

Transformatives Lernen durch GCED als Beitrag zu einer Bildung für alle?

Erfahrungen aus einem SüdnachNord-Austausch

Rosemarie Schöffmann

In diesem Beitrag werden Ansätze einer dekolonialen Global Citizenship Education (GCED) und deren Umsetzung in Bildungsaustauschprogrammen reflektiert. Besonders greife ich die Arbeiten von Vanessa Andreotti auf, die mit ihrem Konzept Global Citizenship Education *otherwise* einen holistischen Ansatz verfolgt, der neben (queer-)feministischen und dekolonialen Ansätzen, vor allem die Natur als Teil von Zusammenleben miteinschließt. GCED *otherwise* setzt sich somit im Sinne eines transformativen Bildungsansatzes mit globalen und sozialen Ungleichheiten auseinander. Auch die Zielgruppe von Bildungsaustauschprogrammen im Globalen Süden als auch im Globalen Norden ist von intersektional miteinander verschränkten Benachteiligungsdimensionen betroffen (sozialer Status, Geschlecht, finanzielle Situation und Reisemöglichkeiten). Für die Träger von solchen Austauschprogrammen fungieren diese Angebote als Mechanismus, um die Beziehungen mit Projektpartner*innen im Globalen Süden auf Augenhöhe zu gestalten.

Somit möchte dieser Beitrag die Fragen aufspannen: Wie kann Global Citizenship Education mit einem dekolonialen Ansatz in der Praxis aussehen? Wie können intersektionale Verortungen berücksichtigt und diskutiert werden? Welche spezifischen Haltungen gilt es im Sinne eines konvivialen Zusammenlebens zu entwickeln? Unter welchen Bedingungen ist es möglich oder unmöglich zu sprechen? Und wie tragen diese Ansätze zu transformativem Lernen bei?

Transformative Global Citizenship Education

Global Citizenship Education bietet Lernenden, die in einer Welt voller Konflikte, aber auch Chancen aufwachsen und in ihr solidarisch leben lernen wollen, eine klare Perspektive. Sie vermittelt Kenntnisse, Kompetenzen, Werte und Einstellungen, die sie befähigen, an einer gerechteren Welt für alle zu arbeiten. (Wintersteiner et al. 2015: 4)

Im Rahmen von Global Citizenship Education sind in den letzten Jahren neben diversen Lehrgängen und Lehrer*innenfortbildungen sehr viele (Unterrichts)materialien und wissenschaftliche Arbeiten zur Anwendung dieses Konzepts, vor allem in einem schulischen Kontext, entstanden. Im außerschulischen Bereich wird dieser Ansatz eher marginal behandelt. Doch es lohnt sich, diesen Ansatz auch im außerschulischen Bereich stärker zu nutzen. Denn Global Citizenship Education ist ganzheitlich (richtet sich auf formale sowie non-formale Lernumgebungen), transformativ (soll Lernenden ermöglichen Gesellschaft zu verändern), wertorientiert (fokussiert auf Gleichberechtigung, Respekt und Dialog) und versteht sich als Teil eines größeren Engagements im globalen Kontext (Österreichische UNSECO-Kommission, 2025).

So vielfältig der Begriff Global Citizenship Education gefasst wird, so vielfältig ist auch seine Rezeption und Kritik. Vanessa Andreotti kritisiert mit ihrem »Gesturing Towards Decolonial Futures Collective« den universellen Anspruch von Global Citizenship Education und versucht ihn mit dem Zusatz *otherwise* weiterzudenken. Auf einer kognitiven Ebene bedeutet dies

»developing capacity to face and embrace complexities, uncertainty, paradoxes and internal contradictions without becoming irritated, overwhelmed, anxious or depressed; connecting dots in the bigger picture in relation to the roots and effects of material and relational poverty; understanding how we are complicit in harm [...] (Andreotti et al. 2019: 5).

