

Thomas Benesch

Private Pädagogische Hochschule Burgenland, Eisenstadt

Global Citizenship Education als kritische Bildungspraxis

DOI: <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i3.a592>

Herausforderungen wie Klimakrise, soziale Ungleichheit oder postkoloniale Abhängigkeiten verlangen nach einem Bildungsansatz, der Verantwortung, Kritikfähigkeit und Handlungskompetenz auf globaler Ebene vermittelt. Global Citizenship Education (GCE) versteht sich als normatives Ziel innerhalb internationaler Bildungspolitik und als transformatives Bildungsprojekt, das Handlungsfähigkeit in globalen Machtverhältnissen schafft (Grobbaauer 2016, S. 18). Das Projekt setzt an realen Erfahrungen von Lernenden an und begreift Bildung als Prozess der Subjektwerdung, der Selbstreflexion und des politischen Handelns. Aufbauend auf den Arbeiten von Paulo Freire und bell hooks wird GCE als dialogische, affektive und dekoloniale Praxis entfaltet, um die Ausbildung zu globaler Verantwortung mit der Kritik hegemonialer Wissensordnungen zu verbinden. Dies korrespondiert mit Freires (2005, S. 34) Konzept der Praxis der Freiheit und hooks Forderung nach radikaler Offenheit (2010, S. 13).

Bildung, Bildungstheorie, Pädagogik, Global Citizenship

„Education as the practice of freedom ... means by which men and women deal critically and creatively with reality and discover how to participate in the transformation of their world“
Freire, 2005

Global Citizenship Education: Anspruch und Herausforderung

Die Global Citizenship Education (GCE) ist die ethisch-politische Verpflichtung für das Verstehen von globalen Zusammenhängen und deren komplexen Verflechtungen in den Bereichen Macht, Wirtschaft, Ökologie und Identität. Die GCE setzt dafür an den ‚Four Pillars of Education‘ (Delors 1996, 37) der UNESCO an: 1) Lernen zu wissen (kritisches Denken, Wissenserwerb), 2) Lernen zu handeln (Handlungskompetenz im globalen Kontext), 3) Lernen zusammenzuleben (Solidarität, Konfliktbewältigung) und 4) Lernen zu sein (Subjektwerdung, autonome Verantwortung). Die Säulen sind die Ergänzung zu den grundlegenden normativen Prinzipien der GCE: Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltlosigkeit und Partnerschaft. Diese

normative Basis der GCE beschreiben Grobbauer & Wintersteiner (2018, 8) als den ethischen Kompass für globales Lernen. Die vier UNESCO Säulen verfolgen gemeinsam mit den Grundprinzipien der GCE das Ziel, dass problem-posing education (Freire) Lebensrealitäten einbezieht und das Fördern von transformativen Handlungskompetenzen erfolgt. Dies steht in enger Verbindung mit dem SDG 4 nach hochwertiger Bildung, das eine kritische Reflexion von Werten fordert. Bildung ist niemals wertneutral, und auch vermeintlich universale Ziele sind stets im Kontext von globalen Machtverhältnissen zu hinterfragen. Die GCE fasst Wertebildung als dialogischen Prozess auf, in dem Raum gelassen wird für Widerspruch und Aushandeln, was Freires Verständnis von Bildung als Praxis der Freiheit entspricht.

Die vier Säulen der UNESCO (Delors 1996, S. 37) erweitern Lang-Wojtasik & Lang (2022, S. 145) mit der kritischen Dekolonisierungsperspektive; ebenso betonen Fanon, Sartre und Anderson die Notwendigkeit der dekolonialen GCE: Die Analyse der Objektivierung durch den weißen Blick (Fanon 1980, S. 71) zeigt die Reproduktion von Unterdrückung durch Bildungssysteme; ein Kernproblem, welches Freire im Banking-Modell (2005, S. 73) sowie in hooks radikaler Offenheit (2010, S. 13) aufgegriffen wird. Anderson (1991) verdeutlicht die Relevanz des Bruchs mit kolonialen Wissenshierarchien. Sartres Dialektik der Négritude (1964–65, S. 28) liefert die Vorlage für transformatives Lernen, ohne Gewalt zu verherrlichen (Fanon 2015, S. 20). Wintersteiner (2019, S. 22) versteht GCE als Antwort auf postkoloniale Bildungsherausforderungen.

