

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

Transkulturelles Lerndesign für Global Citizenship

Seit Jahrhunderten kommen Menschen aus anderen Ländern, Regionen und Kulturkreisen nach Deutschland: bereits vor Christi Geburt Römer und Kelten; im 3. und 4. Jh. n. Christus die Hunnen; daraufhin Wandalen, Burgunder, Goten und Sueben vom 4. bis 6. Jh. und die Madjaren vom 8. bis 10. Jh. Im 17. Jh. siedelten sich französische Hugenotten und zur Industrialisierung Menschen aus Polen an. Nach dem zweiten Weltkrieg kamen dann Kriegsflüchtlinge und Spätaussiedler vor allem aus Polen, Rumänien, Russland und Kasachstan. In den 1960er und 1970er Jahren riefen wir dringend benötigte Arbeitskräfte aus Italien, Spanien, Portugal, Griechenland dem Ex-Jugoslawien und der Türkei sowie Kuba, Algerien, Mosambik und Angola zu uns. Zur gleichen Zeit mussten Menschen aus Chile und Kolumbien, Nigeria und Ghana, Eritrea und Afghanistan, sowie Vietnam und Sri Lanka ihr Land verlassen und fanden hier bei uns ihren neuen Lebensmittelpunkt.

Neben diesen temporären Bevölkerungsbewegungen lebten im Westen Franzosen, im Norden Dänen, im Osten Sorben und allorts Roma, Sinti sowie Juden schon immer auch bei uns, und ebenso sind immer wieder Menschen aus Deutschland auch aufgrund von Verfolgung, Armut oder beruflichen Gründen weiter-, ab- und wieder zugewandert.

Diese exemplarischen Beispiele ließen sich problemlos ergänzen. Zu-, Weiter- und Abwanderungen nach, quer durch, aus Deutschland heraus und wieder zurück sind somit seit Jahrtausenden unser Normalfall. Und all' diese Menschen haben dabei stets auch etwas an Ideen, Engagement, Kreativität, Werten, Lebensphilosophien mit- und in unser Gemeinwesen eingebracht. Als Folge der vielseitigen und ständigen Wanderungsbewegungen sind unser individueller und kollektiver Werdegang sowie unser Alltag somit seit jeher geprägt durch transethnische und transkulturelle Mischungsprozesse. So war auch Hermann der Cherusker bzw. Arminius schon so etwas wie ein "Doppelstaatler" mit einer kulturell hybriden Lebensbiographie. Und wie viele Generationen schauen Sie zurück, um Ihren ganz persönlichen Migrationshintergrund zu entdecken – auch in Bezug auf Auswanderungen z. B. in die USA, nach Südamerika oder in die ehemaligen deutschen Kolonien?

Aber auch unser eigenes Alltagsleben ist von einer steten Dynamik ökonomischer und sozialer Veränderungen auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene

geprägt und daher von verschiedensten kulturellen Einflüssen bestimmt: Wir konsumieren Waren, sehen Filme und hören Musik, vernetzen uns virtuell sowie studieren und arbeiten zusammen mit Menschen aus aller Welt und mit unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen. Dies führt zu kultureller Vernetzung, Mischung und Vielfalt auf individueller, institutioneller und gesellschaftlicher Ebene. Kulturelle Lebensformen sind dabei gleichzeitig immer stärker durch das unmittelbare Lebensmilieu sowie weltweit agierende Massenmedien und Massenmärkte geprägt. Wenn wir uns beispielsweise während der Busfahrt zur Arbeit über Facebook oder WhatsApp mit Freunden oder Familienangehörigen in Barcelona, Teheran oder Adis Abeba über unsere Wochenenderlebnisse oder Beziehungsprobleme austauschen, leben wir an mehreren Orten gleichzeitig und fühlen uns Menschen verschiedenster sozialer und kultureller Hintergründe verbunden (vgl. Glick Schiller/Basch/Blanc-Szanton 2015: 139 ff., Welsch 2014: 42 f. und Sen 2007: 38).