In diesem Auszug beschreiben die Autor*innen GCED *otherwise*, das auf einer kognitiven Ebene neben einem Verständnis der globalen Dimension lokaler Themen und den Einbezug verschiedener Stimmen auch das Aushalten dieser Komplexitäten und Paradoxien fordert. Ein wichtiges Erkenntnisinteresse dieser Denkweise ist auch, dass Personen (vor allem im Globalen Norden) Kompliz*innen sind oder in globale Ungleichheitsverhältnisse verstrickt sind.

Eine Ergänzung dazu bilden post- und dekoloniale Perspektiven, da sie auf die strukturelle Tradierung kolonialer Machtmechanismen aufmerksam machen, aber auch die Relevanz der Selbstverortung im Diskurs betonen.

Dekoloniale Perspektiven

»The master's tools will never dismantle the master's house« (Lorde, 2018)

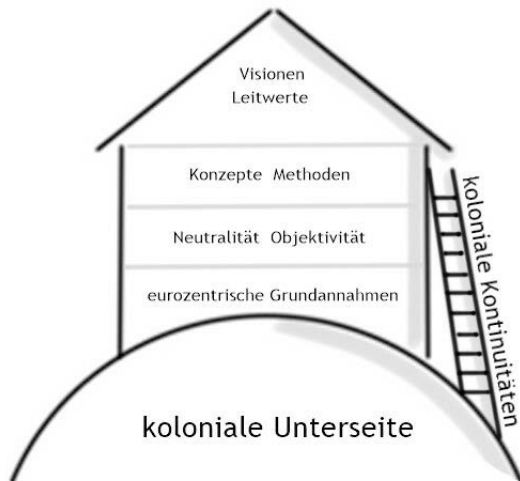
Mit diesem Satz stellt Audre Lorde die Frage, ob sich unterdrückerische und gewaltvolle Machtstrukturen mit denselben Werkzeugen überwinden lassen, durch die sie erschaffen und aufrechterhalten werden. In der Auseinandersetzung mit dekolonialen Perspektiven wurde diese Metapher von dem von mir mitinitiierten Bildungs.Kollektiv¹ auf die pädagogische Arbeit im Kontext der Bildungs-, Friedens- und Konfliktarbeit übertragen. Dieser Gedanke lässt sich anschaulich mit der Metapher eines (Friedens)hauses verdeutlichen. In der Reflexion über den Aufbau des Hauses sollen hier dekoloniale Perspektiven erläutert werden: Wie ist dieses ›Haus‹ gestaltet? Wer hat es erbaut, und zu welchem Zweck? Wer hat Zugang zu diesem Haus, wer nicht? Wo beginnt es womöglich zu bröckeln bzw. wo ist es vielleicht nötig das Haus umzugestalten oder ein anderes zu bauen? (Bieß et al. 2025: 11)

Das Fundament: Die Basis des Hauses – seine koloniale Unterseite – ist von den Auswirkungen des europäischen Kolonialismus geprägt. Nicht-westliche Sichtweisen wurden systematisch verdrängt, während europäische Wissensformen den Anspruch erhielten, universell gültig zu sein. Gleichzeitig verfestigten sich einseitige Narrative über die Errungenschaften der ›Moderne‹, die angeblich Frieden, wirtschaftliche Entwicklung und Wohlstand (zumindest für einen kleinen Teil der Welt) hervorgebracht haben. Dekoloniale Ansätze hinterfragen diese scheinbaren Gewissheiten, indem sie aufzeigen,

1 Das Bildungskollektiv bestehend aus Cora Bieß, Juliana Krohn, Daniela Lehner, Christina Pauls, Rosemarie Schöffmann und Gisela Wohlfahrt wurde im Rahmen einer Forschungswerkstatt im Juli 2024 gegründet. In einem intensiven Austauschprozess wurde ein Methodenhandbuch mit dem Titel »Zwischen Kolonialität und Pluriversalität: Ein dekolonial inspiriertes Methodenhandbuch für die Bildungs-, Friedens- und Konfliktarbeit« entwickelt.

dass diese Entwicklungen untrennbar mit Kolonialismus, Versklavung und Ausbeutung verbunden sind (Bieß et al. 2025: 12).

