

# Philosophy for Children als methodischer Ansatz für Global Citizenship Education

*Eine Projektinitiative an der Pädagogischen Hochschule Wien zur Umsetzung der UN-Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer\*innenbildung*

Ursula Maurič<sup>1</sup>, Anja Thielmann<sup>2</sup>

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.is22.a1033>

## Zusammenfassung

Ausgehend von Überlegungen zur Umsetzung der in der Agenda 2030 der Vereinten Nationen erklärten Ziele für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer\*innenbildung zeigen die Autorinnen, welchen Beitrag das pädagogische Konzept Philosophy for Children (p4c) dazu leisten kann. Am Beispiel von Teilziel 4.7 und der darin genannten Bildung für Weltbürger\*innenschaft bzw. Global Citizenship Education (GCE) stellen sie theoretische Überlegungen dazu an, auf welche Weise GCE und p4c im Sinne der Agenda 2030 zusammengedacht werden und unterstützend wirken können. Diese Überlegungen führten im Rahmen einer Projektinitiative an der Pädagogischen Hochschule Wien zur Beschreibung eines interdisziplinär verankerten pädagogischen Zugangs zu GCE & p4c, welcher in diesem Beitrag u. a. durch Beispiele aus der schulischen Praxis von p4c illustriert wird. Das Ergebnis der hier vorgestellten konzeptuellen Zusammenführung bilden Schlussfolgerungen für eine Hochschuldidaktik zu GCE im Kontext von Lehrer\*innenbildung.

### Keywords:

Agenda 2030  
Demokratiebildung  
Global Citizenship Education (GCE)  
Philosophy for Children (p4c)  
Politische Bildung  
Lerntheorien

## 1 Einleitung

Mit der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (United Nations, 2015) verpflichteten sich die Mitgliedstaaten im September 2015 zur Umsetzung von 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung (SDGs). In der Präambel werden jene Kernthemen genannt, die für das Überleben der Menschheit und des Planeten von zentraler Bedeutung sein werden. Dazu gehört die Stärkung eines Zusammenlebens in Frieden und Würde und die Förderung gerechter, inklusiver Gesellschaften unter Wahrung der Menschenrechte. Einer in SDG 4 angekündigten inklusiven, gleichberechtigten und hochwertigen Bildung unter den Bedingungen eines lebenslangen Lernens kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Sie bildet eine wesentliche Grundlage dafür, alle weiteren SDGs zu erreichen (UNESCO, 2016, S. 7). UNESCO interpretiert den Bildungsbegriff im Sinne des Humanismus (ebd.) und folgt somit einem emanzipatorischen Paradigma. Bildungsqualität wird entsprechend auch daran festzumachen sein, inwiefern Bildungssysteme die Aneignung und Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, Vorstellungen und Haltungen in Hinblick auf eine selbstbestimmte Mitgestaltung einer nachhaltigen Gesellschaft durch *Global Citizenship Education* (GCE) ermöglichen (ebd., S. 8).

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [ursula.mauric@phwien.ac.at](mailto:ursula.mauric@phwien.ac.at)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [anja.thielmann@phwien.ac.at](mailto:anja.thielmann@phwien.ac.at)

In Hinblick auf die Umsetzung von Teilziel 4.7 weisen eine Reihe von Autor\*innen allerdings kritisch darauf hin, dass weltweit neoliberal ausgerichtete Gesellschaften in ihrer Bildungspolitik deutliche Schwerpunkte auf Wirtschaftsinteressen und eine entsprechende Qualifizierung für einen globalisierten Arbeitsmarkt legen, während die humanistische Vorstellung von emanzipierten Bürger\*innen wenig Aufmerksamkeit erfährt (Stein & Andreotti, 2017, S. 173; VanderDussen Toukan, 2018, S. 63; Westheimer, 2020, S. 281). Spezifisch weist die Kritik in Richtung der Agenda 2030 auf bislang wenig konkrete Anforderungen dazu für die Qualifizierung von Lehrkräften und somit auf ein bislang oberflächlich formuliertes Verständnis der Qualität von Unterricht hin (Tatto, 2021, S. 28). Für eine vertiefte Auseinandersetzung mit einem kritischen Diskurs zur Umsetzung von SDG 4 sei auf den Sammelband von Wulff (2020) verwiesen.

Den Ausgangspunkt dieses Beitrags bildet jedenfalls die Kritik einer fehlenden Konkretisierung zu GCE im Kontext der in der Agenda 2030 abgebildeten Vorstellungen von einer qualitätvollen Bildung (Westheimer, 2020). Am Beispiel des an der Pädagogischen Hochschule Wien (PH Wien) entwickelten pädagogischen Konzepts GCE & p4c werden Überlegungen dazu formuliert, welche Angebote der Lehrer\*innenbildung diese Lücke füllen können. Ausgehend von der Frage, wie Bildung ein Denken und Handeln von Lernenden in Bezug auf eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Agenda 2030 unterstützen kann, wird im vorliegenden interdisziplinären Ansatz gezeigt, dass im methodisch-didaktischen Ansatz von p4c im Kontext von GCE ein vielfältiges Potenzial liegt. Bezugnehmend auf die politische Philosophie von John Dewey (1938) und Jürgen Habermas (1996) werden die Vorstellung von Bildungsinstitutionen als Orte für demokratische Deliberation (Dewey, 1938, S. 163f; Fraser, 2017; Negt, 2014, S. 39) und die damit verbundene Vorstellung von Kommunikation als Handlung (Niesen, 2017) vor dem Hintergrund demokratischer Denkmuster und Überzeugungen bedeutsam. Aus dem Bereich der Bildungswissenschaften stehen zwei Perspektiven im Zentrum: (1) jene einer emanzipatorisch ausgerichteten Politischen Bildung, die sprachliche Bildung im schulischen Alltag als wichtige Voraussetzung für erweiterte Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation sieht (Achour & Wagner, 2019, S. 190; Massing, 2020), und (2) die Perspektive einer Lerntheorie, die Lernen aus der Perspektive der Lernenden in den Fokus rückt (Schratz, 2021, 2009a, 2009b).

## 2 GCE & p4c – Zwei pädagogische Konzepte im Überblick

In einem humanistischen Verständnis besteht der normative Anspruch an Bildung darin, die Fähigkeit von Menschen zu stärken, „Autor oder Autorin des eigenen Lebens – individuell wie kollektiv – zu sein“ (Nida-Rümelin, 2021, S. 5). Die Lebensform, die sich aus diesem Verständnis ergibt, ist eine demokratische und die Verantwortung, die die einzelne Person für sich selbst und die Gesellschaft übernimmt, bedeutet auch, diese Lebensform mitzugestalten und ständig weiterzuentwickeln (ebd., S. 6). Vor allem geht es dabei darum, „das, was wir gemeinsam entscheiden, so [zu gestalten], dass es [...] jedenfalls von den Regeln, die wir entscheiden, für alle akzeptabel ist“ (ebd.). Demokratie als Lebensform (Negt, 2011; Nida-Rümelin, 2021, S. 6) stellt den Menschen mit seinen Rechten, seinen Freiheiten und seiner Würde in den Mittelpunkt und benötigt als Grundlage dafür eine demokratische Zivilkultur, d. h. eine „Zivilkultur des alltäglichen Umgangs miteinander“ (Nida-Rümelin, 2021, S. 7). Den Ausführungen in diesem Beitrag liegt ein Verständnis von Denken und Handeln für eine nachhaltige Entwicklung zugrunde, das diese Vorstellung eines täglichen demokratischen Miteinanders im Sinne eines deliberativen Zugangs, der das Erlernen dieser Gesellschaftsform (Negt, 2011, S. 13) ermöglicht, weiterführt. Hochschule und Schule werden dabei zu jenen Orten, an denen eine entsprechende Zivilkultur gelebt und erlebbar werden muss. Bevor sich davon jedoch Schlussfolgerungen für eine Hochschuldidaktik ableiten lassen, müssen die hinter den hier verwendeten Konzepten liegenden Vorstellungen offengelegt werden. Denn sowohl GCE als auch p4c stellen Konzepte dar, die in ihrer Theorie und Praxis je nach ideologischer oder bildungstheoretischer Einbettung unterschiedliche Interpretationen erfahren. In einem ersten Schritt erfolgt daher eine Klärung beider Konzepte aus der in diesem Beitrag gewählten Perspektive.

