne Grenzen – Bildung für Ausgegrenzte

Ein neues Lehrformat an der KUEI: Jesuit Worldwide Learning – Higher Education at the margins – Bericht über das Projekt einer „missionslosen Spiritualität globaler Solidarität“: dialogorientiert, interdisziplinär und vernetzt

Das Bildungsnetzwerk JWL – Struktur, Orte, Zahlen

In dieser Zeit und Welt ist die Menschheit zunehmend mit diversen globalen Herausforderungen konfrontiert, wie Armut, Ungleichheit, Kriege, Flüchtlingsströme und mannigfache Spaltungen und Ausgrenzungen. Corona verschärft diese Exkludierungen noch und macht die Widersprüche offenbar, die wir bisher verdrängt haben, etwa die fundamentalen Bildungungerechtigkeiten sowohl national wie vor allem international. Es wird schwer möglich sein, die existierenden Probleme und Konflikte zu lösen, wenn nicht alle Kinder und Jugendlichen, die auf jeden Fall die Zukunft darstellen, weltweit eine qualitativ hochwertige Bildung erhalten. Wenn wir sie vergessen, wird eine problematische Zukunft uns bestimmen, wenn wir ihnen Gerechtigkeit und Partizipation widerfahren lassen, wird eine Zukunft für alle aufscheinen.

Genau dieses Ziel verfolgt Jesuit Worldwide Learning: Higher Education at the Margins (=JWL, siehe auch <https://www.jwl.org/en/home>), indem es benachteiligten jungen Menschen aus Armutsgebieten, sozialen Brennpunkten und Krisenregionen, die ansonsten durch ihr erzwungenes Leben in einem Flüchtlingscamp von Bildung und Teilhabe und personalem Wachstum total ausgeschlossen wären, eine Hochschulbildung und somit eine neue Perspektive und Hoffnung auf ein besseres Leben

für sich und andere bietet. Die in die Deskription des Programmes eingestreuten Testimonials und Ankerzitate (in kursiv) sind allesamt dokumentierte Aussagen realer Kursteilnehmer*innen, die diese in ihren Berichten, Evaluationen und Praxisberichten für die KUEI und für JWL verfasst haben.

„In meiner Gemeinde bekommen verheiratete Frauen fast nie die Chance, ihre Bildung fortzusetzen. Ich bin sehr glücklich, dass ich eine Ausnahme bin!“

JWL ist ein weltweit tätiges jesuitisches Bildungsnetzwerk, gemäß dem Prinzip der Bildungsarbeit als Netzarbeit, wie es Papst Franziskus fordert (Veritatis Gaudium, VG 4d), das im Jahr 2010 als Jesuit Commons: Higher Education at the Margins (JC:HEM) gegründet wurde und Online-Studiensprogrammen für Geflüchtete und andere Menschen am Rand der Gesellschaft organisiert hat. JWL bildet talentierte junge Frauen und Männer ab 18 Jahren in ihren Heimat- oder Zufluchtsländern aus und vermittelt ihnen, wo und wie sie die Entwicklung in ihren lokalen Gemeinschaften vorantreiben können. Zunächst wurden zwei akademische Programme für Studierende im Flüchtlingslager Dzaleka in Malawi, im Flüchtlingslager Kakuma im Nordwesten Kenias und in der Stadt Amman in Jordanien entwickelt: das „Diploma of Liberal Studies und Community Service Learning Tracks“. Im Laufe der Jahre wurde dieses digitale Bildungsan-

gebot um einen „Bachelor of Arts in Management“, einen „Bachelor of Science in Leadership“ und einen „Bachelor of Arts in Sustainable Development“ erweitert. Neben den längeren akademischen Programmen bieten JWL und seine Partner sechsmontatige Weiterbildungskurse und einen Englisch Grundkurs (A1-C1) an. Das Prinzip der globalen Solidarität findet hier evident seinen Ausdruck.

Aktuell profitieren über 4.000 Student*innen an 54 Standorten auf den Philippinen, im Irak, in der Zentralafrikanischen Republik, in der Demokratischen Republik Kongo, im Südsudan, in Afghanistan, Nepal, Kenia, Malawi, Togo, Indien, Myanmar, Sri Lanka, Jordanien, Guyana, Uganda, Sambia, Thailand, Tschad und Ruanda von JWL Programmen. Dabei ist es das Ziel, den Studierenden nicht nur Fachwissen zu vermitteln, sondern auch ihre Fähigkeit zum kritischen, demokratischen Denken interdisziplinär zu fördern, das für JWL der Hebel zu mehr Frieden und Gerechtigkeit darstellt.

„Ich bin sehr dankbar für die Chance, an diesem Kurs teilzunehmen, an einem Kurs, der mich als Person stark verändert und entwickelt hat.“

In seiner Mission ist JWL auf seine Kooperationspartner – Organisationen, Stiftungen, Sponsoren, Spender*innen und vor allem Universitäten – angewiesen.

Universitäten in der ganzen Welt garantieren hohe akademische Qualität, und auch, dass die JWL-Abschlüsse weltweit anerkannt werden.

Das Prinzip einer „Spiritualität globaler Solidarität“ scheint hier auf. De KUEI hat sich – nicht zuletzt vor dem Anspruch der neuen Verfassung katholischer Universitäten in Veritatis gaudium – diesem Projekt angeschlossen.