Nach Freire und hooks ist GCE ganzheitlich zu verstehen, um Lernende zu befähigen, ihre Position in der vernetzten Welt zu finden. Die vierte UNESCO-Säule (Lernen zu sein) greift Freire im Konzept der Subjektwerdung auf; die dritte Säule (Lernen zusammenzuleben) greift hooks auf, indem sie radikale Offenheit sowie affektive Bildung fordert.

Im österreichischen Bundesministerium für Bildung (BMBWF, 2024) ist das Erziehen von Schüler*innen als kritische Weltbürger*innen durch GCE verankert. Sie sollen globale Zusammenhänge verstehen, demokratische Werte leben und sich für Menschenrechte einsetzen. Das Ziel stimmt mit der Grundannahme von Freire überein, indem Bildung immer ein Akt der Erkenntnis und damit auch ein Akt der Transformation ist (Freire 2005, S. 92).

Die vier normativen Grundprinzipien der GCE stellen die ethische Basis für Bildung dar, welche das kritische Reflektieren von globalen Ungleichheiten fördert. hooks (2010, S. 13) verlangt das Schulen einer demokratischen Bildung sowie von emotionaler Intelligenz, die notwendig ist zum Entwickeln von Empathie, Verantwortung und Solidarität.

GCE ist keine einseitige Vermittlung von Werten, sondern bietet Raum für gemeinsames Wachsen (hooks 2010, S. 24). Das heißt, dass Lernräume so gestaltet werden, dass alle Stimmen zählen und Lernende sich als Teil des relationalen, globalen Gefüges begreifen.

Nhat Hanh (2001) betont, dass Bildung beim Fehlen von Achtsamkeit nicht vollständig ist. Durch Achtsamkeit wird die Verbindung von affektiven und kognitiven Lernprozessen möglich. Dies ist die Voraussetzung für eine transformative GCE zur kritischen Betrachtung von Strukturen und der Kultivierung von neuen Formen der Selbst- bzw. Weltbeziehung.

Daher ist GCE stets selbstreflexiv und fragt, wer für wen/in wessen Namen und mit welcher epistemischer Voraussetzung spricht. Wird dies berücksichtigt, wird GCE dem transformativen Anspruch als Bildungsansatz gerecht, der sich mit globalen Interdependenzen ethisch und politisch auseinandersetzt.

Eine wertfreie Bildung ist nach Freire und hooks paradox, denn sie ist stets wertgeladen. Wichtiger ist, wie mit Werten umgegangen wird. Die GCE fasst Werte als Orientierungen auf, die im Dialog erschlossen werden. Das SDG 4.7 (Bildung für nachhaltige Entwicklung) ist der Ausgangspunkt für kritische Auseinandersetzungen, indem Lernende hinterfragen, welche Personen Nachhaltigkeit mit welchen Interessen definieren. Aufgrund einer solchen reflexiven Praxis kann Wertebildung ermächtigt werden und Bildung wird selbst ein Wert.

Paulo Freire: Bildung als Praxis der Freiheit in globaler Perspektive

Freires Konzept der Pädagogik der Unterdrückten ist eine zentrale theoretische Grundlage für GCE, vor allem hinsichtlich der Frage, wie Bildung eine Förderung von Demokratie, sozialer Gerechtigkeit und emanzipatorischem Denken sein kann. In Freires Verständnis (2005, S. 34) ist Bildung ein politischer Akt, der in Machtverhältnissen eingebettet ist. Essenziell ist der Dialog beim Lernen (Freire 2005, S. 80).

Unter Dialog werden bei der GCE gegenseitige Bildungsprozesse ohne Hierarchie verstanden. Der Lehr-Lern-Prozess setzt an realweltlichen Problemen an, wie z. B. Ungleichheit, koloniale Kontinuität oder ökologische Krisen. Das Thema Klimagerechtigkeit ist so kein isoliertes Phänomen, das nur Ökologie betrifft, sondern ist im Kontext von geopolitischer Machtverteilung, globaler Ausbeutung von Ressourcen bis hin zu postkolonialen Ungleichheit zu betrachten (Freire 2005, S. 77).