### 2.1 p4c – staunen, fragen, sich in der Welt orientieren

In der 2007 veröffentlichten UNESCO-Studie mit dem Titel *Philosophy, a School of Freedom Teaching Philosophy and Learning to philosophize. Status and prospects*<sup>1</sup> wird die von den USA ausgehende p4c-Bewegung als: „die mit dem größten Einfluss auf die Entwicklung von p4c weltweit“ (Deutsche UNESCO-Kommission 2007, S. 59)

bezeichnet. Die Ausführungen in diesem Beitrag beziehen sich auf diesen p4c-Ansatz von Matthew Lipman (1922–2010), amerikanischer Philosoph und Philosophiedidaktiker, Professor an der Columbia Universität in New York für Logik, der als Begründer der p4c-Bewegung in den USA gilt. Lipman (1993) ist der Meinung, dass zwischen Philosophie und Kindheit eine besondere, einzigartige Verbindung besteht und bezieht sich hier auf John Dewey (1859–1952), der gerade die Kindheit als die beste Zeit sieht, um über größere Zusammenhänge des konkreten Lebens nachzudenken:

If philosophy is seen to represent the natural fulfilment and culmination of childhood curiosity and wonder, of childhood speculation about the nature of things and of childhood concern for truth about reality, then nothing could be more in keeping with children's own intellectual dispositions than philosophical activities. (ebd. 1993, S. 148; Lipman & Sharp, 1994, S. 7)

Stand zu Beginn der Überlegungen für Lipman der Aspekt des *Higher Order Thinking* in einer *Community of Inquiry* (Lipman, 1991) im Vordergrund, so entwickelte sich in Zusammenarbeit mit der Didaktikerin Ann M. Sharp (1942–2010) das Konzept des *Transforming the classroom into a Community of Inquiry* (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980, S. 45). Die von Lipman (1991, S. 241) bezeichnete *Classroom Community of Inquiry* (CCI) soll als eine dialogisch-philosophische Forscher\*innengruppe verstanden werden, in der es darum geht, philosophische Werkzeuge einzusetzen und Fragen zu stellen, mit denen Themen und Fragen der Schüler\*innen vertieft und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und handelnd erforscht werden können. Für Lipman bedeutet p4c, sich Fähigkeiten im kreativen, kritischen und mitfühlenden Denken (Higher Order Thinking) anzueignen, die zu Selbstkritik und zu verantwortlichem Handeln führen (Lipman, 1991, S. 22).

Mit der Umsetzung des p4c-Konzepts sehen Lipman & Sharp (1994) die Chance und Möglichkeit, wie Philosophie – als philosophierende Tätigkeit – in den Schulalltag einfließen kann. Lipmans Arbeiten beruhen auf der Annahme, dass Kinder von einem sehr frühen Alter an die Fähigkeit besitzen, abstrakt zu denken, und in der Lage sind, philosophische Fragen verstehen zu können, und dass sie daher möglichst früh dazu angehalten werden sollten, sich mit den eigenen Fragen und dem Staunen über die Welt, mit der eigenen (kulturellen) Identität und Denkweise auseinanderzusetzen und gleichzeitig Respekt und Verständnis für andere aufzubringen. Um all dies bewältigen zu können, bedarf es allerdings einer Schulung des selbständigen Denkens, um Sachverhalte objektiv zu beurteilen, Entscheidungen zu treffen, Gerechtigkeit zu üben, Frieden und Menschlichkeit in unserer Gesellschaft zu wahren, Verbundenheit zur Natur zu entwickeln und aktiv an der Weiterentwicklung von demokratischen Gesellschaften in einer globalisierten Welt durch einen konstruktiven Diskussionsprozess teilzunehmen (ebd., 1994, S. 7ff). In diesem Punkt wird deutlich, wie verwoben die Ansätze p4c und GCE sind.

## 2.2 GCE – Fähigkeiten, Werte und Haltungen zur Bewältigung lokaler und globaler Herausforderungen

Im Vorfeld der Agenda 2030 veröffentlichte die UNESCO 2015 gemeinsam mit einer Reihe maßgeblicher globaler Akteur\*innen wie der Weltbank, UNICEF, UNHCR etc. als Resultat einer Tagung in Incheon (Süd-Korea) eine für die globalen Bildungsziele maßgebliche Erklärung. Darin wird GCE eine Schlüsselfunktion zugewiesen. Eine qualitativ hochwertige Bildung, so heißt es, „develops the skills, values and attitudes that enable citizens to lead healthy and fulfilled lives, make informed decisions, and respond to local and global challenges through education for sustainable development [...] and global citizenship education [...]“ (UNESCO, 2016, S. 8). Bereits 2012 wurde die Förderung von Global Citizenship zu einem der drei Prioritätsbereiche der Global Education First-Initiative des Generalsekretärs der Vereinten Nationen (UNESCO, 2012). Das Konzept bleibt in den Dokumenten der UNESCO und der UNO jedoch relativ offen (VanderDussen Toukan, 2018, S. 62) und weist zudem eine Reihe von Überlappungen mit weiteren pädagogischen Disziplinen auf. Dazu gehören Bildung für nachhaltige Entwicklung, Globales Lernen, Friedensbildung, Menschenrechtsbildung usw. (Westheimer, 2020, S. 283).

In der Interpretation und Implementierung von GCE gibt es eine entsprechend große Bandbreite an pädagogischen Schwerpunktsetzungen und Zielformulierungen, die sich u. a. auf die jeweilige Auslegung der Konzepte zu Globalisierung, Citizenship und Bildung in globalisierten Gesellschaften zurückführen lassen (Sant, Davies, Pashby, & Shultz, 2018, S. 21). So beschreibt Shultz (2007) drei ideologische Zielformulierungen, die den

meisten Programmen zu GCE zugrunde liegen: (1) Ein neoliberaler Zugang setzt das Paradigma eines transnationalen Weltmarktes fort, dem sich alles – auch die Bildung – unterordnet. (2) Ein radikaler Zugang setzt die Kritik globaler Ungleichheit und Ungerechtigkeit ins Zentrum, die aus diesem neoliberalen Paradigma resultieren, und fordert Strukturen von Unterdrückung heraus. (3) Ein transformativer Zugang schließlich sucht kritisch nach Mechanismen von Inklusion und Exklusion und versucht einen Musterwechsel hin zu einem Abbau von Hierarchien und dominanten Machtstrukturen zu initiieren (Shultz, 2007, S. 249). Shultz setzt sich in einem späteren Text vertieft mit dem Beitrag von GCE zu letzterer Zielformulierung auseinander. Sie hält fest, dass die Konzeptualisierung von Global Citizenship mit einer kritischen Analyse der eigenen lokalen Ausgangsposition beginnen muss. Dazu gehört etwa die kritische Auseinandersetzung mit eurozentristischen Weltbildern und den Auswirkungen des europäischen Kolonialismus auf heute wirksame gesellschaftliche Inklusion und Exklusion (Shultz, 2018, S. 245).

