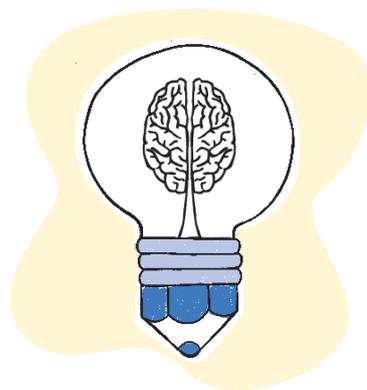
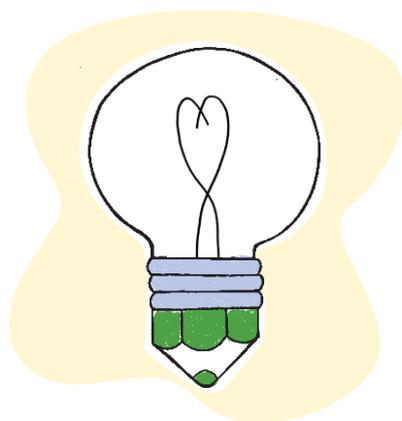
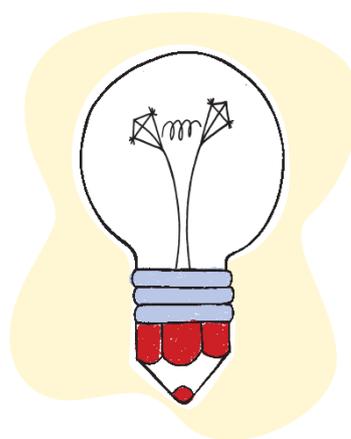
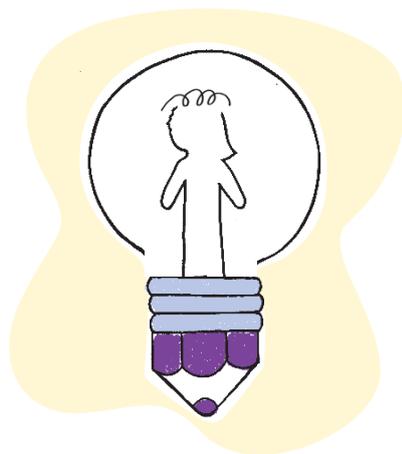




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Projekt: „Transformative Bildungsarbeit für soziale Inklusion/Chancengerechtigkeit und Global Citizenship Education“

Theoretischer Rahmen



Autorinnen: Inés Hernández, Laura La Scala, Susanne Paschke

Konsortium: InteRed, CESIE, Südwind

Design und Layout: InterRed, basierend auf einer originellen Idee von Rosy Botero

Herausgegeben von: Fundación InteRed. C/ Alameda, 22. 28014 Madrid. Spain.

Jahr: 2022

Es ist erlaubt, dieses Werk zu vervielfältigen, zu verbreiten und öffentlich wiederzugeben, solange die Urheberschaft anerkannt wird und es nicht zu kommerziellen Zwecken verwendet wird. Es ist nicht möglich, dieses Werk zu verändern, umzuwandeln oder ein von ihm abgeleitetes Werk zu erstellen.

Das Projekt "Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship Citizenship" wurde durch das Erasmus+ Programm der Europäischen Union kofinanziert. Der Inhalt dieser Publikation liegt in der alleinigen Verantwortung von InteRed, CESIE und Südwind, daher sind weder die Europäische Kommission noch der Spanische Dienst für die Internationalisierung des Bildungswesens (SEPIE) für die Verwendung der hierin verbreiteten Informationen verantwortlich.

Eine Publikation von



Finanziert von



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Inhalt

1. Das Projekt	4
2. Konzeptualisierung: Unsere gemeinsame Position	4
2.1. Definition: Globales Lernen/Global Citizenship Education	5
Der internationale Rahmen für Global Citizenship Education	5
Unser Verständnis von Global Citizenship Education	6
Themen der Global Citizenship Education	7
Methodik und Didaktik Globalen Lernens/GCE.....	8
2.2. Soziale Inklusion/Chancengerechtigkeit in der Schule.....	9
Was verstehen wir unter sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit in der Schule?.....	9
Was ist Chancengerechtigkeit?	9
Sozioökonomischer Status der Familie.....	10
Migrationserfahrung/Nationalität.....	10
Geschlecht	11
Beeinträchtigungen	12
Unsere Position zu sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit in der Schule.....	13
3. Förderung sozialer Inklusion in Schulen durch transformative Bildungsarbeit und Global Citizenship Education	13
4. BIBLIOGRAPHIE	15



1. Das Projekt

Das Projekt [TEMSIC \(Transformative Educational Methods for Social Inclusion and Global Citizenship\)](#) ist ein Erasmus+ Projekt von InteRed (Spanien, Lead-Organisation), CESIE (Italien) und Südwind (Österreich). Das Projekt richtet sich an Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 2, deren Schüler*innen von Ausgrenzung und vorzeitigem Schulabbruch bedroht sind und Interesse daran haben, Chancengerechtigkeit mit innovativen Lehr- und Lernmethoden im Sinne Globalen Lernens zu fördern. Globales Lernen/Global Citizenship Education ist laut Eurydice-Bericht (2017) besser dafür geeignet, bei Lernenden bestimmte Kompetenzen im Hinblick auf Weltbürger*innenschaft zu stärken, als traditionelle Lehr- und Lernmethoden.