In dieser Verknüpfung wird durch GCE deutlich, dass durch Bildung ein Raum für Erfahrungen und Handlungen geschaffen wird. Mit GCE wird Welt gemeinsam gedeutet und mit den anderen Akteur*innen verändert (Freire 2005, S. 88).

Der Ansatz von Freire liefert der GCE dadurch konkrete Methodologie in Form von Dialog, kritisches Analysieren, Kontextualisieren und kollektive Handlungen, und bildet eine enge Verknüpfung mit den normativen Grundpfeilern der GCE (Gerechtigkeit, Nachhaltigkeit, Gewaltfreiheit und Partnerschaft). Beide Konzepte benötigen die partizipative Ausrichtung von Pädagogik für eine Fokussierung auf die politische Ebene der Bildung und das Verständnis, dass Unterdrückung ein gesellschaftliches als auch epistemisches Problem darstellt. Freires Konzept der Pädagogik der Unterdrückten versteht Bildung als dialogischen, ko-konstruktiven Prozess, bei dem die Lernenden ihre Lebensrealitäten artikulieren können und befähigt werden, strukturelle Machtverhältnisse kritisch zu analysieren.

Indem Freire den Dialog für die epistemologische Beziehung betont, versteht sich Bildung als Instrument, das globale Ungleichheiten ersichtlich macht und diese durch das kollektive Re-

flektieren überwunden werden können. GCE kann zur Praxis der Freiheit als globale, postkolonial-sensible Bildungsarbeit aufgefasst werden.

bell hooks: Engaged Pedagogy als affektive Erweiterung von GCE

Das Konzept der engaged pedagogy von hooks ist eine wichtige Weiterentwicklung der Befreiungspädagogik von Freire. Es erweitert die GCE mit emotionalen, identitätspolitischen sowie intersektionalen Sichtweisen. hooks kritisiert die im traditionellen Bildungssystem häufig unreflektierte Perpetuierung der Gewaltformen von Autorität und plädiert für eine Bildung, in der radikale Offenheit, Empathie und das ganzheitliche Entwickeln von Lernenden im Zentrum stehen (hooks 2010, S. 9).

Diese Grundhaltung ist für die Pädagogik der GCE von Bedeutung, weil globale Bildung unter anderem ein stark affektiver Ansatz ist. GCE anerkennt, dass beim Lernen über globale Themen wie Krisen durch Klimawandel, Armut oder Fluchtbewegungen eine emotionale Zumutung erfolgt, die wütende Gefühle und/oder Ohnmacht oder Scham hervorrufen kann. Innerhalb eines engaged classrooms kann nach hooks solchen Emotionen der Raum zur Vertiefung von Lernprozessen gegeben werden (hooks 2010, S. 11).

Eine andere Kritik von hooks betrifft die hegemoniale Auffassung, dass Wissen neutral bzw. objektiv sei (2010, S. 13). Das bedeutet für GCE, Inhalte wie Formen von Wissensproduktion kritisch zu hinterfragen. hooks fordert, dass marginalisierte Sichtweisen sichtbar und als eine epistemische Ressource verstanden werden. Dies stellt einen zentralen Aspekt dar für eine postkoloniale GCE. Die Kritik von hooks am hegemonialen Verständnis von Wissen steht im Einklang mit Berglund & Schmidt (2020, S. 89) und deren Demonstration anhand des Beispiels der Extinction Rebellion, welche Herausforderungen an aktivistischer Bildung durch top-down-Strukturen gestellt werden.

Schließlich betont hooks die Bedeutung von Beziehungen beim Lernen (2010, S. 11), und teilt mit dieser Haltung den Anspruch der GCE auf die Prinzipien Partnerschaft und Gewaltfreiheit. Engaged pedagogy fordert neben der Fachkompetenz von Lehrpersonen auch deren Bereitschaft, sich selbst als Lernende zu verstehen. Lehrpersonen werden zu Begleiter*innen in einem Raum der Koexistenz von multiperspektivischen Weltzugängen.