Maurič & Scherling (2021) greifen diesen Anspruch auf und konkretisieren einen transformativen Zugang für die Lehrer\*innenbildung in Österreich. Sie identifizieren einen Referenzrahmen für Lehre zu GCE, der in der Theorie des postkolonialen Denkers Boaventura de Sousa Santos den Ausgangspunkt nimmt. Santos (2004, S. 18; 2017, S. 252) geht davon aus, dass alles Wissen unvollständig ist und dass sich koloniale Machtstrukturen wiederum stets darin abbilden, dass bestimmte Gruppen von Menschen und deren Wissen unsichtbar bleiben. Für Institutionen der Lehrer\*innenbildung in Österreich können davon drei zentrale Anforderungen abgeleitet werden: Es müssen individuelle und strukturelle Räume geschaffen werden, um (1) selbstreflexiv dominante Machtstrukturen im eigenen Umfeld zu analysieren (Maurič & Scherling, 2021, S. 36f) und (2) um sich mit den Diskursen um Konzepte und Vorstellungen zu GCE kritisch auseinanderzusetzen (ebd., S. 35f). Beispiele für solche Konzepte sind Internationalisierung und Globalisierung, Citizenship und Bildung. (3) In der (fehlenden) Repräsentation von Sprachen im Bildungsbereich zeigen sich in Migrationsgesellschaften dominante und – dem Verständnis von Santos entsprechend – postkoloniale Mechanismen und Strukturen von Inklusion und Exklusion: „Colonialism is a system of naturalizing differences, so that the hierarchies that justify domination, oppression, etc. are seen as the product of the inferiority of certain peoples rather than the cause of their so-called inferiority“ (Santos, 2016, S. 18). Die Qualität von hochschulischer Lehre zu GCE ist entsprechend auch darüber zu bestimmen, inwieweit es gelingt, die Familiensprachen der Studierenden sichtbar zu machen und das Wissen, welches durch diese Sprachen zugänglich wird, in die Auseinandersetzung mit für das Studium relevanten Inhalten und Konzepten einzubinden<sup>2</sup> (Maurič & Scherling, 2021, S. 35).

Für die Überlegungen in diesem Beitrag zu Denken und Handeln für eine nachhaltige Entwicklung sind auch wesentliche Ziele für Lernen im Kontext von Citizenship Education 3 einzubeziehen, die auf europäischer Ebene und spezifisch für Österreich in umfangreichen Kompetenzrahmen festgehalten wurden (Council of Europe, 2018a; Krammer, Kühberger, Windischbauer, & et al., 2008). Eine darin beschriebene politische Handlungskompetenz, welche „Bereitschaft zu Kompromiss, Fähigkeit zur Kommunikation und Toleranz bzw. Akzeptanz und zur Konfliktfähigkeit“ (Krammer et al., 2008, S. 7) einschließt, ist hier von besonderer Bedeutung. Im Kontext einer GCE, welche politisches Lernen transformativ und transnational unter den Bedingungen von Migrationsgesellschaften konzipiert, gehört dazu vor allem auch die Anerkennung der Perspektiven und Denklogiken anderer und das Verständnis, dass sich aus einer Perspektivenvielfalt neue Deutungsmodelle und Lösungsansätze – u. a. für eine nachhaltige Entwicklung der Welt – ergeben können (Maurič & Scherling, 2021, S. 38; Stein & Andreotti, 2017, S. 178).

### 3 p4c als methodischer Ansatz für GCE

Die in Abschnitt zwei beschriebenen theoretischen Grundlagen zu p4c im Kontext von GCE sollen im Folgenden für den schulischen Unterricht konkretisiert werden. Joel Westheimer (2020, S. 292f) beschreibt drei erfolgreiche methodische Zugänge, die es Schüler\*innen ermöglichen, Vorstellungen zu einer gerechteren und nachhaltigen Welt zu entwickeln, und die ihnen die konkreten Fähigkeiten vermitteln, um diese Vorstellungen in die Realität zu bringen. Dazu gehört zunächst (1) die Fähigkeit, Fragen zu formulieren, denn „Citizens who do not question cannot be stewards of the kind of socially, politically, and economically just society that the 2030 Agenda envisions“ (ebd., S. 292). (2) Dazu gehört auch, Schüler\*innen mit einer Vielfalt an Perspektiven zu konfrontieren (ebd.). (3) Schließlich sollte eine kritische Beobachtung der eigenen (lokalen) Lebenswelt den Ausgangspunkt für eine Erkundung des Globalen bilden: „It is not possible to teach civically engaged thinking that could lead to

transformative change without providing a specific context and environment to think about“ (Westheimer, 2020, S. 294).

Lipmans' p4c-Konzept wurde von Jackson didaktisch und methodisch weiterentwickelt und so stützt sich Philosophy for Children Hawaii (p4cHI) auf vier Säulen: *Community* (Gemeinschaft als sicheren Ort erfahren), *Inquiry* (Erforschung lebensweltlicher Fragen), *Reflection* (Reflektieren des eigenen Denkens und des Arbeitens in der Gruppe sowie der Ergebnisse der Forschung) und *Philosophy* (Austausch im Dialog). In einem dialogischen Austausch sollen die Schüler\*innen die Möglichkeit erhalten, im Klassenverband zu Themen und Fragen einen sogenannten „gently socratic dialogue“ (Jackson 2001, S. 461) – im weiteren Verlauf als *p4c-Dialogue* bezeichnet – zu führen. In diesen *p4c-Dialogues* sollten die Schüler\*innen erkennen, dass es zu einem Thema unterschiedliche, u.a. kulturell geprägte Meinungen geben kann und es nicht zu jeder Frage eine ‚richtige‘ Antwort gibt und dass selbst das Suchen nach Antworten spannend sein kann. Diese gemeinschaftliche Suche und Offenlegung reflektiert schlussendlich wieder auf jede\*n Einzelne\*n. Sharp & Reed (1992, S. xiii) fassen diese Ausführungen pointiert zusammen: „Philosophy for Children is a method of dialogical reflection coupled with twenty-five hundred years of various views and systems of thought regarding the nature of the universe, the characteristics of the good life, and the cultivation of wisdom“. In diesem Sinne kann die Wiederentdeckung der Philosophie als dialogische Aktivität in der Klasse zu einer wertvollen Ergänzung der pädagogischen Praxis werden.

### 3.1 Von Dialog und offener Haltung zu Demokratie lernen durch Erleben

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Schule als Ort der Begegnung, des Lernens und der Kommunikation fungiert, soll hier auf den p4c-Dialogue näher eingegangen werden. Das p4c-Konzept stellt das fragende, sich über die Welt wundernde Kind in den Vordergrund, welches sich der Philosophie bedienen soll. Gemeint ist, dass ausgehend von den (lebensweltlichen) Fragen des Kindes in einem gemeinsamen, philosophischen Dialog versucht wird, sich im Sinne von Wittgensteins „Philosophie ist keine Lehre, sondern eine Tätigkeit“ (Wittgenstein, §4.112) den Instrumenten der Philosophie zu bedienen. Neben dem strengen begrifflich-argumentativen und reflexiven Charakter der Philosophie soll auch eine spielerische, kreative und offene Haltung vermittelt werden, um sich in der Welt zu orientieren.

Da der Dialog nicht nur im p4c-Konzept ein zentrales Element darstellt, sondern in der Philosophie als Disziplin an sich, werden im Hinblick auf einen globalen Kontext die Ansprüche eines Dialogs aus Sicht der interkulturellen Philosophie erläutert. Laut Wimmer (1998), einem der Hauptvertreter\*innen interkulturell orientierter Philosophie, muss „jeder Dialog [...] vom Eigenen ausgehen“ (ebd., 1998, S. 11). Stenger (1997) verweist in seinen Ausführungen auf die Haltung im Dialog, „die den anderen nicht nur achtet und ihm Respekt zollt, sondern gerade auch dann schätzt, wenn vieles unbeantwortet, offen und fremd bleibt“ (ebd., 1997, S. 294), und zieht eine eindeutige Grenze zwischen Diskussion und Dialog. Geht es für Stenger in der Diskussion in erster Linie um Überzeugung, so möchte der Dialog darüber hinaus einen *Verstehenshorizont* eröffnen. Es muss grundsätzlich eine *Verstehensbereitschaft* in den Dialog mitgebracht werden, eine Haltung des Verstehen-Wollens und des Verstanden-werden-Wollens. Zu einem Dialog gehört weit mehr als der gesprochene – man denke etwa an einen Vortrag – oder der geschriebene Text. Der Dialog eröffnet eine Dialogstruktur und -kultur und macht so auf das eigene Denken aufmerksam. Durch den Dialog nimmt man sich und den anderen überhaupt erst wahr und schafft ein ‚offenes Zwischen‘ im Sinne eines sich eröffnenden Raumes, in welchem Differenzen erkannt und als Positionen geschätzt werden, was nur durch die Horizonteröffnung durch die\*den Andere\*n möglich ist (Stenger 1997, S. 299). Sequeira (1998) ergänzt, dass im Dialog der Versuch unternommen wird, die Gedanken der\*des Anderen aus der Fragestellung heraus zu verstehen (ebd., 1998, S. 107). Für einen p4c-Dialogue wie für jeden philosophischen Dialog bedeutet dies, dass neben dem angestrebten sachlichen Verstehen, dessen Fokus auf dem Klären von Begriffen, dem Analysieren von Argumenten liegt, auch ein Anwenden von Schlussfolgerungen und ein In-Beziehung-Setzen von neu gewonnenen Erkenntnissen erfolgt, die auf eigene Meinungen abzielen, um gegebenenfalls etwa Vorurteile korrigieren zu können.