Durch die Schließung von Bildungseinrichtungen während der Covid-19-Pandemie wurde deutlich, wie vielfältig die Ressourcen sind, die den Schüler*innen für das Lernen zur Verfügung stehen. Obwohl es seit Jahren ein großes Anliegen von Bildungseinrichtungen ist, Vielfalt und Heterogenität als Chance zu begreifen, ist deutlich geworden, dass Inklusion in Zukunft mehr als strukturelle Zugänglichkeit verstanden werden muss. Schon lange wurde nicht mehr so viel über soziale Ungleichheit diskutiert, wie es im Jahr 2020 der Fall war, denn spätestens seit der Covid-19-Pandemie wissen wir: **Bildungsungleichheiten und soziale Ausgrenzung können durch die Form des Unterrichts verstärkt werden.** Das bekommen vor allem die Schüler*innen zu spüren, die aus verschiedenen Gründen von Benachteiligungen betroffen oder bedroht sind. An dieser Stelle setzt das Projekt TEMSIC an. Ziel des Projekts ist es, zu mehr Chancengerechtigkeit für Kinder und Jugendliche beizutragen und hochwertige Unterrichtsmaterialien im Sinne Globalen Lernens für ALLE bereitzustellen.

Ein zentrales Ergebnis dieses Projekts ist eine Publikationsreihe von vier Handbüchern für Lehrpersonen, die sich mit aktuellen Themen aus dem Bereich Global Citizenship Education befassen. Die Handbücher sollen Lehrpersonen darin unterstützen, relevante Bildungsthemen und globale Herausforderungen aus einer Global Citizenship-Perspektive anzusprechen. Welche Themen zur Bearbeitung im Unterricht als zentral angesehen werden, wurde im Rahmen einer projektinternen Studie unter Lehrer*innen aus Österreich, Spanien und Italien untersucht.

2. Konzeptualisierung: Unsere gemeinsame Position

Wie bereits erwähnt, wird das Projekt von drei Organisationen umgesetzt. Dies bedeutet **einen Mehrwert** in Bezug auf die Zusammenarbeit und die Erfahrung jeder einzelnen der drei NGOs, aber es **bringt auch die Notwendigkeit mit sich, gemeinsame Kriterien und Positionen zu den angesprochenen Schlüsselthemen festzulegen: Globales Lernen/Global Citizenship Education und soziale Inklusion/Chancengerechtigkeit** in Schulen. Daher werden im folgenden Abschnitt jene Konzepte vorgestellt und Parameter definiert, die die Entwicklung der Handbücher geprägt haben. Für die Definition dieser beiden Konzepte werden die aktuellen europäischen Rahmenwerke sowie



jene der Vereinten Nationen und der UNESCO herangezogen. Zusätzlich wird auch jede der Partnerorganisationen aus dem Projekt TEMSIC ihre Position zu diesen Konzepten einbringen.

2.1. Definition: Globales Lernen/Global Citizenship Education

Der internationale Rahmen für Global Citizenship Education

Zahlreiche internationale Referenzstellen haben Definitionen für Global Citizenship Education (kurz GCE) entwickelt. Laut UNESCO (2014) zielt Global Citizenship Education darauf ab, Schüler*innen aller Altersgruppen dazu zu befähigen, sowohl **auf lokaler als auch auf globaler Ebene eine aktive Rolle beim Aufbau friedlicherer, toleranterer, inklusiverer, nachhaltigerer und sicherer Gesellschaften zu übernehmen**, und inkludiert als „Sammelbegriff“ Friedenserziehung, Menschenrechtsbildung, politische Bildung, entwicklungspolitische Bildungsarbeit und interkulturelle Bildung sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Diese Definition von GCE wird 2015 durch die Verabschiedung der Agenda 2030 mit ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, kurz SDGs) durch die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen als Transformationsagenda nach Ende der Phase der Millenniumsentwicklungsziele (MDGs) bekräftigt. Die UNESCO hat den Auftrag auf globaler Ebene die Fortschritte der Länder bei der Umsetzung von **SDG 4 (Gewährleistung einer hochwertigen, inklusiven und gerechten Bildung und Förderung von Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle Menschen)** zu leiten. Global Citizenship Education findet sich konkret in Ziel 4.7. wieder: *Bis 2030 soll sichergestellt werden, dass alle Schüler*innen das Wissen und die Fähigkeiten erwerben, die zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung erforderlich sind. Darin enthalten sind Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensstile, Menschenrechte, Gleichstellung der Geschlechter, Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürger*innenschaft und Wertschätzung der kulturellen Vielfalt und des Beitrags der Kultur zur nachhaltigen Entwicklung.* Dadurch wird der Wert von Bildung hervorgehoben und von der UNESCO (2015 b) als Mittel zur Vermittlung gemeinsamer und universeller Werte und zum Aufbau von Weltbürger*innenschaft betrachtet. Dies impliziert einen lebenslangen Bildungsansatz, der in der frühen Kindheit beginnt und sich über alle Bildungsstufen bis ins hohe Erwachsenenalter fortsetzt.