Abbildung 1: Das Friedenshaus in der Moderne



Quelle: Bieß et al. 2025: 12

Die Stockwerke: Auf dieser Ebene wird deutlich: Einen tatsächlich ›neutralen‹ oder ›objektiven‹ Standpunkt gibt es nicht. Feministische und dekoloniale Theoretiker*innen beschreiben diese vermeintliche Neutralität als »Hybris des Nullpunkts« (Castro-Gómez 2021). Sie machen deutlich, dass es keinen universellen Ausgangspunkt gibt, von dem aus sich ›die Welt‹ oder ein Konflikt betrachten ließe. Unsere Wahrnehmungen und Analysen sind stets von sozialer Positionierung, Beziehungen sowie von Macht-, Gewalt- und Herrschaftsstrukturen geprägt. Aus diesem Grund vertritt Ruby Davis Quantson einen verkörperten Ansatz, der Kontextsensibilität sowie unterschiedliche Wissensformen anerkennt. Besonders hebt sie die Bedeutung von Safer Spaces und Brave Spaces hervor (2023: 44). Beide Konzepte stammen aus der Arbeit mit Menschen mit Diskriminierungserfahrungen; während Safer Spaces möglichst geschützte Umgebungen für Menschen mit Diskriminierungserfahrungen schaffen, bieten Brave Spaces Räume des Empowerments, in denen mar-

ginalisierte Themen offen benannt und diskutiert werden können (Bieß et. al. 2025: 12).

Das Dach: Mit dem Bild des Dachs werden die Vorstellungen und Visionen von Frieden sowie unterschiedliche Verständnisse von Gewalt hervorgehoben. Zugleich verweist die Metapher auf die Prozesshaftigkeit von Frieden und den Fokus auf eine konstruktive Konfliktbearbeitung.

Die Bewohner*innen des Hauses: Es stellen sich folgende Fragen: Wie können wir, da wir selbst in diesem Haus wohnen, diese kolonialen Kontinuitäten erkennen, kritisch reflektieren und abbauen? Sich der Verstrickungen durch das Aufwachsen und die Sozialisierung im ›Haus der Moderne‹ bewusst zu werden, erfordert das Überwinden kolonialer Denkmuster und die Bereitschaft, die eigenen Prägungen und Vorannahmen zu hinterfragen. Dieser Prozess bringt Unsicherheit und Komplexität mit sich, ist aber ein wichtiger Teil des Lernens, koloniale Denkmuster abzulegen (Bieß et al. 2025: 13). Eng verknüpft mit diesen Verlernprozessen ist das Konzept der Accountability; in vielen Kontexten wird das englische Wort verwendet, was die Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und das Wirken auf andere bedeutet. Dekoloniale Verlernprozesse sind vor allem ein gemeinschaftliches Arbeiten an der politischen Frage, wie wir miteinander leben wollen. »Verlernen erfordert ein aktives, kritisches Denken und Handeln, welches bereit dazu ist, das Risiko einzugehen, die eigene Position zu hinterfragen« (Castro Varela 2017).

Methodische Überlegungen

»Lernen gehört zu den elementaren Erfahrungen des Menschen. Es wird, wenn durch es wirklich etwas in Bewegung gerät und es als Widerfahrnis das Gewohnte durchkreuzt, im Sinne einer schmerzhaften Umkehr erlebt, in der nicht nur das eigene Wissen, sondern die eigene Person zur Disposition steht« (Meyer-Drawe 2003: 511).

Das Konzept des transformativen Lernens ist ein Versuch, die Biographien und Lebenswirklichkeiten von Menschen miteinzubeziehen, um gewohnte Denkmuster zu hinterfragen und für mögliche Veränderungen zugänglich zu machen. In einem non-formalen Setting sollen Verlern-, Gesprächs- und Möglichkeitsräume eröffnet werden. Diese Vision, die im Kontext dekolonia-

ler Theorien u.a. etwa von Arturo Escobar (2007) verschriftlicht wurde, ist ein wesentlicher Aspekt des transformativen Potenzials dekolonialer Theorien und Praktiken.