Sowohl aus historischer als auch (post-)moderner Perspektive leben wir also in weltweiten transkulturellen Transformationsprozessen (vgl. Kermani 2009: 115 f.). Ausgelöst u.a. durch transnationale ökonomisch-politische Verflechtungen, Klimawandel, Migration und digitale Medien verursachen sie voneinander abhängende Dynamiken zwischen politisch-ökonomischen Machtstrukturen, sozialen Ungleichheiten sowie gesellschaftlichen Konstruktionen von kulturellen Unterschieden und Ausgrenzungen auch als Auslöser für Spannungen und Konflikte. Unsere globalen Herausforderungen wie Klimaschutz, Ernährungssicherung, menschenwürdige Arbeit und gleiche Bildungschancen für alle können wir aber nur kooperativ und kulturübergreifend als Teil der Weltgemeinschaft erfolgreich bewältigen.

Vor diesem Hintergrund stehen auch Hochschulen in der Verantwortung, entsprechende Kenntnisse, Haltungen und Handlungskompetenzen für Global Citizenship im Rahmen des Studiums auf der Grundlage eines „transkulturelle[n] Verständnis[ses] von Nachhaltigkeit“ sowie „globale[r] Gerechtigkeit“ zu vermitteln (Teherani-Krönner 2012: 67, vgl. DAAD 2017 und HRK 2017). Das erfordert Hochschulbildung sowohl in ihrer psycho-sozialen als auch in ihrer räumlichen Dimension transkulturell weiter zu denken und inklusive dialogisch-transformative Lernräume zu gestalten, die alle Beteiligten unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie Ihres Status, individuell fördert und gleichberechtigt teilhaben lässt.

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

Für eine entsprechende konzeptionelle Weiterentwicklung der Hochschullehre ergeben sich daraus zwei Fragen:

- Was bedeutet transformatives Lernen für Global Citizenship aus transkultureller Perspektive?
- Welche methodisch-didaktischen Schlussfolgerungen ergeben sich daraus für die Gestaltung von Lernprozessen?

Transformatives Lernen für Global Citizenship aus transkultureller Perspektive

Der Weg zu "Informed, engaged, responsible global citizen[s]" (UNESCO 2015: 29) erfordert einen - auch wissenschaftstheoretischen - transokzidentalen Perspektivenwechsel. Dazu muss eine interdisziplinäre und interkontinentale Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kulturkonzepten und den ihnen immanenten Werten und Normen nicht-okzidentale Rationalität(en) sichtbar machen und eine „analysis and critique of the relationship among perspectives, languages, power, social groups and social practices“ ermöglichen (Andreotti 2006: 49, vgl. Bening/Willis/Auditor 2017: 62 sowie UNESCO 2015: 16 und 29). Im Sinne einer kritischen „Culture Literacy“ kann solch eine kulturübergreifende, (selbst)reflexiv-analytische Auseinandersetzung zum Umgang mit multiplen Wahrheiten beitragen, indem einschränkendes und ausgrenzendes Entweder-Oder-Denken sowie dualistische Denkmuster vermieden werden. Das eröffnet „neue Handlungsmöglichkeiten, [...] die bestehenden Routinen aufbrechen“ und befähigen, in komplexen und ambivalenten transnationalen Kontexten situativ und flexibel im Dialog mit Anderen zu handeln (Schneidewind 2013: 135 f., vgl. Bening/Willis/Auditor 2017: 60 f.). Denn Begriffsdichotomien wie 'eigen - fremd', 'richtig - falsch' und 'gut - böse' halten uns in einem exklusiven, fragmentierenden und trennenden Denken und damit in der Gefahr gefangen, das Denken des oder der ‚Anderen‘ und folglich diese selbst auszugrenzen (vgl. Sen 2007: 190 und Bühler 1996: 30 ff.).