Im **europäischen Kontext** betonen Einrichtungen wie die Europäische Kommission das Ziel der Citizenship Education, ein harmonisches Zusammenleben zu fördern und die für alle Seiten vorteilhafte Entwicklung der Menschen und der Gemeinschaften, in denen sie leben, zu unterstützen, indem sie den Schüler*innen helfen, **aktive, informierte und verantwortungsbewusste Bürger*innen** zu werden. Der Eurydice-Bericht 2017 spiegelt das ständige Interesse der europäischen Gemeinschaft und der nationalen Bildungsbehörden an diesem Thema wider, ebenso wie die Analyse von Citizenship Education im Unterricht in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Laut diesem Bericht ist die Citizenship Education in den europäischen Bildungssystemen präsent, entweder integriert in andere Fächer oder als eigenes Fach mit eigenen Lehrplanzielen. Aus unserer Position heraus und im Hinblick auf das Projekt verstehen wir Global Citizenship Education als **einen interdisziplinären Ansatz, der in allen Bereichen des Schullebens präsent sein muss.**



Die Schlussfolgerungen des oben genannten Berichts werden durch den globalen Kompetenzrahmen der PISA-Studie (OECD, 2018) untermauert, der die konzeptionellen Grundlagen für die Globale Kompetenz festlegt. Unter **Globaler Kompetenz** wird die Fähigkeit verstanden, sich mit lokalen, globalen und interkulturellen Fragen auseinanderzusetzen, die Perspektiven und Weltanschauungen anderer Menschen zu verstehen und zu respektieren, an offenen, angemessenen und effektiven Interaktionen mit Menschen unterschiedlicher Kulturen teilzunehmen und sich für das kollektive Wohlergehen und eine nachhaltige Entwicklung einzusetzen. Die Globale Kompetenz ergänzt die vom Rat der Europäischen Union angenommenen **Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen**, nämlich:

- Lese- und Schreibkompetenz
- Mehrsprachige Kompetenz
- Mathematische Kompetenz und Kompetenz in Naturwissenschaften, Technik und Ingenieurwesen
- Digitale Kompetenz
- Persönliche, soziale und lernbezogene Kompetenz
- Bürgerliche Kompetenz
- Wirtschaftlicher Wettbewerb
- Kulturelles Bewusstsein und Ausdruckskompetenz

Unser Verständnis von Global Citizenship Education

Sehr häufig werden zwei Definitionen von Global Citizenship Education verwendet, die 2002 im Rahmen der Maastricht Global Education Deklaration verabschiedet wurden:

- *Globales Lernen bedeutet Bildungsarbeit, die den Blick und das Verständnis der Menschen für die Realitäten der Welt schärft und sie zum Einsatz für eine gerechtere, ausgewogenere Welt mit Menschenrechten für alle aufrüttelt.*
- *Globales Lernen umfasst entwicklungspolitische Bildungsarbeit, Menschenrechtserziehung, Nachhaltigkeitserziehung, Bildungsarbeit für Frieden und Konfliktprävention sowie interkulturelle Erziehung, also die globalen Dimensionen der Bildung für Staatsbürger*innen.*

Aus der Summe dieser und anderer Definitionen des Globalen Lernens, können wir **unser Konzept des Globalen Lernens** als einen Ansatz definieren, der zum Ziel hat, jene Lehr-Lern-Prozesse zu fördern, die dazu beitragen, das Recht auf Bildung für alle Menschen und Gemeinschaften in der Welt zu garantieren, und zwar aus einer humanistischen und inklusiven Perspektive und unter Anerkennung und Wertschätzung von Verschiedenheiten jeglicher Art. Diese Bildung fördert ein kritisches und verantwortungsvolles Bewusstsein, das sich auf persönlicher und kollektiver Ebene für die Veränderung der lokalen und globalen Realität einsetzt. Ziel von GCE ist es, zum Aufbau einer gerechteren, integrativen und respektvollen Welt beizutragen, in der sich alle Menschen frei und selbstbestimmt entwickeln können. GCE setzt auf interaktive und kooperative Methoden, die viel mehr persönliche Kompetenzen neben konkreten Inhalten fördern und die Schüler*innen in den Mittelpunkt des Lehr- und Lernprozesses stellen.

GCE als Bildungskonzept zielt darauf ab, Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die zu einem erfüllten Leben in unserer globalisierten Welt beitragen. Es ist kein Konzept, das Schüler*innen „fit für die Globalisierung“ macht, sondern sie ermutigt die Globalisierung im Sinne von sozialer Gerechtigkeit



und Nachhaltigkeit weltweit mitzugestalten. GCE ermöglicht es den Schüler*innen, sich als Weltbürger*innen, als global citizens, zu begreifen. *Aber was bedeutet es wirklich, Weltbürger*in zu sein?* Hier sind einige Schlüsselemente:

- Entwicklung des Gefühls und Bewusstseins, in einer globalen Gemeinschaft zu leben und Teil dieser globalen Gemeinschaft zu sein.
- Entwicklung des Wissens, der Fähigkeiten, der Werte und der Einstellungen, die notwendig sind, um globale und lokale Probleme zu verstehen; das Verstehen der Machtdynamik, die sich aus dem neoliberal-kapitalistischen System der wirtschaftlichen und sozialen Organisation ergibt; das Erkennen von Ungleichheiten und sozioökonomischer Ungerechtigkeiten; das Übernehmen von Verantwortung für unseren Planeten und dessen Ressourcen.
- die Überzeugungen und Werte zu stärken, die der gesamten Menschheit gemeinsam sind: Die Werte des Friedens, der Freiheit, des sozialen Fortschritts, der Gleichberechtigung und der Menschenwürde, die in der Charta der Vereinten Nationen und in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte anerkannt werden.
- die Vielfalt der Menschen, einschließlich der Identitäten, Religionen, Sprachen usw. anzuerkennen, zu verstehen und positiv zu bewerten.
- Entwicklung einer positiven Einstellung gegenüber anderen Menschen, Förderung des gegenseitigen Verständnisses und der Zusammenarbeit angesichts individualistischer und wettbewerbsorientierter Haltungen.
- Soziokulturelle Landschaften auf der ganzen Welt zu erkunden und die Lernkultur sowie das gegenseitige Verständnis und die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen zu fördern.
- Verinnerlichung der Werte der Gleichheit¹ und der sozialen Gerechtigkeit².
- eine positive Einstellung entwickeln und Verantwortung für öffentliche Güter zeigen, die gemeinsame Güter der Menschheit sind, wie die Ozeane, die Wälder oder das kulturelle Erbe.
- Entwickeln einer positiven Einstellung zur Umwelt, die als gemeinsames Gut angesehen wird, das für den Fortbestand des Lebens auf unserem Planeten notwendig ist; Respekt vor der Natur als eine gemeinsame Verantwortung.