Die KUEI im Netzwerk JWL – Das Learning Facilitator Zertifikat

Seit 2019 ist die Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt auch ein Teil von Jesuit Worldwide Learning. An der KU werden aktuell drei Weiterbildungskurse angeboten: „Learning Facilitator“ („Lernbegleiter“), „eEducation-Tools“ („Online-Unterrichts-Tools“) und „Youth Sports Facilitator“ („Jugendleiterausbildung mit Schwerpunkt Sport“). Koordiniert werden die Programme an der KU von der Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit, die derzeit das Studienprogramm im Bereich „Education“ weiter ausbaut und auch z. B. an weitere Bereiche wie „interreligiöse Friedensarbeit“, „civic education“ und natürlich auch an „sustainable development“ denkt, ein Schwerpunkt, für den die KU mehrfach ausgezeichnet worden ist. Exemplarisch soll der derzeit laufende Zertifikatskurs des „Learning Facilitators“ (d. i. ein Lernbegleiter bzw. eine Lernbegleiterin) vorgestellt werden. Hier ein kurzer Einblick in das Curriculum:

1. Lernbegleitung als professionelle Kompetenz – der thematische Fokus

- Rollen und Kernaufgaben eines Lernbegleiters
- Formale, non-formale und informelle Bildung
- Bildungsbedarf und -bedürfnisse von lokalen Gemeinden
- Bildungstechnologien und Medien als mögliche Lösungen für Bildungsbedarf und -bedürfnisse
- Verhaltensregeln
- Rechte der Lernenden und Kinderrechtsschutznormen

2. Planung für Lernen und Lehren (Grundkompetenz Didaktik)

- Lehrplanplanung
- Formulierung der Lernziele
- formative Funktion der Leistungsbeurteilung
- summative Funktion der Leistungsbeurteilung

3. Lehr- und Lernstrategien

- aktives und kooperatives Lernen
- kritisches Denken
- Auswendiglernen und Verständnis

4. „Lernervielfalt“ als Teilnehmerzentrierung

- Lernstärken und -herausforderungen
- kulturübergreifendes Lernen
- Lernen und Geschlecht
- Inklusion

5. Lernumgebungen

- Lernen in Schulen und Klassenzimmern
- Lernen in kommunalen Lernzentren
- Online-Lernen
- Lernen in Arbeitsumgebungen
- sinnvolles Lernen
- Vorbereitung auf das Praktikum

Es wird vielleicht deutlich, dass dieses Kernprogramm für Bildungsarbeit in hohem Maße inter- und transdisziplinär angelegt und auf die Teilnehmer*innen zentriert zugeschnitten ist, wenn „Kinderrechte“ wie „Lernpsychologie“, wenn „Rollensoziologie“ und „Didaktik“ sich hier treffen, und dies dann transdisziplinär „im jeweiligen Feld der Teilnehmer*innen“ experimentell erprobt und mit allen Kursteilnehmer*innen wieder gemeinsam reflektiert wird.

Das Erlernte erproben die Kursteilnehmer*innen in der, besser: in ihrer faktischen Praxis, also in ihrem Camp, in ihrem Dorf, in ihrer Stadt. Die o. g. Trennung von Theorie und Praxis wird hier zwar nicht ganz aufgehoben, aber doch intensiv bearbeitet und miteinander bestmöglich verschränkt.

Gut gerüstet mit vielen unterschiedlichen theoretischen Methoden und einem darauf basierenden Unterrichtskonzept unterstützen sie in einem zweimonatigen Praktikum in ihrer neuen Rolle als Lernbegleiter*innen Kinder, Jugendliche und Erwachsene in ihrem Lernprozess in den Camps und/oder in ihren Heimatdörfern und Stadtteilen.

Sie zeigen ihren Schüler*innen, wie man hilfreiche Lernstrategien nutzen und eigene Fähigkeiten entwickeln kann.

„Dies ist das erste Mal, dass ich lerne, über meine Schüler nachzudenken und die Lerneinheiten für sie zu entwickeln, die für ihr Leben nützlich sein werden.“

„Diese Kurswoche hat mir die Augen geöffnet, da ich die beste Alternative zum Auswendiglernen als Form des Lernens, die wir seit Jahrhunderten in meinem Land praktizieren, entdeckt habe.“

„Diese Kurswoche war großartig, weil ich so viele neue nützliche Informationen für mein Leben und meinen Beruf gelernt habe, die sehr gut in der Praxis umzusetzen sind. Während meiner Schul- und Universitätszeit war ich mehrmals auf das Konzept der SMART-Ziele gestoßen, aber ich habe es nie verstanden und deshalb nie angewendet. Nach so vielen Jahren ist mir jetzt klargeworden, wie ich dieses Konzept für die Planung der Unterrichtseinheiten erfolgreich nutzen kann.“

„Ich bin ein Opfer des lehrerzentrierten Lernens, bei dem Lehrer das Lernen diktieren, während die Schüler passiv zuhören und beobachten. Dabei gibt es auch ein Konzept, das man als lernerzentrierte Bildung bezeichnet. Es ist aber schwer in meinem Land, sich darüber entsprechend zu informieren. Der Kurs „Learning Facilitator“ ist vollständig auf den Lernenden ausgerichtet. Für mich ist dieser Kurs wie eine Wasserquelle für einen Menschen, der sie findet, um den Durst zu stillen, weil ich mich immer darauf freue, ein Klassenzimmer einzurichten, in dem der Lernende eine aktive Rolle im Lernprozess spielen kann. Jetzt versuche ich alle meine Arbeitskollegen zu motivieren, am Kurs „Learning Facilitator“ teilzunehmen, denn ich weiß aus meiner eigenen Erfahrung, welche Entdeckungen man in diesem Kurs für sich macht und wertvolle Lernerfahrungen sammelt.“