Lipman bezieht sich ebenfalls auf dieses Verständnis eines philosophischen Dialoges und bezeichnet die Haltung des dialogischen Forschens in einer *Classroom Community of Inquiry* (CCI) als fundamental für ein Verstehen, welches er wiederum als Grundvoraussetzungen sieht, um ein demokratisches Zusammenleben, wie auch Dewey (1859–1952) es beschreibt, zu ermöglichen. Strong Makaiau (2016) streicht Bezug nehmend auf p4c-

Dialogues explizit hervor, dass diese auf ein gelebtes Demokratielernen abzielen, und meint: „p4c is a form of deliberative pedagogy that gives life to Dewey’s (1916) assertion that in order for democracy to function as it should, students and teachers must have opportunities to *experience* democracy in schools“ (ebd., 2016, S. 19). Jackson (2019) unterstreicht Strong Makaias Aussage und deutet darauf hin, dass die vermeintlich banalen Aktivitäten eines p4c-Dialogues „of taking turns, choosing topics, asking questions, taking votes, assessing our progress“ (ebd., 2019, S. 10f) durchaus als Beitrag zu einem Demokratielernen bezeichnet werden können.

### 3.1.1 Das Formulieren von Fragestellungen als zentraler Ausgangspunkt für p4c

Es ist nicht zu bestreiten, dass Kinder neugierig sind und in jungen Jahren unentwegt Fragen stellen. Doch warum hört das irgendwann auf? Adorno (1973, S 141f) ist der Meinung, dass daran „unsere offizielle Erziehung“ – er meint damit die Schulerziehung – schuld ist, geht es in der Schule doch hauptsächlich darum, die Fragen der Lehrpersonen zu beantworten. Lipman greift diesen Gedanken von Adorno auf und stimmt ihm zu, dass Kinder gute Fragensteller\*innen sind, jedoch ist Lipman der Meinung, dass Fragenstellen alleine nicht genug sei. Die Neugierde der Kinder respektive das Fragenstellen muss als wichtige und wertvolle Denkleistung erachtet und geschätzt werden. Oder anders ausgedrückt, wenn Schüler\*innen dazu angehalten werden sollen, sich aktiv am Unterricht zu beteiligen, dann müssen sie ihre Beiträge, Fragen, Antworten etc. als wertvollen Beitrag für die CCI erkennen, denn nur so können sich die Schüler\*innen als aktive Denker\*innen anstelle passiver Lerner\*innen, als Forscher\*innen anstelle von Empfänger\*innen, als wertvolle und geschätzte menschliche Wesen anstelle von Ressourcen oder Waren wahrnehmen.

An diesem Punkt stellt sich die Frage: Warum aber sollen sich philosophische Fragen besonders dafür eignen und welche Rolle spielt dabei GCE? Philosophische Fragen sind, wie Splitter & Sharp (1995) beschreiben, *common*, *central* und *contestable* (ebd., S. 95f). Letzteres ist oft das Erste, was Kinder an ihnen bemerken, und das kann eine befreiende Erfahrung sein, denn meistens erleben sie eine Schulkultur, in der es, wie schon Adorno (1973) meinte, ‚richtige‘ oder ‚falsche‘ Antworten gibt. Die Tatsache, dass philosophische Fragen uns allen (global) gemeinsam, von zentraler Bedeutung und vor allem anfechtbar sind, rechtfertigt die Aussage, dass sie am ehesten dazu geeignet sind, impulsgebend zu sein und zum Nachdenken anzuregen. Der Prozess des bewussten, sorgfältigen Nachdenkens über philosophische Fragen ist für Kinder wie auch Erwachsene der lebendige Beweis, dass sie in gewisser Weise mit wissenschaftlichen Fragen verwandt sind, dass aber ihre Antworten, obwohl sie praktisch nicht auf eine einzig mögliche Weise beantwortet werden können, einer Erforschung und einem Zusammentragen von vielen Meinungen und Positionen bedürfen, um Schlüsse daraus ziehen zu können. Diese anspruchsvolle Aufgabe ist nicht einfach und daher bedarf es einer Anleitung. Kinder müssen mit geeigneten Mitteln ausgestattet werden, um einen effektiven Zugang zu finden – nicht nur, um Fragen zu stellen, sondern auch um nach Antworten zu suchen.

Im Gegensatz zu Lipmans Ansatz, der das gemeinsame Lesen von Geschichten<sup>4</sup> mit Kindern und Jugendlichen als Ausgangspunkt nimmt, um dazu Fragen zu stellen, stehen in Jacksons didaktischen Schwerpunkten für p4cHI die lebensweltlichen Fragen der Kinder im Mittelpunkt des p4c-Dialogues. So beginnt eine p4cHI-Einheit immer mit der Fragestellung „What do you wonder about?“ (Jackson, 2013, S. 103). Alle Fragen werden wortident gesammelt, verlesen und im Anschluss werden in einem demokratischen Abstimmungsakt jene Fragen gewählt, denen sich die Teilnehmer\*innen in einem p4c-Dialogue widmen wollen.

### 3.1.2 p4c als *Safe Place* für einen Dialog unter den Bedingungen von Perspektivenvielfalt

Bereits seit den frühen 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts wiesen verschiedene Studien darauf hin, dass sich aufgrund einer kulturellen Vielfalt an Schulen unterschiedliche (kulturelle) Gruppenzugehörigkeiten bilden können und es damit verbunden zu Konfrontation und Herausbildung von Vorurteilen oder gar Diskriminierung kommen kann (Pevac & Schachner 2020, S. 2). Daher ist es ausgesprochen wichtig, dass es, wenn Schüler\*innen ihre lebensweltlichen Fragen und Ansichten zur Disposition stellen, nur fruchtbar sein kann, wenn ihnen dafür ein sicherer Ort zur Verfügung steht. Es muss ein großes Vertrauen zwischen den Teilnehmer\*innen vorhanden sein, um einerseits die eigene Meinung oder auch Gefühle etc. kundzutun und dann im Anschluss auch noch darüber zu reden bzw. diese gar zu rechtfertigen. Jackson weist in Bezug auf den von ihm bezeichneten *intellectual safe place* darauf hin, dass der Aufbau eines sicheren Ortes die Grundlage für den p4c-Dialogue

darstellt und nennt als essenzielle, wenn auch recht einfach anmutende Faktoren das Sitzen im Kreis, den damit verbundenen Augenkontakt beim Sprechen und ein empathisches Einander-Zuhören (Jackson, 2013, S. 102).