Ein innovatives Verständnis von Nachhaltigkeit sowie globaler Verantwortung und Gerechtigkeit erfordert hingegen eine „transkulturelle Dialogik“ (Muth 2011: 11 f., vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014: 234). Diese beginnt mit der Bereitschaft, vom Anderen zu lernen und ihm zu ermöglichen nicht nur nehmen zu müssen, sondern auch geben zu können. Denn die dadurch mögliche Autonomie und Gleichberechtigung des „Anderen“ und seiner Lebensrealität fern jeden Ethnozentrismus und Dominanzdenkens ist Grundlage für die wertschätzende Anerkennung

dessen vollständiger personalen Integrität (vgl. Löffler/Vogel 2019: 14, UNESCO 2015: 16 und Freire 1998: 73 f.). Solch eine dialogische Haltung gegenüber eigenen und fremden Wirklichkeitskonstruktionen als stets subjektiv-selektive Ausschnitte von Wirklichkeitserfahrungen bedeutet jedoch nicht, alle eigenen Weltansichten und Werte zwangsläufig in Frage stellen zu müssen, sondern lediglich ihre Selbstverständlichkeit (vgl. Arens u.a. 2013: 15 f. und Matoba 2000: 223). Dies kann dann zur De- und eventuell Rekonstruktion eigener Wirklichkeitskonstruktionen und Verhaltensmuster mit den darin hinterlegten Selbst-, Fremd- und Weltbildern führen (vgl. Schneidewind/Singer-Brodowski 2014: 230 und Grätz 2012: 220).

Auf diesem offenen und flexiblen Umgang mit multiplen Wahrheiten und der Überwindung dualistischen Denkens kann dann die Aneignung „utopischer Kompetenz“ aufbauen (Wintersteiner/Wulf 2017: 38). Sie ist schließlich Grundlage für ein innovatives Entwicklungsverständnis, das auf anderen sozialen Beziehungen zwischen dem Mensch mit seiner sozialen und natürlichen Umwelt basiert sowie zur Überwindung einseitiger Wettbewerbskultur und des „unendlichen Streben[s] nach Eigentum“ beizutragen vermag (Fornet-Betancourt 2007: 131 ff., vgl. UNESCO 2015: 29 sowie Troll 2014: 6 f. Und 21).

Eine in diesem Sinne als „critical“ verstandene Global Citizenship Education erfordert zum einen transkulturelle Lernräume (Andreotti 2006: 41, vgl. Bening/Willis/Auditor 2017: 61 und 65). Diese sollten derart gestaltet werden, dass sie das Denken über und in Raum und Identität über den Dualismus lokal-global hinaus entgrenzen, damit „machtvolle Grenzziehungen im Sinne der Chancengleichheit minimiert und sowohl Kultur als auch identitäre Struktur als hybride Konstruktionen kontextspezifisch und temporär gedacht werden“ (Darowska/Machold 2014: 35). Denn erst solch ein Grenzen überwindendes Denken kann zu einer wirklich tiefergehenden (Selbst-)Reflexion führen, die unabdingbare Voraussetzung für eine „Erweiterung der Experimentierräume für alternative Handlungsstrategien“ ist. Das erfordert dann allerdings ebenso, die Dichotomie des „Nord-Süd“- und „Westen-Nicht Westen“-Denkens zu überwinden. Denn es kann weder von der Existenz einer „Süd“- und einer „Nord“-Perspektive noch von einer starren Dichotomie zwischen Lebensrealitäten in einem Nordteil und einem Südteil der Welt ausgegangen werden.

Damit dialogisches Lernen stattfinden kann, müssen pädagogische Bemühungen zum anderen in einen grundlegenden Veränderungsprozess der gesellschaftlichen

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

Rahmenbedingungen vor allem auch von Pädagogik selbst integriert sein. Diese notwendige „reflexive Transformation der Bildungsorte“ fordert auf, das bisher immer noch dominierende curriculare Lernen auf der Grundlage einer offenen, pluralen Didaktik und Methodik zu dialogisch-transformativen Lehr-Lernprozessen weiterzuentwickeln (Scheidewind/Singer-Brodowski 2014: 231, vgl. Auditor 2013: 13).