Der vorliegende Beitrag basiert auf einem ethnographischen Forschungsansatz (Breidenstein et al. 2020). Das Projekt wurde im Rahmen einer Bildungsreise einer Gruppe aus Ghana im Frühsommer 2025 umgesetzt. Auf Grundlage der dokumentierten teilnehmenden Beobachtungen sowie Gespräche, die während der Reise stattfanden, wurde ein gemeinsamer Erfahrungsraum sichtbar. Die so entstandenen Beobachtungen wurden in Form von Vignetten verschriftlicht. Mit Hilfe dieses qualitativen Ansatzes wird es möglich, soziale Interaktionen auf einer Mikroebene im Hinblick auf ihre gesellschaftspolitische Dimension zu reflektieren (u.a. Peterlini 2020, Agostini et al. 2023). Zentral in der Vignettenforschung ist die Wahrnehmung präreflexiver Erfahrungen und die sich daraus ergebende Reflexion der Miterfahrung.

Im Forschungsprozess wurden solche »miterfahrenen« Situationen und Interaktionen im pädagogischen Setting möglichst genau festgehalten (Peterlini 2020, S. 134). Die Vignettenforschung beruht auf der phänomenologischen Annahme, dass Erfahrungen anderer miterlebt werden können, denn wenn Erfahrung die »einzige Evidenz« (Laing 2015) ist, anhand derer wir die Welt verstehen und reflektieren, dann eröffnet das Miterfahren – das Beteiligtsein an den Erfahrungsprozessen anderer, mit denen wir in einer Situation verbunden sind – neue Reflexionsmöglichkeiten (Peterlini 2020). Die beschriebenen Mikrointeraktionen wurden in einer Schreib- und Forschungsgruppe validiert und aus diesen gemeinsam eine gesellschaftlich relevante Erkenntnis für die pädagogische Praxis abgeleitet (Agostini et al. 2023).

Pädagogische Praxis am Beispiel eines SüdnachNord Austausches

LernEinsatz heißt Länder abseits touristischer Trampelpfade zu bereisen und gemeinsam hinter die Kulissen zu schauen. Begegne engagierten Menschen und lerne von ihren Erfahrungen! Die Reiseziele von Menschen sind Menschen (Dreikönigsaktion 2025).

Dieses Kapitel widmet sich den Erfahrungen aus einem SüdnachNord Austausch, welchen ich im Frühsommer 2025 begleitet habe mit dem Versuch, die im Prozess entstandenen Vignetten mit den einzelnen Ebenen und Fragestellungen des Hauses der Moderne zu verbinden. Kontext, meine Rolle in diesem

Setting sowie die Ebene der Organisation, der Teilnehmenden und die individuelle Ebene der Teilnehmer*innen werden diskutiert.

Kontext dieses Austauschprogramms ist ein kirchlicher Träger, der regelmäßig Bildungsreisen in den Globalen Süden für eine junge, überkonfessionelle Zielgruppe ab 18 Jahren aus Österreich anbietet. Neben diesen Bildungsreisen werden Projekte im Globalen Süden sowie Bildungsangebote in Form von Workshops in Österreich finanziert. Alle zwei Jahre wird eine Gruppe der Partnerorganisationen aus Afrika, Asien oder Lateinamerika nach Österreich eingeladen. Die Betreuung und Gestaltung dieses Programms übernimmt jeweils ein ehrenamtliches Team aus ehemaligen Teilnehmer*innen, die an der Bildungsreise in den Globalen Süden teilgenommen haben. Im Mission Statement auf der Homepage werden die Ziele dieses Austauschs beschrieben:

Gerechtigkeit. Auch junge Menschen aus den Partnerländern sollen Gelegenheit haben, Europa bzw. Österreich kennen zu lernen und hier interkulturelle Erfahrungen zu machen. Solche Lernerfahrungen sollen nicht Privileg derer bleiben, die über ausreichend finanzielle Mittel verfügen.