GCE steht für eine Bildung von Verbundenheit, Sensibilisierung auf Differenzen und Hoffnung. Es geht um Fragen des globalen Lernens ohne Dominanz und der Übernahme von Verantwortung ohne Vereinfachungen bzw. Instrumentalisierungen. hooks Konzept der engaged pedagogy bietet dafür Inspirationen aus Theorie und Praxis, und liefert eine Erweiterung des Ansatzes von Freire durch das Berücksichtigen der emotionalen, körperlichen und identitätspolitischen Dimension bei Lernen. Die engaged pedagogy beruht auf einer radikalen Offenheit, dem gegenseitigen Respekt und Integrieren der Lebenserfahrung/des Intellekts

(hooks 2010, S. 9). Auf diese Weise ist dieser Ansatz ein bedeutender Beitrag für die GCE und einer subjektiv erfahrbaren, ganzheitlich wirksamen Bildung.

hooks versteht Differenzen als notwendig, damit Lernprozesse beginnen, daher hat GCE die Aufgabe der Förderung von kognitiven Kompetenzen und emotionaler/ethischer Urteilsfähigkeit. Der Lernprozess als affektiv-politischer Akt sensibilisiert auf globales Verantwortungsbewusstsein und nimmt Empowerment sowie die emotionale Seite von Unterdrückung ernst.

Ebenso betont Nhat Hanh (2001, 16), dass ein Mitgefühl aufgrund einer bewussten Erfahrung mit Leid entsteht. Ein solches bewusstes Hinwenden zu einem Leid erweitert die Auffassung von hooks, dass affektive Bildung auch eine spirituelle Ebene umfasst, in der Leiden kein Defizit ist, sondern der Ausgangspunkt für Erkennen und Verbundenheit.

GCE als dekoloniale, epistemologiekritische Bildungstheorie

GCE entfaltet das emanzipatorische Potenzial nur bei einer kritischen Selbstreflexion des Wissens. Nach Freire und hooks ist Bildung nie wertneutral, sondern kann stets epistemische Verhältnisse von Gewalt reproduzieren bzw. widerspiegeln.

Fanons (1980, S. 10) kritische Haltung zur Internalisierung von kolonialer Minderwertigkeit betont die Relevanz der GCE, welche auch marginalisierte Wissensformen beachtet. Das koloniale Konstruieren der Rassen mittels Zensus und Kartographie (Anderson 1991, S. 200) ist eine Warnung vor der vermeintlich neutralen Klassifizierung in Lernmaterialien. Der Aufruf von Sartre (1964–65, S. 28) für das Dekolonialisieren des Denkens geht mit der Forderung von hooks nach einer affektiven Bildung einher. Die epistemologies of the South (de Sousa Santos 2018, S. 12) operationalisieren Akkari & Maleq (2020, S. 210) als dekoloniale Bildungsstrategie, während Kodym (2021, S. 105) die spekulative Fabulation als eine Methode zur Dekonstruktion von dominanten Narrativen vorstellt.

Nach Freire transportiert jede Bildungsform eine spezifische Weltanschauung. In der Banking-Methode zur Wissensvermittlung haben Lernende eine rezeptive Rolle, die das aktive, kritisch-reflektierende Denken vermeidet. Auf globaler Ebene bedeutet das, dass die GCE keine top-down-Vermittlung von westlichen Werten vornimmt, sondern entsprechend dem dialogischem Prinzip von Freire (2005, S. 88) Weltdeutungen als ein kollektives, kontextgebundenes Aushandeln verstehen.

hooks erweitert dieses Verständnis durch die Kritik an dem epistemischen Ausschließen im akademischen Kontext. Sie fordert mit der radikalen Offenheit das Schaffen von Lernräumen, dass durch GCE Wissen relational und vielfältig gedacht werden kann (hooks 2010, 15).

Dies betrifft ebenso vermeintlich universelle Werte von Bildung, indem eurozentrische Normen (z. B. Fortschritt oder Entwicklung) häufig nicht hinterfragt und als globaler Maßstab eingesetzt werden, und zugleich nicht-westliche Systeme von Wissen marginalisiert werden. Die GCE braucht Transparenz bei der eigenen Wertgebundenheit, etwa im Bereich der Thematisierung von kolonialen Kontinuitäten im Diskurs zu Nachhaltigkeit.