Transkulturelle Lernräume schaffen

Die weltweit stattfindenden reflexiv-kritischen sowie vielfältigen, individuellen und gesellschaftlichen Transformationen bürden gleichzeitig sowohl ein gewisses Konfliktpotential als auch die Möglichkeit für „innovative Lernerfahrungen von Subjekten für den Umbau gesellschaftlicher und sozialer Systeme“ (Seitz 2002a: 464, vgl. Bolscho 2005: 33). Doch insbesondere für marginalisierte und ausgeschlossene Bevölkerungsgruppen ist (kulturelle) „Selbstentfaltung bzw. die Neugestaltung der eignen Identität unter Bedingungen von Dominanz und Subalternität zu denken“ und stößt oftmals auf die Grenzen politisch-ökonomischer Macht und sozialer Zugehörigkeit (Mecheril/Seuwka 2006: 12). Dabei prallen weltweit die Bedürfnisse und Wünsche ausgeschlossener Bevölkerungsgruppen in ihrem täglichen existentiellen Überlebenskampf auf die dominierende Ideologie des Massenkonsums. Aus dieser Konfrontation können sich jedoch auch eigene Weltbilder und Lebensentwürfe als Grundlage einer neuen, nicht institutionalisierten „Politik der Menschen von Unten“ im Umgang mit der Globalisierung entwickeln (Santos 2005: 132). Als „Habitus der Überlebenskunst“ bieten diese immer auch eine Art „subversive ‚Gebrauchsanweisung‘ für den Umgang mit den repressiven Technologien der Macht“ innerhalb hybrider, aber immer noch durch die Hegemonie der okzidentalen Welt geprägter (welt-)gesellschaftlicher Strukturen (Mecheril/Seuwka 2006: 12 f.). Als „kulturelles oder eigentlich zivilisatorisches Experiment“ verweisen sie zudem auf die Notwendigkeit einer kritischen, umfassenden und transdisziplinären Auseinandersetzung mit allen Entwicklungszielen der Agenda 2030 (Ianni 1996: 143, vgl. Schneidewind 2013: 121, Grätz 2012: 220 und Welsch 2014: 11 f.). Diese muss ganzheitlich stattfinden und daher „alle Sphären des sozialen Lebens und des Imaginären sowie Lebens- und Arbeitsformen, Sprachen und Religionen, Wissenschaften und Künste, Philosophie und Denkstile“ mit einbeziehen (Ianni ebd.).

Aus der Ambivalenz zwischen (kultureller) Innovation und Repression leitet sich die pädagogische Aufgabe ab, Akzeptanz für die „eigene[] transkulturelle[] Binnenver-

fassung“ als Voraussetzung zur Anerkennung „äußerer gesellschaftlicher Transkulturalität“ zu fördern (Welsch 2005: 333). Konkret bedeutet dies die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen, die es ermöglichen, über die eigenen sozialen und kulturellen „Bezugssysteme hinauszugehen, innovative Kulturentwicklungen anzuregen und dabei ausgewählte Elemente von Traditionen verschiedener kultureller Bezugssysteme einzubringen“ (Flehsig 2001: 47). Dies erfordert eine Konzeption bzw. Ermöglichung von Lernanlässen und -prozessen, in denen neue und „andere Arten der Rationalität verstanden und in die Entwicklung von Utopien aufgenommen werden, die außerhalb des Okzidents bzw. hauptsächlich aus den durch die Okzidentalisation der Welt hervorgerufenen Transkulturationsprozessen entwickelt wurden“ (Grosso 2005: 83).

Im Kern geht es also darum lernen zu können, westliche Werte und Normen nicht universalistisch a priori zu setzen, sondern „das ökonomische, ökologische und soziale Überleben der Weltbevölkerung mit anderen Gesellschaften weltweit zu organisieren und dazu viele Welt- und Sinnentwürfe, die sich nicht mehr eindeutig geographisch orten lassen, in Dialog miteinander [zu] bringen“ (Grätz 2012: 220). In solch einem Sinne „transversaler Vernunft“ (vgl. Welsch 1995) kann zudem kulturrelativistische Beliebigkeit vermieden werden, da gemeinsame Werte und Normen in kulturübergreifenden Dialogen über nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung a posteriori generiert werden. Allerdings setzt dies das Zulassen unterschiedlicher Deutungen von Nachhaltigkeit und damit verbunden „ein Infragestellen des Okzidents“ sowie der universellen Durchsetzung seiner Lebenspraktiken sowie Gesellschafts- und Wirtschaftsmodelle voraus (Ianni 1996: 146, vgl. Grosso 2005: 83 und Kusch/Beckmann 2013). Denn erst dadurch kann an westlicher Hegemonie orientierte, einseitige Akkulturation und Assimilation vermieden werden, währenddessen die „Vorherrschaft des Eigenen durch die Assimilation bzw. Eingemeindung des Fremdem [...] an der Minderwertigkeit, Unerwünschtheit und Deplatzierung der fremden Lebensform fest[hält], indem sie die Vergangenheit des Fremden annulliert bzw. ihrer Relevanz beraubt“ (Reuter 2002: 74, Hervorhebung im Original). Diese Bewusstmachung des „Othering“ ermöglicht schließlich die Entwicklung eines transkulturellen Nachhaltigkeitskonzepts, das „andere Räume im globalen System erfassen kann und als Teil der eigenen Lebenswelt erkennt [...] und in dem die so unterschiedlichen Lebenschancen im globalen System präsenter sind“ (Teherani-Krönner 2012: 67). Dazu gehört auch das Einüben postkolonialer Weltbilder, die mit einer