Nach erfolgreichem und von der KU über die RPF zertifiziertem Abschluss des Kurses übernehmen die Absolvent*innen unterstützende lehrende Tätigkeiten als Lehrer*innen, Dozent*innen, Tutor*innen, Mentor*innen und Coaches bei diversen Organisationen und Bildungseinrichtungen in ihren Ländern, werden zu Bildungs-Multiplikator*innen und tragen somit auch dazu bei, die globalen Nachhaltig-

keitsziele der Vereinten Nationen zu erreichen, denn Bildung ist natürlich essenziell für den Erfolg aller 17 nachhaltigen Entwicklungsziele. Das Netzwerkprinzip von Veritatis gaudium zeigt sich hier im Besonderen.

Unter der o. g. Perspektive einer katholischen Bildungsphilosophie wird damit aber auch der Kern christlicher Verkündigung realisiert: Menschwerdung – über Bildung ohne Grenzen.

Das ignatianische Bildungsprogramm

Der derzeitige Kurs an der KU, wie auch alle anderen JWL-Kurse, ist nach der ignatianischen Pädagogik (vgl. Spermann/Gentner/Zimmermann 2015), der bewährten jahrhundertealten Bildungstradition des Jesuitenordens, aufgebaut. Sie weist bekanntlich fünf wichtige Prinzipien auf:

Kontext, Erfahrung, Reflexion, Handeln und Auswertung.

- Damit die Kursteilnehmer*innen den Lernstoff für sich gut umsetzen und nutzen können, wird der Lehrplan dem Lernkontext – den Lebensumständen und der Lernsituation der Studierenden – entschieden angepasst. Enkulturation heißt das in gegenwärtiger Terminologie. Dafür ist es wichtig, deren Lebenswelt zu kennen, einschließlich der Art und Weise, wie die soziale, politisch-ökonomische, mediale und religiöse Umgebung und andere Realitäten sie beeinflussen. Die Verbindung der Theorie mit dem realen Kontext, der sich auf das persönliche Leben der Studierenden bezieht, weckt ihr Lerninteresse, und was wirklich interes-

siert, wird nachhaltig gelernt.

- Die diversen Lebensfelder erfordern ein hohes Maß an Dialogizität, wie sie Papst Franziskus in Veritatis gaudium einfordert (VG 4b).
- Der zweite Schritt ist die Lernerfahrung, die es den Studierenden ermöglicht, die Sachverhalte nicht nur zu verstehen, sondern auch zu „begreifen“. Es werden die Bedingungen geschaffen, unter denen die Kursteilnehmer*innen sich an ihre bisherigen eigenen Erfahrungen erinnern, um die bereits verinnerlichten Fakten, Gefühle, Werte und Wahrnehmungen, die sie in das jeweilige Thema einbringen können, zu filtern.
- Als nächstes werden die Student*innen bei der Assimilation von neuen Lerninhalten und der Schaffung neuer Erfahrungen unterstützt. Diese Erfahrungen werden danach reflektiert.

Die Reflexion trägt zu einem Transfer des Gelernten in das wirkliche Leben bei und führt zum aktiven Handeln.

- Obwohl dieses Handeln die Welt nicht sofort in eine globale Gemeinschaft in Gerechtigkeit, Demokratie und Frieden verwandeln wird, ist es definitiv ein Schritt in diese Richtung.
- Das letzte Element der ignatianischen Pädagogik ist die Evaluation – eine Rückmeldung an die Studierenden, in der einerseits die Entwicklung der Kursteilnehmer*innen durch Ermutigung, Unterstützung und Beratung und andererseits die Entwicklung des Kurses durch Hinterfragung und Überdenken der Lehrmethoden und Lernmaterialien im

Vordergrund stehen. Die Etablierung dieser Prinzipien wird von den Onsite Facilitators wie von den Dozierenden der KU bzw. der RPF auf den Weg gebracht, operationalisiert und kontrolliert (vgl. <http://go.wwu.de/k2ycc>)

International vernetztes Blended Learning – Digitale Dialogizität

Der Kurs „Learning Facilitator“ wird als Blended-Learning-Veranstaltung durchgeführt, als eine optimale Kombination aus dem gemeinschaftlichen Lernen in den „Community Learning Centers“ und dem flexiblen und effektiven E-Learning, das die Universität(en) zu Verfügung stellen.

„Online-Lernen war früher absolut fremd für mich. Ich habe diesen Kurs mit großem Bedenken angefangen, ich hatte keine Ahnung, wie man in diesem für mich neuen Lernformat Wissen erlangen kann. Jetzt bin ich ganz begeistert, wie gut das Programm konzipiert und koordiniert ist. Es macht mir so viel Spaß zu lernen.“

In den E-Learning-Phasen erarbeiten die Teilnehmer*innen die Kursinhalte eigenständig. Dafür werden ihnen die Lernmaterialien mit interaktiven Inhalten (Erklärvideos, Audios, Texte zum Lesen, Bilder und Selbsttests) digital über eine Offline App zur Verfügung gestellt. Die App ist eigens von einem Bayerischen IT-Entwickler für das JWL-Programm erstellt worden. Der Vorteil einer speziell entwickelten Offline-Lernplattform liegt darin, dass die Studierenden sich „daheim“, das heißt in ihren Camps genauso wie in abgelegenen rural counties, ohne weite Schulwege vorbereiten können, ungeachtet diverser Probleme wie instabiler

Internetverbindung und schlechter Stromversorgung.