Davon ausgehend, dass alle Teilnehmer\*innen einer CCI (auch die Lehrperson) auf einer Stufe stehen und sich gleichberechtigt beteiligen, soll die CCI als ein Raum verstanden werden, in dem alle Überzeugungen, Argumente, Meinungen hervorgebracht werden dürfen, ganz im Sinne von Peirce (1998, S. 263), der meint: „No mind can take one step without the aid of other minds“. Bei der CCI handelt es sich also nicht um einen Ort, an dem per se Wissen weitergegeben wird. Es soll an dieser Stelle noch einmal unterstrichen werden, dass es bei einem p4c-Dialogue in einer CCI weder darum geht, zu interpretieren, was ein\*e Philosoph\*in gesagt oder gemeint hat, noch um die Aneignung philosophiegeschichtlichen Wissens. Schüler\*innen besprechen, erforschen (evtl. auch anhand von Texten oder alternativen Quellen) eine philosophische Problematik, welche in Zusammenhang mit ihrer eigenen Lebenssituation steht.

Charakteristisch für eine CCI ist, dass die Lehrperson eine orientierende und keine leitende Funktion einnimmt. Im Zentrum steht der p4c-Dialogue der Schüler\*innen und bereits vorab ist es wichtig, klarzustellen, dass es nicht um Konkurrenz oder ein gegenseitiges Übertrumpfen von Argumenten geht, sondern um echtes Interesse an der Frage und dem gemeinsamen Voranbringen des Dialogs (Thielmann, 2016, 64). Das Vertrauen der CCI auf Selbstorganisation beinhaltet ein hohes Maß an Selbstreflexion, das mit der Zeit das Gefühl der Solidarität zwischen den Schüler\*innen fördert. Die CCI ähnelt in ihrem Vertrauen auf Selbstregulation und Vermeidung von autoritären Hierarchien der idealen Diskurs-Situation von Habermas (Weber, 2013, 184f).

Die Aufgabe der CCI ist es, die Teilnehmer\*innen auf dem Weg ihrer Forschung zu unterstützen. Sie sollen im dialogischen Austausch im Modus des forschenden Handelns erkennen, dass jede\*r eine eigene Art zu denken hat und sich daraus resultierend andere Ansichten, andere Meinungen etc. ergeben. Daher ist es – wie bereits in Hinblick auf die Haltung im Dialog beschrieben – wichtig, die anderen zu verstehen bzw. verstehen zu wollen. Das wiederum macht ein Weiter- und Hinterfragen von Aussagen notwendig. Weiters haben die Teilnehmer\*innen einer CCI die Aufgabe, sich gegenseitig mit Respekt zuzuhören, an die Ideen der anderen anzuknüpfen, sich gegenseitig aufzufordern, Gründe für vielleicht nicht ausreichend belegte/unterstützte Meinungen zu geben, sich gegenseitig zu unterstützen sowie Interferenzen von Gesagtem zu identifizieren und aufzuzeigen, um klarzulegen, von welchen Annahmen die Einzelnen ausgehen.

Wie kann man sich also einen p4c-Dialogue vorstellen? Was würde man sehen bzw. hören? Splitter & Sharp (1994, S. 19) geben darauf folgende Antwort:

We would see participants building on, shaping and modifying one another's ideas, bound by their interest in the subject matter to keep a unified focus [...]. We would hear, [...], the kinds of questions, answers, hypotheses, ponderings and explanations which reflect the nature of inquiry as open-ended, yet shaped by logic which has features both general and specific to each discipline or subject.

Anhand dieser Ausführungen liegt es auf der Hand, dass es im Laufe eines p4c-Dialogues unweigerlich dazu kommt, dass Schüler\*innen mit einer Vielfalt an Perspektiven konfrontiert werden, wie Westheimer (2020) es für GCE fordert. Anhand des folgenden Beispiels soll dies in Bezug auf ein global universales Thema – der Liebe – verdeutlicht werden.

### 3.1.3 Der lebensweltliche Bezug als lokaler Ausgangspunkt für globale Themen anhand eines Beispiels aus der Praxis

Seit einigen Jahren wird in den Schulen mit der Festlegung von Bildungsschwerpunkten u. a. ein Fokus auf Mehrsprachigkeit, interkulturelle Bildung, Heterogenität-Diversität und Inklusion gerichtet. All diesen Themen liegt ein gemeinsames Anliegen zugrunde, das man salopp mit *Wir sind alle verschieden, aber wir lernen gemeinsam mit- und voneinander* beschreiben könnte. Die Schule steht damit vor der Herausforderung und auch der Möglichkeit, Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen und Zielen zusammenzubringen und ein Umfeld zu schaffen, in dem jede\*r so genommen und akzeptiert wird, wie sie\*er ist. Das Anderssein muss nicht mehr versteckt werden. Im Gegenteil – Kinder und Jugendliche sollen ermutigt werden, zu zeigen, was sie können, und so ist die Lehrperson gefordert, sie individuell zu fördern und zu unterstützen. Im Kontext von GCE & p4c wird ein besonderes Augenmerk auf die sprachliche Vielfalt bzw. Mehrsprachigkeit gelegt. Kinder sollten ermutigt

werden, aus ihren sprachlichen Lebenswelten z. B. die Mehrdeutigkeit von Begriffen bzw. die Bedeutung von Begriffen in ihren Sprachen einzubringen. Aufgrund dieser unterschiedlichen Bedürfnisse scheint es umso wichtiger, einen „intellektuell sicheren“ Raum zu schaffen, um lebensweltliche Fragen der Kinder, die durch Herkunft, Umwelt etc. entsprechend geprägt sein können, zur Disposition zu stellen. So könnte sich ein p4c-Dialogue in einem mehrsprachigen Klassenzimmer z. B. – auch im Kontext der aktuellen Diskurse rund um die Covid-19-Pandemie, Flucht und Migration, Klimakrise – mit Fragen rund um Freiheit, Solidarität, (Kinder- und Menschen-)Rechte, Heimat, Verantwortung auseinandersetzen und dazu mit dem Wissen aus vielen Sprachen einerseits ergiebig und andererseits von globaler Bedeutung sein, wie hier am Beispiel ‚Liebe‘ illustriert werden soll.

### Beispiel

Nach dem Sammeln der Fragen in der Klasse und anschließender demokratischer Abstimmung stand in einer 3. Klasse einer Wiener Volksschule die Ausgangsfrage: *Warum kann Liebe nicht unendlich sein?* zur Disposition. Das Mädchen, welches diese Frage gestellt hatte, wurde von einem\*einer Mitschüler\*in aufgefordert, zu erklären, warum sie diese Frage gestellt hatte. Sie erklärte, dass ihre Eltern sich scheiden lassen würden. Sie hatten ihr als Grund für die Trennung „Weil sie sich nicht mehr liebten“ genannt. Das Mädchen stellte sich also die Frage, ob die Liebe ihrer Eltern zu ihr ewig halten würde oder ob sie **sie** eines Tages auch nicht mehr lieben würden. Dies war ein sehr intensiver Austausch innerhalb der Klasse und die Kinder brachten die unterschiedlichsten Meinungen und Argumente vor, die sie auch begründeten. Schlussendlich gab es sogar einen Konsens und die Klasse war sich sehr sicher, dass die Liebe ihrer Eltern nie versiegen würde. Ein kleiner Ausschnitt dieses Dialoges soll deutlich machen, wie intensiv dieses Gespräch war. Ein Kind war der Meinung: „Es ist die Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu lieben!“ Doch dann meldete sich ein anderes: „Aber was ist mit Kindern, die von ihren Eltern verlassen werden?“