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

historischen Beschreibung von Globalisierungsprozessen über eine „okzidentale“ Perspektive hinaus beginnen müssen und schließlich zu einer Auseinandersetzung mit „economic and cultural roots of the inequalities in power and wealth/labour distribution in a global complex and uncertain system“ führen (Andreotti 2006: 41). Für die Gestaltung von Lernräumen bedeutet dies schließlich, Lernprozesse sowohl in ihrer psycho-sozialen als auch in ihrer räumlichen Dimension transkulturell weiter zu denken, um alle Beteiligten unabhängig ihrer sozialen und kulturellen Herkunft sowie ihres Status individuell fördern und gleichberechtigt teilhaben lassen zu können.

Dialogisch-transformative Lehr-Lernprozesse initiieren

Die Förderung von Culture Literacy, dialogischer Haltung und utopischer Kompetenz erfordert vielfältige individuelle, kooperative und organisationale Lernprozesse, die handlungsorientiertes, emotionales und kognitives Lernen auf verschiedenen Lernebenen miteinander verzahnen (vgl. Scheidewind/Singer-Brodowski 2014: 231). Denn die nachhaltige Bewältigung unserer weltgesellschaftlichen Herausforderungen erfordert neben der Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel gleichermaßen Abstraktionsvermögen und vorausschauendes Denken. Neben der Vermittlung von Weltwissen über internationale historische, politische und ökonomische Zusammenhänge (vgl. Wintersteiner 2006: 140 und Seitz 2002: 383) verlangt dies nach einer „authentische[n] Verinnerlichung von Dialogik“, einer entsprechenden „Kongruenz zwischen Ziel und Weg“, sowie einer „wirklichkeitsnahe[n] und lebenspraktische[n] Haltung“ (Muth 2011: 12 f.). Das heißt, dass Lernenden ermöglicht werden muss, über die gemeinsame Auswahl und Gestaltung der Lerninhalte und -formen ihre Lebenswirklichkeit und Alltagserfahrungen sowie Lern- und Lebenskulturen als ihr „thematische[s] Universum“ an die Lernprozesse anzuschließen und eigene Lernbedürfnisse und Interessen einzubringen (Freire 1998: 76 und 79 f.). Für die Gestaltung dialogisch-transformativer Lehr-Lernprozesse deuten sich damit folgende konzeptionelle Eckpunkte an:

- Ermöglichung einer ganzheitlichen und (selbst-)reflexiven sowie inter- und transdisziplinären Auseinandersetzung mit (welt-)gesellschaftlichen Herausforderungen.
- Zulassen von unterschiedlichen Deutungen und Umsetzungsstrategien von Global Citizenship, Nachhaltigkeit und zukunftsfähiger Entwicklung.

- Die uneingeschränkte individuelle Wertschätzung und umfassende Anerkennung der (Lern-)Biographien aller Lernenden, ihrer strukturellen Mehrschichtigkeit sowie ihrer sozialen und kulturellen Mehrfachzugehörigkeit.
- Ein grundsätzliches Überdenken bisheriger Vorstellungen von Kultur und Bildung sowie ein Verständnis von Lernen als universaler Dialog auch über Lernen selbst.