Themen der Global Citizenship Education

GCE befasst sich nicht mit Problemen aus weit entfernten Ländern, sondern mit der Frage, **wie unser Leben mit der globalisierten Welt verflochten ist**. Der thematische Rahmen von Global Citizenship Education ist sehr weit gefasst, und fast jeder Inhalt kann unter dem Gesichtspunkt einer globalen Perspektive betrachtet werden. Global Citizenship Education befasst sich jedoch häufig mit Themen wie **ökologische Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Gleichstellung der Geschlechter, Migration, globale**

¹ **Gleichheit:** "Das Recht auf Gleichbehandlung verlangt, dass alle Menschen vor dem Gesetz ohne Diskriminierung gleich behandelt werden" (Artikel 2 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948)

² **Soziale Gerechtigkeit:** "Wir bringen soziale Gerechtigkeit voran, wenn wir Barrieren beseitigen, denen Menschen aufgrund von Geschlecht, Alter, Herkunft, Religion, Kultur oder Behinderung ausgesetzt sind" (Vereinte Nationen, 2017).



Verteilung von Ressourcen und Wohlstand, Frieden und Konfliktprävention/-lösung oder Interkulturalität und die Vielfalt von Identitäten. Dabei werden lokale und globale Probleme in ihren Zusammenhängen und Auswirkungen auf die Gegenwart und die Zukunft der Menschen und des Planeten verschränkt betrachtet.

Der GCE-Ansatz umfasst andere Ansätze, die wir wie folgt zusammenfassen können: **Globaler Gerechtigkeits- und Menschenrechtsansatz; Partizipationsansatz; Gender- und Koedukationsansatz; Interkulturalitäts- und Inklusionsansatz und Ansatz der ökologischen Nachhaltigkeit.** Im schulischen Kontext kann Globales Lernen leicht in bestehende Schulfächer und Lehrpläne integriert werden, wie z. B. in Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung, Sozial- und Geisteswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Geographie usw. Es kann aber auch als eigenständiges Fach unterrichtet werden. **Welche Herangehensweise auch immer gewählt wird, wichtig ist es globale Themen interdisziplinär zu betrachten, um deren Komplexität und Multiperspektivität gerecht zu werden.**

Methodik und Didaktik Globalen Lernens/GCE

Aus didaktischer Sicht ist eine gut durchdachte und reflektierte Gestaltung von Bildungsprozessen und methodischen Arrangements im Rahmen eines GCE-Ansatzes wichtig. Bei den Vorschlägen für die verschiedenen Methoden, die in diesen Prozessen zum Einsatz kommen sollen, sind die folgenden Punkte zu berücksichtigen:

- Die Erfahrungen, Interessen und Lebenswelten der Schüler*innen sind der Ausgangspunkt des Lernprozesses.
- GCE basiert auf einer Vielfalt von Methoden. Dadurch werden unterschiedliche Lerntypen und Lernkanäle angesprochen.
- GCE setzt nicht bei einem einzigen Fach an. Vielmehr bietet es sich an, breit angelegte, alltagsrelevante Themen vernetzt und gegliedert aufzubereiten und zu präsentieren, um das Verständnis für die lokal-globalen Zusammenhänge zu erleichtern.
- Perspektivenwechsel und Multiperspektivität sind Lernprinzipien von GCE. Ziel ist es, deutlich zu machen, dass sich Probleme und Fragestellungen aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich darstellen und dass es meist keine einfachen Lösungen gibt.
- GCE spricht nicht nur die kognitive Dimension des Lernens an, sondern achtet auch besonders auf die sozio-emotionale Dimension, auf das Erleben von Emotionen, die die Lehr- und Lernprozesse begleiten, und setzt auf Erfahrungs- und Erlebnisprozesse der Lernenden selbst.
- Die Methoden sollen die Beteiligung, die Einbeziehung und die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen fördern, im Gegensatz zu Wettbewerb und Individualismus. GCE fördert Methoden wie gemeinsamen Lernens, Peer- und Gruppenlernen, projektbasiertes Lernen, problemorientiertes Lernen, partizipative Aktionsforschung, Service-Learning und anderes. Diese Methoden müssen nicht nur auf das Verständnis von Konzepten und die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtet sein, sondern sie müssen auch ein transformierendes Element beinhalten, d.h. sie müssen bei den Schüler*innen die notwendigen Fähigkeiten fördern, um sich zur Realität zu positionieren und diese zu verändern, um eine bessere Welt zu schaffen, die gerechter, integrativer und nachhaltiger ist.



- Die Methoden müssen auch die Vielfalt der Schüler*innen und ihre spezifischen Bedürfnisse berücksichtigen, um personalisierte und kontextbezogene Lehr- und Lernstrategien zu entwickeln, die den Schüler*innen helfen, ihr volles Potenzial zu entfalten.
-

2.2. Soziale Inklusion/Chancengerechtigkeit in der Schule

Was verstehen wir unter sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit in der Schule?