Gleichgewicht der Partnerbeziehung. Speziell auf die jeweiligen Partner*innen des LernEinsatzes bezogen, ergibt sich durch eine Gegeneinladung die Möglichkeit, das gegenseitige Verhältnis in eine Balance zu bringen (Dreikönigsaktion 2025).

Eine solche ehemalige Teilnehmer*in bin ich als Autorin dieses Beitrags. Ich war einmal als Teilnehmende und einmal als Reisebegleitung jeweils für ein Monat in Ghana und habe schon zweimal den Austausch nach Österreich mitorganisiert und begleitet. Diese Aktivitäten fanden alle ehrenamtlich statt und die Teilnehmenden waren über meine Perspektive als Forschende informiert.

Das Dach bzw. die organisationale Ebene

Der Austausch für Projektpartner*innen aus dem Globalen Süden findet alle zwei Jahre in Österreich statt. Aus den Teilnehmer*innen der Bildungsreisen der letzten Jahre werden Personen gesucht, die an der Planung, Organisation und Umsetzung der Reise in Österreich beteiligt sein möchten. Die Reise durch Österreich dauert etwa drei Wochen; das Kernorganisationsteam besteht aus ca. 4–5 Personen. In diesem Jahr war das Organisationsteam weiblich, zwischen 25 und 35 Jahre alt, Akademiker*innen in pädagogischen Feldern. Neben Wien werden die Bundesländer besucht, in denen die Personen

Kontakte haben. Das waren in diesem Jahr Vorarlberg, Ober- und Niederösterreich. Neben touristischen Einblicken geht es vor allem um ein vertieftes Kennenlernen des Landes und Themen, die die Personen aus den Partner*innenorganisationen interessieren. So wurde in diesem Jahr ein verstärkter Fokus auf soziale Einrichtungen, NGOs im Umwelt- und Klimabereich gelegt. Die Gruppe bestand aus 12 Personen, 7 Männern und 5 Frauen, im Alter von 25 bis 60 Jahren, zumeist Mitarbeiter*innen aus NGOs aus den unterschiedlichsten Regionen in Ghana. Für die Teilnehmenden an der Reise werden alle Kosten komplett übernommen. Im Vergleich dazu findet der NordnachSüd Austausch jedes Jahr in zwei bis drei Partnerländern statt. Die Teilnehmer*innen zahlen einen Großteil der Reisekosten selbst, es gibt einen vorgegebenen Rahmen für die Selbsteinschätzung.

Die organisatorische Ebene macht damit deutlich, dass konkrete Abläufe immer auch im größeren institutionellen und gesellschaftlichen Kontext stehen. Einrichtungen innerhalb der Erwachsenenbildung haben zum Ziel u.a. gute Orte der Chancengleichheit und Gewaltfreiheit zu sein, bilden aber gleichzeitig auch gesellschaftliche Verhältnisse ab und reproduzieren in manchen Fällen sogar unbewusst strukturelle Gewalt (Bieß/Bitzan 2022: 21). Deshalb spielt in jedem pädagogischen Handlungsfeld neben der Reflexion des gesellschaftlichen Ganzen, die regelmäßige kritische Reflexion eine wichtige Rolle. Hier können die eigenen Möglichkeiten und Grenzen vor dem Hintergrund des strukturellen und gesellschaftlichen Spannungsfeldes ausgelotet werden.

Die Stockwerke bzw. das Gruppensetting

In einem Gespräch mit Nicole, der hauptamtlichen Begleiterin und der Ehrenamtlichen Roswitha und Kathrin geht es um die Abendgestaltung in Wien. Nicole: »Also meine ehemalige Kollegin, die auch mal den Austausch begleitet hat, hat mir geraten, die Teilnehmenden nicht alleine zu lassen. Sie haben kein Internet und dann kennen sie sich nicht aus. Das ist mir zu gefährlich.«

Am darauffolgenden Nachmittag berichtet Kathrin: »Amos und Nana wollten Geld wechseln gehen in der Pause. Ich habe ihnen das nicht erlaubt, weil dann vielleicht ihre Bankomatkarte eingezogen wird. Ich habe gemeint, dass da jemand von uns mit ihnen gehen kann.«