Nhat Hanh (2001, S. 61) sieht unser konkretes Zuhause anstelle von kulturellen und/oder ideologischen Zuschreibungen in der kollektiven Praxis und geistigen Freiheit. Angelehnt an Freires Dialogprinzip verankert Nhat Hanh epistemische Selbstvergewisserung in sozialen Beziehungen als zentralen Ansatz für eine dekoloniale Bildungsstrategie der GCE.

So wird GCE in ein enges Verhältnis zu postkolonialen Theorien gestellt, vor allem zu Autor*innen wie beispielsweise Spivak oder de Sousa Santos: Spivak (1988, S. 271) hinterfragt kritisch etwa das Repräsentieren von marginalisierten Stimmen in Diskursen zur Bildung (Can the Subaltern speak?) und stellt damit zentrale Fragen für GCE: Wer kann in den globalen Bildungsdiskursen gehört werden und wer ist nicht sichtbar? Nach de Sousa Santos (2018) muss GCE Räume für epistemologies of the South öffnen, somit für Alternativen bei Weltzugängen, Deutungsmustern oder Wissenspraktiken.

In dieser Hinsicht ist GCE kein bloßes Integrationsprojekt, sondern ein kritisches, konfliktbehaftetes Unterfangen. Es motiviert zur Dekonstruktion von dominanten Narrativen und der Reflexion/Veränderung von Positionen in globalen Machtverhältnissen. Bildung wird zum Prozess eines learning to unlearn nach de Sousa Santos, und die GCE wird zum Ort für epistemische Gerechtigkeit, einer Plattform des knowledge otherwise (de Sousa Santos) zum Sichtbarmachen bzw. Anerkennen der Weltzugänge außerhalb von eurozentrischen Normen.

Bildungstheoretische Einordnung: GCE als Kritik und Entgrenzung

GCE ist mehr als ein pädagogisches Werkzeug zum Vermitteln globaler Themen, denn als kritische Bildungspraxis wird nach den Bedingungen zum Erkennen, Reflektieren und Transformieren von Weltverhältnisse gefragt. Nhat Hanh (2001, S. 22) weist darauf hin, wie wichtig die Achtsamkeit in der alltäglichen Praxis ist, um zu erkennen bzw. verändern.

Daraus ergibt sich ein integratives Bildungsverständnis, welches mit dem Konzept von hooks der ganzheitlichen Subjektbildung verglichen werden kann. Die Analyse von Catalano (2013, S. 280) anhand der Occupy-Bewegung als Lernraum für globale Solidarität ist ein Beispiel in diesem Bezug.

Nach Freire (2005, S. 88) versteht sich Bildung stets als Akt mit einer politischen Verortung, und Menschen sind als unfinished being Subjekte, die erst durch Reflexion zum Menschen werden. Die GCE greift diesen Aspekt auf, indem Lernende dazu befähigt werden, die Welt zu verstehen/verändern.

GCE wird auf diese Weise praktizierte Freiheit als Bildung, die dazu ermutigt, beim Gestalten der Welt zu partizipieren, und zwar jeweils mit Bezug auf die individuelle Lebensrealität der Lernenden. Im Zentrum steht das Konzept der generativen Themen, für ein kritisches Auseinandersetzen ausgehend von realen globalen Verflechtungen wie Klimakrise, Ungleichheiten oder Migration.

hooks ergänzt dies mit ihrem Verständnis, dass Bildung ganzheitlich sein soll. Daher ist ohne die Berücksichtigung der emotionalen, ethischen und körperlichen Dimensionen jegliches kritische Denken unvollständig (2010, S. 7).