Dieses Beispiel wurde gewählt, um drei Aspekte des p4c-Dialogues deutlich zu machen. 1) Der lebensweltliche Bezug der Kinder: Die philosophische Frage *Was bedeutet Liebe?* wurde anhand der konkreten, lebensweltlichen Frage des Kindes intensiv beleuchtet und erforscht. Anhand dieses Beispiels wird auch deutlich, wie wichtig die Einbettung in einen Kontext ist. Die Frage allein hätte nie den Zusammenhang zu den Eltern oder den Ängsten des Kindes zum Ausdruck gebracht. 2) Die Möglichkeit des Klärens von Unklarheiten: Die Fragensteller\*innen müssen die Möglichkeit erhalten, den Zusammenhang zu erklären, bzw. bei Unklarheiten muss den Mitschüler\*innen die Möglichkeit gegeben werden, durch Nachfragen den Zusammenhang zu verstehen und zuordnen zu können. Anders ausgedrückt: Warum stellt der\*die Mitschüler\*in diese Frage überhaupt? Was steckt dahinter? Hier soll noch einmal auf die sprachliche Komponente im p4c-Dialogue verwiesen werden. Es ist nicht zu bestreiten, dass sich in der Klasse Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten und Repertoires begegnen. Auch können sprachlich eloquentere Kinder leichter ihre Gedanken, Meinungen etc. zum Ausdruck bringen. Jedoch soll der sichere Ort der CCI auch ein Ort der Rücksichtnahme und des Sich-gegenseitig-Ermutigens sein. Kinder lernen in diesem Kontext voneinander und da sich die CCI selbst steuert und zum Ziel hat, allen Stimmen Gehör zu verschaffen, wird auch Zuhören, Zurückhaltung und Aufeinander-Eingehen geübt. Dazu kann auch eine Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Begriffen in unterschiedlichen Sprachen der Kinder gehören. Der 3. Aspekt, der verdeutlicht werden soll, ist, dass mit der Frage nicht das vielleicht offensichtliche Thema der Scheidung/Trennung von Interesse war, sondern es um die Ängste, Befürchtungen des Kindes ging und auch um die Frage nach „Was ist Liebe und was bedeutet es, nicht geliebt zu werden?“, was in der Erklärung des Kindes (auch nicht mehr von den Eltern geliebt zu werden und infolgedessen auch verlassen zu werden, weil es nicht mehr geliebt würde) zum Ausdruck kam. Abschließend zu diesem Beispiel soll besonders auf die Rolle bzw. Haltung der Lehrperson hingewiesen werden. Schratz verwendet den Begriff *Lernseitigkeit* der, unter dem Aspekt des Persönlichkeitsbezugs, „die Perspektive der Lernenden und den Aufforderungscharakter der Dinge ernst nimmt“ (Agostini, et al. 2018, 108). Schratz fordert Lehrer\*innen auf, einen *lernseitigen* Blick bzw. eine entsprechende Haltung zu entwickeln, was wiederum der geforderten Haltung im p4c-Dialogue sehr nahekommt.

## 4 GCE & p4c in der Lehrer\*innenbildung

Das Zusammendenken zweier pädagogischer Konzepte in der Projektinitiative GCE & p4c, welche seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Wien entwickelt wird, erfolgt, wie eingangs beschrieben, in einem

interdisziplinären Ansatz, der sich auf Theorien einer politischen Philosophie, einer emanzipatorisch orientierten Politischen Bildung und einer Lerntheorie, die Lehre und Lernen von der Perspektive der Lernenden denkt, stützt. Sie richtet sich nach dem Grundsatz, dass jede Stimme zählt. Daraus ergeben sich grundlegende Haltungen, Denk- und Kommunikationsmuster für Lehrpersonen, die wiederum durch Institutionen der Lehrer\*innenbildung vermittelt, gestärkt und – im Verständnis von Hochschule als Ort deliberativen Lernens für eine demokratische Gesellschaft – vorgelebt werden müssen. Wie herausfordernd die Kommunikation zu gesellschaftlich relevanten Themen in transnationalen und transkulturellen Klassenzimmern einer globalisierten Migrationsgesellschaft sein kann, beschreibt Forghani-Arani (2020). Schulen werden demnach zu sozialen Räumen für eine permanente Auseinandersetzung und Ausverhandlung von Identitäts- und Zugehörigkeitskonstruktionen der Mitglieder der Gesellschaft. Die Gestaltung von Unterricht in diesen von vielschichtigen Begegnungen, Spannungen, aber auch Möglichkeiten geprägten Orten schulischen Lernens (ebd., S. 91) muss entsprechend durch die Lehrer\*innenbildung begleitet werden.

Einer der wichtigsten Faktoren, die seit Hattie (2013) stark im Fokus des bildungswissenschaftlichen Diskurses und somit im Kontext von Lehrer\*innenbildung stehen, ist eine, wie Schratz (2009b, 17f) es nennt, *lernseitige Haltung* der Lehrperson. Schratz etabliert den Begriff *lernseits* und meint damit, dass es einer professionellen pädagogischen Haltung bedarf, also „ein[es] Lehren[s], das im Dienste dieses gemeinsamen Erfahrungsvollzuges steht und auf schulische Situationen antwortet“ (Agostini, et al. 2018, 8). Zum Begriff *lernseitiger Unterricht* formulieren Agostini et al. (2018) acht Kerngedanken, die neben der Haltung eine Kompetenzorientierung beschreiben, in der „Lernerfahrungen von einem (Vor-)Wissen hin zu unterschiedlichen Formen des Könnens in den Blick genommen“ (ebd. 2018, 108f) werden. Die Gedanken zu Beziehungskultur sowie Persönlichkeitsbezug nehmen Lernende und Lehrende gleichermaßen in den Blick. Durch das Miteinander „nimmt ein gemeinsamer Sinn seinen Ausgang und eröffnet ein neues Verständnis von einer Sache, aber auch von sich selbst und von den in die Lernerfahrung involvierten Personen“ (ebd., S. 9).

Einer weiter Schlüsselbegriff im Zusammenhang mit *lernseits* ist *Resonanzorientierung*. Damit ist gemeint, dass sich Lernräume für Resonanzen öffnen, „die Antworten ermöglichen, welche die Lehrkraft nicht bereits parat hat und deshalb sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkraft überraschen“. Dies gelingt nur dann, wenn die Lehrpersonen „nicht schon fertige Antworten parat haben, auf die sie dann ungeduldig bei ihren Schülern warten“ (ebd., S. 8). Responsives und folglich erfolgreiches Unterrichten meint somit ein Unterrichten, in das Lehrende selbst als Lernende verwickelt sind und in dem diese sowohl Herausforderungen annehmen als auch mit Anforderungen umgehen (Agostini, et al. 2018, S. 8). Daraus abgeleitet stellt sich die Frage: Wie könnte also ein *lernseitiger Unterricht* aussehen? Schratz (2009b) meint, dass erfolgreiches Lernen auf einem wirksamen Dialog aufbaut, und zitiert in seinem Artikel mit dem Titel „*Lernseits* von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen?“. Hartkemeyer et al. (1998, S. 68) meinen, „der Dialog eröffnet Möglichkeiten für einen wichtigen Umbruch in der Art und Weise, wie Menschen sich selbst wahrnehmen. Der Dialog verspricht als ein innovativer, alternativer Ansatz, koordinierte Handlungen in Gruppen zu ermöglichen“ (Hartkemeyer, et al., 1998, zit. in Schratz, 2009b, S. 19).

Nimmt man nun diese genannten Faktoren zusammen, so geht es bei einem *Lernseits* um die Lehrperson und deren Haltung, aber auch um die Neugierde und dem Sich-Einlassen auf unbekanntes Neues, wobei sowohl die Schüler\*innen als auch die Lehrperson(en) überrascht werden. Andererseits bedeutet *lernseits Lernen* einen nicht gesteuerten Vorgang/Prozess, in dem der Umgang der Schüler\*innen mit den Inhalten der Unterrichtsstunde nicht vorweggenommen werden kann, was eine *lernseitige* Sichtweise, ein personalisiertes Vorgehen erforderlich macht. Dass ein p4c-Dialogue diese Anforderungen erfüllt, drückt Weber (2013, S. 184) folgendermaßen aus: „[...] [D]er wichtigste Unterschied zur normalen Unterrichtssituation ist, dass in einer Community of Inquiry weder die Lehrkraft noch die Kinder die Antwort auf die Frage wissen“.