Diese Vignette verdeutlicht, wie sich in pädagogischen Gruppensettings Macht- und Schutzverhältnisse überlagern. Die Sorge der Begleiterinnen um das Wohl der Teilnehmenden ist nachvollziehbar, mündet jedoch in einer Form der Fürsorge, die mit Einschränkung von Autonomie verbunden ist. So werden Amos und Nana – möglicherweise unbewusst – in eine Position der Unmündigkeit gestellt, in der ihre eigene Handlungsfähigkeit und Kompetenz infrage gestellt wird. Der Hinweis auf »kein Internet« oder die Gefahr beim Geldwechseln transportiert dabei unausgesprochen die Annahme, die Teilnehmenden seien nicht in der Lage, alltägliche Situationen in Österreich eigenständig zu bewältigen.

Solche Szenen verdeutlichen, dass pädagogische Interaktionen nicht nur zwischen professionellen Fachkräften und Lernenden stattfinden, sondern auch im weiteren Rahmen von Projekten, in denen Ehrenamtliche, Teilnehmende und andere Akteur*innen miteinander agieren. Hier können Zuschreibungen, Vorurteile und implizite Hierarchien entstehen, die das Gruppengefüge prägen. Genau an dieser Stelle eröffnet sich die Möglichkeit pädagogischer Intervention im Sinne einer Friedenskultur: Es gilt, solche Zuschreibungen wahrzunehmen, sie zu reflektieren und gegebenenfalls besprechbar zu machen.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang eine Haltung der Fehlerfreundlichkeit, um »die weit verbreitete Angst, Fehler zu machen, aufzufangen und als gemeinsame Lernressource zu kanalisieren« (Krohn/Pauls 2023: 24). Gerade wenn Zuschreibungen oder vorschnelle Entscheidungen passieren, eröffnen sie Lernchancen für alle Beteiligten, sofern sie reflektiert und dialogisch bearbeitet werden. In mutigen und geschützten Räumen (u.a. Yiligin 2010) können Teilnehmende als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt anerkannt werden, während gleichzeitig ein Perspektivenwechsel möglich wird.

Die Bewohner*innen bzw. die individuelle Ebene(n) der Teilnehmer*innen

Wie können sich alle Bewohnerinnen gehört fühlen und auf Augenhöhe kommunizieren? Neben Beziehungsarbeit und Haltung sind es vor allem (pädagogische) Settings mit entsprechender Gestaltung, die Teilnehmer*innen mit all ihren Erfahrungen einen Rahmen bieten können. Je wohler sich die Teilnehmenden fühlen, desto eher werden scheinbar »unsichtbare« Themen besprechbar.

Das Programm wurde an die jeweiligen organisatorischen Verortungen der Teilnehmenden angepasst. Weil einige der Teilnehmer*innen in Projekt mit Fokus auf Frauenempowerment arbeiten, wird eine NGO in Wien mit diesem Fokus besucht. Zwei Pädagoginnen der Einrichtung, Aurelia und Hannah gestalten nach einer kurzen Kennenlernrunde eine Powerpointpräsentation. Auf einer Folie steht u.a.:

»Brief Profile of the organization:

Age: 38 years – founded in 1987

Employees: 72

Target Group: Girls, young women and trans*, inter*, non-binary youth between 11–25 years of age« (Präsentation bei einer Mädchenberatungsstelle).

Nana: »Can you explain what trans means in your context? Does it mean physically or socially trans or both?«

Hannah: »In our context of this organisation it means physically and socially trans, so all people who count themselves as belonging to that group can come to our organisation. How is that for you?«

Nana: »Basically it is very hard, because in my context using or coming to an organisation like this is already an outing.«

Diese Vignette verdeutlicht, wie in pädagogischen Austauschsettings Themen sichtbar werden, die ohne den geschützten Rahmen möglicherweise unausgesprochen blieben. Nanas Nachfrage zeigt zum einen ein ernsthaftes Interesse an einem tieferen Verständnis des Begriffs ›Trans‹ in einem europäischen Kontext, gleichzeitig aber auch den Mut, die eigene Erfahrung einzubringen: die Schwierigkeit, im Herkunftskontext überhaupt Zugang zu vergleichbaren Organisationen zu finden, ohne damit automatisch ein öffentliches ›Outing‹ zu riskieren. Damit wird auf der individuellen Ebene erfahrbar, wie globale Ungleichheitsverhältnisse mit lokalen sozialen Normen verschränkt sind.