Die Umsetzung dieser Eckpunkte in der pädagogischen Praxis kann auf dem Weg didaktisch-methodischer Inklusion im Sinne eines Theorie-Praxis-Dialogs durch forschende Lernprozesse erfolgen (vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009: 287 f.). Ausgehend von Paulo Freires Überlegungen zu „generativen Themen“ und zum Theorie-Praxis-Verhältnis kann dazu ein generatives Dreieck als Grundlage für ein transkulturelles Lerndesign für Global Citizenship dienen (siehe Abb. 1, vgl. Bening/Willis/Auditor 2017: 64 f.). Es verbindet drei Lernperspektiven miteinander: das Vorwissen und die Alltagserfahrungen der Lernenden, eine inter- und transdisziplinäre Beschäftigung mit weltweitem Wissen und Diskursen sowie folgenden Leitfragen zu den drei Lerndimensionen Culture Literacy, dialogischer Haltung und utopischer Kompetenz:

- Wie kann Verständnis für die Dynamik von Kultur- und Werteorientierungen sowie pluralen Zugehörigkeiten in der globalen Migrationsgesellschaft (weiter-)entwickelt werden?
- Wie können der offene Umgang mit einer Pluralität der Sichtweisen sowie die Wertschätzung der/des Anderen gefördert werden?
- Wie kann demokratische und gleichberechtigte Teilhabe an der nachhaltigen und zukunftsfähigen Gestaltung (welt-)gesellschaftlicher Transformationsprozesse kulturübergreifend ermöglicht werden?

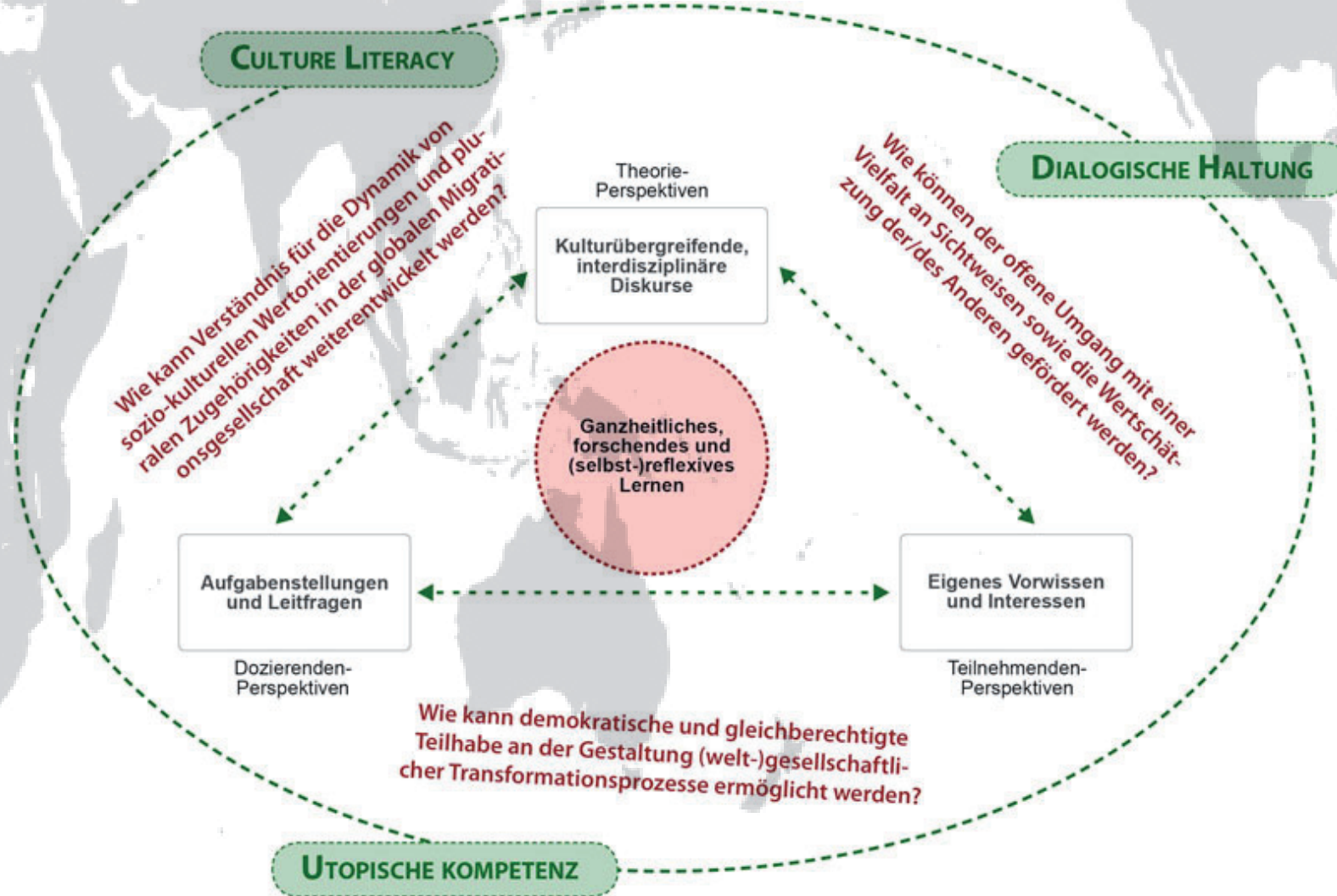
Diese Leitfragen verstehen sich dabei als Impulse für (selbst-)reflexives und selbstgesteuertes forschendes Lernen insbesondere in Projekten und nicht als abzuarbeitende Aufgaben. Dabei geht es darum, die Lernenden auf Basis einer Analyse der jeweils spezifischen Lern-Lehrbedingungen so weit wie nötig zu begleiten und so weit wie möglich zu aktiven Gestaltern ihrer Lernbiografien zu ermächtigen. Aus diesem Grund geht es auch nicht um die Erzielung höchstmöglicher Originalität und Professionalität von Projektergebnissen. Vielmehr soll durch die intensive und interaktive Auseinandersetzung mit Culture Literacy, dialogischer Haltung und utopischer Kom-