Für den Lernprozess sind auch die notwendigen Präsenzphasen von großer Bedeutung. Vor Ort – in Indien, Sri Lanka, Nepal, Guyana, Myanmar, Afghanistan, Malawi, auf den Philippinen und in „unserem Camp Kakuma in Kenia“ – gibt es lokale, mit PC und Internetzugang ausgestattete Lernzentren, wo sich die Kursteilnehmer*innen zweimal pro Woche treffen, um in Gruppenarbeiten mit den Lerngruppenleiter*innen (sog. „Onsite Facilitators“) und den anderen Kursteilnehmer*innen die in den E-Learning-Phasen vorbereiteten Themen zu besprechen, Unklarheiten zu klären sowie Übungen zu besprechen und zu optimieren.

Das Prinzip maximaler Selbsttätigkeit und selbstgesteuerten Lernens dominiert dieses Bildungsformat

in bewusster Entscheidung für ein autonomiebasiertes Lernen im Kontext von lebendiger Gruppenerfahrung mit „anderen“ Teilnehmer*innen:

„Einer der Hauptgründe, warum ich den Kurs erfolgreich absolviert habe, sind meine Klassenkameraden. Ohne ihre Hilfe hätte ich das nicht geschafft. Jede Woche besprechen wir das Thema mit unserem Onsite Facilitator und den Klassenkameraden im Lernzentrum. Dank vieler Diskussionen werden verschiedene Aspekte des Themas geklärt, erklärt und vertieft. Für mich ist dieser Kurs das beste Beispiel für das kooperative und aktive Lernsystem.“

Alle Student*innen arbeiten nicht nur selbstständig von Zuhause und in einer lokalen Lerngruppe, sondern sind durch eine Online-Lernplattform mit Studierenden aus aller Welt vernetzt – mit den unterschiedlichsten kulturellen und religiösen Hintergründen – und lernen

so in virtuellen „Globalen Klassenzimmern“. Dieses gemeinsame Lernen von Männern und Frauen, von Christ*innen, Muslimen und Muslima, Hindus und Buddhist*innen, von weißen und Schwarzen Menschen in Form der Online-Diskussionen erweitert ihre Denk- und Sichtweisen, fördert den globalen Wissensaustausch und verändert die Wahrnehmung; ethnozentrische und vorurteilsgeprägte Perspektiven, etwa was die intellektuellen Fähigkeiten von Frauen angeht, können überwunden werden. Es ist allerdings auch klar, dass alle Teilnehmer*innen diese Grundstruktur – nämlich die Gleichwertigkeit und die Gleichberechtigung aller Studierenden – akzeptieren müssen, unabhängig von Geschlecht, religiöser Herkunft, sexueller Orientierung oder ethnischer Zugehörigkeit. Hier erfahren wir am deutlichsten, wie das von Papst Franziskus geforderte Prinzip einer „Gelebten Dialogizität“ wirkt. Und dies ohne explizite religiöse Bildungsbemühungen, nur über den strukturierten Dialog, der allerdings regelbasiert als *conditio sine qua non* eingefordert wird. Im Alltag bewährt sich diese „Mystik des Wir“ gut, da sich eine implizite Erfahrung von Geschwisterlichkeit über die gemeinsame Lern- und Lehrrolle in der Regel schnell einstellt. Dass hier – ohne jegliche dogmatische Fixierung oder explizite Katechese – nachgerade indirekt christliche Grundpositionen, eben die unantastbare Würde eines jeden Menschen, gelebt werden, entspricht der Philosophie der neuen Aufgabe eines universitären Selbstverständnisses, wie sie in der Enzyklika *Veritatis gaudium* neu gefordert wurde: der impliziten Spiritualität globaler Solidarität.

„Globale Klassenzimmer sind für mich eine einmalige Chance, Menschen aus anderen Ländern kennenzulernen, mit und von ihnen zu lernen.“

Kritisches Lernen als Autonomie-Prozess

Darüber hinaus interagieren die Studierenden über verschiedene Kommunikationskanäle, wie z.B. Webkonferenzen, mit KU- und internationalen JWL-Dozent*innen, die fachliche Qualität und akademische Betreuung gewährleisten. Die Online Facilitators geben ihnen in den Lernzentren vor Ort ein konstruktives Feedback und bewerten ihre Aufgaben (Diskussionsbeiträge, reflektierende Essays und kleine Abschlussarbeiten), die sie auf der Lernplattform in ihrem Globalen Klassenzimmer abgeben.