Zugleich wird deutlich, dass solche Gespräche nicht frei von Zuschreibungen sind: Schnell entstehen Annahmen, Teilnehmende aus dem Globalen Süden seien mit LGBTIQ+-Themen grundsätzlich nicht vertraut. Hier zeigt sich, dass auch in vermeintlich sicheren Räumen diskriminierende Muster und kulturalisierte patriarchale Strukturen reproduziert werden können. Gerade deshalb ist pädagogische Professionalität gefragt: Sie besteht darin, Differenz nicht vorschnell zu erklären oder zu kategorisieren, sondern Fragen und Erfahrungen ernst zu nehmen und für einen Dialog offen zu halten.

Wie Meyer betont, geht es darum, »voreilige Schlüsse aufgrund von kulturalistischen Zuschreibungen zu vermeiden« (2019: 103) und Lernräume so zu gestalten, dass Perspektivenwechsel möglich werden.

Resümee und Ausblick

During the trip I came to realize that lots of Austrians are vegetarian or vegan or at least very conscious but their food. I want to bring that consciousness back to Ghana. (Teilnehmerin am SüdnachNord Austausch 2025)

Dieser Beitrag widmet sich den Fragen, wie Global Citizenship Education mit einem dekolonialen Ansatz (*otherwise*) in der Praxis gestaltet werden kann. Am Beispiel des SüdnachNord-Austausches wurde deutlich, dass dekoloniale Perspektiven nicht nur eine theoretische Herausforderung darstellen, sondern konkrete Auswirkungen auf die pädagogische Praxis haben. GCED *otherwise* zeigt auf, dass scheinbar universelle Bildungsansprüche kritisch hinterfragt und um vielfältige Wissensformen erweitert werden müssen. Austauschprogramme können hier als Lernräume fungieren, in denen dominante Narrative hinterfragt und alternative Perspektiven sichtbar gemacht werden.

In diesen Lernprozessen sind die jeweiligen intersektionalen Verortungen zu berücksichtigen: Wie die Vignetten zeigen, sind Lernprozesse immer durch soziale Positionierungen geprägt. Ein dekolonialer Ansatz erfordert daher, Diskriminierungserfahrungen ernst zu nehmen und durch Räume wie Safer Spaces und Brave Spaces unterschiedliche Stimmen hörbar zu machen. Pädagogisches Handeln zeigt sich darin, vorschnelle Zuschreibungen zu vermeiden und Begegnungen auf Augenhöhe zu ermöglichen. Dies setzt eine Haltung der Fehlerfreundlichkeit, der Selbstreflexion und der gemeinsamen Verantwortungsübernahme (Accountability) voraus.

Verlernen, Dialog und Anerkennung von Komplexität eröffnen pädagogische Räume, in denen nicht nur Wissen, sondern auch Haltungen und Beziehungen transformiert werden können. Dann wird die pädagogische Praxis der Global Citizenship Education *otherwise* auch eine Friedenserziehung, wie Wintersteiner sie definiert – »Friedenserziehung ist Erziehung mit friedlichen Mitteln« und »muss auch in emanzipatorischer Weise strukturiert und praktiziert werden« (Wintersteiner 2009: 16).