GCE anerkennt als Bildungstheorie, dass Lernen andauernd in einem situieren, relationalen und machtdurchzogenen Kontext erfolgt. Daher sind vorliegende Ordnungen für das Denken möglicher Alternativen zu hinterfragen. Dies kann innerhalb dialogischer Lernräume gelingen, wenn Subjektwerdung als solidarischer, kollektiver Prozess aufgefasst wird. So erweist GCE sich nach Freire und hooks als Projekt für eine kritische Subjektbildung, in dem die Theorie mit der Praxis bzw. das Erkennen mit Engagement verbunden werden. Es wird dazu ermutigt, globale Zusammenhänge zu analysieren und zur persönlichen Lebenswirklichkeit in Beziehung zu setzen, damit die Voraussetzung geschaffen wird, solidarisch und verantwortungsbewusst zu handeln.

Fazit: GCE als Bildung zur globalen Solidarität

Es wurde dargelegt, dass die GCE gemäß Freire und hooks ein Bildungsverständnis aufweist, welches das bloße Vermitteln von Wissen übersteigt und tiefe Eingriffe in soziale, ethische bzw. erkenntnistheoretische Fragestellungen vornimmt. Bildung versteht sich so als politischer Prozess zur Transformation, indem durch kritisches Hinterfragen eine gemeinschaftliche Handlungsfähigkeit auf globaler Verantwortungsbasis erreicht wird.

Im Verständnis von Freire ist Bildung die Verknüpfung des Reflektieren und Handelns, um die Welt zu erkennen und zu verändern. Dadurch wird mit GCE die Praxis der Freiheit ermöglicht, indem Lernenden ermöglicht wird, sich selbst als historische Subjekte in globalen Machtstrukturen zu erkennen, um dann kollektiv zu handeln. Die Struktur eines Dialogs fördert kritisches Denken und gemeinsame Lernprozesse für aktive Beiträge der Gestaltung einer globalen Zukunft.

Die Kritik von Freire (2005, S. 73) im Banking-Modell kann mit dem Konzept der epistemischen Gerechtigkeit von de Sousa Santos (2018, S. 45) verknüpft werden. Der Ansatz der generativen Themen ist im Modell Global Citizenship 1–2–3 (Putman & Byker 2020, S. 17) in Form des erfahrungsbasierten Lernens zu finden. Butler (2004, S. 128) erweitert das Modell mit der Frage der prekären Lebensverhältnisse in Bezug auf globale Bildungsprozesse.

hooks ergänzt dies mit ihrer engaged pedagogy und der Forderung, dass Lernende ganzheitlich wahrgenommen werden müssen und Bildung gerecht, liebevoll und engagiert sein soll. Dies eröffnet der GCE die affektiven und intersektionalen Dimensionen für globale Bildungsprozesse, wodurch Lernen eine ethische Praxis wird.

GCE befindet sich im Spannungsfeld von Lebenswelt und Weltgesellschaft bzw. der Erfahrung von Subjekten und der strukturellen Analyse. Ihr Anspruch liegt im Ermutigen, die globalen Probleme mit der eigenen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen, und dabei selbst Teil der Lösung zu sein.

Daher ist die GCE Antwort wie kritisches Weiterführen des SDG 4 (hochwertige Bildung für alle). Hochwertige Bildung umfasst technische Kompetenzen, aber auch die Befähigung zum Denken und Erkennen von Werten (z. B. Solidarität, Gerechtigkeit) in deren Widersprüchlichkeit, und in diese in Handlungen zu transformieren. Auf diese Weise wird die Bildung selbst ein Wert für Demokratie, Selbstermächtigung und globale Verständigung.

Nhat Hanh (2001, S. 18) ruft mit der Achtsamkeitspraxis dazu auf, das Jetzt als den Ort für solidarisches Handeln zu erkennen. Für die GCE bedeutet das, dass globale Solidarität mit dem achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen beginnt, um globalen Frieden und Gerechtigkeit zu praktizieren. So sprechen sich Lang-Wojtasik & Oza (2020, S. 170) für die inklusive GCE-Praxis aus, die marginalisierte Perspektiven priorisiert, während Filko (2021, S. 48) demonstriert, dass Mehrsprachigkeit im Unterrichtsfach Deutsch als Tool genutzt werden kann, um globales Bewusstsein zu schaffen.