„Die Kommentare meines Online Facilitators waren immer sehr effektiv. Anregungen, konkrete Beispiele, Ergänzungen, neue Ideen und Aspekte, aber auch konstruktive Kritik bei meinen Fehlern haben mich in der Thematik weitergebracht. Ich habe gelernt, das Feedback aufzunehmen, es umzusetzen und selbst Feedback zu geben.“

Da die Reflexion ein wichtiges Element der ignatianischen Pädagogik ist, wird darauf ein besonderer

Fokus gelegt. Jede Woche bekommen die Studierenden eine Reflexionsaufgabe, die den Kursinhalt mit persönlichen Werten und Überzeugungen verbindet und das kritische Denken der Kursteilnehmer*innen entwickelt. Für nicht wenige Studierende, besonders Frauen, ist es jedoch schwierig, ihre eigene Meinung zu äußern, denn sie haben das in ihren Schulen und oft auch in ihrer stark von Tradition geprägten Herkunftskultur kaum bzw. nie gelernt. Sie dürfen und können aber an diesem freien Lehr- und Lernort eigenständig und autonom zusammenfassen, was sie gehört, gelesen und erklärt bekommen haben; gleichwohl, sie schreiben nach einiger Zeit autonom, was sie über ein bestimmtes Thema denken und wie und warum sie so denken; dies stellt nicht selten eine große Herausforderung für sie dar, da diese Reflexionen oft tief verankerte „Skripts“ ihrer Kultur berührt, etwa die kritische Hinterfragung von „bewährten“ Traditionen.

„Reflexion ist meine Lieblingsaufgabe, weil ich über jedes einzelne Element von dem, was ich in einer bestimmten Woche gelernt habe, nachdenken kann, um es besser

zu verstehen und daraus zu lernen. Dafür untersuche ich, prüfe, vergleiche, betrachte von unterschiedlichen Standpunkten aus. Wahrscheinlich ist dies das Ziel dieser Aktivität. Ich werde Reflexion auch in meine Unterrichtsplanung integrieren.“

Die Reflexionsphase wird aber in jedem Treffen von den Onsite-Facilitators (vor Ort) angestoßen und auch durch das Feedback von Online-Facilitators (aus den Kooperationsfakultäten der Welt und von uns an der KU in Eichstätt) werden kreative und neue autonome Denkfähigkeiten der Studierenden gefördert.

Zur Sicherstellung des Transfers des Gelernten in die Praxis dient auch eine selbstständig zu erstellende Abschlussarbeit. Die Abschlussaufgabe steht im Zusammenhang mit dem Lerninhalt der Woche und hat immer einen Bezug zur Unterrichtspraxis der Studierenden. So werden die erlernten Methoden und Strategien direkt in der Praxis erprobt.

Ausblick

An der Fakultät für Religionspädagogik und kirchlicher Bildungsarbeit der KUEI betreuen derzeit eine Politikwissenschaftlerin (Dr. Marina Tsoi) und eine Literaturwissenschaftlerin (Maria Müller-Pulsfuß, M.A.) drei Kurse als operative Online-Facilitators, die akademische Programmverantwortung liegt mit Beginn WiSe 2020/2021 bei einer internationalen Liturgiewissenschaftlerin der RPF (Prof. Dr. Rowena Roppelt), die der Fakultät zu Programm und Programmentwicklung berichtspflichtig ist und mit der Gesamtfakultät die angeordnete Erweiterung unserer „Bildung ohne Grenzen“ mitkonzipiert. Fakultät wie Universität bauen damit ihre Internationalisierung weiter aus und gehen den Weg zu einer vernetzten Fakultät, die sich als transformative Bildungsinstitution begreift, wie es Papst Franziskus in seiner Vision in *Veritatis Gaudium* den katholischen akademischen Einrichtungen anempfiehlt. Mit dem Beginn der WiSe 2021/22 werden Studierende der KUEI, die bereits in einem Masterprogramm arbeiten, in diese Bildungsarbeit integriert, um ihnen begleitete Lehr- und Lernerfahrungen im interna-

tionalen Kontext zu ermöglichen, aber vor allem, um ihnen Teilhabe für die Arbeit in „Higher education at the margins“ zu eröffnen und dadurch selbst zu lernen, was es heißt, in marginalisierten Kontexten zu studieren. Das im Programm Studium.Pro Gesellschaft angebotene Modul „Service Learning at the Margins – Online Unterrichten in Auffanglagern für Geflüchtete weltweit“ gibt Studierenden der KU die Gelegenheit in einzelnen Modulen des Kurses „Learning Facilitator“ als Online-Facilitators zu agieren und mit den Studierenden gemeinsam die Inhalte des Kurses zu reflektieren.

Die KUEI erhofft sich hier eine Entwicklung zu einer „globalen Solidarität“, die eine höhere Sensitivität für unsere gemeinsame Welt befördert

und vielleicht ja auch zu einer erfahrbaren „Mystik des Wir“ im Studienalltag zwischen Menschen führt, die sich sonst nie getroffen hätten, sich nie begegnet wären und nie in die ganz andere Kultur eingetaucht wären.

Die Studierenden „draußen“ in den Camps, Dörfern und Stadtteilen in Afrika, Afghanistan und Indien zeigen ein außerordentliches Interesse sowie erstaunlich große Motivation. Sie wollen einen Beitrag zur Weiterentwicklung ihrer Gemeinde, ihres Landes und ihres eigenen Lebens leisten. In ihren ersten Essays schreiben sie alle über ihren großen Wunsch, Menschen in ihren Gemeinden zu helfen. Während des Kurses wird dieser Wunsch in einen spezifischen Aktionsplan umgewandelt, wie dies zu tun ist.