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

petenzen die Internalisierung von vielfältigem transformativen (Handlungs-)Wissen ermöglicht werden.

Abb. 1: Transkulturelles Lerndesign für Global Citizenship



Einblicke in die konkrete Umsetzung und Praxiserfahrungen finden Sie [hier](#).

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

Literatur

Andreotti, Vanessa (2006): Soft versus critical global citizenship education. In: Policy & Practice. A Development Education Review, 2006 Issue 3, S. 40-51, <https://www.developmenteducationreview.com/sites/default/files/article-pdfs/andreotti%20focus%204.pdf>, zit. 10.4.19.

Arens, Susanne u.a. (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul u.a.: Differenz unter Bedingungen von Differenz. Wiesbaden S. 7-27.

Auditor, Markus (2013): Die Utopie des Dialogs - (Entwicklungs-)pädagogische Denkanstöße aus Brasilien. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 1/13, S. 11-17.

Bening, Jennifer/Willis, Eva/Auditor, Markus (2017): Internationalisierung der Hochschulcurricula aus der Perspektive Transkultureller Bildung. Akademische Lehre nachhaltig weiter denken. In: Casper-Hehne, H./ Reiffenrath, T. (Hg.): Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen. Bielefeld, S. 59-72.

Bolscho, Dietmar (2005): Transkulturalität - ein neues Leitbild für Bildungsprozesse. In: Datta (2005), S. 29-38.

Bühler, H. (1996): Perspektivenwechsel? - unterwegs zu „globalem Lernen“. Frankfurt/M.

DAAD (2017): Agenda 2030: Vielfältige Arbeit des DAAD. <https://www.daad.de/der-daad/daad-aktuell/de/53195-agenda-0-0-vielfaeltige-arbeit-des-daad>, zit.7.9.18

Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (2014): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration - eine Annäherung. In: Darowska/Lüttenberg/Machold: Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 13-38.

Flehsig, Karl-Heinz (2001): Beiträge zum Interkulturellen Training. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. Göttingen.

Fornet-Betancourt, Raúl (Hrsg.) (2007): Interkulturalität in der Auseinandersetzung. Denktraditionen im Dialog, 27. Frankfurt a. M.

Freire, Paulo 1998: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek.