Wir verstehen soziale Inklusion als ein Kernelement des Rechts auf Bildung. Dieser Ansatz ist ein zentrales Element des bereits erwähnten SDG 4 der globalen Agenda 2030: *Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern.*

Inklusion oder „einbezogen werden“ ist ein Ansatz, der für **die gleichberechtigte und selbstbestimmte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben** steht. Unabhängig von Herkunft, Religion, Geschlecht, sozialem Status, körperlichen oder geistigen Fähigkeiten geht es um eine Gemeinschaft, in der jede*r ihre*seine besonderen Stärken einbringen kann und in der es ein respektvolles Miteinander auf allen Ebenen gibt. Dabei geht es nicht darum, Unterschiede und unterschiedliche Bedürfnisse zu ignorieren, sondern sie bewusst wahrzunehmen (IMST, 2012). Wie bereits im Vorwort erwähnt, wollen wir im Projekt den Inklusionsbegriff weiter denken und verwenden – deshalb ergänzen wir ihn mit dem Begriff „Chancengerechtigkeit“. Nach Ansicht der Autor*innen ist das Konzept der Inklusion sehr stark mit dem Diskurs über Behinderung und Barrierefreiheit verbunden und schließt durch diesen oft einseitigen öffentlichen Diskurs automatisch andere Formen der Benachteiligung aus.

Was ist Chancengerechtigkeit?

Der Begriff der Chancengerechtigkeit stammt aus der Bildungs- und Sozialpolitik und verbindet das Streben nach fairen Bedingungen und Voraussetzungen im Bildungsverlauf und den weiteren beruflichen Möglichkeiten sowie der sozialen Entwicklung, unabhängig von Geschlecht, Herkunft oder familiärem Hintergrund der Lernenden. Ziel ist es, dass alle ihr Bildungspotenzial ausschöpfen können.

In diesem Zusammenhang steht der Begriff Bildungsungleichheit für die Tatsache, dass es im Bildungssystem immer noch benachteiligte Gruppen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen gibt, die weniger Chancen haben, ein Bildungsziel zu erreichen als andere. Schulisches Scheitern wirkt sich auf das gesamte spätere Leben von Kinder und Jugendlichen negativ aus. Deshalb sollte das Thema Gleichberechtigung weltweit ganz oben auf der Tagesordnung der Bildungspolitik stehen. Aber noch immer sind viele Kinder und Jugendliche von Benachteiligung betroffen. Zusammengefasst ergeben sich Benachteiligungen aus dem sozioökonomischen Status der Familie, Migrationserfahrungen/Nationalität, Geschlecht und Behinderungen (BMUKK, 2013). Diese benachteiligenden Faktoren werden im Folgenden kurz erläutert.



Sozioökonomischer Status der Familie

Armut ist ein multidimensionales sozioökonomisches Phänomen, das einerseits von den wirtschaftlichen, sozialen und arbeitsrechtlichen Bedingungen und andererseits von individuellen Faktoren wie Bildung, Gesundheitszustand oder sozialer Integration abhängt (Grundiza & Vilaplana, 2013).

Der globale multidimensionale Armutsindex, MPI (UNDP und Universität Oxford, 2020) untersucht die Entbehrungen jeder Person anhand von zehn Indikatoren in drei gleich-gewichteten Dimensionen Gesundheit, Bildung und Lebensstandard – und bietet quasi eine hochauflösende Linse, um zu ermitteln, wer arm ist und wie arm er*sie ist. Der MPI ergänzt die internationale Armutsquote von 1,90 Dollar pro Tag, indem er die Art und das Ausmaß der sich überschneidenden Entbehrungen für jede Person aufzeigt. Im globalen MPI werden Menschen als multidimensional arm eingestuft, wenn sie bei einem Drittel oder mehr der zehn Indikatoren benachteiligt sind. Eine der wichtigsten Erkenntnisse des MPI-Berichts 2020 war, dass **Kinder in höherem Maße von multidimensionaler Armut betroffen sind: Die Hälfte der multidimensional armen Menschen (644 Millionen) sind Kinder unter 18 Jahren. Eines von drei Kindern ist arm, verglichen mit einem von sechs Erwachsenen.**

Infolgedessen hat die Armut immense negative Auswirkungen auf Kinder. Arme Kinder haben oft schulische und gesundheitliche (sowohl körperliche als auch psychische) Probleme: Beengte Wohnverhältnisse, wenig Geld für gesundes Essen, Bildung, Hobbys oder Urlaub sind nur einige Beispiele für die Schwierigkeiten, mit denen Familien konfrontiert sind. Kinder, die in Armut aufwachsen, sind in der Regel von vielen sozialen und kulturellen Aktivitäten ausgeschlossen, die für Gleichaltrige normal sind. Viele Bücher zu Hause zu haben, ins Kino zu gehen, einen Computer oder Haushaltsgeräte zu kaufen oder auch Freunde nach Hause einzuladen, ist für viele Kinder unmöglich. Darüber hinaus haben arme Kinder in der Regel schlechtere Chancen in der Schule, sind strukturell von direkter und indirekter Diskriminierung im Bildungssystem betroffen und haben somit weniger Möglichkeiten, später ein Leben außerhalb von Armut zu führen (Menne & Stein, 2017).