Konkrete erste Schritte zur Umsetzung von GCE & p4c an der Pädagogischen Hochschule Wien bilden seit dem Studienjahr 2020/21 Gastvorträge und Angebote im Rahmen der Aus- Fort- und Weiterbildung von Pädagog\*innen sowie die Erarbeitung von Konzepten zu schulinternen Fortbildungen am Standort. Ein Workshop im Rahmen der alljährlichen Tagung für Menschenrechtsbildung im Dezember 2020 legte in Anlehnung an die postkoloniale Kritik von Santos (2016; 2017) erstmals praktische Überlegungen zu GCE & p4c unter Berücksichtigung der Familiensprachen von Schüler\*innen offen (Maurič & Thielmann, 2020).

## 5 Fazit

Das pädagogische Konzept p4c wird in diesem Beitrag als Methode vorgestellt, um durch exemplarisches Lernen (Negt, 2011) bzw. forschendes Lernen (Dewey, 1938) an Bildungsinstitutionen die Entwicklung demokratischer Gesellschaften zu ermöglichen (Negt, 2014, S. 39). Dabei geht es um eine Bildungspraxis, die Lehrpersonen an Schulen ebenso wie Lehrende an Hochschulen als Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft in die Pflicht nimmt, die Perspektive der Lernenden und somit den Blick auf das, „what [...] we as individuals want, what our needs and troubles are“ (Dewey, 1938, S. 163), ins Zentrum zu rücken. Mit GCE wird die Perspektive auf Lernende erweitert, indem die Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Themen und Erfahrungen zu gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion in einen globalen Kontext gerückt wird. Durch die Anbindung an einen postkolonialen kritischen Diskurs können diese Themen aus bislang unsichtbaren Blickwinkeln betrachtet werden und führen, wie hier etwa am Beispiel von gesellschaftlicher Mehrsprachigkeit gezeigt wurde, zu neuen Schlussfolgerungen und Lösungsansätzen für eine Transformation von Hierarchien und Strukturen in der hochschulischen Lehre.

Eine große Herausforderung für Schüler\*innen ebenso wie für Lehrpersonen stellt in diesem Zusammenhang die Fähigkeit dar, mit der Unvollständigkeit des eigenen Wissens, der eigenen Konzepte und Theorien umgehen zu können, andere Perspektiven zuzulassen und anzuerkennen, Denk- und Handlungsräume zu erweitern (Maurič & Scherling, 2021, S. 38). Für Maurič & Scherling (2021, S. 36) bietet der lokale Kontext auch den Referenzrahmen für eine kritische Selbstreflexion der Lehrperson in Hinblick auf die Wurzeln der eigenen Konzeptualisierung der Welt bzw. des eigenen Weltwissens und die Grenzen der subjektiven Vorstellungen, die sich daraus ergeben. Infolge wird ein weiterer Zugang für die Entwicklung von Lehre zu GCE bedeutsam, nämlich eine kritische Analyse zentraler Vorstellungen und Konzepte (ebd., 2021, S. 35). Das bedeutet etwa ein ständiges Nachdenken darüber, welches Verständnis von Citizenship, Globalisierung oder auch Bildung wirksam wird und welche weiteren Perspektiven auf diese Konzepte, die in anderen lokalen Kontexten wurzeln, gerade nicht einbezogen wurden.

Das Zusammendenken zweier pädagogischer Konzepte GCE & p4c kann jedenfalls auf unterschiedlichen Ebenen einen Beitrag zu einer Transformation von Bildung im Kontext globaler gesellschaftlicher Ziele leisten, indem es sowohl die Fähigkeiten von Schüler\*innen als auch von deren Lehrpersonen stärkt, in einen wertschätzenden und demokratischen Dialog miteinander zu treten. Als methodischer Ansatz stellt p4c hohe Anforderungen an die Moderation eines solchen Dialogs, dem eine kritische und zugleich gegenüber einer Vielfalt an Perspektiven, die einer globalisierten und von Diversität geprägten Migrationsgesellschaft immanent ist, offene und neugierige Haltung seitens der Lehrperson zugrunde liegen muss. Insgesamt hat die Haltung der Lehrperson eine bedeutsame Auswirkung auf deren Performanz von Kommunikation (Hattie 2013; Schratz 2009b) und einen direkten Einfluss auf die Lernergebnisse von Schüler\*innen: „The way teachers communicate and interact with students has a major influence on the values, attitudes and skills acquired by learners“ (Council of Europe, 2018b, S. 29).

### Literatur

- Adorno T. W. (1973). Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie. Universität Frankfurt am Main. WS 1957/58. Frankfurt am Main: Junius-Drucke (als Vorlesungsmitschnitt).
- Achour, S. & Wagner, S. (2019). *Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Council of Europe (Ed.). (2018a). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 2*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc#Volume2>
- Council of Europe (Ed.). (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 3*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc#Volume3>
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hg.). Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland. Abrufbar unter: <https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Wissenschaft/Philosophie-eine-Schule-der-Freiheit.pdf>
- Dewey, J. (1938). Democracy and Education in the World of Today. In T. Weber (Ed.), *America's Public*

- Philosopher. Essays on Social Justice, Economics, Education, and the Future of Democracy* (2021st ed.), (S. 161–170). New York: Columbia University Press.
- Forghani-Arani, N. (2020). Moving Teachers' Experience From the Edge to the Centre. In P. Bamber (Ed.), *Teacher Education for Sustainable Development and Global Citizenship. Critical Perspectives on Values, Curriculum and Assessment* (S. 89–98). New York & London: Routledge.
- Fraser, N. (2017). The Theory of the Public Sphere. *The Structural Transformation of the Public Sphere* (1962). In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas Handbook* (S. 245–255). New York: Columbia University Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms. Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy* (Second pri). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Jackson, T. E. (2019). Gently Socratic Inquiry. (This is a revised version of "The Art and Craft of 'Gently Socratic' Inquiry", published in *Developing Minds: A Resource for Teaching Thinking*, (3rd edition), Arthur L. Costa (editor), ASCD (Association for Supervision & Curriculum Development), Alexandria, Virginia, 2001).
- Jackson, T. (2013). Philosophical Rules of Engagement. In S. Goering, N.J. Shudak & T. E. Wartenberg (Eds.), *Philosophy in Schools. An Introduction for Philosophers and Teachers* (S. 99-109). New York and London: Routledge
- Jackson, T. (2004). Philosophy for children Hawaiian style. In *Thinking: The Journal of Philosophy for Children* 17(1&2), (S. 3-7).
- Jackson, T. (2001). The art and craft of gently socratic inquiry. In A. L. Costa (Ed.) *Developing minds: A resource for teaching thinking* (S. 459-465). Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Krammer, R., Kühberger, C., Windischbauer, E., & et al. (2008). Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Retrieved from [https://www.politiklernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell\\_Politische\\_Bildung\\_Kurz-Langversion\\_2008-03-18.pdf](https://www.politiklernen.at/dl/MosrJKJKoMNkNJqx4KJK/Kompetenzmodell_Politische_Bildung_Kurz-Langversion_2008-03-18.pdf)
- Lipman M. & Sharp A. M. (1994). *Growing up with Philosophy*. Kendall: Hunt Publishing Company.
- Lipman M. (1993). *Developing Philosophies of Childhood*. In M. Lipman (Hg.). *Thinking Children and Education*. Kendall: Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge, u.a.: Cambridge University Press.
- Lipman, M.; Sharp, A. M. & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Massing, P. (2020). Zur Bedeutung von Bildungssprache und Fachsprache im Politikunterricht. *Wochenschau Sek. I + II. Sprachbildung Im Politikunterricht*, 71(20), (S. 4–9).
- Maurič, U., & Scherling, J. (2021). Dealing with Incompleteness. Cognitive Justice as a Lodestar for Teaching Global Citizenship Education in Austria. In S. Wiksten (Ed.), *Centering Global Citizenship Education in the Public Sphere. International Enactments of GCED for Social Justice and Common Good* Critical G, (S. 28–41). New York: Routledge.
- Maurič, U., & Thielmann, A. (2020). *Mitsprache mit Sprache. Praktische Überlegungen zu einem Kinderrecht auf Sprache. Workshop im Rahmen der Online-Konferenz der Pädagogischen Hochschule Wien zu Menschenrechtsbildung am 10.12.2020*.
- Negt, O. (2014). *Philosophie des aufrechten Gangs. Streitschrift für eine neue Schule*. Göttingen: Steidl.
- Negt, O. (2011). *Der Politische Mensch. Demokratie als Lebensform* (2nd ed.). Göttingen: Steidl.
- Nida-Rümelin, J. (2021). "Eine humanistische Utopie". *Rede zur Eröffnung der Salzburger Festspiele 2021. Transkript des freien Vortrags*. Retrieved from [https://www.salzburg.gv.at/kultur\\_/Documents/Festspiele2021\\_Rede4\\_Nida-Ruemelin.pdf](https://www.salzburg.gv.at/kultur_/Documents/Festspiele2021_Rede4_Nida-Ruemelin.pdf)
- Niesen, P. (2017). Speech Acts. In H. Brunkhorst, R. Kreide, & C. Lafont (Eds.), *The Habermas Handbook* (S. 58–63). New York: Columbia University Press.
- Peirce, C. S. (1998). *The Essential Peirce (1839-1914): selected philosophical writings*. Edited by the Peirce Edition Project. Bloomington: Indiana University Press
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K., & Shultz, L. (2018). *Global citizenship education: a critical introduction to key concepts and debates*. London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury.
- Santos, B. de Sousa (2017). The Resilience of Abyssal Exclusions in Our Societies: Toward a Post-Abyssal Law. *Tilburg Law Review*, 22(1–2), 237–258. <https://doi.org/10.1163/22112596-02201011>
- Santos, B. de Sousa (2016). Epistemologies of the South and the future. *From the European South*, 1, 17–29. Retrieved from <http://europeansouth.postcolonialitalia.it>
- Santos, B. de Sousa (2004). *THE WORLD SOCIAL FORUM: A User's Manual*. Retrieved from [https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm\\_eng.pdf](https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm_eng.pdf)