Glick Schiller, Nina/Basch, Linde/Blanc-Szanton, Cristina (2015): Transnationalismus: Ein neuer analytischer Rahmen zum Verständnis von Migration. In: Langenohl, Andreas/Poole, Ralph/Weinberg, Manfred (Hg.): Transkulturalität. Klassische Texte. Bielefeld, S. 139-153.

Grätz, Ronald (2012): Lisboa – Maputo – Berlin. Ein transkulturelles Musikprojekt am Goethe-Institut in Lissabon 2006-2008. In: Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität Bielefeld, S. 219-232.

Groppo, Luis Antonio (2005): Transculturação e novas utopias. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-64452005000100006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. In: Lua Nova [online] 64/2005. Zit. 2006-10-25.

HRK (2017): Zur Internationalisierung der Curricula. Empfehlung der 22. Mitglieder-versammlung der HRK am 9.Mai 2017 in Bielefeld. www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Internationalisierung_Curricula_Empfehlung_09.05.2017.pdf, zit. 7.9.18.

Ianni, Octavio (1996): Globalização e Transculturação. In: Revista de ciências humanas. Vol. 14, Nr. 20, S. 139-170.

Kermani, Navid (2009): Wer ist wir? Deutschland und seine Muslime. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.

Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Bianca Roters u.a.: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 271 - 292.

Kusch, Regina und Beckmann, Andreas (2013): Die Schwierigkeiten mit der Nachhaltigkeit. www.dradio.de/dlf/sendungen/studiozeit-ks/1966500, zit. 3.1.13.

Löffler, Nino; Vogel, Miriam (2019): Die Kunst für sich selbst zu sprechen hängt eng mit der Kunst zuzuhören zusammen. Interview mit Wolfram Gernot. In: bpb Magazin #15, S. 12-19.

Matoba, Kazuma (2000): Dialogkompetenz in der transkulturellen Kommunikation. In: Caspary, Sigrun; Matoba, Kazuma (Hg.): Transkultureller Dialog, Marburg, S. 55-69.

Mecheril, Paul/Seuwka, Louis Henri (2006): Transkulturalität als Bildungsziel? Skepti-

TRANSGERMANIA

Koffergeschichten zu Global Citizenship

sche Bemerkungen. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 4/06, S. 8-13.

Muth, Cornelia (2011): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach.

Reuter, Julia. (2002): Ordnungen des Anderen: zum Problem des Eigenen. Bielefeld.

Santos, Milton (2005): Por uma outra globalização, 12. Edição, Rio de Janeiro.

Schneidewind, Uwe (2013): Wandel verstehen: auf dem Weg zu einer "Transformative Literacy". In: Welzer, Harald und Wiegandt, Klaus (Hg.): Wege aus der Wachstumsgesellschaft, Frankfurt am Main, S. 115-140.

Schneidewind, Uwe/Singer-Brodowski, Mandy (2014): Transformative Wissenschaft. Klimawandel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem. Marburg.

Seitz, K. (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernens. Frankfurt/M.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. Bonn.

Teherani-Krönner, Parto (2012): Nachhaltige Bildung und transkulturelle Wissenschaft. In: Cremer-Renz, Christa/Jansen-Schulz, Bettina (Hg.): Von der Internationalisierung der Hochschule zur Transkulturellen Wissenschaft. Baden-Baden, S. 61-79.

Troll, Tobias (2014): Another World is happening Towards a Great Transition through a Global Citizens Movement. London. <http://globalwh.at/wp-content/uploads/2014/09/Troll-T-2014-DISSERTATION-FINAL.pdf>, zit. 11.9.18.

UNESCO (2015): Global Citizenship Education. Topics and learning objectives. Paris.

Welsch, Wolfgang (2014): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lycyna u.a.: Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, S. 39-66. Bielefeld.

Ders. (2005): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke / Kalscheuer / Manzeschke (2005), S. 314-341.

Ders. (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt/M.

Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung: die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck.

Wintersteiner, Werner/Wulf, Christoph (2017): Global Citizenship - konvivialistischer

Kosmopolitismus. In: Bernecker, Roland/Grätz, Ronald (Hg.): Global Citizenship - Perspektiven einer Weltgesellschaft, Göttingen, S. 34-43.