Innerhalb der EU waren im Jahr 2017 24,9 % der Kinder von wirtschaftlicher Armut betroffen (Menne & Stein, 2017). Vor allem das Einkommen der Eltern hat einen erheblichen Einfluss auf die finanzielle Situation der Kinder. Aber nicht nur arbeitslose Eltern haben ein erhöhtes Armutsrisiko, auch Haushalte mit wenigen Arbeitsstunden pro Woche weisen ein erhöhtes Risiko auf (Eurostat, 2019). Die Fähigkeit der Eltern, ihr Kind zu unterstützen und die Bedeutung einer guten Bildung für den weiteren Lebensweg zu vermitteln, hat neben der Bildung der Eltern einen starken Einfluss auf die Bildung der Kinder (Grundiza & López, 2013). So ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder von Akademiker*innen auch einen Hochschulabschluss erreichen, um ein Vielfaches höher als Kinder aus bildungsfernen Schichten (Troost, 2019).

Migrationserfahrung/Nationalität

Im OECD-Schnitt (2015) hatten 23 % der Schüler*innen im Alter von 15 Jahren Migrationserfahrungen. Die dazugehörigen Schwierigkeiten, wie fehlende Sprachkenntnisse, verlorene Unterrichtszeit und allgemeine Diskriminierungserfahrungen haben negative Auswirkungen auf die Chancengerechtigkeit. **Schüler*innen mit Migrationserfahrungen zeigen in den meisten OECD-Ländern tendenziell niedrigere Schulleistungen als einheimische Schüler*innen**, auch dann wenn man ihren sozioökonomischen Hintergrund berücksichtigt. Dieser Unterschied



entspricht in manchen Ländern **eineinhalb Schuljahre**. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie die Schullaufbahn abbrechen und die Schule früher verlassen, ist ebenfalls höher. In den EU-Ländern ist die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs bei **jungen Einwanderer*innen mehr als doppelt so hoch als bei einheimischen Lernenden**. Schüler*innen mit einem Migrationshintergrund der zweiten Generation schneiden tendenziell besser ab als die der ersten Generation, aber – obwohl sie in dem Land geboren und in die Schule gegangen sind – sind sie in den meisten OECD-Ländern noch weit von den Leistungen ihrer einheimischen Mitschüler*innen entfernt.

Im Sonderbericht der OECD mit dem Titel *“The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being”* von 2018 wird beschrieben, dass **Menschen mit Migrationserfahrungen meist hoch motiviert sind, aber sich dennoch weniger der Schule zugehörig fühlen, öfter unter schulbezogenen Ängsten leiden und mit ihrem Leben insgesamt weniger zufrieden sind**. Sie besuchen mit höherer Wahrscheinlichkeit Schulen, an dem ein schlechteres Unterrichtsklima herrscht und mehr geschwänzt wird.

Das segregierte Schulsystem ist besonders problematisch für Schüler*innen mit Migrationserfahrungen oder angehörenden Minderheiten. Die Rolle der Bildungseinrichtungen besteht darin, ein integratives Umfeld zu fördern, das auf der Achtung der Vielfalt beruht, und dabei zu helfen, Vorurteile und Stereotypen abzubauen sowie ein Bildungsumfeld zu schaffen, das auf Zusammenarbeit und Chancengerechtigkeit beruht.

Geschlecht

Verschiedenen PISA-Studien zufolge hat sich die Bildungsdiskrepanz zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen seit dem Jahr 2000 weiter vergrößert: **Oberflächlich betrachtet schneiden weibliche Jugendliche tendenziell besser ab als männliche**; männliche Jugendliche wiederholen häufiger eine Klasse als weibliche Jugendliche (Eurydice, 2010); außerdem stehen männliche Jugendliche an der Spitze der Schulabbrecher*innen, während ein größerer Prozentsatz weiblicher Jugendlicher die Sekundarstufe II abschließt. Weibliche Jugendliche erzielen in der Regel bessere Noten und haben höhere Erfolgsquoten bei den Maturaprüfungen, was ihnen den Zugang zu ihrem gewünschten Universitätsstudium erleichtert (BMUKK, 2013).

Wir dürfen jedoch nicht vergessen, dass die OECD-Länder nicht den gesamten Planeten repräsentieren. Die UNESCO (2021) schätzt, dass **drei Viertel aller Kinder im Grundschulalter, die nie einen Fuß in die Schule setzen dürfen, Mädchen sind (9 Millionen), und diese Situation verschlechtert sich noch, wenn sich geschlechtsspezifische Ungleichheiten mit anderen Arten von Gefährdungsfaktoren überschneiden**, wie z. B. Migrationserfahrung, Behinderung, Armut, Leben in einem ländlichen Gebiet, Zugehörigkeit zu Minderheitengruppen.

Darüber hinaus muss eine Unterscheidung nach Fächern getroffen werden. Jungen schneiden in den so genannten MINT-Fächern (Naturwissenschaften, Technik, Ingenieurwesen und Mathematik) deutlich besser ab, während Mädchen über bessere Sprachkenntnisse verfügen. Diese Kompetenzen beeinflussen den weiteren Verlauf ihrer beruflichen Laufbahn. Die geschlechtsspezifische Segregation nach Studienfächern schränkt die Berufswahl von Mädchen ein. So erwarteten in den OECD-Ländern nur 14 % der Mädchen, die in Naturwissenschaften oder Mathematik Spitzenleistungen erbrachten, in den Natur- und Ingenieurwissenschaften zu arbeiten, verglichen mit 26 % der Jungen mit Spitzenleistungen (UNESCO, 2021).



Obwohl Jungen während ihrer gesamten Schulzeit weniger Bildungserfolg haben als Mädchen, machen sie diesen Rückstand im Laufe ihres Berufslebens wieder weg. **Auch später im Leben sind es vor allem Männer, die Führungspositionen einnehmen.** Ein Beispiel ist das Bildungssystem: Weltweit sind es fast 94 % Lehrerinnen im Vorschulbereich, aber nur etwa 50 % in der Sekundarstufe II (UNESCO, 2021).