Im Wintersemester 2021-2022 haben sich 200 junge Männer und Frauen für den Weiterbildungskurs „Learning Facilitator“ an der KU eingeschrieben. Sie kommen aus verschiedenen Ländern der Welt, aber eines verbindet sie alle: Sie lernen begierig und begreifen Bildung als die einzige Chance auf ein besseres Leben für sich selbst und ihre Mitmenschen.

Dabei lernen nicht nur die Studierenden, auch die Onsite-Facilitators in den Camps wie die Online-Facilitators in Deutschland und Europa und den USA: Alle kommen dorthin, „wo die neuen Geschichten und Paradigmen entstehen“ (*Veritatis gaudium* 4b).

Autoren

Prof. Dr. Uto Meier

Prof. Dr. Uto Meier war von 1995 bis zu seinem Ruhestandseintritt 2021 Professor für Religionspädagogik an der Fakultät für Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt. Seit 2018 setzte er sich mit großem Elan für die Etablierung der Kooperation mit JWL an der KU ein und brachte kurz vor seinem Ruhestandseintritt noch wichtige Impulse für die Entwicklung von Bildungsprojekten „at the margins“ auf den Weg.

**Maria Müller-Pulsfuß**

Maria Müller-Pulsfuß studierte an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt, der Universität zu Köln und Saint Cloud State University (USA) Geschichte Lateinamerikas und Deutsch als Fremdsprache. Seit Oktober 2020 ist sie als Projektkoordinatorin für die Kooperationsprojekte mit JWL zuständig und zudem Studiengangsberaterin für den Studiengang Religionspädagogik und Kirchliche Bildungsarbeit.

**Dr. Marina Tsoi**

Dr. Marina Tsoi studierte Internationale Beziehungen, Politikwissenschaft und Geschichte in Bischkek (Kirgistan) und Eichstätt. Seit Mai 2020 ist sie als Projektkoordinatorin für die Kooperationsprojekte mit JWL zuständig und betreut den Weiterbildungskurs „Learning Facilitator“.



Literatur

- Papst Franziskus (2018): Apostolische Konstitution Veritatis Gaudium über die kirchlichen Universitäten und Fakultäten, Bonn. [Verlautbarungen des Apostolischen Stuhls 211]; zitiert wird im Folgenden nach der vatikanischen Website: <http://go.wvu.de/umudt> [08.01.2021].
- Spermann, J., Gentner, U. & Zimmermann, T. (Hg.) (2015): Am Anderen wachsen. Wie ignatianische Pädagogik junge Menschen stark macht, Freiburg.
- Ohne Autor: Ignatianische Pädagogik. Christliche Werte machen Schule. <https://www.jesuiten.org/was-wir-tun/bildung/schulen/ignatianische-paedagogik> [08.01.2021].

Dan Corjescu

Globalization: Reflexivity, Power, and New Horizons

"When philosophy paints its grey in grey, then has a shape of life grown old. The owl of Minerva spreads its wings only with the coming of the dusk." (Hegel, 2005)

Globalization is coming or already has come to an end.

This is a conclusion to which the German philosopher Hegel would surely have arrived at were he alive today. Indeed, since the "roaring 90's" the flood of books, journals, and articles on the subject has been immense, even overwhelming. Humanity became fully conscious of its unique social-historical situation in and around that time and has not ceased to copiously comment on it ever since.

Our consciousness of Globalization is both diachronic and synchronic. We have carefully traced the historical paths that have led us to where we are today. We have diagrammed the connections that link us in the modern world: culturally, politically, economically, even personally.

As modern people we cannot escape the reality of Globalization. We may at times feel uncomfortable even disgusted about some of its effects, but we cannot objectively negate it. We must live within this our "iron cage".

The bio-cultural forces fueled by both human desire and the human need to organize the world according to meaning/value have encoded themselves in institutions like the modern state, the market economy, and global ideologies like

Democracy and Capitalism. The marriage until death between state, corporation, and scientific research has led us to the expansion, intensification, and acceleration of modern life. On the plus side, this revolutionary nexus has provided millions of people with a level of comfort and material well-being that could only have been dreamt about a mere two hundred years ago. Negatively, it has produced a massive uncritical cultural/spiritual shift away from traditional values, the veneration of some of the ideals of the past, and the cynical devaluation of living for the "pure act" or "pure thought" that is not mediated by a rational calculation directed towards personal gain. Thus, we may be more aware of our neighbors than ever before, but do we love them any more for that? We may have at our command the awesome powers of modern production and machinery but are we able to ennoble the human eye with cultural achievements on par with past, less technically developed ages? We say that we are happy, but have we given thought to the kinds of human happiness that are possible or worthy of all our potential striving?

Arguably, the global age opened with a cry of adventuresome greed. The (re) discovery of America by Columbus and others was motivated in large part by economic desires, the then current Geo-political situation (the Fall of Constantinople), and the growth of the practical trades such as shipbuilding, navigation, weaponry, and the printing press. Thus, Francis Bacon was correct when he said that "printing,

gunpowder, and the compass had changed the face of the world". Indeed, it gave the world its first real face: tortured, exploited, deceived.

Arguably, Globalization proceeded and developed within the larger project of Modernity itself. Anthony Giddens (1990) has explained in his influential book *The Consequences of Modernity* that "modernity" refers to modes of social life or organization which emerged in Europe from about the seventeenth century onwards and which subsequently became more or less worldwide in their influence." This is an interesting definition that requires for our purposes two other seminal ideas of Giddens that of the "double hermeneutic" and "reflexivity".