Literaturverzeichnis

- Agostini, Evi/Peterlini, Hans Karl/Donlic, Jasmin/Kumpusch, Verena/Lehner, Daniela/Sandner, Isabella (2023): Die Vignette als Übung der Wahrnehmung. Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns, Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich.
- Andreotti, de Oliveira Vanessa/Stein, Sharon/Suša, Rene/Čajkova, Tereza/d'Emilia, Dani/Elwood, Jimmy/Calhoun, Bill/Amsler, Sarah/Cardoso, Camilla/Siwiek, Dino/Fay, Kyra (2019): »Global Citizenship Otherwise Study Program« (<https://decolonialfutures.net/wp-content/uploads/2019/05/decolonial-futures-GCED-otherwise-1.pdf>).
- Bieß, Cora/Bitzan, Assia (2022): Impulse für die Friedensbildung: Einblicke in ausgewählte Bezugswissenschaften, Berlin: Berghof Foundation.
- Bieß, Cora/Krohn, Juliana/Lehner, Daniela/Pauls, Christina/Schöffmann, Rosemarie/Wohlfahrt, Gisela (2025): Zwischen Kolonialität und Pluriversalität: Ein dekolonial inspiriertes Methodenhandbuch für die Bildungs-, Friedens- und- Konfliktarbeit, Berlin: Berhof Foundation.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert/Nieswand, Boris (2020) Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung, 3. Aufl., München: UVK Verlag.
- Castro Varela, María do Mar (2017): »(Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess« (<https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>).
- Castro-Gómez, Santiago (2021): Zero-Point Hubris: Science, Race, and Enlightenment in Eighteenth-Century Latin America, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dreikönigsaktion. Hilfswerk der Katholischen Jungschar (2025): »Südnach-Nord-LernEinsatz« (<https://www.dka.at/lerneinsatz/suednachnord-lerneinsatz>).
- Escobar, Arturo (2007): »Worlds and Knowledges otherwise: The Latin American modernity/coloniality research program.« In: Cultural Studies 21/2-3. S. 179–210.
- Krohn, Juliana/Pauls, Christina (2023): »Friedensbildung otherwise? Überlegungen zu einer dekolonial informierten Friedensbildung.« In: Zeitschrift für Friedens- und Konfliktforschung (2023) 12. S. 5–30.
- Laing, Roland (2015 [1967]): Phänomenologie der Erfahrung, 18. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Lorde, Audre (2018): *The master's tools will never dismantle the master's house*, London: Penguin Books.
- Meyer, Verena (2019): »Nicht noch eine Wunde – Ein diskriminierungssensibles Traumaverständnis.« In: *Betrifft Mädchen*. 32. Jhg. Heft 3. S. 100–105.
- Meyer-Drawe, Käte (2003): »Lernen als Erfahrung.« In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6. Jahrg., Heft 4, 505–514.
- Österreichische UNESCO-Kommission (2025): »Global Citizenship Education« (<https://www.unesco.at/bildung/global-citizenship-education>).
- Peterlini, Hans Karl (2020): »Phänomenologie als Forschungshaltung. Einführung in die Theorie und Methodik für das Arbeiten mit Vignetten und Lektüren.« In: Donlic, Jasmin/Strasser, Irene (Hg.) *Gegenstand und Methoden qualitativer Sozialforschung*. Einblicke in die Forschungspraxis, Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 121–138.
- Quantson, Ruby Davis (2023): »Liberated or Recolonized: Making the Case for Embodied Evaluation in Peacebuilding.« In: *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 19(44).
- Wintersteiner, Werner (2009): »Ganzheitlich, global, gesellschaftsverändernd. Zwölf Thesen zur Friedenspädagogik.« In: Gruber, Bettina/Wintersteiner, Werner/Dulle, Gerlinde (Hg.) *Friedenserziehung als Gewaltprävention. Regionale und internationale Erfahrungen*. Klagenfurter Beiträge zur Friedensforschung, Klagenfurt: Drava Verlag. S. 14–31.
- Wintersteiner, Werner/Grobbauer, Heidi/Diendorfer, Gertraud/Reitmair-Juárez, Susanne (2015): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*, Klagenfurt: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Yiligin, Fidan (2010): »Sich selbst stärken! Mädchen of Color in der Empowermentbildung.« In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hg.) *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken*, Bielefeld: transcript Verlag. S. 107–126.