Beeinträchtigungen

Im Jahr 2006 wurde die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen von den Vereinten Nationen verabschiedet – ein Meilenstein für die Gleichstellung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Statt Behinderung als medizinisches Defizit zu betrachten, basiert die Konvention auf einem umfassenden Verständnis von Behinderungen als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen individuellen Beeinträchtigungen und gesellschaftlichen Barrieren, die das Ausüben gleicher Rechte behindern. Seit dem Inkrafttreten der Konvention wurden weltweit Barrieren abgebaut, Beratungsstellen eingerichtet und Gleichstellungsgesetze in die Grundgesetze aufgenommen. **Von Inklusion ist die Weltgesellschaft jedoch noch weit entfernt. Global betrachtet sind etwa eine Milliarde Menschen von körperlichen oder geistigen Beeinträchtigungen in unterschiedlicher Art und Schwere betroffen** (WHO, 2011).

Doch was hat Behinderung mit Entwicklung zu tun? **Behinderung und Armut hängen stark miteinander zusammen:** Behinderung erhöht in den meisten Fällen das Armutsrisiko, und Armut kann wiederum das Risiko einer Beeinträchtigung erhöhen. Eine wachsende Zahl empirischer Daten aus der ganzen Welt zeigt, dass Menschen mit Behinderung und ihre Familien mit größerer Wahrscheinlichkeit wirtschaftliche und soziale Nachteile erfahren als Menschen ohne Behinderung. Der Beginn einer Beeinträchtigung kann über verschiedene Wege zu einer Verschlechterung des sozialen und wirtschaftlichen Wohlergehens und zu Armut führen, z. B. durch geringere Bildungs-, Beschäftigungs- und Einkommensmöglichkeiten und höhere Ausgaben.

Auf der anderen Seite kann Armut das Risiko einer Behinderung erhöhen. Eine Untersuchung in 56 Ländern des globalen Südens ergab, dass von Armut betroffene Menschen einen schlechteren Gesundheitszustand haben als wohlhabende Menschen. Armut kann zur Entstehung von Gesundheitsproblemen beitragen, die mit Behinderungen einhergehen. Die Ursachen sind vielfältig: Niedriges Geburtsgewicht, Unterernährung, Mangel an sauberem Wasser, schlechte sanitäre Einrichtungen, unsichere Arbeits- und Lebensbedingungen und Verletzungen. Armut kann die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass eine Person mit einem Gesundheitsproblem eine Behinderung entwickelt, z. B. durch ein unzugängliches Umfeld und fehlenden Zugang zu geeigneten Gesundheits- und Rehabilitationsdiensten (WHO, 2011).

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen besuchen mit geringerer Wahrscheinlichkeit eine Schule und haben daher weniger Chancen, Bildungserfolge zu erzielen. Dies führt zu Einschränkungen nicht nur bei den Beschäftigungsmöglichkeiten und der Produktivität im Erwachsenenalter, sondern auch bei der Lebensqualität, einschließlich der Freizeitgestaltung, der Zugänglichkeit und der Mobilität in der Stadt, physischen und politischen Barrieren.



Unsere Position zu sozialer Inklusion/Chancengerechtigkeit in der Schule

Diese nun hier aufgeführten Kategorien entfalten ihr volles negatives Potenzial jedoch erst in einem ungünstig strukturierten Bildungssystem. **Gegenwärtig wird Chancengleichheit durch unser Bildungssystem nicht abgebaut, sondern reproduziert.** Zu diesen ungünstigen Strukturen gehören z. B. die frühe Selektion, belastende Schulwechsel, die Überbewertung kognitiver Inhalte gegenüber einem ganzheitlichen Bildungsverständnis oder fehlende didaktische Möglichkeiten für Lehrkräfte.

Trotz der Bemühungen, Inklusion in den Schulen zu fördern, ist dies noch lange nicht erreicht. So wirkt sich beispielsweise der sozioökonomische Hintergrund von Personen in den meisten EU-Ländern stark auf die Leistungen und akademischen Erwartungen der Schüler*innen aus, und die Situation ist für im Ausland geborene Schüler*innen in der Regel schlechter als für Schüler*innen in der zweiten Migrant*innen-Generation. Ein geringerer sozioökonomischer Status ist häufig in Kombination mit Migrationserfahrungen anzutreffen; Schüler*innen mit Migrationserfahrungen schneiden aber auch dann noch schlechter ab als ihre im Land geborenen Mitschüler*innen, wenn man den Einfluss des sozioökonomischen Hintergrunds herausrechnet. In einigen Ländern fühlt sich mehr als eine*r von drei Schüler*innen in der Schule nicht zugehörig. In der Mehrheit der EU-Länder geben mehr als 20 % der Schüler*innen an, dass sie mehrmals im Monat gemobbt werden (PISA, 2018).

3. Förderung sozialer Inklusion in Schulen durch transformative Bildungsarbeit und Global Citizenship Education

Global Citizenship Education und schulische Inklusion im Sinne von Chancengerechtigkeit sind prädestiniert, gemeinsam gedacht und umgesetzt zu werden. Dies liegt u.a. daran, dass sie sich aus ähnlichen historischen Wurzeln entwickelt haben und sich am Leitbild der Menschenrechte orientieren.