The "double hermeneutic" refers to the idea that "the development of sociological knowledge is parasitical upon lay agents' concepts; [...] notions coined in the metalanguages of the social sciences routinely reenter the universe of actions they were initially formulated to describe or account for". Thus, "sociological knowledge spirals in and out of the universe of social life, reconstructing both itself and that universe [...]" (Giddens, 1990).

Painting with a broader brush, we could build on his idea and say that the systematic and reflexive use of rationality both instrumentally and "for itself" leads to the examination of our practices and ideas which more often than not changes them and ourselves resulting in the setting up of a new cycle of examination leading to further social-historical change. It is a process that, in



principle, could go on indefinitely. Here, we are of course touching upon Giddens' idea of "reflexivity" where "the reflexivity of modern social life consists in the fact that social practices are constantly examined and reformed in the light of incoming information about those very practices, thus constitutively altering their character" (Giddens, 1990). And even more radically "what is characteristic of modernity is not an embracing of the new for its own sake, but the presumption of wholesale reflexivity—which of course includes reflection upon the nature of reflection itself" (Giddens, 1990).

Seen in this way, reflexivity is mankind's first and only perpetual motion machine, if only metaphorically speaking.

This social process of reflexivity is both creative and destructive. On the one hand it is able to create new values, practices, and life directions on the other hand it rests on a specific form of radical uncertainty. For "in science, nothing is certain, and nothing can be proved, even if scientific endeavor provides us with the most dependable information about the world to which we can aspire" (Giddens, 1990). And further and more dramatically "no knowledge under conditions of modernity is knowledge in the 'old' sense, where 'to know' is to be certain" (Giddens, 1990).

Thus, in the modern world man is able to reflect on his own thoughts, actions, and beliefs; radically revise them and go forward without the slightest guarantee that he has either done the good or the right. It is a paradoxical situation to be sure.

The highest power of man, Aristotle's Reason, is in no position to save man from corrosive self-doubt. For what is known today, can be disproved tomorrow.

And finally, and not without great pathos, once we embark upon the examination of reflection itself, we find ourselves in a hall of infinite mirrors reflecting back upon themselves with no end or beginning. It is on this final leg of the reflexive path that the philosophy of "Post-Modernism" takes necessary shape and form and plunges its hermeneutic dagger into the heart of Modernity, killing it with no chance of resuscitation.

Hyper-reflexivity leads to absolute uncertainty. It opens up the infinity that is inherent in interpretation itself strongly suggesting the possibility of the protean nature of man and even reality. If in social life, there is no secure fulcrum to stand on are we irretrievably lost and in need of "a God" to rescue us as Heidegger once famously said echoing the philosophy of Nietzsche? What is the relationship, if any, between the "double Hermeneutic" "reflexivity" and "Globalization"?

Clearly, if, as many have maintained, globalization is "the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa" (Giddens, 1990). then under conditions of hyper-reflexivity the meaning of these relations remain wide open. Our ability to manage, rework, negate, strengthen, modulate these social relations will vibrate

and resound in and out of tune according to our interpretations of them. This view of things gives millennial hope to Neo-Marxists like Antonio Negri and Michael Hardt. Conversely it radically deflates the view of many Neo-Liberals, such as Thomas Friedman, that Globalization not only is not "unstoppable" it could very well cease tomorrow if it suited the collective will of the powerful.

Yet it is exactly here where I take issue with both the Neo-Marxists, Neo-Liberals, and Post-Modernism itself.

My argument is as follows: We may, through the practice of hyper-reflexivity, be forever intellectually uncertain of all we think, say, or do but the naked fact of human existence is the exertion of social power right or wrong. Power is objective. It shapes your social world. It circumscribes your life possibilities. It saturates your existence, even if often unseen. Power is real and is unconcerned about its own interpretation. It acts. It rules. It commands. It is a constant in human history, and I dare say, in its non-human material form, in the universe itself. Power is reality.

Thus, it would not be a stretch to say Globalization has been, remains, and perhaps always will be about power. Who has it? How does it manifest itself? How is it used and distributed? And what if anything can be done to counter it.

Globalization is a system of the exercise, distribution, and structuring of power as are all human social constructions.

And the question remains the same as it was for Socrates and his famously skeptical opponents Thrasymachus and Callicles and as it was to be, in another idiom, for Marx: Are all societies and social organizations constructions maintained for the benefit of the strong no matter what they call themselves: Democratic, Communist, Global?

The strong require no argument and no interpretation. As we know from Thucydides' famous Melian dialogue "the strong do what they can and the weak what they must". To what extent is this still true in our globalized world? The answer may not be as straightforward as some might like to think.

Yet what does this short introduction to some of the themes and problems of Globalization have to do with University Education?

Manfred Steger and Amentahru Wahlrab (2017) in their important book *What is Global Studies?* have given a good first answer. According to these two authors,

Global Studies comprise four intellectual pillars: Globalization, Transdisciplinarity, Space and Time, and Critical Thinking.

We have already spoken about Globalization generally so now let's turn our attention first to what is meant by Transdisciplinarity.