- Schratz, M. (2021). Personalisiertes Lernen im responsiven Unterrichtsgeschehen. In J. Zylka (Hrsg.): *Flip your School! Impulse für die Entwicklung und Gestaltung hybrider, personalisierter Lehr-Lernsettings*. (S. 190-212) Weinheim: Beltz.
- Schratz, M. (2009a). Lernen ist das Persönlichste auf der Welt ... - Personalisierung im Unterricht erfordert Haltung. In: D. Bosse & P. Posch (Hrsg.): *Schule 2020 aus Expertensicht*. (S. 237-242) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91647-7\\_37](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91647-7_37)
- Schratz, M. (2009b): „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule : für die Praxis pädagogischer Schulentwicklung* 12, 46/47 (S. 16-21) Friedrich, Hannover.
- Sequeira, R. A. (1997): *Wohin mit dem Absoluten?* In: Fornet-Betancourt, Raúl (Hg.): *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie: Dokumentation des II. Internationalen Kongresses für Interkulturelle Philosophie. International Congress on Intercultural Philosophy 2, 1997, São Leopoldo*. Frankfurt am Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation 1998, (S. 106–129).
- Sharp A. M. & Reed R. F. (1992) (Hrsg.): *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery*, Philadelphia: Temple University Press,
- Shultz, L. (2007). Education for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), (S. 248–258).
- Shultz, L. (2018). Global Citizenship and Equity: Cracking the Code and Finding Decolonial Possibility. In I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Y. Waghid (Eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 245–256). London: Palgrave Macmillan.
- Stein, S., & Andreotti, V. (2017). Higher Education and the Modern/Colonial Global Imaginary. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, 17(3), (S. 173–181). <https://doi.org/10.1177/1532708616672673>
- Stenger, G. (1997). Interkulturelle Kommunikation. Diskussion – Dialog - Gespräch. In N. Schneider, D. Lohmar, M. Ghasempour & H.-J. Scheidgen: *Philosophie aus interkultureller Sicht - Philosophy from an Intercultural Perspective. Studien zur interkulturellen Philosophie*. Bd. 7, Series Editors: H. Kimmerle & R. A. Mall, Amsterdam: Atlanta: Radopi, (S. 289–316).
- Strong Makaiau, A. (2016). A Citizen's Education. The Philosophy for Children Hawai'i approach to deliberative pedagogy. In M. Rollins Gregory, J. Haynes, K. Murriss (Hg.) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. New York: Routledge <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315726625.ch3>
- Strong Makaiau, A. & Miller, C. (2012). The philosopher's pedagogy. *Educational Perspectives*, 44(1&2), (S. 8-19).
- Tatto, M. T. (2021). Comparative research on teachers and teacher education: global perspectives to inform UNESCO's SDG 4 agenda. *Oxford Review of Education*, 47(1), (S. 25–44).
- Thielmann, A. (2016). *Interkulturell orientierter Polylog und Philosophy for Children-Dialogue. Gemeinsamkeiten und Differenzen*. Wien (zugel. Diss. Univ. Wien)
- UNESCO. (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
- UNESCO. (2012). *Global Education First Initiative. Statement from the Secretary General*. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/gefi/about/an-initiative-of-the-sg/>
- VanderDussen Toukan, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), (S. 51–64). <https://doi.org/10.1177/1746197917700909>
- Weber, B. (2013). *Philosophieren mit Kindern zum Thema Menschenrechte. Vernunft und Mitgefühl als Grundvoraussetzungen einer demokratischen Dialogkultur*. Freiburg/München: Karl Alber Verlag
- Westheimer, J. (2020). Grading Goal Four. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (S. 280–296). <https://doi.org/10.1163/9789004430365>
- Wimmer, F. M. (1998). Thesen, Bedingungen und Aufgaben einer interkulturell orientierten Philosophie. In: *polylog. Zeitschrift für interkulturelles Philosophieren*, Nr. 1, (S. 5-12).
- Wittgenstein, L. (1963). *Logisch-philosophische Abhandlung, Tractatus logico-philosophicus*. Bd.12, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Wulff, A. (2020). Introduction: Bringing out the Tensions, Challenges, and Opportunities within Sustainable Development Goal 4. In A. Wulff (Ed.), *Grading Goal Four: Tensions, Threats, and Opportunities in the Sustainable Development Goal on Quality Education* (S. 1–27). Leiden: Brill Publishers.

---

<sup>1</sup> Anmerkung: Die Version der Deutschen UNESCO-Kommission wurde unter dem Titel *Philosophie – eine Schule der Freiheit. Philosophieren mit Kindern weltweit und in Deutschland* veröffentlicht.

<sup>2</sup> Beispiele, auf welche Weise das Einbinden aller Sprachen, die Schüler\*innen, Lehrer\*innen und Eltern in den schulischen Alltag mitbringen, an Schulstandorten und Institutionen der elementaren Bildung in Österreich bereits gelingen kann, finden sich auf der Homepage des Schul- und Bildungsnetzwerks voXmi unter <https://www.voxmi.at>. Die Language Friendly Schools sind ein globales Pendant dazu: <https://languagefriendlyschool.org>

<sup>3</sup> Hier wird bewusst der englische Begriff *Citizenship Education* verwendet. Er lässt eine breitere Interpretation zu als es Bezeichnungen für einzelne pädagogische Disziplinen im deutschsprachigen Raum und auch anderswo ermöglichen würden. In einer deutschen Übersetzung müsste man sich etwa entscheiden für Politische Bildung, Demokratiebildung oder Bürger\*innenbildung.

<sup>4</sup> Lipman verfasste mehrere philosophische Novellen: *Harry Stottlemeier's Discovery*, 1974 (2nd edition, 1980); *Lisa*, 1976; *Suki*, 1978; *Mark*, 1980; *Pixie*, 1981; *Kio and Gus*, 1982 (2nd edition, 1986); *Nous*, 1996 – alle Montclair State College, New Jersey, The First Mountain Foundation