Die Stärke von Global Citizenship Education liegt in dessen Trans- und Interdisziplinarität. Wenn es den Bildungssystemen gelingt, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Chancengerechtigkeit strukturell in den Schulen zu verankern, kann sich das volle Potenzial und der transformative Charakter von Bildung entfalten. Eine **demokratische, partizipatorische und inklusive Gestaltung** des Schullebens wäre ein Ziel für die Transformation der Institution Schule, aber auch die Bearbeitung globaler Themen durch erfahrungsorientiertes und interdisziplinäres Lernen wäre wünschenswert. Die Öffnung der Schule nach außen – in die Gemeinde, in die Region, auf nationaler und internationaler Ebene durch verschiedene Projekte mit schulischen oder sozialen Einrichtungen und Partner*innen aus dem globalen Süden – trägt ebenfalls zu einer Multiperspektivität, zur Einbeziehung heterogener Gruppen und zum Aufbau einer solidarischen Weltgesellschaft bei.

Viele Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen sind sich einig, dass dies ein wünschenswerter Zustand ist. Aber was ist die andere Seite der Medaille? Mit der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer stellt sich für Lehrer*innen und auch für Familien die Frage: **Wie sollen Lehrpersonen damit umgehen, die von den Bildungssystemen geforderten Lernniveaus zu erreichen und gleichzeitig die Vielfalt der Lernenden zu respektieren und zu berücksichtigen?**



Gefragt sind hier möglichst individuelle Lernangebote, persönliche Unterstützung und ausreichende Ressourcen für die Schulen in allen Bereichen. Mit anderen Worten: **Eine politische Verpflichtung zur Optimierung des Rechts auf Bildung.**

Als Ergebnis aller in diesem Rahmendokument vorgestellten Untersuchungen und Daten können wir die Notwendigkeit bekräftigen, **weiterhin auf Innovation und eine integrativere und ganzheitlichere Bildung zu setzen, die Chancengerechtigkeit anstrebt, und zwar durch Ansätze, die es ermöglichen, Verbindungen zwischen der Umwelt und dem globalen Kontext zu dem wir alle gehören, herzustellen.** Dies überschneidet sich mit der Notwendigkeit, die **großen globalen Probleme unserer Zeit** (wie wirtschaftliche Ungleichheiten, Vielfalt der Identitäten und Kulturen, Gleichstellung der Geschlechter, ökologische Nachhaltigkeit und Klimakrise, Migration usw.) durch Bildung anzugehen und dabei innovative Instrumente einzusetzen, die es uns ermöglichen, neue, in unserer Zeit sehr relevante Themen anzusprechen und gleichzeitig die Einbeziehung aller Schüler*innen mit gleichen Chancen und Rechten zu fördern.

Dies ist das Ziel des Projekts TEMSIC: Lehrer*innen nützliche Ressourcen mit einer fundierten theoretischen, aber auch praktischen Komponente zur Verfügung zu stellen, die sie in ihrer Unterrichtspraxis unterstützen, sie aber auch dazu motivieren, sich zu diesen Themen fortzubilden.



4. BIBLIOGRAPHIE

- BMUKK (Hg., 2013). Chancengerechtigkeit und Qualität in der Bildung. Förderung benachteiligter Schüler/innen und Schulen. OECD Publishing.
- European Commission. (2017). Eurydice Report: Citizenship education at school in Europe. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b50c5b0-d651-11e7-a506-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-56573425>
- European Commission. (2019). Key Competences for Lifelong Learning <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- European Union. (2019). PISA 2018 and the EU: Striving for social fairness through education. https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/pisa-2018-eu_1.pdf
- Eurostat (2019). Children at risk of poverty or social exclusion. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained...> (12.06.2021)
- Grundiza, S., Vilaplana, C. (2013). Is the likelihood of poverty inherited?. Eurostat: statistics in focus. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained...> (15.06.2021)
- IMST Gender Netzwerk. (2012). Inklusion – Eine gemeinsame Schule für alle. Abgerufen von https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/inklusion_07-2012.pdf am 15.04.2021.
- Menne, S.; Stein, A. (2017). Kinderarmut ist in Deutschland oft ein Dauerzustand. Abgerufen von <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktu...> Am 12.06.2021
- OECD. (2018). Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund brauchen mehr Unterstützung, um in Schule und Gesellschaft erfolgreich zu sein. Abgerufen von:
- OECD. (2018). The OECD PISA global competence framework: preparing our youth for an inclusive and sustainable world. <https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> <https://www.oecd.org/berlin/presse/schuelerinnen-und-schueler-mit-migrationshintergrund-brauchen-mehr-unterstuetzung-umerfolgreich-zu-sein-19032018.htm> am 17.06.2021.
- OECD. (2010). PISA 2009 Ergebnisse: Band II, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes, OECD, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/888932560854>
- Trost, A. (2019). Armut. In: Eine Handreichung zu diversitätsbewusster Pädagogik. Online: <https://divedu.eduskills.plus/guidelines/4.3.2>
- UNESCO. (2014). Global citizenship education: preparing learners for the challenges of the 21st century. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729?posInSet=1&queryId=36cccc9a-72ad-4fae-86f8->



- UNESCO. (2015). Education for Global Citizenship: Learning themes and goals <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876?posInSet=2&queryId=1ff1e08b-eccb-453f-bfd0-3e4f34776c9d>
- UNESCO. (2021). Education and gender equality. <https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality>
- United Nations General Assembly. (2015). A/RES/70/1: Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- WHO. (2011). Weltbericht Behinderung. Abgerufen von: https://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/dateiliste/rehabilitation_und_teilhabe/Internationale_Themen/Reha-International/downloads/weltbericht-behinderung-2011.pdf am 21.06.2021.