In another of his well-received books *Globalization A Very Short Introduction* Steger (2017) likens the study of globalization to several blind men investigating the nature of an elephant. One blind man intensely surveys the trunk, while another scrutinizes the tail, and yet another ponders the large ears of the animal. Each believes that they have fully understood the object in

question, when of course they have at best reached a partial understanding. And so, it is with Global Studies. A topic which by its very nature requires Transdisciplinarity, the study of Globalization through various perspectives and methods ranging from economics, politics, history, psychology, culture, anthropology and philosophy to name but a few salient options.

Transdisciplinarity also necessarily entails the ability to intertwine these fields of studies to gain fresh perspectives and produce novel ideas in both scholarship and intellectual life in general. Fostering both these skills, familiarity with different fields of study and their fertile hybridization is a foremost educative task for the present century. The consistency of all branches of knowledge as written about by C.P. Snow and more recently by E. O. Wilson may in the end be an impossible ideal to reach but that does not mean that much cannot come from a responsible well-informed spirited attempt.

Our next topic, the impact of "globalizing modes of space and time", concerns the changes wrought by new technologies and methods of social organization on the "shrinkage" "acceleration" and "intensity" of both the subjective and objective experience of time and space. During the current global pandemic (2020-22) many of us in the field of education have experienced this phenomenon firsthand through the use of online teaching platforms. We have seen the pros and cons of this form of instruction. On the positive side it has offered the possibility of instruction to a much wider student audience free from the physical constraints of geography. Also, it has allowed for new forms of interactivity and ease of sensorial input through the use of images, sound, and the instantaneous recall of facts, figures, and charts. Not least, it has reduced the

environmental impact of our profession through the cessation of travel and the costly heating and lighting of large buildings. On the negative side, as mentioned to me by a few of my students but by no means all, participants miss the "human aura" that arises in face-to-face communication within a traditional classroom setting.

I'm not so sure about this last point. Speaking anecdotally, I have experienced some of my most intense, transcendent classes while using the new technology. The classes were indeed memorable and were able, in my view, to convey the excitement and connection usually available in a traditional classroom setting. Perhaps such a "spiritual" outcome is heavily dependent on the rhetorical and communicative skills of the given educator. Indeed, I would argue that an online format tends to favor the seminar more than the straight mono-lecture. Thus, online learning cries out for the dialogical encounter, for dialectical learning not unlike where serious intellectual inquiry began with Socrates and the Sophists.

Time and Space have become compressed in the educative field but this in no way means that the quality and or educative experience must thereby be lessened. New forms of educative communication call for the development of new skills and the transformation of old ones. This is an exciting time to be an educator calling upon us all to use our imagination, knowledge, and generous spirit to provide what is best and most important in education and that is the sense of wonder about the world as well as an autonomous and critical examination of it.

This brings me to Steger's last criterion: Critical Thinking. Ever since at least Kant, we have known that the aim of a modern education is

the creation of an independent, critical, and spirited intellect and character. It is the very essence of the spirit of Enlightenment and the cerebral motor behind every form of reflexivity.

When combined; Globalization, Transdisciplinarity, New Forms of Space and Time Compression, and the fostering of Critical Thinking offers a potent elixir for twenty-first century education. It promises a new horizon of engagement and

possibility. It would perhaps not be an exaggeration to say that what is offered here is a new form of instruction fit for a globalized world,

a powerful formula to furnish young minds with the tools and the vision to confront a new densely interconnected world

where to paraphrase Kant “the fate of one concerns the fate of all”.

Autor

Dan Corjescu

Dan Corjescu wurde als Sohn rumänischer Flüchtlinge in Sao Paulo, Brasilien, geboren. Er studierte Geisteswissenschaften, Sozialwissenschaften und moderne/alte Sprachen an Universitäten in den USA und Europa. Derzeit lehrt er Kooperation und Konflikt, Globalisierung und Weltethik, Gesellschaft und Technologie sowie Umweltethik und Nachhaltigkeit im transdisziplinären Studiengang der Universität Tübingen.



Literatur

- Giddens, A. (1990): The Consequences of modernity. Cambridge: Polity Press.
- Hegel, G. W. F. (2005): Philosophy of right (S. W. Dyde, Übers.). Dover: David & Charles.
- Steger, M. B., & Wahrab, A. (2017): What is global studies? Theory and practice. New York: Routledge.
- Steger, M. B. (2017): Globalization: A very short introduction (Fourth edition). Oxford/New York: Oxford University Press.



IMPRESSUM

Die Zeitschrift KU ZLB wird von der Leitung des Zentrums für Lehrerbildung (KU ZLB) der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt herausgegeben. Diskutiert werden jeweils Themenschwerpunkte der Lehrerbildung aus der Perspektive der Phasen der Lehrerbildung.

Die Zeitschrift erscheint digital unter: <https://www.ku.de/zlb/zeitschrift>

Herausgeber

Leitung des Zentrums für Lehrerbildung (KU ZLB):

Dr. Petra Hiebl (Stellvertretende Vorsitzende), Prof. Dr. Rainer Wenrich (Vorsitzender)

Kontakt

petra.hiebl@ku.de

Gastherausgeberschaft, Moderation und Redaktion:

Prof. Dr. Heiner Böttger, Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur

Deborah Költzsch, M.A., Professur für Didaktik der englischen Sprache und Literatur

Layout

Dr. Petra Hiebl, Anna Heindl

Titelbild, Rückseite, Seite 18

[smolaw/shutterstock.com](https://www.smolaw/shutterstock.com), [vectorfusionart/shutterstock.com](https://www.vectorfusionart/shutterstock.com)

ISSN: 2566-9052