GCE hat das Potential eines pädagogischen Korrektivs während der Zeit von ökologischen Krisen, sozialen Fragmentierungen und steigender Demokratieskepsis, und zwar als Pädagogik der Hoffnung, der Kritik und auch einer globalen Solidarität, indem gefragt und nicht geantwortet wird bzw. nach Verbindungen gesucht, wo sonst getrennt wird.

Literaturverzeichnis

- Akkari, A. & Maleq, K. (2020). Rethinking Global Citizenship Education. A Critical Perspective. In A. Akkari K. Maleq (Ed.), *Global Citizenship Education. Critical and International Perspectives* (S. 205–217). Springer Nature.
- Anderson B. R. (1991). Die Erschaffung der Nation durch den Kolonialstaat. *Das Argument*. 186/33(2), 197–211.
- Berglund, O. & Schmidt, D. (2020). *Extinction rebellion and climate change activism*. Springer.
- Butler, J. (2004). *Precarious Life*. Verso.
- BMWF (2024). *Grundsatzertlass zur GCE im Unterricht*. Bundesministerium für Bildung.
- Catalano, T. (2013). Occupy. A case illustration of social movements in global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 276–288.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within*. UNESCO.
- de Sousa Santos, B. (2018). *Epistemologies of the South*. Routledge.
- Fanon, F. (1980). *Schwarze Haut, weiße Masken*. Syndikat.
- Fanon, F. (2015). *Die Verdammten dieser Erde*. Suhrkamp.
- Filko, C. (2021). Mehrsprachigkeit im (Deutsch-)Unterricht. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik). Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45(4), 44–54.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.

Grobbauer, H. & Wintersteiner, W. (2018). Eine Schule des Weltbürgertums. Global Citizenship Education. Von der Theorie zur Praxis. In H. Grobbauer & W. Wintersteiner für die Österreichische UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Globales Citizenship Education in der Praxis. Erfahrungen, Erfolge, Beispiele österreichischer Schulen* (S. 7–9).
<https://www.unesco.at/bildung/artikel/article/global-citizenship-education-in-der-schulpraxis>, Stand vom 21. Jänner 2024.

Grobbauer, H. (2016). Global Citizenship Education als transformative Bildung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39(1), 18–22.

hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.

Kodym, C. (2021). Neue Realitäten denken. Science Fiction, Spekulativer Realismus und Spekulative Fabulation. In W. Wintersteiner & S. Zelger (Hrsg.), *Global Citizenship Education im Deutschunterricht. ide (informationen zur deutschdidaktik)*. *Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 45(4), 102–110.

Lang-Wojtasik, G. & Lang, J. (2022). *Global Citizenship Education und Weltgesellschaft*. Springer VS.

Lang-Wojtasik, G. & Oza, D. J. (2020). Global citizenship education for whom? Indo-German reflections on global vignettes from worldwide practices. *Tertium comparationis*, 26(2), 158–173.

Nhat Hanh, T. (2001). *essential writings*. Orbis Books

Putman, S. M. & Byker, E. J. (2020). Global citizenship 1–2–3. Learn, think, and act. *Kappa Delta Pi Record*, 56(1), 16–21.

Sartre, J.-P. (1964–65). Black Orpheus. *The Massachusetts Review* 6(1), 13–52.

Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern Speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (S. 271–313). University of Illinois Press.

Wintersteiner, W. (2019). Global Citizenship Education. Eine pädagogische Antwort auf die „große Regression“? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 42(1), 21–25.

Autor

Thomas Benesch, Tit. Univ.-Prof. HS-Prof. Dr.habil. DDr.

Seit 2012 Dozent und Hochschulprofessor an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland sowie Titularprofessor für Wirtschafts- und Organisationswissenschaften an der Westungarischen Universität. Zuvor als Universitätsassistent und Fachhochschulprofessor in den Bereichen Biometrie und Informationsmanagement tätig. Autor von über 200 wissenschaftlichen Publikationen zu Bildungswissenschaft, angewandter Statistik und Fachdidaktik. Nebenberuflich als Unternehmensberater, Coach und Gutachter aktiv. Mitglied in Fachgesellschaften (ÖFEB, GDM).

Kontakt: thomas.benesch@ph-burgenland.at